

Viola Lendien

2023

**Zur Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion
für den Unterrichtsalltag der Primarstufe unter
Einbezug des sozial-emotionalen Lernens als auch
der Professionalisierung im Lehrberuf**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: viola.lendien@gmx.de).

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung und Determinanten der Lehrer- Schüler- Interaktion allgemein, sowie in einer staatlichen Grundschule und einer Montessorischule zu untersuchen.

Dazu werden folgende Fragen gestellt:

- 1) Wie interagiert aus der Sichtweise von Kindern im Grundschulalter eine gute beziehungsweise schlechte Lehrperson mit ihnen?**
- 2) Inwiefern spüren Kinder Erwartungen einer Lehrperson ihnen gegenüber?**
- 3) Inwiefern gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern der staatlichen Schule und Schülerinnen und Schülern der Montessorischule?**

Im theoretischen Teil wird hierzu auf die zentralen Begriffe der Fragestellung und auf bereits bestehende Studien eingegangen. Im empirischen Teil wird die Fragestellung in insgesamt zwei qualitativen Interviews mit Kindern der Montessorischule und Kindern der staatlichen Grundschule untersucht.

Die gewonnenen Ergebnisse zeigen auf, dass für alle Kinder Interaktionen die von Hilfsbereitschaft, Unterstützung, Geduld und Freundlichkeit der Lehrperson geprägt sind besonders positiv bewertet werden. Im Bereich des Lernens präferieren die befragten Kinder der Regelschule Lehrpersonen die Lerninhalte gut erklären, offen für neue Medien sind und den Kindern zeigen, wie mit Spaß gelernt werden kann. Für die Kinder der Montessorischule war das selbstbestimmte Lernen zentraler positiver Aspekt.

Negative Interaktionen betrafen bei den Kindern der Regelschule im Kern die Bereiche Benachteiligung und fehlende Gerechtigkeit bei Sanktionen. Die Kinder der Montessorischule nannten für ihre Schule keine negativen Interaktionen.

Empfundene Erwartungen äußerten die Kinder der Regelschule im Hinblick auf das Einhalten von Regeln und das Erbringen von Leistungen, die Kinder der Montessorischule nannten hingegen ihr persönliches Weiterkommen im Fokus. Die Kinder der Montessorischule äußerten zudem insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Schule.

Abstract

The aim of this thesis is to investigate the meaning and determinants of teacher-student interaction in general, as well as in a state primary school and in a Montessori school.

The following questions are asked:

1) From the perspective of children of primary school age, how does a good or bad teacher interact with them?

2) To what extent do children feel a teacher's expectations towards them?

3) Are there similarities and differences in the assessments of students of the state school and students of the Montessori school?

In the theoretical part, the central concepts of the question and already existing studies are discussed. Empirically two qualitative interviews with children of the Montessori school and children of the state primary school are examined.

The results show that all children judge helpfulness, support, patience and friendliness of the teacher particularly positive. In the field of learning, children prefer teachers who explain the learning content well, who are open to new media and who show the children how to learn with joy. For the children of the Montessori school, self-determined learning was a central positive aspect.

Negative interactions among the children of the regular school essentially concerned the areas of discrimination and lack of justice in sanctions. The children of the Montessori school did not mention any negative interactions for their school. The children of the regular school expressed perceived expectations with the observance of rules and performances such as receiving good marks, while the children of the Montessori school named their personal advancement as the focus.

The children of the Montessori school also expressed a high level of satisfaction with their school overall.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und Aufbau	2
1.2	Erklärung zur Genderkonformität	3
2.	Theoretischer und empirischer Hintergrund	4
2.1	Erziehung in Familie und Schule	4
2.2	Zum Begriff der Interaktion	5
2.3	Zum Begriff der Beziehung	7
2.4	Grundlagen der Lehrer-Schüler- Interaktion	7
2.4.1	Die asymmetrische Beziehungsstruktur	8
2.4.2	Fremdbestimmung von Bezugspersonen und Inhalten	10
2.5	Ausgewählte Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung	12
2.5.1	Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (1976)	12
2.5.2	Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan (1985)	14
2.6	Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung	16
2.6.1	Projekt: „Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“	17
2.6.2	„Mit den Augen eines Grundschulkindes“ Studie	18
2.6.3	“Visible learning“ Studie	19
2.7	Der „gute Lehrer“ und die Rolle der Professionalisierung im Lehrberuf	23
2.7.1	Professionalisierung im Lehrberuf	24
2.7.2	Johann Friedrich Herbart: der „pädagogische Takt“	27
2.8	Der Begriff der Erwartungen	29
2.8.1	Die Rolle von Erwartungshaltungen	30
2.8.2	Untersuchungen zu Erwartungen von Lehrpersonen an Schüler oder Schülerinnen	31
2.8.3	Die „Pygmalion“ Untersuchung von Rosenthal und Jacobson (1968)	32
2.8.4	Studie von Silberman (1969)	33
2.8.5	Studie von Brophy und Good (1976)	34
2.8.6	Merkmale beliebter und weniger beliebter Schüler und Schülerinnen	36
2.8.7	Erwartungen von Schülerinnen und Schülern	39
2.9	Pädagogische Konsequenzen	43
2.9.1	Funktionen von Schule und das sozial-emotionale Lernen	43
2.9.2	Rolle der Lehrperson für die Gestaltung sozial-emotionaler Kompetenzen	49
2.10	Rolle der Montessorischule	55
2.10.1	Die Montessoripädagogik	55
2.10.2	Lehrer-Schüler Interaktion in der Montessoripädagogik	57
2.10.3	Studienlage	58
3.	Methode	60

3.1	Qualitative Interviews mit Kindern	61
3.2	Mögliche Herausforderungen in der Forschung mit Kindern	62
3.3	Gruppeninterview	63
3.4	Leitfadeninterview	64
3.5	Auswahl der Interviewpartner	64
3.6	Transkription	66
3.7	Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	66
4.	Ergebnisse	70
4.1	Vorstellungen gute Lehrperson	70
4.1.1	Ergebnisse Gruppe 1: Interaktion gute Lehrperson	70
4.1.2	Ergebnisse Gruppe 2: Interaktion gute Lehrperson	72
4.1.3	Ergebnisse Gruppe 1: Emotion und Auswirkungen gute Lehrperson	73
4.1.4	Ergebnisse Gruppe 2: Emotion und Auswirkungen gute Lehrperson	74
4.2	Vorstellungen schlechte Lehrperson	74
4.2.1	Ergebnisse Gruppe 1: negative Interaktion Lehrperson	74
4.2.2	Ergebnisse Gruppe 2: negative Interaktion Lehrperson	76
4.2.3	Ergebnisse Gruppe 1: Emotion und Auswirkungen schlechte Lehrperson	77
4.2.4	Ergebnisse Gruppe 2: Emotion und Auswirkungen schlechte Lehrperson	78
4.3	Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht	78
4.3.1	Gruppe 1: Empfundene Erwartungen	78
4.3.2	Gruppe 2: Empfundene Erwartungen	79
4.4	Wünsche und Gesamtgefühl Schule und Lehrperson	80
4.4.1	Gruppe 1: Wünsche und Gesamtgefühl Schule	80
4.4.2	Gruppe 2: Wünsche und Gesamtgefühl Schule	80
5.	Diskussion	82
5.1	Gewünschte Interaktionen mit Lehrpersonen	82
5.2	Negativ empfundene Interaktionen mit Lehrpersonen	86
5.3	Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht	90
5.4	Gesamtgefühl Schule und Lehrpersonen	92
5.5	Grenzen der Forschung	94
6.	Fazit	95
7.	Literaturverzeichnis	99
8.	Anhang	108
	Anhang A: Interviewleitfaden	109
	Anhang B: Regeln und Hinweise zur Transkription	110
	Anhang C: Transkript Regelschule	112
	Anhang D: Transkript Montessorischule	120
	Anhang E: Kategoriensysteme und Codes Regelgrundschule	128
	Anhang F: Kategoriensysteme und Codes Regelgrundschule	133

1. Einleitung

„Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“ mit diesem gar bedrohlich anmutenden Satz verabschieden jedes Jahr aufs Neue eine Vielzahl von Eltern ihre Kinder in den Schulstart.

Für mindestens 20 Stunden pro Woche ist für die Kinder ab diesem Zeitpunkt Lernen angesagt. Aber nicht nur das Lernen prägt den neuen Schulalltag. Der Mensch als soziales Wesen hat das Bedürfnis nach persönlichen Kontakten sowohl zueinander als auch zu Lehrpersonen.

Die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler, die sich über so viele Stunden begegnen und miteinander rege interagieren, bauen dabei unweigerlich eine Beziehung zueinander auf, die nicht zuletzt auch von persönlichen Anteilen geprägt ist.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Interaktion zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern und sucht im Kern nach Antworten auf die allumfassende Frage: „Was ist überhaupt eine gute Lehrperson und wie verhält sie sich?“

Bisher gibt es nur wenig Forschung, die die Sichtweise der jüngsten Mitglieder unseres Schulsystems untersucht: die der Grundschülerinnen und Grundschüler.

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, ihre Sichtweise auf Lehrpersonen und Unterricht zu beleuchten, die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Interaktion die lange vernachlässigt wurde, wieder neu in den Mittelpunkt zu rücken und zu untersuchen, wie sich diese auf Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Dabei war von Interesse, sowohl die staatliche Grundschule mit der klassischen, uns bekannten Rolle der Lehrperson zu untersuchen, als auch eine Schule zu untersuchen, die die Rolle der Lehrperson anders definiert und Lernen ganzheitlicher erfasst als wir es gewohnt sind: die Montessorischule.

Im Folgenden sollen der Aufbau und die Problemstellung der vorliegenden Arbeit näher erläutert werden.

1.1 Problemstellung und Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und empirischen Teil.

Zu Beginn werden die Schlüsselbegriffe der Interaktion und der Beziehung definiert, um anschließend in den Forschungsgegenstand der Lehrer-Schüler-Interaktion einzuführen. Anhand aktueller Studien und Modelle wird die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion herausgestellt. Anschließend wird die Rolle pädagogischer Professionalisierung untersucht und mit den Antinomien des Lehrehandelns abgeglichen, sowie die Bedeutung des pädagogischen Taktes für die Lehrer-Schüler-Interaktion antizipiert. Auf diesen Überlegungen fußend wird die Bedeutung von Erwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung umrissen.

Abschließend wird auf die Rolle des deutschen Schulsystems und die des sozial-emotionalen Lernens eingegangen, auf dieser Grundlage werden Überlegungen zu Eigenschaften einer guten Lehrperson getroffen und in die Pädagogischen Leitlinien der Montessoripädagogik eingeführt.

Der Theorieteil bildet den Nährboden für die weiterführende Forschung, und den folgenden empirischen Teil der Arbeit. Im empirischen Teil wurden die Eindrücke von Kindern der Klassenstufe 3 der Regelschule und Kindern der Montessorischule zu ihrem Empfinden in Bezug auf Lehrpersonen, Erwartungen von Lehrpersonen und die Auswirkungen wahrgenommener Lehrer-Schüler-Interaktionen untersucht. Zudem wird die Zufriedenheit und der Gesamteindruck der Kinder der Regelschule und der Kinder der Montessorischule überprüft.

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit lauten:

- 1) Wie interagiert aus der Sichtweise von Kindern im Grundschulalter eine gute beziehungsweise schlechte Lehrperson mit ihnen?**
- 2) Inwiefern spüren Kinder Erwartungen einer Lehrperson ihnen gegenüber?**
- 3) Inwiefern gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern der staatlichen Schule und Schülerinnen und Schülern der Montessorischule?**

Um die Fragen zu beantworten, wurde ein qualitatives, halbstandardisiertes Gruppeninterview mit den Kindern gewählt. Mittels dieser Untersuchungsmethode und der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse sollen Erkenntnisse erlangt werden, die die kindliche Perspektive auf Lehrer-Schüler-Interaktionen und die Frage nach der guten Lehrperson näher beleuchten.

1.2 Erklärung zur Genderkonformität

Die Verfasserin bemüht sich in der vorliegenden Arbeit die Genderkonformität einzuhalten. Sollte dies im Fließtext oder in der Verwendung wörtlicher Zitation abweichend nicht eingehalten werden können, sei darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit immer alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen sind.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird darüber hinaus in der vorliegenden Masterarbeit die gewohnte männliche Sprachform bei manchen personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet, sowie in zusammengesetzten Substantiven wie „Schüler-Lehrer-Interaktion“. Dies impliziert jedoch keine Benachteiligung des weiblichen oder anderer Geschlechter, sondern soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen sein.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Zunächst wird auf den Unterschied der Beziehung in der Familie und in der Schule eingegangen, der gerade für Kinder in den Eingangsklassen besonders prägnant ist, auf Basis dieser Überlegungen werden die Begriffe der Interaktion und der Beziehung definiert, um sich den Besonderheiten der Schüler-Lehrer-Interaktion anzunähern.

2.1 Erziehung in Familie und Schule

Dass der Mensch als solches erzogen werden und lernen soll, kann als anthropologische und soziale Tatsache verstanden werden. Diese Erziehung geschieht zuoberst in der Familie, später in Einrichtungen wie Kindertagesstätten und schließlich in der Schule. (Kipper, 2014, S.11ff)

Die Schule als Institution unserer Demokratie soll hierbei allen Kindern gleichermaßen in einem organisierten Rahmen Lernen, Wissenserwerb, Kompetenzaufbau und Bildung zur Verfügung stellen. Das Kind soll so befähigt werden, zu einem reifen und mündigen Bürger heranzuwachsen. (Kipper, 2014, S.11ff)

Sind die Beziehungen in der Familie in der Regel noch eng verflochten und individuell geprägt so sind die Beziehungen in der Schule rechtlich geregelt sowie durch normative Erwartungen und die Übernahme bestimmter Rollen geprägt. Die Ausgestaltung der Beziehung und somit auch der Interaktion zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern findet also eingebettet in den institutionellen Kontext „Schule“ statt. Schule als soziale Tatsache wird durch das jeweilige Denken, Interpretieren und Handeln der Individuen mit produziert. Wenn Lehrpersonen und Lernende zusammenwirken, so gestalten sie durch die Art ihres Umgangs miteinander soziale Tatsachen. Die Kultur in der Schule, aber auch im Unterricht ist also durch das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen und Lernenden geprägt. (Kipper, 2014, S.11ff)

Die Beziehungen in der Familie sind von Verschwommenheit und hoher Intimität gekennzeichnet, die Schule und Unterricht stehen dagegen für ein kündbares, individuell und zeitlich begrenztes, festgelegtes und universalistisch orientiertes Beziehungsmuster. Lehrpersonen und Schülerinnen oder Schüler stehen sich über längere Zeiträume und mit hoher Intensität als interagierende Personen gegenüber. Damit nehmen sie Beziehungen miteinander auf, deren Prägung auch von persönlichen Anteilen gekennzeichnet ist. (Helsper, 2014, S. 605).

Nachfolgend sollen zunächst die Begriffe der Interaktion und der Beziehung erläutert werden, um auf dieser Grundlage die Besonderheiten der Schüler-Lehrer Interaktion näher zu beleuchten.

2.2 Zum Begriff der Interaktion

Der Begriff der Interaktion stammt vom lateinischen Begriff „inter“ also zwischen und „actio“ Handlung ab. Im Fokus ist also was „zwischen“ Handlungen geschieht und damit der Prozess, der entsteht, wenn Handlungen sich aufeinander beziehen. (Schmidt, 2018, S.15)

Der Begriff der „Interaktion“ hat darüber hinaus als solches eine beschreibende und eine erklärende Funktion. (Klemstein, 1997, S.12)

Laut Klemstein (1997, S.12) kann unter dem Aspekt der beschreibenden Funktion Lehrer-Schüler-Interaktion als die *„Gesamtheit aller im Unterricht stattfindenden Prozesse wechselseitigen Wahrnehmens, Kommunizierens, Beurteilens und Beeinflussens, verbaler und nichtverbaler, intendierter und nicht-intendierter sowie symmetrischer und komplementärer Art“* bestimmt werden. (Klemstein, 1997, S.12)

Die Institution Schule ist hierbei ein interaktionsintensiver Ort, dies wird durch die Anwesenheitspflicht der Interaktionspartner noch verschärft. Alle am Schulalltag Beteiligten bringen zudem aus ihrem Alltag Erfolgs- und Misserfolgserwartungen, Frustrationen, Enttäuschungen und ihre eigene Art und Weise damit umzugehen, mit. Zeitgleich erleben und verarbeiten sie in der Schule neue Erfolge und Niederlagen und nehmen beides mit zurück in ihre privaten Lebenswelten. (Stangl, 2022).

Unter dem Aspekt der erklärenden Funktion versuchen Interaktions-Theorien die Frage nach den Wirkungen und deren Zustandekommen zu beantworten. So spricht

man in der Sozialpsychologie von Interaktion bei einer gegenseitigen Einwirkung des Verhaltens, oder der Einstellungen von Individuen oder Gruppen. Bei der Interaktion einer Schulklasse beeinflussen sich Lehrpersonen und Schülerschaft gegenseitig, wobei sie sich an ihren jeweiligen Erwartungen welche in ihren Rollenvorstellungen, ihren Einschätzungen von Situationen oder Vorerfahrungen liegen können, orientieren. (Klemstein, 1997, S.12)

Interaktion kann zudem auch immer als soziales Handeln begriffen werden. Dieses soziale Handeln vermag Prozesse der Aufeinander-Bezogenheit in Gang zu setzen. Im Gegensatz zum Begriff der Kommunikation, in dessen Zentrum die Mittel und Inhalte des Austauschs stehen, ist der Ansatzpunkt des Interaktionsbegriffs die Koordination von Verhalten. (Schmidt, 2018, S.15)

Dennoch bildet die Kommunikation einen wichtigen Bezugspunkt in der Wichtigkeit der Interaktion.

Bonfadelli et al. (2005) stellen ergänzend fest: *„ohne Kommunikation keine Interaktion - ohne Interaktion keine Kommunikation“* (ebd., S. 76), denn: *„Die beiden Begriffe bezeichnen [...] nicht unterschiedliche Dinge, sondern sind wie zwei Seiten einer Münze: Es sind je andere Sichtweisen oder Perspektiven desselben Phänomens: Mit Interaktion bezieht man sich mehr auf die Beziehungsebene zwischen zwei Personen A und B, mit Kommunikation meint man die Inhaltsebene“* (ebd., S. 76).

Im Blick auf die Interaktion kann jeder menschliche Ausdruck immer auf seinen auch impliziten Mitteilungsscharakter hin befragt werden, wobei die Grenze zwischen absichtsvoll Mitgeteiltem und nonverbal Interpretierbarem fließend bleiben muss, da diese Grenze aufgrund der inneren Undurchsichtigkeit des anderen Akteures nur beobachtbar und damit interpretationsabhängig bleibt und so immer wieder neu auszuhandeln ist. Nimmt man nun die Perspektive der Kommunikation ein, möchte diese gerade auch jenen Bereich integrieren in welchem Botschaften gerade nicht als explizite oder sprachliche Mitteilung versendet werden. Hieraus ergibt sich, dass Kommunikation auf das Feld der Interaktion auszuweiten ist und die Grenzen in manchen Fällen trennscharf, in anderen Fällen jedoch fließend verlaufen. (Schmidt, 2018, S.31)

„Try to think of an instance of human interaction, [...], that does not include message sending. [...]. You will probably not be able to think of such instance unless one of the persons is unconscious“

(Hoffmann& Winter, 2018, S.228)

Der Begriff der Interaktion lässt sich also nicht vom Begriff der Kommunikation lösen, viel mehr ist überall dort, wo von Interaktion die Rede ist, auch die Kommunikation zu integrieren und mitzudenken.

2.3 Zum Begriff der Beziehung

In der Literatur findet sich neben dem Begriff der Interaktion auch der Begriff der Beziehung. Auf den ersten Blick beschreiben beide Begriffe, die Interaktion und die Beziehung, das Zusammenspiel zwischen Menschen. So werden die Begriffe Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrer-Schüler-Interaktion auch in der Literatur *„weitgehend als synonym verwendet.“* (Thies, 2017, S. 66).

Bei genauerer Betrachtung *„fokussiert der Interaktionsbegriff eher das wechselseitige Verhalten in der konkreten Unterrichtssituation“* und der Begriff der Beziehung *„eher die Beziehungsqualität“* (ebd.).

In der Realität ist Interaktion ohne Beziehung nicht möglich. Beziehungen gehen immer mit Interaktionen einher und ohne Interaktionen entstehen keine Beziehungen.

Furman (1984, S.15 ff) weist darauf hin, dass Beziehungen weit mehr beinhalten als die aktuell ablaufenden Interaktionsmuster. Wesentliche Elemente für Beziehungen sind die gemeinsamen Erfahrungen, welche die interagierenden Partner miteinander machen. So beinhalten Beziehungen *„Wissen über frühere Interaktionen“* und *„verfestigte innere Bilder über die andere Person“* gekoppelt mit *„Erwartungen, wie sich die andere Person ... verhalten wird“* (ebd.).

Aufbauend auf diesen Schlüsselbegriffen wird im Folgenden die Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Besonderheiten näher beleuchtet

2.4 Grundlagen der Lehrer-Schüler- Interaktion

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein multidimensionales Konstrukt, das je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedlich konzeptualisiert wird.

Geprägt ist sie hierbei von bestimmten grundlegenden Charakteristiken die Richey (2016, S.16ff) benennt und erläutert. Diese Merkmale zeigen neben den Charakteristika beruflicher Beziehungen eben auch jene zwischen Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrperson auf.

Diese besonderen Merkmale der Lehrer- Schüler-Beziehung sind laut Richey (2016, S.16ff.):

- Die asymmetrische Beziehungsstruktur
- Die Fremdbestimmung der Bezugspersonen oder auch Unfreiwilligkeit
- Die Fremdbestimmung der Inhalte

Mit Thies (2014, S. 192), die im Wesentlichen die von Richey genannten Charakteristika anführt, lassen sich diese Merkmale als Kontextvariablen definieren, vor deren Hintergrund dann Interaktionen stattfinden. Im Folgenden sollen die genannten Merkmale näher erläutert werden.

2.4.1 Die asymmetrische Beziehungsstruktur

Die pädagogische Beziehung wird als „pädagogisches Arbeitsbündnis“ begrifflich gefasst (Oevermann 1996, S.162), das zwischen einem kenntnisreichen, pädagogisch ausgebildeten Erwachsenen und einem oder mehreren Heranwachsenden geschlossen wird. Das Arbeitsbündnis zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern ist dadurch geprägt, dass es asymmetrisch strukturiert ist und zugleich in seiner Bedeutung folgenreich „für die *Entwicklung des Schülers als ganze Person*“ (ebd., S. 147).

Der Status zwischen Lehrperson und Educanten kann auch deshalb als asymmetrisch betrachtet werden, weil dieser nicht als gleichrangig angesehen werden kann, schließlich verfügt die Lehrperson über mehr Befugnisse als der Schüler oder die Schülerin.

Sie strukturiert die Ordnung im Klassenzimmer, erteilt Arbeitsaufträge, setzt Leistungsanforderungen, bestimmt in Abstimmung mit dem Bildungsplan die

Lerninhalte, sanktioniert und belohnt Verhalten und bewertet Leistungen. Viele Hinweise sprechen also für ein Übergewicht an Einfluss seitens der Lehrperson. (Petillon, 1982, S.143)

Zusammenfassend hat sie damit einen weitaus höheren Handlungsspielraum als ihr Gegenüber. Dies beeinflusst die Qualität der pädagogischen Beziehung in hohem Maße und erhöht die Abhängigkeit des Lernenden von der Lehrperson.

Diese Tatsachen sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass soziale Beziehungen niemals eine Einbahnstraße sein können. So ist auch die Lehrperson vom Schüler oder der Schülerin abhängig. Beim Lehren bestehen, allgemein betrachtet, immer gewisse Erfolgsunsicherheiten, da es *„auf das Handeln anderer bezogen und mit diesem deshalb unweigerlich verknüpft ist“*. (Giesecke, 2001, S.106)

Lehrpersonen sind auf die Mitarbeit und Mitwirkung ihrer Schüler und Schülerinnen angewiesen, Lernergebnisse im Unterricht sind ein *„Ergebnis der Zusammenarbeit von Lehrkraft und Schülerschaft, also ein Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion“*. (Rothland, 2013, S.26)

Ob Schülerinnen und Schüler jedoch tatsächlich etwas lernen, entzieht sich jedoch ähnlich ihrem Lernerfolg zu weiten Teilen dem direkten Einfluss der Lehrperson.

Lehrpersonen können jedoch Einfluss auf die für das Lernen und den Lernerfolg bedeutsamen Faktoren nehmen. Hiervon geht auch der Erziehungswissenschaftler Andres Helmke in seinem Angebot-Nutzungsmodell aus. Er versteht dabei Unterricht als ein Angebot für Schülerinnen und Schüler dessen Variablen beeinflussbar sind und den Lernerfolg begünstigen können, das aber nicht zwangsläufig zu den erzielten Wirkungen führt, sondern davon abhängig ist, wie und inwieweit der Schüler oder die Schülerin das Angebot nutzt. (Helmke, 2015, S.25ff)

Neben anderen Faktoren ist die Qualität des Unterrichts auch von der Lehrperson abhängig. Die Lehrperson beeinflusst die Qualität des Unterrichts nach Helmke am bedeutendsten durch ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise sowie ihre Klassenführungs- und diagnostische Kompetenz. Hinzu kommen noch weitere personale Merkmale, die auf das Unterrichtsgeschehen wirken, wie beispielsweise unterrichtsrelevante Werte, Ziele, Orientierungen, Engagement, Geduld, Humor und

weitere. (Helmke, 2015, S.25ff)

Auch hier zeigt sich wieder wie bedeutend das Zusammenwirken von Schülern und Lehrpersonen für erfolgreichen Unterricht ist, was die wechselseitige Abhängigkeit des Lehrer-Schüler-Verhältnisses verdeutlicht. (Richey, 2021, S.27)

Die Beziehung von Lehrkraft und Schülerschaft soll darüber hinaus, obwohl wie aufgezeigt, in Ihrer grundlegenden Struktur asymmetrisch, dennoch auch von Symmetrie geprägt sein: Sie kann nicht gleichwertig sein im Vorsprung an Wissen, Können und Reife des Lehrers, damit es überhaupt etwas zu vermitteln gibt. Sie muss dabei aber von der Anerkennung prinzipiell gleicher Würde getragen sein, die den Willen des Heranwachsenden nicht bricht, sondern ihm ermöglicht, seinen eigenen Beitrag zum gemeinsamen Leben in Kultur, demokratischer Gesellschaft und Wirtschaft zu formen und zu leben. (Richey, 2016, 16ff.)

Als letzter Punkt der Asymmetrie soll die Ungleichverteilung von Interaktionspartnern angeführt werden.

Wenn 30 Schüler mit einer Lehrkraft interagieren wollen, stellt dies natürlich alle Beteiligten vor ein Problem. Nicht nur fühlt sich die Lehrperson bei der Vielzahl der aufgezeigten Finger schnell überfordert und neigt zu vorschnellem Aufrufen, auch die Schülerinnen und Schüler stehen in ständiger Konkurrenz mit ihren Mitschülern. Umgekehrt führt diese Asymmetrie von Interaktionspartnern auch dazu, dass die Augen jedes Kindes auf die Lehrperson gerichtet sind, und ihr Interaktionsverhalten von jedem Einzelnen in Bezug auf sich selbst immer wieder bewertet wird, neigt eine Lehrperson dazu eine Schülerin oder einen Schüler zu übersehen, wird dieser die Lehrperson nicht übersehen und ihr Verhalten interpretieren. Jantz und Brandes (2006, S. 30) beschreiben die Interaktionssituation in der Schule treffend als einen *„Kampf um Aufmerksamkeit.“*

2.4.2 Fremdbestimmung von Bezugspersonen und Inhalten

Weitere Besonderheiten der Lehrer-Schüler-Beziehung ergeben sich hinsichtlich von Bezugspersonen und Inhalten, die hier fremdbestimmt sind. Der Großteil der sozialen Interaktion in der Institution Schule basiert nicht auf bewusster Entscheidung für die Gesellschaft anderer Menschen, weil wie sie mögen, sondern weil sie der formellen

Organisation, hier der Institution Schule angehören. (Richey, 2016, S.16ff)

Betrachten wir die Unfreiwilligkeit, ist dabei unbedingt auch die Institutionalisierung der Schule und die Schulpflicht zu betrachten, die dazu führt, dass die Lehrpersonen ihre Educanden nicht durch Freiwilligkeit, sondern durch Zwang erhalten. Die Institutionalisierung der Schule führt ferner dazu das schulische Lernen abgesondert von der Lebenswelt in Bildungseinrichtungen mit vorgegeben Inhalten geschieht.

Edwald Terhardt (2018, S.10) meint dazu, dass *„didaktisches Handeln immer den Beigeschmack des Künstlichen, des Anleitenden der Gängelung oder gar der Nötigung“* behalten werde, Klaus Prange (1995, S. 327) fügte sogar hinzu *„Gut wäre eine Schule wenn sie keine ist.“*

Damit meint Fremdbestimmung hier auch das unfreiwillige Zustandekommen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Hat die Lehrperson sich noch bewusst für ihre berufliche Rolle entschieden, ist dies beim Lernenden nicht der Fall. Unabhängig jedoch von freiwilliger oder unfreiwilliger Anwesenheit in der Schule, kommt die Beziehung zwischen beiden Parteien, wie aufgezeigt, nicht durch Sympathie oder bewusste Entscheidung füreinander zustande.

Neben der sozialen Fremdbestimmung stellt auch die inhaltliche Fremdbestimmung ein Kernmerkmal beruflicher und schulischer Beziehungen dar. Die Ziele und Zwecke dieser Beziehungen sind ebenso wie die Mittel, Normen und Inhalte zur Erreichung der Ziele vorgegeben. Die Protagonisten müssen sich innerhalb dieser Beziehung an vorgegebene Ziele, Zwecke, Mittel, Normen und Inhalte halten. Daraus ergibt sich hohes Maß an Unfreiwilligkeit, verstärkt wird dies noch durch die zwangsläufige Zusammenarbeit und wechselseitige Rollenerwartungen. (Richey, 2021, S.16)

Diese, von außen gesetzten Ziele, führen in der Regel zu einer höheren Einschränkung von Persönlichkeit und Individualität als in anderen Bereichen des Lebens. Gaska und Frey (1993, S.280) meinen hier: *“Um eine Berufsrolle adäquat ausfüllen zu können, muss man sich innerhalb gewisser Grenzen verhalten.“*

In Rahmen der Schule führt dies dazu, dass die Persönlichkeit der Lehrperson oder des Lernenden immer nur teilweise wahrgenommen werden können. Anstatt viele Seiten und mehrere Rollen seines Gegenübers kennenzulernen, wird das Gegenüber in schulischen und beruflichen Beziehungen nur in einer Rolle gesehen,

und somit auch nur ein Teil seiner Persönlichkeit kennengelernt. (Richey, 2021, S.17)
Auch sind an die eingenommene Rolle „Schüler“ oder „Lehrperson“ bestimmte Erwartungen geknüpft, auf die ich in 2.8 näher eingehen werden.

2.5 Ausgewählte Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Anschluss an die grundlegenden Begriffe der Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Besonderheiten soll nun in das bekannteste Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion, das Transaktionsmodell von Nickel (1976) eingeführt werden und im Anschluss die Selbstbestimmungstheorie nach Deci& Ryan (1993) im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion vorgestellt werden.

2.5.1 Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (1976)

Zu Beginn der 80er Jahre gab es einen Umbruch in der Psychologie. Nachdem sich vorangegangene Forschungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion ungerichtet nur auf die Perspektive der Lernenden oder der Lehrenden konzentrierten, berücksichtigt Nickel (1976) erstmals beide Perspektiven in seinem umfassenden Modell der Schüler-Lehrer-Interaktion gleichermaßen. Dabei wird die erzieherische Interaktion durch zwei übergreifende Variablengruppen, die intrapsychischen Bedingungsvariablen und das soziokulturelle Umfeld, als ko-konstruktiver Prozess bestimmt, die auf Seite der Lernenden und auf Seite der Lehrenden wirksam sind (ebd., S. 258) sowie des permanenten Vorkommens von gegenseitigen Rückmeldungen (ebd., S. 267f.). Nickel betont dabei den wechselseitigen Charakter und betrachtet die SchülerInnen nicht als passiv bzw. den Lehrenden nicht als einzigen aktiven Part (ebd., S. 267).

Der Interaktionsprozess stellt sich nach Nickel (1985) als *„eine echte Wechselbeziehung dar, an der beide Seiten aktiven Anteil haben und durch die sie ihr Verhalten wechselseitig beeinflussen.“* (S. 267)

Die statische Interaktion geht also in eine dynamische Transaktion über.

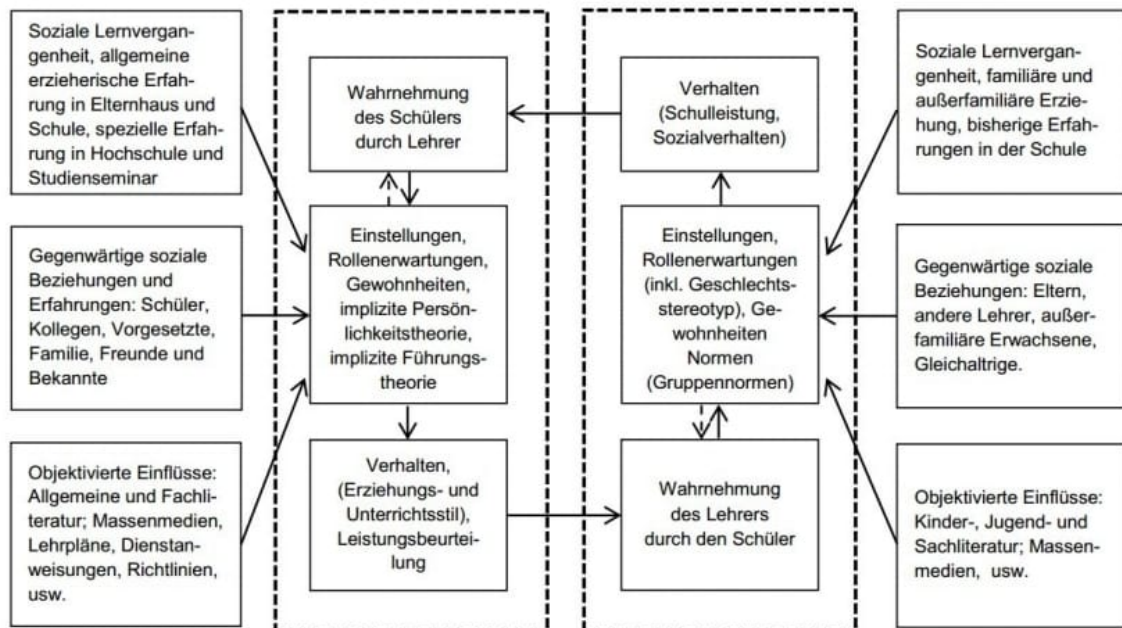


Abb. 1: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel 1976)

Nickel versucht dabei die verschiedenen Resultate der bisherigen pädagogisch-psychologischen sowie sozial- und persönlichkeitspsychologischen Forschung zu integrieren (Nickel, 1976, S 258).

Er stellt in seinem Modell die wechselseitigen Beziehungen des komplexen Transaktionsgeflechts zwischen Lehrerenden und Lernenden dar. Das von der Lehrperson in einer bestimmten Situation geäußerte Verhalten wird zunächst durch Faktoren des sozio- kulturellen Bezugsrahmens bestimmt. Die eigene soziale Lernvergangenheit der Lehrperson als ein zu Erziehender, seine gegenwärtigen sozialen Erfahrungen und die objektivierten soziokulturellen Einflüsse haben zur Ausbildung bestimmter kognitiver Strukturen im Sinne von bestimmten Erziehungseinstellungen geführt. Sie stellen für den Lehrer Konzepte dar, wie er sich in konkreten Situationen zu verhalten hat. (Nickel, 1976, S 258).

Das Verhalten der Lehrperson wird anschließend von den Schülerinnen und Schülern durch den Filter ihrer eigenen Einstellungen und Erwartungen wahrgenommen.

Durch die verschiedenen bisherigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Erziehern bestehen bei ihnen differenzierte Einstellungen und Erwartungen, wodurch die Wahrnehmung desselben Lehrerverhaltens eine vielfältige Variation zeigt.

Schülerinnen und Schüler nehmen bei ihren Lehrpersonen nun unterschiedliche Verhaltensweisen wahr, welche ein bestimmtes Verhalten bei ihnen selbst auslösen. Dieses Schülerverhalten wird anschließend vom Lehrer als Rückmeldung auf seine Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen erlebt. (Nickel, 1976, S 258).

2.5.2 Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan (1985)

Die Bedeutung guter Beziehungen spielt in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan (1985) eine Schlüsselrolle. Erkenntnisse der Neurowissenschaften stützen heute ihre Forschungsergebnisse.

Die gute Beziehung entspricht nach Deci& Ryan einer zentralen Kernbedingung der Lern- und Leistungsmotivation nämlich dem Konstrukt der „sozialen Eingebundenheit“.

Dieser Begriff weist auf Bezogenheit und Beziehung zu wichtigen Personen hin.

Das folgende Zitat (Deci/ Ryan) nennt aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie die grundlegenden Bedürfnisse eines jeden Menschen und hebt somit die zentrale Bedeutung der Bezugspersonen hervor:

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci/Ryan, 1993, S. 235).

Abb. 1: Die Motoren der Lern- und Leistungsmotivation in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan

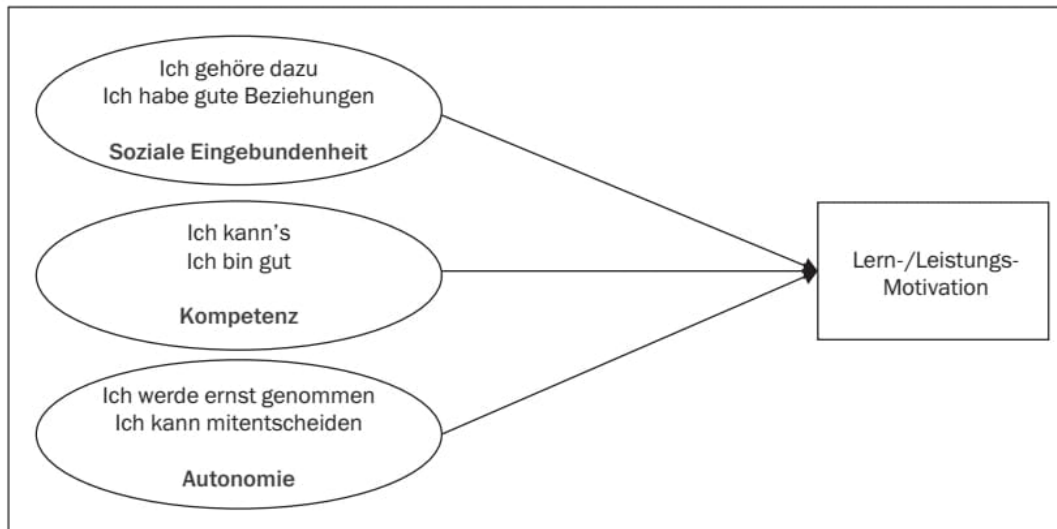


Abbildung entnommen aus: Deci/Ryan, 1995, S.22

Im Grundsatz der Selbstbestimmungstheorie geht es darum, dass die angeborenen und kulturell vermittelten psychischen Bedürfnisse des Menschen möglichst optimal befriedigt werden müssen, damit die gesunde Entwicklung eines Menschen ermöglicht wird und Lernmotivation überhaupt entstehen kann. Drei angeborene psychologische Bedürfnisse, welche die Selbstbestimmungstheorie postuliert, sind laut Deci/ Ryan (1985, S.229) für die intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant:

- Bedürfnis nach Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit
- Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit
- Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung

Das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit nimmt für die seelische Gesundheit eine Vorrangstellung ein (Ryan/Deci, 1995). Hohe Formen extrinsischer Motivation gründen vor allem auf dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit. Für pädagogische Kontexte ist die Selbstbestimmungstheorie hoch relevant. Sie gibt Antworten auf die Frage, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind, und weist motivationsförderliche Faktoren im sozialen Kontext aus.

Selbstbestimmte Motivation kann sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein. (Ryan/Deci, 1995)

Für die Lehrer-Schüler-Beziehung stellt die Selbstbestimmungstheorie die hohe Relevanz guter Beziehungen für die Lern- und Leistungsmotivation von Lernenden in den Vordergrund. Im Folgenden soll die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion anhand der Studienlage beleuchtet werden.

2.6 Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung

„Wenn Lehren und Lernen effektiv funktionieren sollen, muss eine einzigartige Beziehung, eine Brücke zwischen dem Lehrer und dem Lernenden bestehen. Sie ist wichtiger als das, was der Lehrer lehrt, wie er den Stoff vermittelt oder wen er zu unterrichten versucht.“ (Gordon, Lehrer-Schüler-Konferenz, 1977)

So äußerte sich bereits 1977 der Psychologe und Begründer des Gordon Modells zur gewaltfreien Kommunikation. Mehr als 30 Jahre später gaben ihm nicht nur führende Hirnforscher, sondern auch zahlreiche Studien, Recht. So steht nicht zuletzt in der umfangreichen Metaanalyse „Visible Learning“ des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler weit oben auf der Rangliste der Einflussfaktoren für den schulischen Lernerfolg. (siehe 2.6.3)

Bisherige Forschungsergebnisse belegen also, dass soziale Beziehung im Kontext Schule für den individuellen Lernerfolg von herausragender Bedeutung sind, das deutsche Schulportal (2019) klassifiziert *„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Erfolgsfaktor“* und attestiert ihm nicht nur große messbare Effekte auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Motivation und Gesundheit der Lehrkräfte.

Zwar darf Unterricht nicht auf bloße Beziehung reduziert werden, jedoch ist Unterricht ohne Beziehung und ohne Interaktion nicht denkbar.

Professor Herbert Stadler (2014) geht in seinem Essay *„Beziehung ist nicht alles in der Schule, aber ohne Beziehung ist alles nichts!“* sogar noch weiter und formuliert:

„Schülerinnen und Schüler, die ich nicht mag, kann ich nicht unterrichten und jene, die das spüren – und sie spüren das! – lassen sich nicht unterrichten.“ (ebd.)

Weiter betont er, methodisch-didaktische Ansätze seien im Unterricht mit pädagogischen Überlegungen zu verbinden, denn jede Ziegelmauer aus Lehrstoff werde über kurz oder lang zusammenbrechen, wenn dazwischen der Mörtel fehlt, aus dem eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung besteht. (ebd.)

Diesen Überlegungen folgend werden nun drei relevante Studien vorgestellt, die Einflussfaktoren auf den jeweiligen Leistungserfolg von Kindern und die Rolle der Schüler-Lehrer-Interaktion näher beleuchten. Insgesamt zeigt sich, dass besonders im Feld der Schüler-Lehrer-Beziehung noch Forschungsbedarf besteht.

2.6.1 Projekt: „Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“

Das Projekt mit dem Namen *„Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrergesundheit“* ist eine Studie, welche in Kooperation der Universität Tübingen und der Hochschule Esslingen 2011 ins Leben gerufen wurde. Diese Studie sollte die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Beziehung erforschen. Die Erhebung fand von April bis Juni 2012 statt und erfasste die Daten von 20 Lehrpersonen und 427 Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen waren an Haupt-, Real-, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien angestellt. (Richey& Wesselborg, 2014, S. 20ff)

Ein Großteil von ihnen unterrichtete zum Zeitpunkt der Erhebung in der achten Klasse. Die Erhebung verteilte sich auf zwei Unterrichtsstunden. Die erste Stunde wurde als Video mitgeschnitten, in der zweiten Stunde bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen, die Lehrpersonen absolvierten ein qualitatives Interview. . (Richey& Wesselborg, 2014, S. 20ff)

Die Resultate zeigten, dass für die Lehrer besonders die Mitarbeit, die Disziplin, die Freundlichkeit und der Lernerfolg ihrer Schüler im Mittelpunkt standen. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zeigten hingegen, dass sie die Mitarbeit und den Lernerfolg nicht an der Lehrperson, sondern nur an den Schülerinnen und Schülern festmachten. Wichtiger war ihnen, dass der Lehrer zu ihnen freundlich ist, was sie aber auch mit ihren eigenen Verhalten ihm gegenüber in Relation setzten. (Richey& Wesselborg, 2014, S. 20ff)

2.6.2 „Mit den Augen eines Grundschulkindes“ Studie

Die zweite hier vorgestellte Studie heißt „Mit den Augen eines Kindes“ und setzt sich mit den individuellen Prädiktoren für die Schülereinschätzungen der Unterrichtsqualität auseinander. Die Datengrundlage dieser Studie stammt aus dem Projekt BiTe (Bild-Text-Integration), welches von der technischen Universität Dortmund entwickelt wurde. Ziel dieser Studie war die Erfassung der Kompetenz von Schülern und Lehrern beim Lernen mit Texten und Bildern. (Igeler& Ohle-Peters, 2019, S.20ff)

Im April 2012 wurde es in Rheinland-Pfalz und 2013 in Nordrhein-Westfalen in den vierten Klassen der Grundschulen umgesetzt. Für diese Studie wurden die Daten von 647 Schülern ausgewertet, wovon 33,5% einen Migrationshintergrund hatten. (Igeler& Ohle-Peters, 2019, S.20ff)

Die Ergebnisse zeigten, dass Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund eine höhere Motivation und eine positivere emotionale Bindung zur Lehrperson aufwiesen. Dadurch schätzten sie die Motivation durch die Lehrperson höher ein. Die Unterrichtsstörungen wurden von Schülern mit einem niedrigen sozialen Hintergrund höher eingestuft als von anderen Schülern derselben Klasse. Besonders die kognitiven Fähigkeiten und die emotionale Bindung zum Lehrer wirkten sich signifikant auf die Motivation durch die Lehrkraft aus. Die Resultate zeigen, dass sich die Bindung zum Klassenlehrer auf die Motivation der Schüler auswirken kann. Weniger bedeutsam für die Motivation durch den Lehrer und die Unterrichtsqualität ist der Faktor Geschlecht. Daher ist die Schüler-Lehrer-Beziehung ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg bei jedem Schüler und jeder Schülerin. (Igeler& Ohle-Peters, 2019, S.20ff)

Da nun die Ergebnisse von zwei deutschen Studien beschrieben wurden, wird nun die bislang umfassendste internationale Studie der empirischen Bildungsforschung beleuchtet: „Die Visible Learning Studie“.

2.6.3 “Visible learning“ Studie

„Das Einzige, was Kinder und Jugendliche brauchen, um in der Schule zu lernen, ist ein Puls“ weiter „Das Lehrerhandeln macht den Unterschied“ (Hattie & Zierer, 2018, S. 9)

Der neuseeländische Pädagoge und Erziehungswissenschaftler John Hattie hat die “Visible learning“ Studie erstmalig 2008 veröffentlicht. Hatties Studie stellt eine quantitative Synthese von Meta-Analysen dar – also von Studien, die ihrerseits zu einem bestimmten Thema die Ergebnisse von Einzelstudien rechnerisch zusammenfassen. Damit kann die Hattie-Studie als Meta-Metaanalyse bezeichnet werden (Terhart, 2018).

Insgesamt hat Hattie für “Visible Learning“ die Ergebnisse aus über 50.000 Einzelstudien aufgearbeitet und verschiedene Einflussfaktoren nach deren Effektstärke beziehungsweise deren Wirksamkeit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern untersucht. Es greift dabei auf Daten von ca. 250 Millionen Lernenden zurück. Es ist also eine Zusammenfassung von Zusammenfassungen und beruht auf der „Kunst des Synthetisierens“ (Hattie, S. 1), die Hattie für sich in Anspruch nimmt. Damit hatte die Hattie Studie bereits zu diesem Zeitpunkt die größte Datengrundlage der empirischen Bildungsforschung, die jemals in einer Studie ausgewertet wurde. Die Studie an der Hattie 15 Jahre lang gearbeitet hatte, wurde zu einer der bedeutendsten in der Geschichte der Bildungsforschung und löste einen medialen Hype aus. (Magnus, 2015, S.41ff)

Ergänzend veröffentlichte Hattie 2013 dann die “Visible teaching“ Studie mit über 60 000 Einzelstudien, in denen circa. 240 Millionen Lernende mitwirkten. 2017 wurde dann die bis dato letzte Studie Hatties veröffentlicht. Unter “Visible learning“ aktualisierte er seine Fassung von 2008. Diese basiert auf über 82.955 Einzelstudien und spiegelt dadurch die Leistung von ca. 300 Millionen Lernenden. (Hattie & Zierer, 2018, S. 27 zitiert nach Magnus, 2015, S.41ff)

Hattie hat in seiner Meta Analyse 138 Faktoren herausgefiltert und auf ihren Einfluss auf die Lernleistungen hin untersucht. Um die Ergebnisse vergleichbar zu machen, hat er die Ergebnisse der einzelnen Meta-Studien analysiert und in Effektstärken umgerechnet. Die Effektstärke bezeichnet ein Maß der Statistik, das die Größe eines Effektes und somit dessen Einfluss und Wirksamkeit angibt. (Magnus, 2015, S.41ff)

Effektstärken zwischen $d > 0$ und $d \leq 0.20$ gelten hierbei als vernachlässigbar. Effektstärken von $d \geq 0.20$ und $d \leq 0.40$ sind als klein, und solche zwischen $d \geq 0.40$ und $d \leq 0.60$ als moderat einzustufen. (Magnus, 2015, S.41ff)

Erst bei Effektstärken von $d \geq 0.60$ kann von großen Wirkungen gesprochen werden.

Die 138 von Hattie untersuchten Einflussfaktoren weisen Effektstärken zwischen $d = -0.34$ und $d = +1.44$ auf. (Magnus, 2015, S.41ff)

Die letzte veröffentlichte Hattie Studie aus dem Jahre 2017 ordnet die 138 Faktoren für den Lernerfolg in sieben Bereiche, die einen Einfluss auf die Leistung der Schüler ausüben. Jeder dieser sieben Bereiche „Lernende“, Elternhaus“, „Schule“ „Curricula“, „Lehrpersonen“ und „Unterricht“ sind wichtig für die schulische Leistung. Auch wenn die Bereiche „Lehrperson“ und „Unterricht“ zusammen den größten Einfluss haben, so stehen alle Bereiche in Wechselwirkung zueinander. Bildungserfolg ist immer auch das Ergebnis gelingender Kooperation. (Hattie & Zierer, 2018, S. 32)

Wichtig ist, dass Hattie nur den Effekt auf die Leistungen der Schüler in seine Analysen einbezogen hat, nicht beispielsweise Effekte auf die Motivation oder das Selbstkonzept der Schüler. Obwohl der vielzitierte Satz „*teachers make the difference*“ darauf hindeutet, dass der Bereich Lehrperson die stärkste Wirksamkeit aufweist, sind die Merkmale der Lernenden selbst die bedeutungsstärksten Faktoren. Sie klären, wenn man die Studien zusammennimmt, ungefähr bis zu 50 % der Varianz in den Schulleistungen auf. Das bedeutet, dass ungefähr die Hälfte der individuellen Unterschiede in den Lernleistungen auf Merkmale der Schülerin oder des Schülers – wie Intelligenz oder Vorwissen – zurückgehen. (Magnus, 2015, S.41ff)

Auch wenn diese Lernermerkmale den stärksten Einfluss ausüben, stellt Hattie (2009) heraus, dass der Beitrag der Lehrperson und des Unterrichts ebenfalls sehr bedeutsam, und für bis zu 30 % der Unterschiede in den Leistungen der Schüler verantwortlich ist. Damit ist der Einfluss der Lehrperson größer als der Einfluss schulisch-struktureller Merkmale. Demnach ist es für den Lernerfolg eines Kindes entscheidender, in welche Klasse es geht als welche Schule es besucht.

Was genau am Unterricht verändert werden könnte, um möglichst vielen Schülern hohe Lernerfolge zu ermöglichen, lässt sich aus diesem übergeordneten Ergebnis

aber noch nicht ableiten. Hierzu lohnt ein Blick auf die Effektstärken der 138 untersuchten Einzelmerkmale

Im Folgenden wird die Darstellung der Hattie Studie verkürzt, um für diese Arbeit relevante Bereiche herauszugreifen und zu analysieren.

Große Effektstärken zeigten laut Hattie unter anderem die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern mit $d=1,44$, die kognitive Entwicklungsstufe nach Piaget mit $d= 1,28$, die formative Evaluation des Unterrichts mit $d= 0,9$, die Klarheit der Lehrperson mit $d= 0,75$, das Feedback mit $0,73$ und schließlich die Lehrer-Schüler-Beziehung mit der Effektstärke $d=0,72$. Keinen oder kaum Einfluss laut Hattie hatte unter anderem die leistungshomogene Klassenbildung oder die Klassengröße. Bemerkenswert bleibt auch der Einfluss des sozioökonomischen Status des Elternhauses mit der Effektstärke $d = 0,57$. (Hattie, 2015)

Betrachten wir nun die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse, sehen wir wie schon erwähnt die Effektstärke der Schüler-Lehrer-Beziehung in einem hohen Bereich, nämlich bei $d= 0,72$, die Effektstärke der Lehrpersonen werden hingegen von Hattie mit $d = 0,32$, also als kaum signifikant angegeben. (Hattie, 2015)

Bei diesem Resultat erscheint es sehr verwunderlich, dass die Hattie-Studie im Allgemeinen mit dem Satz „Auf die Lehrperson kommt es an“ resümiert wird. Hattie widerspricht dem ausdrücklich, wenn er sagt: „Nicht alle Lehrpersonen sind effektiv, nicht alle Lehrpersonen sind Experten und nicht alle Lehrpersonen haben starke Effekte auf Lernende“ (Meraner, 2016)

Auf die daraus resultierende Frage, welche Lehrpersonen Effekte auf Lernende hinterlassen haben, äußert Hattie zusammenfassend: die Lehrkräfte, die den Lernenden die Liebe zum Fach vermittelt haben, die eine Beziehung zu den Lernenden hergestellt haben, die den Lernenden geholfen haben, bessere Strategien für ihr Lernen zu entwickeln, die gut erklärt und den Lernenden bei der Arbeit zur Seite gestanden haben. Einen geringen Einfluss haben laut Hattie hingegen die Ausbildung der Lehrperson und ihre Erfahrung. (Meraner, 2016)

Die Beziehung zwischen der Lehrperson und Schülerinnen und Schülern wirkt sich stark auf die Lernleistungen der Lernenden aus ($d = 0,72$). Zur Lehrperson werden von Hattie alle Faktoren der Haltung und der didaktischen, pädagogischen und

fachlichen Kompetenzen gezählt. (Hattie& Zierer, 2018)

Zusammen mit dem Bereich des Elternhauses ist die Schüler-Lehrer-Beziehung der am wenigsten erforschte Bereich der Studie, gleichzeitig ist es aber auch der einflussreichste. Von den 16 Faktoren dieses Bereichs haben zehn eine Effektstärke über 0,4, wodurch sie signifikant und damit bedeutend sind. Untersuchungen zur Lehrer-Schüler Beziehung wurden kaum und wenn überhaupt lange Zeit nur einseitig, das heißt von der Richtung der Lehrerseite heraus untersucht, weshalb nach wie vor in diesem Bereich großer Forschungsbedarf besteht. (Hattie& Zierer, 2018)

Voraussetzung für eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ist laut Hattie& Zierer (2018), dass die Lehrperson mit Respekt dem begegnet, *„was das Kind mit in die Klasse bringt und dass Lehrpersonen dem Kind die Erfahrung ermöglichen, im Klassenzimmer anerkannt zu sein“* (S. 141).

Es geht also darum, dass Lehrpersonen den Lernenden zeigen, dass ihnen das Lernen jedes und jeder Einzelnen persönlich am Herzen liegt, dass sie den Lernenden Verständnis für ihre Perspektive kommunizieren, dass sie ihnen Feedback in Hinblick auf ihre Selbsteinschätzung geben und ihnen das Gefühl vermitteln, sich sicher fühlen zu können. (Meraner, 2016)

Begrenzend ist zu sagen, dass Hattie in seinen Studien nur die Leistungen der Schüler miteinbezogen hat. Er konnte nicht die Motivation oder das Selbstkonzept der Schüler messen. Um die Ergebnisse von „Visible Learning“ richtig einordnen zu können, ist zudem auf Vor- und Nachteile von Meta-Analysen hinzuweisen. So werden als Vorteile die Zusammenfassung mehrerer Einzelstudien, die Erhöhung der Validität, die Klärung der Varianz und die Hinweise auf Forschungsdefizite genannt. Als Nachteile werden unterschiedliche Qualitätsstandards von Einzelstudien angeführt sowie potenzielle Unterschiede zwischen veröffentlichten und nicht-veröffentlichten Forschungsergebnissen. Ferner werden Einwände gegenüber der Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen erhoben. (Lotz& Lipowsky, 2014)

Die Schwäche liegt darin, dass bei der Zusammenfassung der Zusammenfassungen das Raster relativ grob ist und viele Einzelheiten durch den Rost fallen.

Zu bedenken ist auch, dass Hattie vor allem Studien aus dem englischsprachigen Raum herangezogen hat und dass viele Studien aus den 1980er- und 1990er-Jahren

stammen. Das Alter der Studien ist etwa zu berücksichtigen, wenn es um den Faktor „webbasiertes Lernen“ geht. Die amerikanische Bildungstradition führt möglicherweise zu etwas einseitigen Ergebnissen, wenn es um offene Lernformen und reformpädagogische Ansätze geht. (Lotz& Lipowsky, 2014)

Nachdem aufgezeigt wurde, wie bedeutend die Lehrperson und die Lehrer-Schüler-Interaktion sind stellt sich nun die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht und welche Rolle die Professionalisierung im Lehrberuf spielt. Auf diesen Bausteinen werden wir dann erfahren, was die jeweiligen Parteien im Lehr-Lernprozess voneinander erwarten und wie sich diese Erwartungen auswirken.

2.7 Der „gute Lehrer“ und die Rolle der Professionalisierung im Lehrberuf

„Lehrersein ist keine Aufgabe wie jede andere: Nur in wenigen Berufen geht es um so schwerwiegende Risiken, wie schlechte Lehrer sie den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern aufhalsen; nur für wenige Berufe ist so viel Moral, Großmut, Engagement und vielleicht vor allem Begeisterung und Hingabe nötig.“ (Höflehner, 2012)

Nicht zuletzt die Hattie Studie hat angeregt die Professionalität im Lehrberuf näher unter die Lupe zu nehmen. Strukturen, Methoden und Medien für sich alleine genommen bewirken wie aufgezeigt wenig. Entscheidend sind die Menschen, die die Strukturen, Methoden und Medien zum Leben erwecken. Die Lehrperson als Initiator von Lernprozessen, von Interaktionen und Beziehungen ist die größte Variable im Klassenzimmer. Und eine der Einflussreichsten. (Hattie& Zierer, 2018)

Kaum eine andere Frage hat die Forschungswelt deshalb so beschäftigt wie jene nach der guten Lehrperson. Sigmund Freud nannte den Lehrberuf in einer seiner späten Schriften einen jener „*unmöglichen Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann.*“ Unmöglich deshalb, weil eigentlich kein Mensch charakterlich so perfekt sein kann, um die Anforderungen, die dieser Berufe stellt, zu erfüllen. Im Falle des Auftrags der Schule ist klar, wie das zu verstehen ist: Wer Kinder und Jugendliche zu selbstbewussten, selbstbestimmten und rundum klugen Erwachsenen machen will, müsste selbst ein solcher Erwachsener sein, und – mit Verlaub – wer könnte das wirklich von sich behaupten? (Schultheis, 2021)

Sollte Lehrpersonen diese rhetorische Frage die Kapitulation nahegelegt haben, sei darauf hingewiesen, dass bis zu 30% der Leistungsunterschiede von Schülerinnen

und Schülern durch die Lehrperson entstehen. Ein gewaltiger Einfluss und eine erhebliche Verantwortung also. (siehe auch 2.6.3)

Daraus folgt für Hattie, dass ein guter Lehrer sich fortlaufend selbst überprüft und sich seines Einflusses auf die Schüler bewusst ist. Laut einer Umfrage des Allensbach Instituts haben jedoch nur erstaunlich wenige Lehrer und Lehrerinnen genug Vertrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten. Das Institut befragte 2012 Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Bedeutung. 48 % meinten, sie hätten wenig oder gar keinen Einfluss auf ihre Schülerinnen und Schüler, bloß 8 % schrieben sich eine „sehr große“ Bedeutung zu. Schulreformen laufen derweil ins Leere, wenn nur über Strukturen gestritten wird. (Stadtler, 2014)

Um der Frage was einen guten Lehrer ausmacht näher zu erforschen ist es zunächst erforderlich sich im Folgenden dem Begriff der Professionalisierung im Lehrberuf zu widmen.

2.7.1 Professionalisierung im Lehrberuf

Professionalisierung bezeichnet allgemein die Entwicklung zu Professionalität im Bereich des beruflichen Handelns. Sie zielt also nicht auf das Professionwerden eines Berufs, „sondern auf das individuelle Professionellwerden der Berufsinhaber bzw. auf die Herausbildung von Professionalität. Professionalisierung kann also sowohl eine kollektive (Professionwerdung) als auch eine individuelle (Professionellwerden) Entwicklung bezeichnen“ (Nittel 2011, 44 zitiert nach Horn, 2016).

Die reflexive Handhabung und Auseinandersetzung mit den konstitutiven pädagogischen Antinomien im Kontext der jeweiligen Schulkultur ist nun hoch bedeutsam für die Ausformung der Lehrerprofessionalität und die pädagogische Beziehung. (Horn, 2016)

In Deutschland werden in Zusammenhang mit der Professionalisierung insbesondere zwei Ansätze diskutiert: der kompetenztheoretische Ansatz und der strukturtheoretische Ansatz (Nittel 2011; Terhart 2011 zitiert nach Horn 2016).

Der kompetenztheoretische Ansatz geht davon aus, dass es möglich sei, die Aufgaben, die im Handlungsfeld erledigt werden müssen, theoretisch und empirisch

zu analysieren und daraus Kompetenzen und Wissen zu entwickeln, die für diese Aufgaben nötig sind. Das Professionswissen als eine Dimension professioneller Handlungskompetenz unterscheidet hier allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und wird durch die Kompetenzdimensionen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten ergänzt sowie später durch Eingangsvoraussetzungen und Kontexte gerahmt (Voss et al., 2015).

Konform zum kompetenzorientierten Ansatz hat eine professionelle Lehrperson möglichst viel Kompetenz in diesen Anforderungsbereichen akkumuliert (Terhart, 2011).

In dieser Hinsicht ist eine Lehrperson laut Terhart (2011) dann professionell, *„wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen über möglichst hohe beziehungsweise entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ (ebd.) zusammengefasst werden. Anforderungsbereiche die ein solch hohes Maß an immer weiter zu entwickelten Kompetenzen erfordern sind beispielsweise das Unterrichten und Erziehen, das Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, die individuelle Weiterbildung und eine kollegiale Schulentwicklung sowie eine gute Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen und weitere. (Terhart, 2011, S.207)*

Kompetenzen als solche sind im kompetenztheoretischen Ansatz demnach Basis aller Untersuchungen und Diskussionen von Professionalität im Lehrberuf.

Der strukturtheoretische Ansatz vertritt laut Helsper (2016, S.100ff) im Gegensatz dazu die Position, dass pädagogisches Handeln durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien, also Spannungen, Widersprüchen und Ambivalenzen gekennzeichnet ist. Pädagogische Antinomien sind *„für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen, die entweder gleichzeitige Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“* (Helsper, 2016, S. 112). Im Mittelpunkt stehen fünf Antinomien, die für Lehrerhandeln typische Spannungen zeigen: Differenzierungs-, Organisations-, Autonomie-, Nähe- und Sachantinomie. Die Sachantinomie etwa beschreibt die Spannung zwischen der Notwendigkeit, im Unterricht abstraktes Wissen zu vermitteln (Sache) bei gleichzeitiger Anforderung, dieses Wissen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Person) anzupassen und daher beiden Seiten zwangsläufig nur bedingt gerecht werden zu

können. (Helsper, 2016, S. 112ff)

Weitere sogenannte Widerspruchskonstellationen der Moderne welche pädagogisches Handeln spannungsvoll gestalten, sind beispielsweise: der Widerspruch von Allgemeinbildung und „sozialer Brauchbarkeit“ sowie der freien Entwicklung der kindlichen Natur und kultureller Disziplinierung. (Helsper, 2016, S. 112ff)

„Hier zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität.“ (Helsper, 2016, S. 206)

Laut Horn (2016) repräsentieren beide Ansätze in gewisser Weise die obengenannten Pole: Ist Professionalität nach dem strukturtheoretischen Ansatz tendenziell immer gefährdet, ist zu fragen, warum es einer derart lange dauernden Ausbildung an Universitäten bedarf, wenn die Praxis zu einem großen Teil von Erfahrung, Intuition oder persönlichem Ermessen abhängt. In kompetenztheoretischer Sicht wiederum ist fraglich, ob die versprochenen Erkenntnisse aus der Forschung so eindeutig sind, dass man tatsächlich aus ihnen für die professionelle Praxis Handlungsanweisungen ableiten kann, die man sich in der Ausbildung nur entsprechend aneignen muss, um professionell handeln zu können, zumal auch hier eine gewisse „situative Unsicherheit“ nicht geleugnet wird, und eine kausale Schematisierung von Handeln und Wirkung nicht unterstellt werden soll. (Horn, 2016)

Möglicherweise schafft aber die Kombination dieser beiden Ansätze eine Perspektive. *„Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsträgers erfordert.“ (Nittel, 2011, S. 48 zitiert nach Horn, 2016).* Wissen und situatives, kontextsensibles und angemessenes müssen zusammenkommen, um pädagogisches Handeln als professionelles Handeln kennzeichnen zu können. (Horn, 2016)

Professionalisierung ist in diesem Sinne ein Prozess, der nur in berufsbiografischer Perspektive vollständig gesehen werden kann, denn weder die Erstausbildung (Wissen) noch die Tätigkeit (Erfahrung) allein als solche reichen dafür hin, sondern erst deren Verknüpfung ermöglicht die Entwicklung von Professionalität (Terhart, 2011, S. 208 ff.).

Auch in Herbarts Pädagogischem Takt, der im Folgenden näher erläutert wird, finden sich Überlegungen zur Theorie und Praxis beruflicher Professionalität im Kontext des Lehrberufes die im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion grundlegende Überlegungen beinhalten.

2.7.2 Johann Friedrich Herbart: der „pädagogische Takt“

Dies bisher geführten Überlegungen, nicht zuletzt der berufsbiographische Ansatz führen in bestimmter Art zurück zu einem langen bekannten Ansatz des pädagogischen Denkens, nämlich zu Johann Friedrich Herbart (1776-1841), der den klassischen Ausdruck „*pädagogischer Takt*“ geprägt hat. Herbart gilt bis heute als einer der Begründer der modernen Pädagogik als Wissenschaft. (Herbart 1802/1997, zitiert nach Horn, 2016)

Herbart stellte sich bereits zur damaligen Zeit ausdrücklich gegen einen autoritären Erziehungsstil und auch eine vorgebende Pädagogik. Er betrachtete den Unterricht als einem Ort, in dem die Schülerinnen und Schüler durch „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zum Lernen ermuntert werden und ihre charakterliche Entwicklung vollziehen können. Die Lehrperson tritt laut Herbart hier in ein Unterstützerverhältnis. Sie soll lediglich helfen das Lernen des Schülers oder der Schülerin anzuregen. Ein Lernprozess kann dabei aber nur vom Lernenden selbst vollzogen werden.

Wir sehen hier viele Übereinstimmungen in der Pädagogik Maria Montessoris die in ihrem Studium von Herbart geprägt wurde, und seine Ansichten teilweise in ihre Pädagogik integrierte. Da die vorliegende Arbeit auch die Eindrücke von Schülerinnen und Schülern der Montessorischule im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Interaktion untersucht, wird die Pädagogik Maria Montessoris im schulischen Hinblick unter 2.10 näher erläutert.

Der viel propagierte pädagogische Takt den Johann Friedrich Herbart prägte wirkt als ein verbindendes Glied zwischen Theorie und Handeln. Weil theoretisches Wissen nie ganz einen vorliegenden Einzelfall erfassen kann, benötigen Lehrpersonen neben dem theoretischen Wissen praktische Erfahrung, um diesen Takt ausbilden zu können, der es ihnen erst ermöglicht, die allgemeinen Kenntnisse reflektierend auf den Fall zu beziehen, also professionell zu handeln. Den pädagogischen Takt könne man, so Herbart, nur in der Praxis entwickeln und nur dann wenn man sich vorher entsprechendes Wissen angeeignet habe.

Für Herbart (1802/ 1957) ist der pädagogische Takt also eine Urteils- und Handlungskompetenz, die der Fähigkeit der Lehrperson gleichkomme, angesichts der Unberechenbarkeiten in der Unterrichtspraxis eine „*angemessene und schnelle Beurteilung und Entscheidung*“ zutreffen (1802/ 1957, S.148). Diese Kompetenz, die für Herbart entscheidend für die Beantwortung der Frage ist, „*ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde*“ (ebd.), kann weder allein durch die Theorie noch allein durch praktische Erfahrung erworben werden. Vielmehr stellt der pädagogische Takt ein „*Mittelglied*“ zwischen Theorie und Praxis dar, das zwar nur im praktischen Handeln realisiert werden kann, aber auch nur dann, wenn „*vorher im Denken die Wissenschaft gelernt*“ wurde (1802/ 1957, S.149).

Der pädagogische Takt beschreibt also die Kompetenz Vorgänge in der Klasse rasch zu analysieren und je nach Situation variabel zu ahnden. Einmal ist es besser Fehlverhalten streng zu ahnden oder dieses mit Humor zu entschärfen, einmal ist es besser einen Lernenden stärker zu fordern, ein anderes Mal diesen jedoch zu schonen. (Glöckel, 2000, S. 64 f.)

Takt ist sozusagen gleichzusetzen mit „*Gespür*“, wobei diese laut Herbart oft nur in der Praxis erlernt werden kann. Manchmal kann so auch vorkommen, dass Lehrpersonen „*taktlos*“ handeln, wobei Schüler meist empfindlich reagieren. Eine einzige „*Ungerechtigkeit, eine falsche Beschuldigung, eine öffentliche Bloßstellung, ein spöttisches Wort*“ verankern sich meist tief im Inneren von Lernenden. Umgekehrt kann ein Taktbeweis in unangenehmen Situationen sehr geschätzt werden und immer im Gedächtnis bleiben“. (Glöckel, 2000, S. 64 f.)

Im Folgenden sollen als weiterer wichtiger Begriff dieser Arbeit der Begriff der Erwartung, seine Bedeutsamkeit und aktuelle Studien im Zusammenhang mit der Auswirkung von Erwartungseffekten auf die Lehrer-Schüler-Interaktion eingeführt werden.

2.8 Der Begriff der Erwartungen

Unter sozialpsychologischen Aspekten werden seit Jahrzehnten Prozesse der Lehrer-Schüler-Interaktion erforscht. Im Vordergrund standen dabei meist einseitige Einflussrichtungen, und zwar die von der Lehrperson zum Schüler oder der Schülerin. Ferner lag eine weitere Beschränkung auf vorwiegend verbales Verhalten vor. Meist wurde der Frage nach der Sinnhaftigkeit des Lehrerverhaltens, bezüglich der Schülerleistungen und Zufriedenheit der Schüler, nachgegangen. (Klemstein, 1998)

Erst vor einigen Jahren wurden Wechselwirkungen und die Schülerseite miteinbezogen.

Betrachten wir von diesen Überlegungen ausgehend den Erwartungsbegriff näher, stellen wir fest, dass er zum einen die Annahme eines Handelnden darüber, was ein anderer oder mehrere andere tun würden beschreibt. Dies wird auch als antizipatorische Erwartung bezeichnet. Zum anderen beschreibt er die Annahme darüber was der Handelnde selbst oder andere günstigerweise tun sollten. Dies wird als normative Erwartung bezeichnet. Die Gabe des Menschen, durch Beobachten und Lernen vorausszuschauen, führt ihn auch zu sozial geprägten Erwartungen, die alle obgleich vage oder verfestigt schließlich sein soziales Handeln prägen. (Kohlmann, 2013)

Erwartungen werden weiter nach ihrer Bildungsweise unterschieden. (Kohlmann, 2013)

Als Adaptive Erwartung bezeichnet man eine Erwartung, bei der das Individuum seine bisherigen Erfahrungen nutzt, um seine Erwartungen zu bilden. Als Rationale Erwartung bezeichnet man dagegen eine Erwartung, bei der das Individuum alle verfügbaren Informationen benutzt, um seine Erwartungen zu bilden. (Kohlmann,

2013)

Der häufig gebrauchte Ausdruck Erwartungshaltung ist das Musterbeispiel eines Pleonasmus, denn jede Erwartung ist automatisch gleichzeitig eine Haltung. (Kohlmann, 2013)

Vom Träger einer sozialen Rolle, eben auch einer Lehrperson oder eines Schülers oder einer Schülerin, wird ein bestimmtes Verhalten erwartet. Dies umfasst seine Erscheinung, seine Persönlichkeit und sein Handeln. (Ulrich, 2001, S. 76).

Jede Lehrperson stellt bewusste und auch unbewusste Erwartungen an die Schüler und Schülerinnen einer Klasse. Diese Erwartungen markieren die Lehrer-Schüler-Interaktion. Jedoch haben nicht nur Lehrpersonen Erwartungen gegenüber ihren Schülern, auch Schüler stellen Erwartungen an ihre Lehrpersonen. Folglich beeinflussen sich die Erwartungen von Lehrenden und Lernenden gegenseitig. (Ulrich, 2001, S. 76).

2.8.1 Die Rolle von Erwartungshaltungen

In Schule und Unterricht wird das Interaktionsverhalten von Lehrpersonen maßgeblich von Erwartungshaltungen geprägt die durch Interaktionen, also konkrete Verhaltensweisen dem Schüler oder der Schülerin vermittelt werden. Diese sind nicht nur in der Lage das Verhalten des Lernenden, sondern auch dessen Selbstbild zu beeinflussen. Sie determinieren die Haltung, die gerade der Lehrer oder die Lehrerin gegenüber ihrem jeweiligen Edukanten hat. (Gross, 2018, S.9ff)

Die institutionsbedingte Machtasymmetrie zwischen Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen führt dazu, dass Lernende ihr Verhalten in hohem Maß an Erwartungen der Lehrperson anpassen. (Gross, 2018, S.9ff)

Für die Lehrperson hingegen entfallen weitgehend Notwendigkeiten seine eigenen Erwartungen zu korrigieren. Die Schüler „formen“ sich zunehmend nach dem „Bild“, das sich der Lehrer von ihnen macht; dies ist der sogenannte „Pygmalion-Effekt“. (Arnold, 2011, S.3ff)

Ob sich Erwartungseffekte wie der Pygmalion Effekt tatsächlich realisieren, hängt im Wesentlichen davon ab, ob ein Schüler die an ihn herangetragenen Erwartungen auch akzeptiert. Schülerinnen und Schüler sind jedoch aufgrund ihres Selbstkonzepts unterschiedlich stark bereit dies zu tun. Gerade jüngere Kinder sind bezüglich der Einschätzung seiner eigenen Leistungsfähigkeit unsicher, wenn es ihnen noch an Erfahrung mangelt. (Arnold, 2011, S.3ff)

In der Grundschule ist deshalb die Bereitschaft, sich von den Erwartungshaltungen des Lehrers oder der Lehrerin beeinflussen zu lassen noch vergleichsweise sehr hoch. Aber auch Erwartungen seitens der Eltern, der Gleichaltrigen und weiterer Personen üben ihren Einfluss auf das Selbstkonzept und die Selbsterwartungen von Schülern aus. Den ersten Schuljahren kommt für die Entwicklung des Selbstkonzepts eine besondere Bedeutung zu. Ein negatives Selbst-konzept, das in den ersten Jahren geprägt wurde, weist gegenüber Veränderungen eine hohe Resistenz auf. (Lang, 2019, S.10ff)

Da die Bedeutung der Lehrperson für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung eines Kindes besonders im Anfangsunterricht also von großer Bedeutung ist, sollte diesem Phänomen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nicht nur für Psychologen, sondern gerade auch für alle im Schuldienst tätigen Menschen ist es von besonderer Bedeutung, sich der unterschiedlichen Formen und vor allem der möglichen Auswirkungen von Erwartungen bewusst zu sein, um möglichen negativen Folgen für die Lernerfolge und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler bewusst entgegenwirken zu können. (Lang, 2019, S.10ff)

2.8.2 Untersuchungen zu Erwartungen von Lehrpersonen an Schüler oder Schülerinnen

In Studien der 1960er und 1970er wurden normative Lehrererwartungen indirekt ermittelt, meistens wurde hierbei die Einstellung der Lehrperson gegenüber dem Schüler oder der Schülerin erhoben. Im Hinblick auf normative Lehrererwartungen sind insbesondere die Befunde von sehr beliebten als auch unbeliebten Schülern oder Schülerinnen relevant. (Richey, 2021, S.47f)

Im Folgenden werden die wichtigsten Untersuchungen, ihre Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Lehrer-Schüler-Interaktion präsentiert.

2.8.3 Die „Pygmalion“ Untersuchung von Rosenthal und Jacobson (1968)

Der oben angesprochene Pygmalion-Effekt wird auch Versuchsleiter-Erwartungseffekt genannt. Der Pygmalion-Effekt basiert auf den Untersuchungen von Rosenthal und Jacobson (1966) an einer amerikanischen Grundschule. Die Resultate waren die Sensation der späten Sechzigerjahre und lösten heftige Kontroversen aus. (Wondrak, 2016)

Die Psychologen Robert Rosenthal und Leonore Jacobson hatten im Rahmen eines Feldexperiments eine Reihe von Grundschulkindern zufällig ausgewählt. Den Lehrkräften hatten sie gesagt, dass sich diese Kinder im Verlauf des nächsten Jahres intellektuell hervorragend entwickeln würden. Im darauffolgenden Jahr schnitten die zufällig benannten Kinder bei einem Intelligenztest tatsächlich wesentlich besser ab als am Anfang des Experiments. Der Effekt war bei Kindern der ersten und zweiten Klasse besonders stark. Auffallend war weiterhin, dass der Charakter der Kinder, denen eine herausragende Entwicklung prognostiziert wurde, von den Lehrpersonen positiver beurteilt wurde. (Wondrak, 2016)

Der Pygmalion Effekt, der nach diesem Experiment benannt wurde, besagt also, dass sich Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Menschen, tatsächlich auf dessen Leistungen und Verhalten auswirken können. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer *„selbsterfüllenden Prophezeiung“*. Der Begriff der selbsterfüllenden Prophezeiung wurde 1948 erstmals vom Soziologen Robert Merton verwendet, damals allerdings noch in einem nicht-schulischen Kontext. SFP bezeichnet den Vorgang, *„bei dem die Erwartungen, die eine Person über eine andere hat, ihr Verhalten dem anderen gegenüber beeinflussen, woraufhin der andere sich konform zu den ursprünglichen Erwartungen verhält und damit die Erwartung erfüllt“* (Aronson et al., 2008, S. 66).

Prototypisch gesagt, löst das eigene Verhalten somit das erwartete Verhalten des Gegenübers aus.

Ein weiteres Merkmal liegt darin, dass eine Prophezeiung nur dann selbsterfüllend ist, wenn das Ergebnis ohne die vorangegangene Erwartung nicht eingetroffen wäre. Eine selbsterfüllende Prophezeiung kann sowohl positiv als auch negativ wirksam werden. (Aronson et al, 2008, S.66f)

Das Experiment von Rosenthal und Jacobson (1968) löste neben den gewonnenen Erkenntnissen jedoch auch viel Kritik aus. Es wurde an den Methoden der Untersuchung gezweifelt, da der ursprüngliche IQ nicht bei allen Schülern gleich war und solche Tests in jüngeren Klassenstufen recht unzuverlässig sind. Ein weiterer Kritikpunkt liegt darin, dass diesem Experiment nur die Produktmesswerte, also die Intelligenz-werte, gesammelt, aber die Interaktionsprozesse nicht evaluiert wurden. (Wondrak, 2016)

Trotz aller Kritik hat die Untersuchung zum Pygmalion- Effekt wesentliche Impulse für die Forschung gesetzt und eine Welle von Untersuchungen zu Lehrererwartungen und ihren Effekten ausgelöst. Vor allem die Interaktionsprozesse zwischen Lernenden und Lehrpersonen wurden ab diesem Zeitpunkt näher beleuchtet. (Wondrak, 2016)

In den folgenden Abschnitten werden einige davon näher erläutert.

2.8.4 Studie von Silberman (1969)

Silberman führte im Jahre 1969 eine Studie in mehreren dritten Klassen durch. Anfangs wurden in Interviews die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern untersucht. Die Lehrpersonen wurden aufgefordert ein Zuneigungskind zu benennen, das heißt ein Kind, das sie gerne ein weiteres Jahr in ihrer Klasse behalten wollen und ein Ablehnungskind zu benennen, das heißt ein Kind, das sie nicht in der Klasse behalten wollen. Im Anschluss wurden in den jeweiligen Klassen 20 Unterrichtsstunden beobachtet mit dem Zweck charakteristische Eigenschaften der Ablehnungskinder und der Zuneigungskinder benennen zu können. (Silberman, 1971, S. 85ff, zitiert nach Richey,2021, S48ff)

Die Zuneigungskinder fügten sich insgesamt besser ein, meldeten sich häufiger bei Fragen und beantworteten diese häufiger richtig, ebenso stellten sie weniger Anforderungen an deren Energie. Die Ablehnungs-kinder zeigten hingegen zeigten

häufigere und schwerwiegendere Betragensprobleme, auf die sich die Lehrer-Schüler-Interaktion im Großteil richtete. Die Anforderung, die diese Kinder an ihre Lehrperson stellten, wurden von dieser zumeist als „unberechtigt und erdrückend“ empfunden. (Silbermann, 1971, S. 85ff, zitiert nach Richey, 2021, S.48ff)

2.8.5 Studie von Brophy und Good (1976)

Brophy und Good wiederholten die Studie von Silbermann in ähnlicher Weise in mehreren amerikanischen Grundschulklassen. Um eine mögliche Beeinflussung der Lehrpersonen zu vermeiden, erhoben sie Beobachtungsdaten in über 40 Unterrichtsstunden pro Klasse bevor die Lehrer schriftlich mindestens 3 Schüler benannten, welche sie gerne ein weiteres Jahr behalten, beziehungsweise nicht behalten wollen würden. Die im Nachhinein identifizierten Verhaltensweisen dieser Schüler oder Schülerinnen deckten sich mit den Befunden von Silberman. (Richey, 2021, S.50ff)

Die Zuneigungskinder zeichneten sich in den Unterrichtsbeobachtung durch aktives Verhalten, gutes Betragen und gute Leistungen aus. Sie wandten sich den Lehrpersonen aktiver zu. (Richey, 2021, S.50ff)

Sie wirkten aktiv und aufgeweckt, konnten gleichzeitig jedoch ihr Verhalten kontrollieren, sodass ihre aktive Mitarbeit keine Verletzung der Klassennormen bedeutete. Die Zuneigungskinder zeigten neben ihrem guten Betragen auch gute Leistungen und beantworteten mehr Fragen korrekt. (Richey, 2021, S.50ff)

Man konnte darüber hinaus beobachten, dass Lehrpersonen die Schüler und Schülerinnen im Einklang mit ihren jeweiligen Leistungserwartungen behandelten. Dies wurde vom Brophy/Good zusätzlich mittels umfangreicher standardisierter Fragebögen im Unterricht untersucht. Sie kamen zum Ergebnis, dass es zu einem „*Schereneffekt in Bezug auf die Aufmerksamkeitszuwendung*“ kommt. (Richey, 2021, S.50ff).

Die Interaktionsaspekte in folgender Tabelle sind aus Brophy& Goods Werk: „Die Lehrer-Schüler-Interaktion“ (1976) entnommen und in eigener Darstellung gelistet.

Art und Häufigkeit der Kontakte:

- vermeintlich schwachen Schülern wird häufig weniger Aufmerksamkeit geschenkt, an sie richtet der Lehrer weniger Fragen.
- sie werden seltener aufgerufen wenn sie sich melden
- es wurde ihnen weniger Zeit zur Beantwortung einer Frage gegeben.
- Verminderte Bereitschaft zur Umformulierung einer Frage, Lehrer neigen dazu die Frage selbst zu beantworten oder einen guten Schüler aufzurufen.
- Lehrperson gibt weniger Hilfestellung
- Lehrperson gibt beliebten Schülerinnen und Schülern mehr Redechancen

Sozio-emotionales Klima

- weniger Freundlichkeit
- weniger emotionale Unterstützung über nonverbale Ausdrucksmerkmale - weniger Augenkontakt

Feedback

- lobende Stellungnahmen auf falsche oder unzureichende Antworten von schwächeren Schülern
- für Erfolge werden gute Schüler mehr gelobt als schlechte Schüler
- bei schriftlichen Arbeiten werden bei guten Schülern mehr Fehler übersehen als bei schlechten.
- Mehr Rückkopplung über den Lernfortschritt bei guten Schülern

Tabelle, selbst erstellt, entnommen aus Brophy und Good (1976)

Die Darstellungen zeigen deutliche Unterschiede der Lehrerbehandlung hinsichtlich Beliebtheit und Leistungseinschätzungen eines Schülers oder einer Schülerin. Diese wirken sich auf das Kind und dessen Lernerfolg nachhaltig aus. (Brophy & Good, 1976)

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass sich das Verhalten der Lehrperson auch auf die Gruppe der Gleichaltrigen auswirkt. So werden Schülerinnen und

Schüler, die von ihren Lehrpersonen bevorzugt werden, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eher anerkannt und geachtet. (Reinert et al, 1981, S.113)

Dieses Gefühl unbeliebt zu sein, kann bei Kindern zu einem Teufelskreis führen (Schmuck,1963):

„Er fand, dass Kinder, die sich selbst für unbeliebt bei ihren Klassenkameraden hielten eher schlechte Leistungen, ein negatives Selbstbild und allgemein negative Einstellungen gegenüber der Schule hatten. Dieses Selbstbild und das mit ihm verknüpfte Verhalten kann leicht zu einem Teufelskreis führen: es werden unerfreuliche Reaktionen beim Lehrer und bei den Klassenkameraden provoziert und das Kind behandelt andere schlechter“ (Schmuck, 1963, S.31 zitiert nach Reinert et al, 1981, S.113)

Des Weiteren ist damit zu rechnen, dass Schüler und Schülerinnen nicht nur direkte Handlungen der Interaktion wie sie oben benannt wurden bemerken, sondern auch affektive Reaktionen, also beobachtbare Verhaltensmuster aufgrund eines subjektiven Gefühlszustandes, der Lehrperson wahrnehmen und interpretieren. Die Einstellung des Lehrers kann somit nicht nur über sprachliche Mitteilungen, sondern auch über nonverbale Kommunikationsformen zum Ausdruck gebracht werden. In Studien zeigte sich zudem, dass Affekte Aufschluss darüber geben, welche Erwartungen Interaktionspartner voneinander haben. (Klemstein, 1997, S.15ff)

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beeinflussen sich gegenseitig. Allerdings ist der Einfluss von Lehrererwartungen auf die Schülerleistungen tendenziell grösser als der Einfluss, den das Schülerverhalten auf die Einstellung von Lehrern nimmt. (Richey, 2016, S.58ff)

2.8.6 Merkmale beliebter und weniger beliebter Schüler und Schülerinnen

Die Erwartungen der Lehrpersonen knüpfen laut Brophy und Good (1976) an folgenden besonders hervorzuhebenden Schülermerkmalen an: Geschlecht, sozioökonomischer Status, physische Attraktivität, Kleidung, Ordentlichkeit, Schrift, Sprache und Sitzplatz im Klassenzimmer.

Für Braun (1976) lagen die Determinanten der Lehrererwartungen in den Bereichen: Name, Herkunft, (vermutete) Intelligenz, Geschlecht, Aussehen, den Erfahrungen mit Geschwistern, vorausgegangenen Leistungen und dem Schülerverhalten. Die Erkenntnisse von Brophy/Good (1976) und Braun (1976) können hierbei als teilweise

überschneidend und teilweise komplementär betrachtet werden.

Determinanten und Effekte von Lehrererwartungen (nach Braun, 1976)



Abbildung 3: entnommen aus Braun et al, 2014

Normative Erwartungen der Lehrpersonen richten sich hierbei zumeist auf Mitarbeit, Disziplin, Freundlichkeit und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Disziplinprobleme werden als belastend empfunden, ebenso wird eine positive Mitarbeit als Ressource empfunden, eine negative Mitarbeit als Belastung und weniger wünschenswert. (Richey, 2021, 197f)

Wenn es keine wichtigen korrigierbaren oder kompensierenden Einflüsse gibt, legen die Schüler das Verhalten an den Tag, welches die Lehrperson durch ihr eigenes Verhalten und ihre Erwartungen hervorruft. Falls die Lehrererwartungen unkorrigierbar und unzutreffend sind, dann wird ein Schüler, der sein Verhalten den Erwartungen anpasst, entweder schlechtere Leistungen erbringen, als er „in Wirklichkeit“ könnte, oder bessere Leistungen erbringen. (Klemstein, 1997)

Die Lehrperson jedoch wird sich weniger um den Schüler kümmern, insgesamt weniger Interaktionen mit ihm haben, ihn stärker bemängeln als bestärken und ihn schneller aufgeben. Je mehr die Schülerin oder der Schüler aufgrund des Fehlens

alternativer Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten vom Lehrer abhängig ist, wird der Schüler eine Abwertung seines Selbstbildes erleben und sich selbst immer weniger zutrauen und letztendlich demzufolge durch seine schlechten Leistungen die geringen Erwartungen des Lehrers bestätigen. (Klemstein, 1997)

Hier kommt der zuvor geschilderte Pygmalion-Effekt zum Tragen.

Zusätzlich bemerkten einige Forscher Unterschiede hinsichtlich des Geschlechtes der Lernenden, wobei diese Forschungen mittlerweile unterschiedlich bewertet werden.

So beobachteten Forscher in mehreren Klassen, dass Jungen insgesamt mehr Tadel als Mädchen empfangen. Misserfolge und führten die Lehrpersonen achtmal häufiger als bei Mädchen auf fehlende Anstrengungen zurück. In 88,2% der Fälle bezogen sich dagegen kritische Stellungnahmen der Lehrer gegenüber Schülerinnen auf intellektuelle Aspekte ihrer Arbeit. Auch beim Lob ließen sich Geschlechterunterschiede feststellen. Diese bezogen sich bei Mädchen eher auf nichtintellektuelle Aspekte, bei Jungen auf deren intellektuelle Kompetenz. (Richey, 2021, S. 197f)

Für das Verhalten der Jungen seien nicht bewusste Erwartungen von Lehrpersonen ein wichtiger Faktor. Von ihnen werde praktisch erwartet, dass sie *„begabter, fauler und disziplinloser sind und mehr den Unterricht stören“* (Ulrich 2001, 10). Des Weiteren gilt als rollenkonformes Geschehen, wenn Jungen schwänzen, Klassen wiederholen, Sonderschulen besuchen und Lernschwächen haben (Cornelißen, 2007, S. 83).

Der Arbeitskreis Grundschule Hamburg belegt, dass *„82,5% der beobachteten Auffälligkeiten auf Jungen und nur 17,5% auf Mädchen entfallen“*. Dieses Verhalten und die eher schlechteren Schulleistungen von Jungen können Schulen und Lehrpersonen dazu verführen, Jungen verstärkt als Problemfälle wahrzunehmen (Jones/ Myhill, 2004, S.340f).

Wie bei den Jungen bestimmen jedoch auch bei den Mädchen die unbewussten Rollenvorstellungen der Lehrpersonen das Verhalten mit. Nach Jones et al. (2004, S. 556) entsteht so ein *„Bild vom fleißigen, gewissenhaften, ruhigen, verlässlichen und anspruchslosen Mitglied der Schulklasse.“* Des Weiteren werden Mädchen als unabhängige Arbeiterinnen angesehen, die keine öffentliche Anerkennung für ihre

Leistungen benötigen. (Jones/ Myhill, 2004, S.341)

Für die Ausbildung unzutreffender Erwartungen sind dabei jedoch nicht alle Lehrpersonen gleich anfällig, und auch Schülerinnen und Schüler sind nicht alle in gleicher Weise diesen Erwartungseffekten hilflos ausgeliefert. Gute Schüler bzw. solche, die die Lehrperson dafür hält, werden eher von Erwartungseffekten profitieren als darunter leiden. (Ulich, 1981, S. 168)

Gegenüber schlechten Schülern oder solchen, gegenüber denen niedrige Erwartungen bestehen, lassen sich folgende praktische Hinweise für Lehrpersonen aus verschiedenen Studien zur Vermeidung negativer Erwartungseffekte entnehmen: *„nicht in der Versagerposition verweilen lassen; sie nicht weniger oft aufrufen; mehr Zeit zum Antworten geben; nicht häufiger kritisieren als gute Schüler; von ihnen erkennbar Leistungen fordern; ihnen immer Rückmeldung geben“.*(Ulich, 1981, S. 168)

Weiter merkt Ulich (1981, S.172) an:

„Wie mit Schülern in der Schule umgegangen wird, beeinflusst deren Persönlichkeitsentwicklung, und zwar nicht nur im kognitiven, sondern auch im emotionalen, motivationalen und „moralischen“ Bereich der Werthaltungen.“ (Ulich, 1981, S. 172)

Dieses Zitat verstärkt die Bedeutung welche die Interaktion mit Schülern und Schülerinnen im Alltag des Schullebens hat.

2.8.7 Erwartungen von Schülerinnen und Schülern

Die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern wurde verstärkt in den 1960er bis 1990er Jahren untersucht. Sie wurden hierbei in der Regel direkt und nicht etwa durch Beobachtung ermittelt. Ihre Erhebung fand in Form von Fragebögen, Interviews und Aufsätzen statt. Die Stichproben variieren jeweils in ihrer Größe, in der Festlegung auf eine oder mehrere Klassenstufen und auf verschiedene Schularten. (Richey,2021, S.55f)

Die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der Hauptschule wurde am häufigsten untersucht, die von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums seltener. Die Erwartungen von Schülern und Schülerinnen der Primarstufe und der Realschule wurden hierbei kaum untersucht, weshalb hier nach wie vor Forschungsbedarf besteht, und die vorliegende Arbeit sich diesem Forschungsdesiderat widmet.

(Richey,2021, S.55f)

Eine aktuelle Studie zu Erwartungen an Lehrpersonen in der Grundschulzeit ist die quantitative Studie des nifbe, des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung , die die Erwartungen von Eltern an Schule und Lehrpersonen untersucht hat. Diese wurde von Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle Begabungsförderung in Kooperation mit dem Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher durchgeführt. (nifbe, 2015)

Befragt wurden dabei 658 Eltern mit mindestens einem schulpflichtigen Kind oder einem Kind, das 2014 eingeschult wurde. Als zentrales Ergebnis der Studie kann herausgestellt werden, dass für Eltern das Wohlbefinden ihrer Kinder von besonderer Bedeutung ist. (nifbe, 2015)

Eltern wollen darüber hinaus die Individualität ihres Kindes gefördert sehen, sowohl in ihrer Persönlichkeit als auch in ihren kognitiven Leistungen im Rahmen passgenauer Unterrichtssettings, und sprechen sich damit ganz klar für eine Orientierung am Kind und einen demokratischen Erziehungsstil aus. (nifbe, 2015)

Weitere Ergebnisse zu Erwartungen von Schülerinnen und Schülern liegen erst wieder im Sekundarbereich begründet. Besonders zu erwähnen sind hier die Analysen angloamerikanischer Studien von Gerstenmaier (1975) sowie die Studien von Mayr (1991) und Kanders et al. (1996). (zitiert nach Richey, 2021, S.69ff)

Die Ergebnisse dieser Studien weisen zwei wichtige, immer wiederkehrenden Dimensionen zur Beurteilung von Lehrpersonen aus Sicht der Schüler und Schülerin auf nämlich „*das so bezeichnete love theme, das mit erlebter emotionaler Wärme der Lehrkraft umschrieben wird, und das mastery theme, das die Wahrnehmung von fachlichem Können, Unterrichtsqualität, Disziplin sowie Durchsetzungsvermögen der Lehrkraft beinhaltet*“ (König, 2007, 4, zitiert nach Richey, 2021, S.69ff)

Den Ergebnissen der Studien zufolge präferieren Schülerinnen und Schüler im so bezeichneten „love theme“ vor allem emotional warme, offene, unterstützende, freundliche Lehrpersonen, die keine Schüler/innen bevorzugen oder benachteiligen, sich darum kümmern, wenn es einzelnen Schüler/innen schlecht geht, ehrlich sind,

sich für ein gutes Klassenklima einsetzen, Verständnis für schwierige Schülerinnen und Schüler zeigen und Vertrauen bei den Schülerinnen und Schülern erwecken. (zitiert nach Richey, 2021, S.69ff)

Schülerinnen und Schüler präferieren im Bereich des so bezeichneten „mastery theme“ vor allem Lehrpersonen, die fachlich kompetent sind, schwierige Sachverhalte gut erklären können und bei denen sie das Gefühl haben, viel zu lernen. Beliebt sind zudem Lehrpersonen deren Unterrichtsgestaltung planvoll, anregend bzw. interessant ist, die mit Freude unterrichten und die Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilhaben lassen. (zitiert nach Richey, 2021, S.69ff)

Zu den Effekten der Erfüllung von Schülererwartungen, gibt es wie zu den Erwartungen die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule an ihre Lehrpersonen haben, bisher kaum Forschungsgrundlage. Angesichts der Tatsache, dass die Relevanz der Schüler-Lehrer-Interaktion durch Pisa Ergebnisse, Vera und der visible learning Studie von Hattie zuletzt wieder in den Mittelpunkt gerückt wurde, mag diese Tatsache überraschend sein. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Forschungsdesiderat.

Erwähnenswert ist hier noch die Studie von Joost (1977) die Grundhaltung der Lehrperson und ihre Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion untersucht. Als Grundhaltung fassen die Autoren die Bereiche „*Achtung-Zuneigung*“, „*Tiefgreifendes Verstehen*“ und „*Echtheit*“ zusammen.

Sie kamen zum Ergebnis, dass bei Lehrpersonen mit einer förderlichen Grundhaltung sich die Unterrichtsbeiträge der Schüler und Schülerinnen auf einem höheren geistigen Niveau befanden, die Schülerinnen verhielten sich zudem spontaner, aktiver, engagierter und interessierter und zeigten mehr Spaß am Unterricht. Diese deutlichen Unterschiede sieht Jost als Bestätigung für die Vermutung, dass ein durch Achtung- Wärme-Rücksichtnahme geprägter Unterricht als Voraussetzung für eigenständiges und problemlösendes Denken der Schüler und Schülerinnen gesehen werden kann. (zitiert nach Richey, 2021, S.66)

Zu dem Ergebnis, dass Anerkennung durch die Lehrperson das Lernen eher fördert, Verletzungen und Missachtung das Lernen aber blockiert oder sogar verhindert kommt auch die INTAKT Studie aus dem Jahr 2015. Bei den INTAKT-Studien unter

der Leitung von Annedore Prengel handelt es sich um eine qualitative Beobachtungsstudie zur Erforschung pädagogischer Beziehungen. Untersuchungsgegenstand sind Interaktionen zwischen Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite. Kinderrechtlich fundiert wird nach Formen und Häufigkeiten von Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Interaktionen gefragt. Der INTAKT-Datensatz mit über 14.415 codierten Interaktionsszenen aus rund 120 Schulen wird seit 2016 durch das Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel verwaltet. Derzeit ist die Primarstufe mit dem Anfangsunterricht in den Klassen 1 und 2 in der Studie am stärksten vertreten. (Prengel, 2019)

Annedore Prengel kommt darin zu dem Ergebnis: *„mit durchschnittlich jeder vierten Lehrer-Schüler-Interaktion ist eine Verletzung verbunden und in durchschnittlich jeder sechzehnten pädagogischen Interaktion erleben die Lernenden die starke Missachtung eines Mitschülers durch eine Lehrkraft.“* (Prengel, 2019, S.5ff)

Im Schulstufenvergleich schneidet die Sekundarstufe I am schlechtesten ab mit der höchsten Anzahl verletzender Interaktionen, gefolgt von der Primarstufe. *"Erstaunlich ist", so Annedore Prengel, "dass der Anteil an verletzenden Handlungsweisen den kleinen Erst- und Zweitklässlern gegenüber mit durchschnittlich 25 Prozent dem Durchschnittswert aller Schulformen entspricht. Denn in all den Szenen bemühen sich viele Kinder immer wieder, als Schülerinnen und Schüler anerkannt zu werden."* (Prengel, 2019)

Insgesamt stellen sich stufenübergreifend ein Verhältnis von durchschnittlich etwa drei Viertel anerkennenden und neutralen Interaktionsszenen fest, denen durchschnittlich ca. ein Viertel verletzendes und ambivalentes Handeln gegenübersteht. Dabei fallen ca. fünf bis sechs Prozent aller Interaktionen durchschnittlich sehr verletzend aus. (Prengel, 2019, S. 11)

Die Folgen verletzenden Verhaltens in Schulen sind kurzfristig und langfristig gravierend. Beobachtungen belegen, dass Kinder und Jugendliche, deren Kummer ignoriert wird oder die verletzend angesprochen werden, in ihrer Handlungs- und Lernfähigkeit blockiert sind (Leddin u.a. 2019). Auch Krumm und Weiß (2000) kamen aufgrund ihrer Befragungen zu dem Ergebnis, dass das Verhalten der Lehrkraft Auswirkungen auf das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und hat (ebd.). Krumm und Weiß (2000) schließen daraus, dass aus verletzendem Verhalten von

Lehrpersonen Schulangst oder psychosomatische Beschwerden folgen können.

Auch zwischen aggressivem Verhalten der Lehrkraft und gewalttätigem Verhalten der Lernenden wurde ein Zusammenhang nachgewiesen. So ermittelte Sitzer in Biografiestudien (2009) Zusammenhänge zwischen der schweren Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen in der Kindheit und gewalttätigem Verhalten bei Jugendlichen (ebd., S. 43).

Anerkennendes Handeln ist laut Prengel jedoch nicht mit Laissez-Faire zu verwechseln, *„denn auch Willkür und Strukturlosigkeit führen zu Verletzungen.“*(Prengel, 2019)

2.9 Pädagogische Konsequenzen

Ausgehend von den Erkenntnissen der Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion und insbesondere dem Einfluss von Erwartungseffekten auf Schülerinnen und Schüler, deren Selbstbild und deren Lernerfolg, bleibt nun zu überlegen, was eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ausmacht. Insbesondere soll darauf eingegangen werden, wie eine Lehrperson, die wie eingangs erwähnt durch die Asymmetrie größeren Einfluss auf die Interaktionsqualität von Schülerinnen und Schülern hat, eine gute Beziehung mit ihrer Schülerschaft eingehen kann.

Um sich diesem Sachverhalt anzunähern, soll zunächst betrachtet werden, welche Funktion Schule überhaupt für Kinder und unsere Gesellschaft hat.

2.9.1 Funktionen von Schule und das sozial-emotionale Lernen

Nach Helmut Fendt sind Schulen Einrichtungen der Gesellschaft und stellen Sozialinstanzen dar. Sozialinstanzen können hierbei als institutionelle Akteure der Menschenbildung verstanden werden. Sie sollen sicherstellen, dass sich Heranwachsende in die bestehende menschliche Gemeinschaft einordnen können. Erziehung, auch die institutionalisierte Erziehung, hat in allen Gesellschaften die Funktion der kulturellen Überlieferung. (Fend, 2008, S.10ff)

Die Sozialinstanz Schule hat nach Fendt verschiedene Funktionen nämlich die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion, die Legitimationsfunktion und die Sozialisationsfunktion. Später fügte Helmut Fend noch die die Enkulturationsfunktion als gesellschaftliche Aufgabe der Institution Schule hinzu. (Fend, 2008, S.135)

Die durch die Qualifikationsfunktion vermittelten Wissensbestände und Fertigkeiten betreffen die Fähigkeiten, welche der Mensch zur späteren Berufsausübung benötigt. Die Qualifikationsfunktion soll so die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit des Landes sichern.

Die Enkulturationsfunktion wird auch Personalisationsfunktion genannt, da hier die persönliche Entwicklung beeinflusst wird. So soll das bestehende kulturelle Wissen an die neue Generation weitergegeben werden. Ebenfalls soll die Enkulturationsfunktion der neuen Generation Orientierung bieten, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Das übergeordnete Ziel ist die Fortschreibung kultureller Grundlagen, Werte und Praktiken in der neuen Generation. (Krause, 2016)

Die Allokationsfunktion oder Selektionsfunktion weist auf die Aufgabe der Schule hin, Personen über Qualifikationen verschiedene Berufspositionen zuzuteilen. Es wird davon ausgegangen, dass die erlangten Zertifikate Ertrag individueller Leistung sind, auch wenn dies gerade für Deutschland, aufgrund des hohen Einflusses des sozioökonomischen Status auf Bildungserfolg, diskussionswürdig bleibt. Die Funktion der Allokationsfunktion bezeichnet also die Vergabe von Berechtigungen durch Prüfungen und Zertifikate aufgrund von erbrachten Leistungen. (Krause, 2016)

In der Legitimationsfunktion oder Integrationsfunktion gewöhnen sich Schülerinnen und Schüler durch den Schulbesuch und das Einüben damit verbundener sozialer Regeln zunehmend an Strukturen und Hierarchien und sollen hier auch ihre soziale Identität entwickeln. Eine Gesellschaft verankert in dieser Funktion ihr politisches System für die neue Generation. Die Legitimationsfunktion hat das Ziel die neue Generation in gesellschaftliche und politische Strukturen einzugliedern. (Krause, 2016)

Betrachten wir von diesen 4 Funktionen der Schule ausgehend die öffentlichen Diskussionen um das deutsche Schulsystem der letzten Jahre, werden wir schnell feststellen, dass diese in absoluter Mehrzahl, Leistungsaspekte oder genauer gesagt

Aspekte mangelnder Leistung behandeln. Die Qualifikationsfunktion von Schule steht hierzulande also hoch im Kurs, dicht gefolgt von der Selektionsfunktion. Kritisch ist das besonders dann, wenn der hohe Zusammenhang des sozioökonomischen Status mit dem Bildungserfolg hierzulande berücksichtigt wird.

Die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm (2022) wirft in ihrem Artikel *„Auch Scheitern kann eine wertvolle Lernerfahrung sein – welche Schule braucht unsere Leistungsgesellschaft?“* dem deutschen Schulsystem vor es sei immer noch *„von der Überzeugung geprägt, Optimierung und Maximierung von Leistung seien das höchste Ziel von Bildung und Ausbildung.“* (ebd.) und weiter *„Humankapital sei schließlich das höchste Gut einer florierenden Wirtschaft“*.

Weiter heißt es das Schulsystem würde mit seinem Tunnelblick auf Noten Kinder problematisieren, die eher praktisch begabt seien, aber auch Langsamlernende, Träumer, Schüchterne und Hyperaktive, die dann mit Therapien „normalisiert“ werden sollen. Dabei würde der Blick nicht auf Potentiale gerichtet, sondern stets auf die Defizite von Schülerinnen und Schülern. (Stamm, 2022)

Auch die bloße, inflationäre Verwendung und Hinwendung zum Begriff der Kompetenz könne alleine keine tiefgreifende Veränderung bewirken. (Stamm, 2022)

Soll Schule tatsächlich chancengerechter werden, müssen auch verdeckte Fähigkeiten und fächerübergreifende Kompetenzen erkannt und gefördert werden, eine Hinwendung zum Kind, seinen individuellen Leistungen und seinen Fähigkeiten ist dafür unabdingbar so Stamm (2022).

Die Umsetzung einer solchen Forderung sieht Margrit Stamm (2022) in solchen Schulen *„die Beziehungen stark gewichten, das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler entwickeln und herausfordernde Situationen schaffen, damit sie Durchsetzungsfähigkeit und Beharrlichkeit («grit») erproben und Frustrationstoleranz durch die Überwindung von Hindernissen einüben können.“*

Werden momentan die Qualifikationssfunktion und die Selektionsfunktion in unserer Gesellschaft hoch gewichtet, dürfen die Entkulturationsfunktion und Legitimationsfunktion nicht vergessen werden.

Die Entkulturation sieht sich über die obige Diskussion hinausgehend *„untrennbar mit der Sozialisation verbunden“, also der „Gesamtheit aller Lernprozesse (...), die aus der wechselseitigen diskursiven Kommunikation des Menschen mit seiner*

Umwelt resultieren“ (Carlsburg, 2011, S.29)

Dabei ist die Persönlichkeitsentwicklung, die durch Enkulturation sowie Bildungs- und Erziehungsprozesse absichtlich und unabsichtlich geprägt ist, als Ziel der Sozialisation zu verstehen so Carlsburg. (2011)

Die Schule hat neben der Familie, der Gruppe der Gleichaltrigen und sonstigen Einflussgruppen also auch als Sozialinstanz die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung. Der Schüler oder die Schülerin sollen durch den Schulbesuch auf die mündige Teilhabe in unserer Gesellschaft vorbereitet werden und in unser politisches System hineinwachsen. Die Sozialisation meint dabei wie aufgezeigt nicht nur notwendiges Fachwissen zu erwerben, sondern auch in die Regeln und Strukturen unserer Gemeinschaft hineinzuwachsen. Dies geschieht zuoberst durch Interaktionsprozesse. Die Interaktion in der Schule betrifft hier die Peergruppen, aber auch gerade die Lehrer-Schüler-Interaktion und das dadurch mitbestimmte Klima im Klassenzimmer. Alle an Interaktion beteiligten Akteure, die mit dem Schulalltag zusammenhängen, haben signifikante Einflüsse durch wechselwirkende Beziehungen auf die Entwicklung der Kinder. (Klemstein,1997)

Verfolgen wir diesen Ansatz weiter stellt sich die Frage wie ein mündiger Bürger in der heutigen Gesellschaft sein soll und welche Werte und Normen er oder sie vertreten sollen. Darauf aufbauend soll dann überlegt werden, welche Konsequenzen für das pädagogische Handeln und die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion gezogen werden können, um diese Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich anzustreben.

Betrachten wir die Anforderungen unserer heutigen Dienstleistungsgesellschaft ist zu sehen, dass deren Entwicklung zuletzt durch Globalisierung und den Einsatz neuer Medien geprägt war. Die daraus resultierenden Dienstleistungsberufe aber erfordern ständige Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen Menschen auch über Landesgrenzen hinweg. Deshalb werden soziale Kompetenzen bzw. interpersonale Kompetenzen, allgemein auch Soft Skills heute im Berufsleben sogar als wichtiger eingeschätzt als Fachkompetenzen. Die Berufswelt wirft hier der Schule vor, zukünftige Bewerber nicht genügend vorzubereiten.

Peter Haase, Chef der Personalentwicklung bei VW: *„Fachlich sind (die jungen Leute) in Ordnung, aber es hapert mit den sozialen Fähigkeiten (...) Niemand hat*

den jungen Leuten beigebracht, im Team zu arbeiten. Viele haben nur ich-fixiert gelernt“ (zitiert nach Murphy, 2016)

Aus diesen Gründen werden die Forderungen nach neuen, den Anforderungen angemessenen, Ausbildungsmethoden immer lauter. Schüler und Studenten werden fachlich zwar immer spezialisierter ausgebildet, aber auch die Entwicklung der sozialen Kompetenzen darf nicht vergessen werden. Schüler müssen deshalb schon in der Schule befähigt werden, im Team zu arbeiten und gemeinsam Probleme zu lösen. Es müssen aber auch fast selbstverständliche Kompetenzen gestärkt werden wie z.B. das Kommunizieren. Das bedeutet, dass Schüler fähig sein müssen aktiv zuzuhören, selbstständig Sachverhalte zu hinterfragen und Probleme zu formulieren. (Murphy, 2016)

Fraglich bleibt, wie diese sozialen Kompetenzen in der Schule und speziell innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion gestärkt werden können, und wie eine Lehrperson die Entwicklung solcher Soft Skills bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern kann.

„Ein Beispiel zu geben ist nicht die wichtigste Art, wie man andere beeinflusst. Es ist die einzige!“ soll Albert Schweizer einmal gesagt haben.

Betrachten wir diesen Satz näher wird klar, dass gerade für den Erwerb sozialer und sozial-emotionaler Lernprozesse das Fungieren der Lehrperson als Vorbild und Initiator sozialer Lernprozesse einen hohen Stellenwert hat.

Moritz Daum und Anja Gampe (2008) schreiben zu Vorbildern:

„Vorbilder sind wichtig für die Entwicklung, gerade auch für die Entwicklung der eigenen Identität. Soziale Interaktionspartner sind immer auch ein Spiegel der eigenen Persönlichkeit. Sie reagieren auf das eigene Verhalten und geben damit unbewusst Auskunft zu Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wie will ich sein?“ oder „Wie sehen mich die anderen?“

Betrachten wir rückblickend die Rolle der Erwartungen, wird klar, wie eklatant sich Interaktionen, die auf Erwartungen beruhen, auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern auswirken können, im positiven wie im negativen Sinn.

Im Folgenden soll der Begriff der sozial emotionalen Kompetenzen näher definiert werden.

Sozial- emotionale Kompetenzen (SEL) bezeichnen jene Fähigkeiten, mit denen wir unsere Gedanken, unsere Emotionen und unser Verhalten lenken. Sie markieren die Art und Weise, wie Menschen mit ihren Emotionen umgehen, wie sie sich selbst

sehen und mit Anderen in Kontakt treten. Sozial-emotionale Kompetenzen haben damit einen hohen Einfluss auf die Qualität unserer sozialen Beziehungen und den Grad der Zufriedenheit mit uns selbst. (Brotto, 2018)

Beim sozial emotionalen Lernen geht es darum, dass sich Kinder das Wissen, die Haltung und die Fertigkeiten aneignen, um Emotionen, sowohl die eigenen als auch die der Anderen verstehen und positive Beziehungen aufbauen zu können.

Sie lernen dadurch, sich selbst positive Ziele zu setzen und zu erreichen, Empathie für andere zu empfinden und zu zeigen, und letztlich verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. (Brotto, 2018)

Die Ausprägung dieser Kernkompetenzen durch sozial emotionales Lernen ist für die Entwicklung eines Kindes entscheidend, da sie direkten Einfluss darauf hat, wie erfolgreich ein Kind als Erwachsener im persönlichen, sozialen und auch im beruflichen Leben sein wird. (Brotto, 2018)

Mit der Studie „Beyond Academic Learning“(2021) hat die OECD zum ersten Mal eine international vergleichende Analyse der sozialen und emotionalen Kompetenzen veröffentlicht. Für die Erhebung wurden rund 3000 zehn- und fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler aus zehn verschiedenen Städten in Europa, Asien, Nord- und Südamerika befragt. Die Resultate der Studie machen eines deutlich: Das Ziel der Bildungssysteme sollte eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler sein. Selbstbewusstsein, soziales Bewusstsein, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung, Selbstmanagement und Beziehungsaufbau wurden von Casel als die big five des sozial emotionalen Lernens herausgestellt. In den letzten Jahren hat sich CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) zu einem der wichtigsten Informationsquellen für sozial-emotionales Lernen entwickelt. (Schleicher, 2021)

Die Programmgestaltung basiert auf dem Grundgedanken, dass optimales Lernen im Kontext von unterstützenden Beziehungen stattfindet, die Lernen zu einer herausfordernden, engagierenden und bedeutungsvollen Tätigkeit machen. (Schleicher, 2021)

Kommen wir von diesem Schluss wieder zurück zu unserem Ausgangspunkt, in welchem die Bedeutung der Lehrer-Schüler Interaktion behandelt wurde, sehen wir

das auch das so erforschte sozial-emotionale Lernen die These stützt, das Lernen nur funktionieren kann, wenn es in gute Beziehungen eingebettet ist.

Herbert Stadler (2014) sagte dazu: „Wissensvermittlung und emotionale Bindung – Denken und Fühlen – bilden eine Einheit! Aus der Sicht der modernen Hirnforschung: Der wahre Architekt des Geistes sind die Emotionen! Folglich sind gute, vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehungen die Basis jedes sozio-emotionalen und sachbezogenen Lernens mit den erwünschten positiven (Lern)Ergebnissen – eine klassische (schulische) Vernetzungssituation!“

Wurden Beziehungsaspekte und Aspekte des sozial-emotionalen Lernens lange vernachlässigt, erlebt ihre Bedeutsamkeit nun wieder einen Aufschwung. In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz in ihrer Ende 2021 veröffentlichten Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ die Zeichen der Zeit eindeutig erkannt. Sie betont insbesondere die Bedeutung der sogenannten „21st Century Skills“ wie „Kreativität und Innovation“ oder „Kommunikation und Kollaboration“ (KMK, 2021, S. 50).

Konkrete Strategien zur Förderung solcher Kompetenzen für die schulische und außerschulische Bildung sind jedoch noch zu entwickeln und umzusetzen. In der deutschen pädagogischen Tradition gibt es dafür zahlreiche Anknüpfungspunkte, etwa in der Idee einer „Charakterbildung“, wie sie unter anderem der Schulreformer Joachim Heinrich Campe bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert vertrat. Auch die Prüfungskultur und die Leistungsmessungen müssen neu überdacht werden. (Lecher,2022)

2.9.2 Rolle der Lehrperson für die Gestaltung sozial-emotionaler Kompetenzen

Sozial-emotionale Kompetenzen sind immer auch Beziehungskompetenzen. Entsprechend ist einer der wichtigsten Aspekte eines kompetenzförderlichen Klimas die Beziehungsqualität zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrpersonen in einer Klasse. Schulisches Lernen und eine gute Beziehung zum Lehrer hängen somit eng zusammen, besonders in Bezug auf die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation – sogar bis weit ins Erwachsenenalter hinein (nifbe,2015)

Sozial-emotionale Lernprozesse können vor allem durch eine Beziehungskultur und die darin stattfindenden sozialen Interaktionen gefördert werden. Konstruktive

Beziehungen sind somit die wesentliche Grundlage für sozial-emotionale Lernprozesse in der Schule. (Brotto, 2018)

Wichtige Tugenden und Haltungen einer Lehrperson die sozial-emotionale Kompetenzen in ihrem Unterricht berücksichtigen will, werden im Folgenden aufgezeigt. Die nachfolgend aufgeführten Eigenschaften stellen zudem einen Einblick in die Tugenden und Kompetenzen einer „guten Lehrperson“ dar, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Achtsamkeit

Für die Regulation der eigenen Emotionen und für das eigene Wohlbefinden ist Achtsamkeit von zentraler Bedeutung. Darauf wurde weiter oben bereits hingewiesen. Dieses Wissen spricht dafür, in Schulen gezielt darauf Achtsamkeit sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Lernenden zu stärken und dadurch eine Schulkultur zu fördern, die spürbar davon geprägt ist. Eine Lehrperson, die im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern präsent und zugewandt ist, die aufmerksam zuhört und bewusst handelt, ist nicht nur ein Vorbild, sondern fördert dadurch auch die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen und insbesondere der Achtsamkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. (Häcker et al, 2009)

Achtung und Respekt vor jedem Einzelnen

Sie ist insbesondere vor dem Hintergrund wichtig, dass Schulklassen heute aus den unterschiedlichsten Gründen zunehmend heterogener werden. Das erforderliche hohe Mass an Integrationsleistungen setzt bei Lehrpersonen eine entsprechende Haltung voraus. Diese Haltung versteht Schülerinnen und Schüler als aktiv Lernende, die nicht nur an klassenbezogenen Entscheidungsprozessen teilnehmen, sondern auch ernstzunehmende Partner bei der Ko-Konstruktion der Klassengemeinschaft und des Klimas der Lerngruppe sind. In diesem Sinne wird heute davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbständig zu einem konstruktiven Beziehungsklima und einem Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen beizutragen, wenn man ihnen die notwendigen strukturellen und psychologisch-pädagogischen Ressourcen zur Verfügung stellt. (Häcker et al, 2009)

Annerkennung

Die primäre Form der Anerkennung stellt die emotionale Anerkennung dar. Diese Form der Anerkennung basiert auf der Idee der Liebe und beinhaltet alle emotionalen Zuwendungen und Bindungen zwischen Subjekten die einander unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten wertschätzen. Diese Form der Anerkennung bildet gemäß Honneth (1994) die Grundlage für "Selbstvertrauen", die erste Form der Selbstbeziehung eines Subjekts, die als Grundvoraussetzung für eine autonome Teilnahme am öffentlichen Leben beschrieben wird. Neben dieser primären emotionalen Anerkennung identifiziert Honneth (1994) die rechtliche Anerkennung. Sie basiert auf der Idee der Gleichheit und des Respekts und bezieht sich insbesondere auf die gegenseitige Anerkennung von Individuen als Trägern und Trägerinnen von Rechten und Pflichten. Diese Form der Anerkennung, mit der allen Subjekten die gleichen Rechte zuerkannt werden, hat sich laut Honneth (1994) erst in modernen Gesellschaften herausgebildet und ist im Rahmen eines historischen Entwicklungsprozesses als Ergebnis eines Kampfes um Anerkennung zu verstehen. Erst die rechtliche Anerkennung führt nach Honneth (1994) zu der Form des Selbstbezugs, die er als "Selbstachtung" bezeichnet. Einhergehend mit der Etablierung bürgerlicher Freiheitsrechte differenziert sich drittens eine Form der Anerkennung heraus, welche Honneth (1994) als soziale Wertschätzung bezeichnet. Im Unterschied zur bedingungslosen emotionalen Anerkennung und zur rechtlichen Anerkennung, die auf der Gleichwertigkeit von Individuen beruht, erfährt das Subjekt im Rahmen sozialer Wertschätzung die Anerkennung aufgrund seiner spezifischen Fähigkeiten, die es von anderen unterscheiden und die gemäß gesellschaftlich geteilter Werte, wie Leistung und Bildungserfolg, als besonders wertvoll erachtet werden. Soziale Wertschätzung ist gemäß Honneth Voraussetzung für die Herausbildung von „*Selbstschätzung*“, worunter er ein „*gefühlsmäßiges Vertrauen darinversteht, Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als 'wertvoll' anerkannt werden*" (1994, S.209). Die Degradierung und Herabstufung von Fähigkeiten hingegen führen zu einem Verlust an Selbstwertgefühl, was den Kampf um Anerkennung eröffnet. (Honneth, 1994)

Zu Anerkennung gehört somit auch die grundsätzliche Zuneigung und der wohlwollende Umgang der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern.

Reinert et al (1981) ergänzt dazu: „eine grundsätzlich positive Einstellung dem Schüler gegenüber hilft auch Verhaltensweisen zu ertragen, die dem Lehrer das Schulleben so manches Mal recht schwer machen können. Indem ein Lehrer begreift, dass der Schüler Produkt seiner Umwelt, seine häusliche Umgebung ist, wird er ihn nicht allein für sein Verhalten verantwortlich machen, mit dem der Schüler letztlich nur auf diese Umwelt reagiert. Gerade solche Schüler, die manchmal nur schwer zugänglich sind, brauchen im Grunde menschliche Zuneigung und Wärme, auf die sie aber weil sie ihnen ungewohnt sind, nicht sofort in erwarteter Weise reagieren können.“

Autorativer Erziehungsstil

Zu favorisieren ist laut Frei (2003) der autoritative Erziehungsstil. Die Erziehenden zeigen eine sehr hohe emotionale Wertschätzung dem Kind gegenüber, aber auch ein moderates Maß an Restriktivität. Er wird auch als kinderzentrierter Erziehungsstil bezeichnet: Die Eltern und Lehrpersonen haben hohe Erwartungen an das kindliche Verhalten, sie stellen klare Standards und Regeln auf und achten darauf, dass sie eingehalten werden. Generell herrscht eine offene Kommunikation. (Frei, 2003) Der kindliche Standpunkt wird berücksichtigt, der Eigene aber auch vertreten. Frei (2003) hält fest, dass heute in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konsens darüber besteht, dass Autorität nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung ist (S. 36). Dies verweist auf die interaktionistische Perspektive, wonach jedes Verhalten in einem sozialen Geschehen sowohl Ursache als auch Wirkung ist. Autorität wird einem von außen zugeschrieben und kann nicht aus sich selbst heraus erlangt werden. (Frei, 2003)

Reinert et al (1981) ergänzt dazu, dass echte Autorität nicht darin begründet liege dass die Lehrperson immer Recht habe, sondern dass in sachlicher Auseinandersetzung auch die Meinung der Schüler berücksichtigt werde.

Vertrauen

Mit Niklas Luhmann (2000) lässt sich als zentrale Funktion erlebten Vertrauens die Komplexitätsreduktion ausmachen: Dadurch, dass eine Person einem Interaktionspartner Vertrauen entgegenbringt, wird dessen Verhalten subjektiv

vorhersehbar. So „weiß, laut Luhmann, „ *beispielsweise der vertrauende Schüler, dass sein Lehrer ihn gerecht beurteilen wird, der vertrauende Lehrer "weiß", dass sein Schüler ihn nicht belügen wird, die vertrauende Schulleiterin "weiß", dass ihre Kolleginnen und Kollegen ihren pädagogischen Verpflichtungen gewissenhaft nachgehen. Durch das Erleben von Vertrauen kommen somit subjektiv nur ganz bestimmte Verhaltensalternativen und Handlungsausgänge in Frage, andere werden folgerichtig als nicht wahrscheinlich aus der eigenen Planung gestrichen.*“ (Luhmann, 2000)

Vertrauen reduziert auf diese Weise die Komplexität sozialer Wirklichkeit und fungiert als eine Art Wahrnehmungsfilter: *"Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, steigt die Komplexität des sozialen Systems, also die Zahl der Möglichkeiten, die er mit seiner Struktur vereinbaren kann, weil im Vertrauen eine wirksame Form der Reduktion von Komplexität zur Verfügung steht."* (Luhmann, 2000, S. 7f.) Für die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen ist schließlich von Bedeutung, dass sich Vertrauen niemals losgelöst von dem spezifischen situativen Kontext entwickelt, stabilisiert oder verändert, Vertrauen ist stets das Ergebnis des Wechselspiels personaler und situativer Bedingungen.

Vertrauen im Schulkontext kann auch das Vertrauen in eine positive Fehlerkultur beinhalten, sowie das Vertrauen darauf von der Lehrperson nicht beschämt oder verletzt zu werden. Ein positiver Umgang mit Fehlern ist für Schülerinnen zudem mit Blick auf die Arbeitswelt der Zukunft von Bedeutung, vor allem, wenn es zusehends mehr um Problemlösestrategien und kollaboratives Zusammenarbeiten geht. (nifbe, 2015)

In diesem Zusammenhang kann auch das Zusammenspiel einer guten Feedback Kultur nicht unberücksichtigt bleiben. Lehrerinnen und Lehrer profitieren von einer positiven Fehlerkultur für ihre eigene Arbeit und können effektivere Lernbegleiter sein.

Weiter sollen Schülerinnen und Schüler darauf vertrauen können, dass die Lehrperson ansprechbar und hilfsbereit bleibt, und dass die versucht ihre Schülerinnen und Schüler gerecht zu beurteilen.

Die Grundlage einer jeden Vertrauensbeziehung bildet die Anerkennung und eine von Wohlwollen geprägte Beziehung.

Humor und Geduld

„Humor und Geduld sind zwei Kamele, mit denen du durch jede Wüste kommst“
Arabisches Sprichwort

Geduld, so Reinert et al (1981), benötigt eine Lehrperson sich selbst gegenüber, beim Hineinwachsen in die berufliche Rolle, als auch ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber, bei denen sich manchmal Lernerfolge oder Verhaltenssziele nur langsam oder kaum abzeichnen. Wichtig sei hier, dem Edukanten gegenüber immer wieder neu, offen und gesprächsbereit zu begegnen und die Hoffnungen und damit den Schüler oder die Schülerin nie ganz aufzugeben. Geduld ist bei vielen Problemen im Klassenzimmer der beste Berater, Änderungen passieren im Prozess des Lernens kaum auf Knopfdruck. (Reinert et al, 1981)

Humor wird von Schülerinnen und Schülern bei ihren Lehrpersonen als wünschenswert beschrieben, er mildert die Strenge, die mitunter notwendig ist, und macht die Lehrperson menschlicher, er kann zudem kritische Situationen entschärfen. (Reinert et al, 1981)

Wichtig ist, dass der Humor von Kindern als solcher verstanden werden sollte. Sarkasmus verstehen Kinder erstens sehr spät in ihrer Entwicklung und da er wie Zynismus abwertende Grundzüge enthalten kann, ist er Kindern gegenüber möglichst zu vermeiden.

Reflexion

„Wer niemals seine Wahrnehmung hinterfragt, wer sich hypothesengeleiteter Verzerrungen und ihrer Konsequenzen nicht bewusst ist, der wird ihnen zwangsläufig auch nicht entgegenwirken können“ (Kanning, 1999, S. 138).

Die Auswirkungen von Erwartungen einer Lehrperson als auch nicht erfüllten Erwartungen von Schülerinnen und Schüler an Lehrpersonen haben eindrucksvoll aufgezeigt, weshalb es gerade für Lehrpersonen als Initiator von Beziehungen und Interaktionen im Klassenzimmer, von besonderer Bedeutung ist, sich immer wieder zu hinterfragen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten aktiv an ihren sozial-emotionalen Kompetenzen arbeiten und dafür auch ihre eigene Bindungsgeschichte und Verhaltensweise reflektieren, so die Empfehlung aus der Unterrichtsforschung. (Voigt, 2022) Wenn sie beispielsweise mit Bloßstellen oder Sarkasmus auf unerwünschtes Verhalten von Kindern reagieren, könnte das darauf zurückzuführen sein, dass sie selbst in der Vergangenheit unsichere Bindungen erlebt haben und etwa mit Ablehnung nicht gut umgehen können. *„Auch Humor oder Sarkasmus kann Kinder verunsichern, wenn sie ihn nicht verstehen“*, so Jaekel, *„dessen muss man sich bewusst sein“*. (Voigt, 2022)

Eigene Projektions-, Verdrängungs-, und Abwehrmechanismen sind am ehesten durch Selbstbeobachtung und Feedback von Schülerseite zu erkennen so Reinert et al (1981). Auch junge Schülerinnen und Schüler sind als in der Lage anzusehen ihren Lehrpersonen Feedback zu geben.

Im Folgenden wird die Rolle der Montessoripädagogik beleuchtet, um uns auf diesem Hintergrund der kindlichen Sichtweise auf die Lehrer-Schüler-Interaktion zu nähern.

2.10 Rolle der Montessorischule

Das deutsche Bildungssystem wird häufig als veraltet und antiquiert bezeichnet. Ob Digitalisierung, Unterrichtsinhalte oder die Unterrichtsformen, die absolute Mehrheit der Bundesbürger, nämlich 72 Prozent, finden laut einer Forsa Umfrage, dass das deutsche Schulsystem modernisiert werden müsste. (Welt, 2021)

Schon lange monieren Firmen zudem wie aufgezeigt fehlende Softskills und wenig entwickelte sozio-emotionale Kompetenzen bei ihren Bewerbern. In einer Welt in der Wissen immer nur einen Klick entfernt ist, braucht es keine Wissensroboter, sondern problemlöseorientierte, sozial entwickelte Empathen die sich auf ihr Gegenüber einstellen können und in der Lage sind Lösungen für moderne Probleme zu finden.

Die Idee, dass das Bildungssystem erneuert werden müsse, ist jedoch nicht neu, sondern existiert schon lange. So haben sich in Deutschland alternative Schulformen entwickelt deren Anspruch es ist, sich von staatlichen Schulsystemen abzuheben.

Aufgrund des Themenumfangs wird im Folgenden nur die für diese Arbeit relevante Montessoripädagogik skizziert und anschließend die darin gelebte Lehrer Schüler

Interaktion näher beleuchtet.

2.10.1 Die Montessoripädagogik

Die Montessoripädagogik ist ein von Maria Montessori ab 1907 entwickeltes pädagogisches Konzept.

Maria Montessori war eine der ersten Frauen, die ein Medizinstudium mit einem Doktorgrad abgeschlossen hatte. (Meyer, 2021, S.2ff)

Der Grundgedanke ihrer Pädagogik liegt in der Bitte eines Kindes „*Hilf mir es selbst zu tun*“. (Meyer, 2021, S.19)

Maria Montessori sieht jedes Kind als eine Einheit von Körper, Geist und Seele. Dabei ist es nicht der Erziehende, der das Kind dazu bringt, sich zu entwickeln und zu reifen, sondern es ist das Kind selbst. Das Kind ist also selbst „der Bildner seiner Persönlichkeit“ und möchte aus sich seinem inneren Antrieb heraus wachsen und sich entwickeln. (Meyer, 2021, S.36)

Maria Montessoris Menschenbild ist durch die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts geprägt. Ihre geistigen Wurzeln findet sie bei Medizinern wie Itard, Seguin, Philosophen wie Rousseau und Pädagogen wie Pestalozzi, Herbart und Fröbel, die trotz vieler Unterschiede übereinstimmend die Entwicklung und Übung der Sinne als Vorstufe für das abstrakte Lernen ansahen. (Meyer, 2021, S.36)

Da die Montessori-Weltanschauung ein eigenverantwortliches, freies, verantwortungsbewusstes und soziales Denken zum Ziel hat, war sie den Nationalsozialisten im Weg. Ab 1933 war die Lehre Montessoris in Deutschland verboten, ihre Bücher wurden verbrannt, ihre Einrichtungen geschlossen. (Müller-Hohagen, 2019)

Das Ziel der Montessori-Pädagogik ist es, die Kinder so zu begleiten, dass sie sich zu eigenständigen, selbstbewussten und verantwortungsvollen Charakteren entwickeln. Hier liegt der Fokus verstärkt auf der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Maria Montessoris Pädagogik ist also eine Pädagogik in deren Mittelpunkt das selbstbestimmte Lernen der Schülerinnen und Schüler steht. Die Freiarbeit ist die bedeutendste Unterrichtsform in der Montessori-Pädagogik. In der Freiarbeit können Schülerinnen und Schüler aus einem vielfältigen Lernangebot den

Gegenstand ihrer Tätigkeit, die Ziele, die Sozialform sowie die Zeit, die auf den gewählten Aufgabenbereich verwendet werden soll im Rahmen der „*vorbereiteten Umgebung*“ jeder selbst für sich bestimmen. So findet eine hohe Individualisierung von Lernprozessen statt. Ein Orientierungsrahmen bei der Gestaltung der „*vorbereiteten Umgebung*“ sind die jeweiligen Entwicklungsstufen und „sensiblen Phasen“ der Schülerinnen und Schülern. In den sogenannten „Sensiblen Phasen“ sind Kinder nach Maria Montessori für die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten, zum Beispiel Sprache oder Motorik, besonders empfänglich. Bei entsprechenden Bildungsanreizen ist es für Kinder in diesen Phasen einfacher, sich zu konzentrieren und Lernstoff besser, schneller und dauerhafter zu erfassen. Der Erzieher muss diese Zeitphasen erkennen und die Kinder dementsprechend fördern. (Müller-Hohagen, 2019)

Zusätzlich werden beim Aufbau der „*vorbereiteten Umgebung*“ die inhaltlichen Aspekte der verschiedenen Fächer berücksichtigt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die „*vorbereitete Umgebung*“ kein starres Gefüge, sondern ein flexibles Arrangement von Lernanregungen für die freie Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler darstellt, welches je nach aktuellen Bedürfnissen der Schülerschaft und kulturellen Entwicklungen verändert wird. (Müller-Hohagen, 2019)

In der Montessori-Pädagogik ist die Zusammenfassung mehrerer Jahrgänge in einer Klasse grundlegend. Nach Maria Montessori wirkt sich die durch die Jahrgangsmischung ergebende Heterogenität in der Lerngruppe positiv auf die kognitive und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. In der jahrgangsgemischten Klasse entsteht somit ein natürliches Helfersystem, das bei den Kindern gegenseitige Achtung und Interesse entstehen lässt. Alle Schülerinnen und Schüler kommen im Laufe ihrer Schulzeit in die Rolle der Helfenden und der Hilfesuchenden. Kinder können gut voneinander lernen, da ihre Denkweisen sich oft näher sind als die zwischen Lehrpersonal und Schülerinnen oder Schülern. (Meyer, 2021, S.41ff)

Montessori-Schulen arbeiten zumeist bis zur achten Klasse ohne Noten. Als Zeugnisse erhalten die Schüler zum Halbjahr sowie zum Jahresende Leistungsberichte in Schriftform. Zudem wird für jedes Kind ein Analyse Bogen geführt, der den individuellen Entwicklungs- und Lernprozess dokumentiert. Dieser bildet den Lernfortschritt sowie das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler sehr

detailliert ab, ganz ohne Schulnoten. (Meyer, 2021, S.41ff)

2.10.2 Lehrer-Schüler Interaktion in der Montessoripädagogik

„Immer muss die Haltung des Lehrers die der Liebe bleiben. Dem Kind gehört der erste Platz, und der Lehrer folgt ihm und unterstützt es. (...) Er muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann. Er muss dem Kind die Freiheit geben, sich äußern zu können; denn es gibt kein größeres Hindernis für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit als einen Erwachsenen, der mit seiner ganzen überlegenen Kraft gegen das Kind steht“ (Montessori, 1973, S. 21).

Der Montessori-Pädagoge hat in erster Linie die geistige Freiheit des Kindes zu respektieren. Er soll dem Kind dienen, es fördern, ihm keine unnötige Hilfe aufdrängen, sondern ihm nur minimale Hilfe zur Selbsthilfe anbieten. (Allmann, 2014)

Er ist darüber hinaus verantwortlich für die Vorbereitung der Umgebung. Er muss dafür sorgen, dass das Kind genug Nahrung für seine Entwicklung findet und auf Ordnung und Struktur achten. Er weist gründlich ins Material ein, berät und beobachtet die Kinder, auch um sensible Phasen zu erkennen und dem Kind die nötige Anregung nahe zu bringen. (Allmann, 2014)

Die Lehrperson beobachtet, versucht, die Hindernisse zu identifizieren, bringt evtl. das Kind neu in Kontakt mit dieser oder einer besser geeigneten Arbeit. Das Ziel ist, dass das Kind sich in eine Arbeit vertieft. Dabei bestimmt das Kind, wie lange, wo und mit wem es diese Arbeit macht. Die Lehrkraft schafft das „Geländer“, das dies möglich macht. (Allmann, 2014)

Die wesentliche Haltung der Lernbegleiter sei jedoch die Zurückhaltung, da so die freie Entfaltung des Kindes ermöglicht wird. Montessori stellt heraus, dass die grundlegende Haltung, die des „*Nichteingreifens*“ sein sollte. Doch dieses „*Nichteingreifen*“ bezieht sich nur auf Kinder, die bereits in der Lage sind, konzentriert zu arbeiten. Jenen Kindern, denen das noch nicht gelingt, erfahren eine helfende Lenkung durch das Lehrpersonal. Sobald erkannt wird, welches Kind Hilfe benötigt, muss das richtige Maß gefunden werden. (Montessori Münster, 2022)

2.10.3 Studienlage

Die Studienlage bescheinigt den Montessorischulen ein durchaus positives Bild. So hat der Montessori Bundesverband Deutschland ehemalige Schülerinnen und

Schüler per Online-Fragebogen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen der eigenen Schulzeit befragt. Circa 800 junge Menschen im Alter zwischen 17 und 39 Jahren haben an der qualitativen, nicht-repräsentativen Umfrage, die von der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn wissenschaftlich begleitet und ausgewertet und durch die Software AG Stiftung unterstützt wurde, teilgenommen. Sie besuchten 26 verschiedene Schulen in acht Bundesländern. (Donath, 2022)

Im Ergebnis gab der weitaus größte Teil, nämlich 88 % der befragten ehemaligen Schüler an, sie würden wieder auf eine Montessori-Schule gehen. Diese Aussage steht in Zusammenhang mit drei von Ihnen benannten Erfahrungen. Sie fühlten sich in ihrer Schulzeit von den Lehrpersonen ernst genommen, konnten Lernfreude entwickeln und ihr Selbstwertgefühl stärken. (Donath, 2022)

Positiv anzumerken ist noch, dass es für eine Schule besonders ist sich für den Werdegang und die Bewertung ihrer Absolventen in solchem Maße überhaupt zu interessieren.

Wollen manche Studien den fachlichen Vorteil der Montessori Schulen längst belegt haben, ziehen wieder andere selbigen in Zweifel. Unstrittig scheint jedoch zu sein, dass eine Montessorischule gegenüber der Regelschule ihren Schülerinnen und Schülern fachlich keinen Nachteil bringt, im Fach Mathematik in jedem Fall einen Vorteil. In überfachlichen Dimensionen, den Dimensionen des sozial-emotionalen Lernens und der positiven Beziehungsgestaltung zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen liegen die Montessorischulen ganz klar im absoluten Vorteil. (Gruehn/ Koenzer, 2018, S.15)

Aufbauend auf den Überlegungen zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion, der Rolle des sozial-emotionalen Lernens und schließlich der Montessoripädagogik, richten wir den Blick nun auf die Kinder und erforschen im empirischen Teil die Sichtweise von Kindern der Montessorischule und der Regelschule auf Lehrer-Schüler-Interaktionen und gewünschte Eigenschaften von Lehrpersonen.

3. Methode

Um das zentrale Thema der Arbeit zu veranschaulichen und die Forschungsfragen beantworten zu können hat sich, neben der Literaturrecherche, die Methode des Interviews mit Kindern im Grundschulalter angeboten.

Hierzu wurde eine Gruppe von Kindern der staatlichen Regelgrundschule und eine Gruppe von Kindern der Montessorischule zunächst befragt, und Ihre Antworten nach Gruppen getrennt ausgewertet, um sie im Anschluss miteinander vergleichen zu können.

Da das Thema der Lehrer-Schüler-Interaktion für alle Schüler von hoher Bedeutung für deren Lernerfolg und Zufriedenheit ist, und es zudem, bis auf angezeigte Studien, noch vergleichsweise wenig Forschung zu Erwartungen von Kindern im Grundschulalter an ihre Lehrpersonen gibt, wurde hier ein qualitatives, induktives Verfahren für beide Gruppen gewählt. Von Interesse war hier auch das Empfinden der Kinder unterschiedlicher Gruppen in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und die empfundenen Erwartungen die Lehrpersonen an sie stellen. Abschließend sollte noch die Gesamtzufriedenheit der Kinder mit ihren Lehrpersonen, ihrer Schule und etwaige Änderungswünsche beleuchtet werden.

Laut Froschauer und Lueger (2003) eignet sich eine qualitative Erhebung in frühen Phasen der Forschung in höherem Maße als ein quantitativ orientiertes Vorgehen. Der Vorteil des qualitativen Vorgehens ist, dass durch eine geringe Anzahl von Fällen detailreiche und genaue Analysen gezeichnet werden können (Flick, 2011).

Die Auswahl der Befragten nahm nicht die Befragung als Einzelperson in den Blick, viel mehr stehen die Interviewpartner für die Vertreter der Gruppe „Kinder im Grundschulalter“. Die Gruppe „Kinder im Grundschulalter“ wird weiter unterteilt in zwei Gruppen nämlich „Schülerinnen und Schüler der staatlichen Regelgrundschule“

und „Schülerinnen und Schüler der Montessorischule“. Ausnahme bildete eine Schülerin der 7. Jahrgangsstufe der Montessorischule, welche für ein anderes Kind, welches am Tag der Durchführung erkrankt war nach Einverständnis der Verfasserin am Interview teilnahm, um eine genügende Größe der Stichprobe zu gewährleisten.

Ein weiteres Kind der Montessorischule konnte aufgrund von Krankheit, trotz bereits erfolgter Einverständniserklärung, am Interviewtag nicht am Interview teilnehmen.

Es wurden in einem Gruppensetting, an 2 Termin insgesamt 10 halbstandardisierte, qualitative Interviews mit Kindern der Klassenstufen drei und vier geführt. Gruppe 1 bestand aus 6 Interviewpartnern und fand in einer dritten Klasse einer Regelschule statt.

Gruppe 2 bestand aus 4 Interviewpartnern und fand in einer dritten und vierten Klasse einer Montessorischule statt, in Gruppe 2 war zudem ein Kind, dass abweichend von der sonstigen Stichprobe der Jahrgangsstufe 7 entsprach.

Die Interviews wurden im mündlichen Gespräch in einer face-to-face Situation erhoben. Ziel war es herauszufinden, welche Vorstellungen Kinder von einer guten oder schlechten Lehrperson haben, wie gute und schlechte Interaktionen mit Lehrpersonen für die Kinder aussehen und wie sich die Kinder damit jeweils fühlen. Zudem wurde gefragt welchen Eindruck die Kinder davon haben, was ihre Lehrpersonen von ihnen erwarten und welches Gesamtgefühl und welche Wünsche sie in Bezug auf ihre Lehrpersonen und die Schule haben.

Das Interview mit Gruppe 1 fand am Mittwoch, den 14.12.22 um 08.45 Uhr in den Räumlichkeiten der Regelgrundschule statt. Das Interview mit Gruppe 2 fand am Tag darauf, dem 15.12.2022 um 9.00 Uhr, in den Räumlichkeiten der Montessorischule statt. Für die Interviews wurden der Interviewerin separate Räume im Schulgebäude zugeteilt.

Die Interviews wurden nach gegebener Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten und der Schulleiter mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Außer der Interviewerin und den Kindern waren beim Interview keine weiteren Personen anwesend.

3.1 Qualitative Interviews mit Kindern

Nathalie Schlee begründet in ihrer Arbeit „Qualitative Interviews mit Kindern“ folgendermaßen:

„ Die neue Kindheitsforschung betrachtet Kinder als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder und aktiv handelnde Akteure in ihrer Lebensumwelt. Sie sieht ihre Aufgabe nicht nur darin, Kinder zu erforschen, sondern „aus der Perspektive von Kindern“ zu forschen. Um sich in die Welt der Kinder zu versetzen, ihre Wünsche, Gedanken, Handlungen, Ideen, Probleme, Interessen und Reaktionen zu verstehen bedient sich die neue Kindheitsforschung unterschiedlicher Methoden. Neben teilnehmender Beobachtung und standardisierter Befragungen sind auch qualitative Interviews eine oft angewandte Methode bei der Forschung mit Kindern.“ (Schlee,2007)

Jedes Kind von Geburt an als einzigartigen, vollwertigen Menschen mit individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Begabungen und Wahrnehmungen anzuerkennen, ist heute hierzulande Konsens geworden, und hat die Kindheitsidee vom unmündigen Menschen, welcher zu verantwortungsvollem Handeln nicht fähig ist, und geformt werden muss, weitgehend verdrängt. Kinder gelten als Mitgestalter ihrer Wirklichkeit und unserer Welt. Will man einen Eindruck von ihrer Lebenswelt erhalten, genügt es also nicht Erwachsene, Forscher und Forscherinnen und Erziehungsberechtigte über Kinder zu befragen. Um einen möglichst unverstellten Blick auf die Lebenswelt der Kinder zu erlangen, ist es viel mehr unerlässlich Kinder selbst zu befragen, und sie als vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft in die Forschung einzubeziehen. *„Das Kind wird für kompetent gehalten, sich mitzuteilen, seine Sichtweise auf die Welt zu erklären und die eigene Interpretation seiner Welt darzustellen“* (Heinzel, 2003, S.408).

Qualitative Forschung erhebt zudem den Anspruch *„Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“* (Flick et al. 2007, 14).

Demzufolge steht im Mittelpunkt der methodischen Orientierung des Forschungsdesigns die Erhebung der Sichtweisen der Kinder zum Untersuchungsgegenstand.

3.2 Mögliche Herausforderungen in der Forschung mit Kindern

Die Bedeutsamkeit der Forschung mit Kindern ist wie oben dargestellt von äußerster Relevanz. Dennoch gibt es im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern verschiedene Komponenten, die berücksichtigt werden müssen.

Die Forschung geht davon aus, dass Kinder im Vergleich mit Erwachsenen über weniger kognitiv und sprachlich entwickelte Fähigkeiten verfügen, dies kann zu Schwierigkeiten bei der Beantwortung von Fragen in standardisierten Interviews führen.

Haben Kinder Schwierigkeiten beim Beantworten von Fragen kann dies den Datensatz negativ beeinflussen. (Fuchs, 2008, S.3) Daraus resultierend lässt sich feststellen, dass Fragen sprachlich möglichst einfach und eindeutig gestellt werden sollen.

Weitere Parameter, die es in der Forschung mit Kindern zu berücksichtigen gilt, sind laut Prof. Dr. Barbara Moschner von der Universität Oldenburg:

„die sprachliche Entwicklung, die Konzentrationsfähigkeit, die Gedächtniskapazität, die Angst vor der fremden (Untersuchungs-) Situation und das Bedürfnis der Kinder, alles richtig zu machen sowie der mangelnden Fähigkeit, Häufigkeiten, Größen, Geschwindigkeiten, zeitliche Relationen und räumliche Relationen richtig einzuschätzen.“(Moschner, 2012)

Auch der Versuchsleiter hat auf die Forschungsergebnisse insoweit Einfluss, als dass er Kinder ungewollt suggestiv beeinflussen kann, ihnen beispielsweise Worte in den Mund legen kann, die sie nicht sagen wollten. Eine andere Herausforderung liegt darin, die Antworten der Kinder nicht fehl zu adaptieren, beispielsweise um gewünschte Ergebnisse in ungenaue Aussagen der Kinder zu interpretieren. (Moschner, 2012)

3.3 Gruppeninterview

In einem Gruppeninterview befragt die interviewende Person nicht etwa einzelne Personen, sondern lässt Fragen in einem offenen Konzept in der Gruppe beantworten. Gruppeninterviews verbinden somit die Erhebung

forschungsrelevanter Daten mit Prozessen der Interaktion und Dynamik der Gruppe. Die Geschichte von Methoden der Gruppenerhebung reicht bis in die 1920er-Jahre zurück. (Misoch, 2019, S.137)

Im durchgeführten Interview wurde zudem Wert daraufgelegt, dass sich die Kinder untereinander kennen, dies soll der Reduktion von Anspannung und der Angst etwas falsches zu sagen entgegenwirken. Durch das vertraute Setting sollen die Interviewten sich freier darin fühlen ihre Meinungen und Ansichten teilen zu können. Die Interviewatmosphäre soll wohlwollend und angenehm sein.

3.4 Leitfadeninterview

Um dieses Interview angemessen führen zu können, wurde zunächst ein Interview Leitfaden erstellt. Dieser lässt sich grob in drei Bereiche gliedern. Der erste Bereich umfasst Fragen zum Thema „kindliche Vorstellungen von guten und schlechten Lehrpersonen im Hinblick auf Interaktionen und Emotionen“. Der zweite Bereich fragt nach welche Erwartungen Kinder ihrem Empfinden nach von Seiten der Lehrperson ausgesetzt sind und wie sie dazu stehen. Im letzten Abschnitt wird das Gesamtgefühl der Kinder in Hinblick auf ihre Lehrpersonen, den Unterricht und die Schule befragt, zudem werden Änderungswünsche der Kinder thematisiert.

Diese vorherige Strukturierung ist notwendig, um die Interviews im Anschluss angemessen auswerten zu können. Da es sich um halbstandardisierte Interviews handelt, sind die Fragen nach Möglichkeit offen gestellt, es gibt keine festgesetzten Antwortmöglichkeiten.

Das Leitfadeninterview dient zwar dazu eine Strukturierung vorzunehmen, es ist dabei jedoch nicht obligatorisch den Leitfaden akkurat abzuarbeiten. Viel eher soll gerade im Hinblick auf die Forschung mit Kindern, eine wertschätzende Gesprächskultur entstehen, in der auch nachgehakt und Fragen angepasst, ersetzt oder weggelassen werden dürfen.

Ausgewertet werden nur vollständige Antworten die eindeutig zuzuordnen sind. Schwammige Aussagen, ausschließliche „Ja“ und „Nein“ Antworten oder unklare Halbsätze werden nicht in die Auswertung einbezogen.

3.5 Auswahl der Interviewpartner

Die zu interviewenden Kinder wurden von der Verfasserin aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe „Schülerinnen und Schüler der Montessorischule“ und der Gruppe „Schülerinnen und Schüler der staatlichen Regelgrundschule“ ausgewählt, um diese Gruppen zunächst zu untersuchen und im späteren Verlauf einem Vergleich unterziehen zu können.

Mit dem Betreuer wurde festgelegt, dass etwa 6 Kinder der jeweiligen Gruppe am Interview teilnehmen werden.

Im Vorfeld der empirischen Erhebung wurde die Elternschaft, über die von der Schulleitung und den jeweiligen, verantwortlichen Lehrpersonen genehmigte Untersuchung, mittels eines Elternbriefes informiert und deren Einverständnis eingeholt.

In der Forschung zu Umfragen mit Minderjährigen wird davon ausgegangen, dass Kinder ab einem Alter von circa 8 bis 10 Jahren in der Position sind, standardisierte Interviewfragen grundsätzlich beantworten zu können. Offensichtlich ist jedoch zu erwarten, dass sich aufgrund der oben formulierten Herausforderungen ihr Antwortverhalten, zu dem von erwachsenen Probanden unterscheidet. (Fuchs, 2008, S.3)

Aufgrund der Forschungslage wurden in beiden Gruppen Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangstufen für das Interview ausgewählt.

Bei den zu interviewenden Kindern der staatlichen Regelgrundschule, Gruppe 1 benannt, handelt es sich um 3 Mädchen der Klassenstufe 3 und drei Jungen der Klassenstufe 3. Da die Kinder dieselbe Klasse besuchen kennen sich alle untereinander.

Sampling Gruppe 1: Regelgrundschule, eigene Tabelle

A	Mädchen	Klasse 3
B	Junge	Klasse 3
C	Junge	Klasse 3

D	Junge	Klasse 3
E	Mädchen	Klasse 3
F	Mädchen	Klasse 3

Bei den zu interviewenden Kindern der Montessorischule, also der Gruppe 2 handelt es sich um 2 Mädchen der Jahrgangsstufe 3, einen Jungen der Jahrgangsstufe 3 und ein Mädchen der Jahrgangsstufe 7. Da mehrere Kinder zum ursprünglichen Interviewzeitpunkt erkrankt waren, verschob die Verfasserin das Interview zunächst um eine Woche. Im Anschluss und wegen fortsetzender Erkrankungen bei den Schülerinnen und Schülern, entschloss sich die Verfasserin zusammen mit der zuständigen Lernbegleiterin, ein Kind aus einer höheren Jahrgangsstufe, nach eingeholter Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, am Interview teilnehmen zu lassen, um die Stichprobe nicht weiter zu verringern. Da es sich bei der Montessorischule um jahrgangsübergreifende Klassen handelt, kennen sich die Kinder untereinander gut.

Sampling Gruppe 2: Montessorischule, eigene Tabelle

G	Mädchen	Klasse 3
H	Mädchen	Klasse 7
J	Mädchen	Klasse 3
K	Junge	Klasse 3

3.6 Transkription

Im Anschluss an die Erhebung der Daten, wurden die Interviews transkribiert. Transkription meint die Verschriftlichung mündlich aufgenommener Interviews, also gesprochene Sprache die als Text festgehalten wird. Die Transkription gilt als wichtiger Zwischenschritt zur Auswertung der Daten. (Reinders, 2005)

Die vorgenommene Transkription unterliegt den Regeln und Hinweisen der Transkription, die in Anhang B zu finden sind. Die halbstandardisierten Interviews wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms F4 transkribiert.

Zum Zwecke der Anonymisierung und des Schutzes ihrer Privatsphäre wurden die teilnehmenden Kinder in der Transkription und im Folgenden mit den obig erwähnten Abkürzungen (A,B,C,D,E,F,G,H,J,K) verfremdet. Die interviewende Person, hier personengleich mit der Verfasserin, wurde mit (I) abgekürzt. Lediglich die Verfasserin kann zuordnen, welches Kind zu welchem Buchstaben gehört.

3.7 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die erhobenen Daten wurden im Anschluss an die Transkription mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (2010) ausgewertet.

Hierfür werden Kategorien erstellt. Diese Kategorienbildung kann nach Mayring auf verschiedene Arten erfolgen. Beim induktiven Verfahren werden die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt. Beim deduktiven Verfahren hingegen wird mit der Festlegung der Kategorien gestartet. Im Anschluss werden Textbeispiele für die Kategorie gegeben und Kodierregeln festgelegt, und der so vorab gewonnene Kodierleitfaden am gewonnenen Datensatz angewendet. Bei beiden Verfahren werden allerdings auch neue Kategorien gebildet, wenn Antworten nicht zum erstellten Kodierleitfaden passen. (Mayring, 2010, S.98ff)

In der vorliegenden Auswertung der Interviews wurde ein deduktives Vorgehen ausgewählt.

Mayring beschreibt in seinen Ausführungen drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse: die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S.92ff)

Die ausgewählte Analysetechnik ist in der vorliegenden Arbeit die strukturierende Inhaltsanalyse. Das Ziel der Analyse ist hier, definierte Aspekte aus dem Material heraus zu filtern. (Mayring, 2010, S.92)

Mayring (2010, S.92) schreibt hierzu:

„ Wann nun ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau festgestellt werden. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt (Ulich et al. 1985; Haußer/Mayring/Strehmel 1982; Haußer 1972), das in drei Schritten vorgeht:

1. Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“

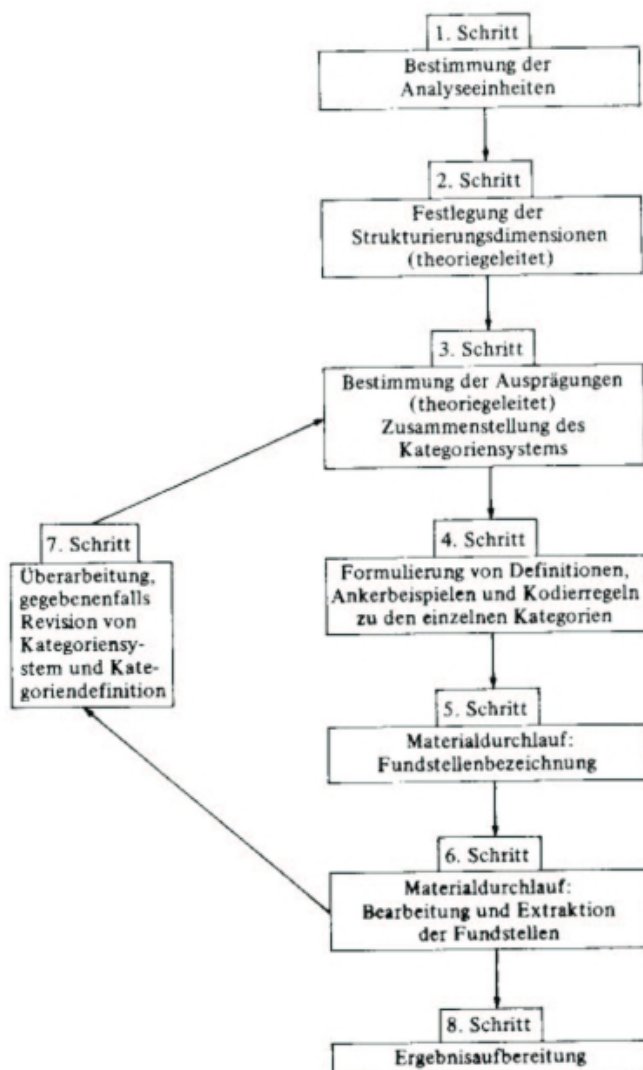


Abbildung 13: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

entnommen aus: Mayring (2010), S.94

In der vorliegenden Masterarbeit wurde das im Schaubild angezeigte Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet. Der

Kodierleitfaden der Gruppe 1 (Regelgrundschule) befindet sich im Anhang E. Der Kodierleitfaden der Gruppe 2 (Montessorischule) befindet sich in Anhang F.

Nachdem zunächst ein einheitliches theoriengeleitetes Kategoriensystem für beide Gruppen entworfen wurde, wurde dies nach der Materialanalyse nochmals überarbeitet und angepasst. Im Anschluss zeigten sich die in der Tabelle aufgeführten Kategorien und Subkategorien als geeignet, um die Analyse des Materials getrennt nach den Gruppen vorzunehmen. Die Resultate der beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Finale Haupt- und Subkategorien, eigene Erfassung

Kategorie	Hauptkategorie	Subkategorie
K1	Vorstellungen Gute Lehrperson	1) Interaktion 2) Emotion und Auswirkungen
K2	Vorstellungen Schlechte Lehrperson	1) Interaktion 2) Emotion und Auswirkungen
K3	Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht	
K4	Wünsche und Gesamtgefühl Schule und Lehrperson	

Die Gütekriterien qualitativer Forschung wurden in dieser Arbeit eingehalten, die einzelnen Schritte der Forschung wurden verständlich sowie transparent dargelegt. Ebenso ist die Reichweite gegeben, da einheitliche Fragen verwendet wurden, deren wiederholte Anwendung unter ähnlichen Bedingungen ähnliche Ergebnisse erzeugen würde. Die Forscherin stellte weitgehend offene Fragen zur Diskussion und hielt sich somit an die Vorgaben der Intersubjektivität.

Die Resultate der Gruppen werden im Folgenden nacheinander präsentiert.

4. Ergebnisse

In qualitativen, halbstandardisierten Interviews wurden insgesamt 10 Kinder im Grundschulalter befragt.

In Gruppe 1 wurden 6 Kinder der Klassenstufen 3 der staatlichen Regelgrundschule untersucht. In Gruppe 2 wurden 4 Kinder der Montessorischule befragt, 3 davon entsprachen der Jahrgangsstufe 3, 1 Kind entsprach der Jahrgangsstufe 7.

Mithilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse wurden die Daten der Kinder analysiert, um vorher definierte Aspekte, sogenannte Kategorien, aus dem Material heraus zu filtern.

Die Ergebnisse beider Gruppen werden im Folgenden nacheinander, nach ihren übereinstimmenden Kategorien und Subkategorien, geordnet dargestellt.

4.1 Vorstellungen gute Lehrperson

Um die Forschungsfrage nach den Vorstellungen der Kinder von einer guten Lehrperson beantworten zu können, wurden die Kinder hierzu befragt.

Die Kategorie wurde in 2 Subkategorien unterteilt. In der ersten Subkategorie wurden die Äußerungen der interviewten Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf positiv bewertete Interaktionen mit Lehrpersonen untersucht. Die zweite Subkategorie nimmt die Emotionen der Kinder und die Auswirkungen einer von ihnen positiv bewerteten Lehrperson in den Blick.

4.1.1 Ergebnisse Gruppe 1: Interaktion gute Lehrperson

Benannt wurden hier von den Kindern der Gruppe 1, der staatlichen Regelgrundschule, insgesamt 16 positive mögliche Interaktionen mit Lehrpersonen.

Als positive Eigenschaft wurde von Kindern mehrheitlich, mit insgesamt 7 Erwähnungen geäußert, dass die Lehrperson „hilfsbereit“ (1x) ist, bzw „hilft“ (6x). Hilfsbereitschaft ist also von den Kindern die meisterwähnte positive Eigenschaft einer Lehrperson in Interaktion mit den Kindern. (Anhang C)

So äußerte sich Kind C folgendermaßen: *„manche Lehrer sind halt auch so (...) dann sind sie hilfsbereit (..) oder sie motivieren einen“*

Ein anderes Kind erwähnte *„wenn mir der Lehrer viel Zeit gibt (..) und mir gut hilft“*. (Anhang C)

Nachfolgend erwähnt wurde mit 4 Erwähnungen, dass ein guter Lehrer *lieb* (2x) und *nett* (2x) sein soll. (Anhang C)

Benannt wurden darüber hinaus von den Kindern auch Elemente der Arbeitsstruktur und der eingesetzten Methoden, *so sagte ein Kind, „ uns zwischendurch auch mal raus lassen(...) öfter auch mal mit den I-Pads lernen.“* Mit den i-pads lernen lassen, benannten 2 Kinder als positiv. (Anhang C)

Äußerungen betrafen darüber hinaus auch das schulische Lernen. So sagte Kind A: *„(..) liebe Lehrer lassen uns (..) Sachen machen, die zeigen uns auch mit Spaß wie man lernt“*. (Anhang C)

Wichtig war einem Kind auch dass eine gute Lehrperson *„ sehr gut erklärt“*. Den Wunsch nach Transparenz formulierte Kind E folgendermaßen: *„ (...) sie sagen auch zum Beispiel vor den Tests wenn die Tests schwierig sind oder ob sie nicht so schwierig sind.“* (Anhang C)

„*Streng sein*“ wurde von den Kindern durchaus unterschiedlich bewertet. Kind A bewerte streng sein im Blick auf das Lernen im Folgenden positiv: „*Also mit strengen Lehrern kommt man eigentlich ein bisschen weiter voraus, weil ähm bei lieben Lehrern erlauben sie dir zu viel und bei Strengerem kann man eigentlich auch mehr lernen.*“ Kind D fand hingegen: „*Strenge Lehrer mag ich halt nicht so*“ (Anhang C)

Kind C fand dass ein guter Lehrer auch streng sein kann, und bezog sich dabei auf die Ordnungsstruktur im Klassenzimmer und Aspekte des Classroom Managements: „*Es kann auch so sein, dass es ein lieber Lehrer wird, aber er wird streng, weil die Klasse es zum Beispiel ausnutzt dass er so lieb war, und dann wird er halt strenger weil sonst kapieren die das nicht und machen immer weiter.*“ (Anhang C)

4.1.2 Ergebnisse Gruppe 2: Interaktion gute Lehrperson

Benannt wurden hier von den Kindern der Gruppe 2, der Gruppe der Montessorischule, insgesamt 12 positive Interaktionen mit Lehrpersonen.(Anhang D)

Benannt wurde hier ebenfalls von der Hälfte der befragten Kinder, dass eine gute Lehrperson „*helfen*“ sollte. Kind G äußerte: „*die helfen uns halt auch wirklich und gehen dann auch mal zu uns und machen mit uns das Blatt und so wenn wir es nicht können.*“ Für Kind J war als positive Interaktion ebenfalls wichtig, Hilfe zu erhalten wenn sie benötigt wird: „*wenn wir was nicht können oder so dann helfen die uns.*“ (Anhang D)

Ebenfalls waren „*freundlich*“ und „*nett*“ sein von den Lehrpersonen in der Interaktion mit den Kindern gewünscht, und wurde insgesamt 3x geäußert. (Anhang D)

Kind J ging bei der Beschreibung einer guten Lehrperson noch über die Eigenschaft „*Freundlichkeit*“ hinaus und schilderte gemachte Erfahrungen folgendermaßen:

„*Lehrer die netter hier sind, hier sind irgendwie alle so dass es mehr so (.) so Freundinnen sind. Also natürlich bringen sie uns Sachen bei und (...) aber wir*

können halt auch mit denen über alles reden und es ist halt irgendwie total toll hier in der Schule (.) dass wir halt auch so reden können und nicht nur immer über schulische Sachen, und das wir einfach offen mit denen sein können“ (Anhang D)

Positive Äußerungen zum schulischen Lernen betrafen in der Gruppe der Kinder, die die Montessorischule besuchen vermehrt Aspekte der Selbstbestimmung. *„Es sind halt Lernbegleiter und wenn wir mal nicht was finden was wir jetzt ähm machen wollen dann (.) geben sie uns halt was.“ „die geben uns dann einfach nur etwas das ich machen könnte und dann kann ich ja oder nein sagen.“ (Anhang D)*

Über die Sozialform des Lernens diskutierten die Kinder, Kind J beschrieb als positiven Aspekt: *„nur das wir halt hier in einer Montessorischule sind und wir müssen nicht rumsitzen und zuhören.“ Kind K entgegnete daraufhin mit „Doch“, woraufhin Kind K erwiderte „Ja, auch (.) aber manchmal (lacht)“ (Anhang D)*

„Streng sein“ wurde auch hier von den Kindern unterschiedlich bewertet. Kind K bewertete zunächst *„so streng find ich (...) das find ich halt nicht schön“, Kind J fand: „es ist schon manchmal ganz wichtig weil sonst lernt man auch nichts“ und „wenn sie uns alles machen lassen was wir wollen, dann würde das hier glaube ich ein ziemliches Chaos werden.“ (Anhang D)*

4.1.3 Ergebnisse Gruppe 1: Emotion und Auswirkungen gute Lehrperson

Positive Emotionen in Verbindung mit als gut empfundenen Lehrpersonen wurden von der Gruppe 1 insgesamt 6x geäußert. So äußerte Kind A *„fühlt es sich gut an“ und Kind E: „dann find ich das einfach schön.“ (Anhang C)*

Kind C äußerte die Vermutung gegenüber der Lehrperson *„ich (...) glaube dann wenn er mich mag, dann glaub ich (..) hat er Vertrauen zu mir“ und weiter „für mich fühlt es sich gut an, weil es ist halt so dass (...) ja, dass er dir dann auch gerne hilft.“ (Anhang C)*

Von den Kindern wurde darüber hinaus auch ein besseres Klassenklima und weniger Unterrichtsstörungen beschrieben, wenn sie eine Lehrperson als gut

empfinden. So meinte Kind A . „ *Also bei einem guten Lehrer habe ich schon das Gefühl dass sich die Klasse netter benimmt*“ oder „ *vielleicht macht dann niemand extra Quatsch, dass man ihn ärgert.*“ (Anhang C)

4.1.4 Ergebnisse Gruppe 2: Emotion und Auswirkungen gute Lehrperson

Positive Emotionen in Verbindung mit als gut empfundenen Lehrpersonen wurden von der Gruppe 2 insgesamt von 3 Kindern geäußert. Kind K äußerte : „*es ist halt irgendwie total toll*“, Kind G meinte: *(mir) „gefällts es richtig gut“.* (Anhang D)

Kind K äußerte im Zusammenhang mit einer zugewandten Lehrperson mehr Motivation beim Lernen: „*Dann will ich halt auch mehr lernen, wenn der Lernbegleiter halt freundlich ist zu mir.*“ (Anhang D)

4.2 Vorstellungen schlechte Lehrperson

Um die Forschungsfrage beantworten zu können wie aus Sicht der Kinder eine „schlechte Lehrperson“ mit ihnen interagiert wurden sie hierzu befragt.

Die Kategorie wurde in 2 Subkategorien unterteilt. In der ersten Subkategorie wurden die Äußerungen der interviewten Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf negativ bewertete Interaktionen mit Lehrpersonen untersucht. Die zweite Subkategorie nimmt die Emotionen der Kinder und die Auswirkungen einer von ihnen negativ bewerteten Lehrperson in den Blick.

Um das Bild einer guten Lehrperson zu konkretisieren ist es von Bedeutung zu erforschen, was aus der Sicht von Schülern eine schlechte Lehrperson ausmacht und wie sich dies auf Schülerinnen und Schüler auswirkt, um Rückschlüsse auf erwünschte Eigenschaften machen zu können. schärfen wie sich eine gute Lehrperson in den Augen von Schülerinnen und Schülern verhalten sollte,

4.2.1 Ergebnisse Gruppe 1: negative Interaktion Lehrperson

Benannt wurden hier von den Kindern der Gruppe 1, der staatlichen Regelgrundschule, insgesamt 18 negative mögliche Interaktionen mit Lehrpersonen. (Anhang C)

Am häufigsten (4x) genannt wurde von den Kindern im Unterricht bei Meldungen nicht ausreichend berücksichtigt zu werden. Kind C äußerte manche Lehrpersonen würden Unterschiede bezüglich des Geschlechts machen : *„Die ganze Zeit wird nur ein Mädchen dran genommen“*. Kind D beschrieb Unterschiede dahingehend ob die Lehrperson dem Schüler oder der Schülerin zugetan ist oder nicht: *„also wenn ein Lehrer dich nicht mag oder so streng zu mir ist, dann ist es halt so dass er dich vielleicht nicht dran nimmt im Unterricht, obwohl du dich ganz oft meldest“*. (Anhang C)

Kind B bemerkte hierbei Unterschiede bezüglich der Leistungseinschätzung durch die Lehrperson: *„die am besten in ein paar Sachen (.) und die schnell sind oder so, die es sehr gut können, DIE kommen immer mehr dran finde ich.“* (Anhang C)

Die Kinder äußern hier einvernehmlich sich von der Lehrperson durch das zu wenig berücksichtigt werden bei Meldungen Anderen gegenüber benachteiligt zu fühlen. Kind C führt diese Benachteiligung auf sein Geschlecht zurück, Kind D führt es auf die fehlende Zuneigung seitens der Lehrperson zurück, Kind B führt das Verhalten darauf zurück, dass die Lehrperson Kinder bevorzugt, deren Leistungen von der Lehrperson als sehr gut empfunden werden. (Anhang C)

Kind D ergänzte später die Wichtigkeit des Zuneigungsaspekts mit dem Gefühl ungleich behandelt zu werden *„wenn er mich jetzt nicht gemocht hätte, dann hätte ich da immer so ein komisches Gefühl, weil er mich dann nicht so behandelt wie die Anderen.“* (Anhang C)

Die Schülerinnen und Schüler beschrieben als negative Interaktion in 3 Fällen, auch wenn die Lehrperson ein Versehen ahndet, bestraft oder der Schülerin oder dem Schüler nicht glaubt. Hier kommt das Empfinden der Kinder von der Lehrperson ungerecht behandelt worden zu sein zum Ausdruck. So äußert Kind A: *„wenn man aus Versehen was falsch macht , zum Beispiel wenn man jetzt (...) aus Versehen reingequasselt hat, weil er wollte (..) zur Lehrerin kurz was sagen*

ähm und dann schreit sie dich plötzlich so an.“ (Anhang C)

Sanktionsmaßnahmen wurden von den Kindern nur in Zusammenhang mit fehlender Gerechtigkeit, wenn sie für die Kinder nicht nachvollziehbar waren oder wenn sie von den Kindern als übertrieben wahrgenommen wurden negativ bewertet. Kind D: *„man wird sofort runter geschoben obwohl das nur ein Versehen war“* Kind C äußerte *„jemand der einem wenig Chancen gibt. Also wir haben da so eine Tafel da kann man runter rutschen und zum Beispiel jemand sagt jetzt kommst du direkt zwei runter, weil du zum Beispiel (...) Quatsch gemacht hast oder weil du (...) nicht brav warst kommst du direkt auf Auszeit“* Oder weiter *„ eigentlich nichts getan habe aber dafür trotzdem irgendwie jeder Ärger bekommt.“ (Anhang C)*

Das Ablehnen von Hilfe seitens der Lehrpersonen merken 2 Kinder als negativ an. So sagt Kind D „ Wenn die Lehrer dir einfach nicht mehr helfen“, Kind B fügt ein: „manchmal sagt er überleg nochmal oder ding, ich hab aber schon sehr viel überlegt deswegen frage ich und dann halt wenn sie mir dann nicht antworten“ (Anhang C)

Obwohl streng sein von allen Kindern auch positiv bewertet wurde, beurteilten die Kinder es übereinstimmend negativ, wenn eine Lehrperson *„zu streng“* sei.

4.2.2 Ergebnisse Gruppe 2: negative Interaktion Lehrperson

Benannt wurden hier von den Kindern der Gruppe 2, der Montessorischule, insgesamt 10 negative mögliche Interaktionen mit Lehrpersonen. (Anhang D)

Die Mehrzahl negativer Erfahrungen wurden von K vorgenommen der vorher eine Regelgrundschule besuchte und sich zumeist auf diese bezog, sonst äußerte sich noch J zu negativen Interaktionen mit Lehrpersonen. Die anderen beiden Kinder, die am Interview teilgenommen hatten, trafen keine Äußerungen zu negativen Interaktionen mit Lehrpersonen.

Das Ahndung eines Versehens wurde auch von K negativ bewertet *„ wenn dann jemand vielleicht mal ähm einen ähm anstupst und fragt vielleicht kann*

ich mal kurz was wissen von dir dann kommt der und sagt nicht abgucken und dann bekommt der Ärger.“

Kind K bewertete Lehrpersonen wie folgt negativ *„ streng und gemein und einfach immer nur rumgemecker und immer nur mit strenger Stimme“*. Mit dem Aspekt *„immer nur mit strenger Stimme“* fügt er seiner Beschreibung auch eine nonverbale Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion bei, die er negativ bewertete.

Kind J nannte als negativ wenn eine Lehrperson Verständnisproblemen mit Ungeduld begegnet: *„ wenn sie ungeduldig sind ist es halt blöd wenn man was nicht versteht und sie können es dir sozusagen nicht erklären weil sie so ungeduldig sind (...) . (Anhang D)*

Die Kinder nannten beide *„schnell schreien“* oder *„brüllt (...) durch das ganze Klassenzimmer“* als negative Interaktionen von Lehrpersonen.

Kind K schilderte im Zusammenhang mit negativ konnotierten Verhalten von Lehrpersonen, Mobbingvorfälle auf dem Heimweg durch andere Mitschüler, bei dem die Lehrpersonen erwähnten: *„ und dann haben sie gesagt, was auf dem Heimweg passiert gehört nicht zur Schule.“* Hier hätte K sich offensichtlich seitens der Lehrpersonen mehr Hilfe und Unterstützung bei der Lösung von Konflikten gewünscht.

Kind K schilderte zudem in Bezug auf die Regelgrundschule *„ für die in meiner Schule waren wir überhaupt nichts“*.

Kind K beurteilte allgemein das Lernen an seiner vorherigen Grundschule aufgrund von mangelnder Selbstbestimmung und ausbleibender Hilfe als negativ, so fasste er zusammen: *„ wir mussten den ganzen Tag nur auf dem Popo sitzen und die ganze Zeit zuhören und dann bekommen wir da ein Blatt hingelegt und dann heißt es du musst es jetzt machen, und das fand ich halt immer doof. Und dann, wenn ich dann was nicht verstanden habe, dann gab es Ärger.“ (Anhang D)*

4.2.3 Ergebnisse Gruppe 1: Emotion und Auswirkungen schlechte Lehrperson

Alle Kinder äußerten in Zusammenhang mit negativen Interaktionen mit Lehrpersonen auch negative Emotionen (7 Nennungen). Kind A äußerte „*„dann ist es voll blöd“*“, Kind C benannte es folgend „*„wenn er mich jetzt nicht gemocht hätte, dann hätte ich da immer so ein komisches Gefühl“*“.

Sehr prägnant war auch die Äußerung von Kind B welches vorher geäußert hatte „*und die am besten in ein paar Sachen (.) und die schnell sind oder so, die es sehr gut können, DIE kommen immer mehr dran finde ich“* auf Nachfrage wie er sich dann fühle antwortete „*Ich fühl mich ausgeschlossen und bisschen traurig“*. (Anhang C)

4.2.4 Ergebnisse Gruppe 2: Emotion und Auswirkungen schlechte Lehrperson

Die Kinder J und K äußerten in Zusammenhang mit negativen Interaktionen mit Lehrpersonen auch negative Emotionen (6 Nennungen), beispielsweise „*das wäre dann richtig blöd“* und „*und das fand ich halt immer doof“*.

Auswirkungen auf Lernen und Unterricht wurden von J im Rahmen von Mitarbeit und Angst vor der Reaktion der Lehrperson geschildert: „*ist halt ziemlich blöd, weil man sich dann halt auch viel weniger traut, und im Unterricht fällt es einem immer schwerer mitzumachen“* „*weil das ist halt auch so weil man nicht weiß, vielleicht mag der mich nicht und vielleicht schreit er mich dann an wenn ich eine Frage habe“* (Anhang D)

4.3 Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht

Im Folgenden soll aufgezeigt werden welche Erwartungen die beiden Gruppen vonseiten ihrer Lehrperson verspüren. Diese Kategorie bezieht sich auf die Forschungsfrage 2 : „Inwiefern spüren Kinder Erwartungen einer LP ihnen gegenüber?“

Die Ergebnisse beider Gruppen werden nachfolgend dargestellt.

4.3.1 Gruppe 1: Empfundene Erwartungen

Insgesamt benannten die Kinder der Gruppe 1, der staatlichen Grundschule 14 Erwartungen die Lehrpersonen an sie stellen.

Die Mehrzahl der Nennungen bezog sich hierbei auf die empfundene Erwartung „*leise sein*“ (4x benannt), so schilderte Schüler C: „*Sie erwarten; dass wir leise sind (...)*“.

Dicht gefolgt wurde dieses Empfinden von „kein Quatsch machen“ (3x) und „sich an die Regeln halten“ (3x). Schüler F benannte: „nicht Quatsch machen und dass wir leise sind und alles“. Schüler A fügte noch hinzu, sich an die geäußerten Erwartungen der Lehrperson anzupassen: „die erwarten ja auch von mir dass ich mich gut an die Regeln halte und leise bin und das mach ich“. (Anhang C)

In Bezug auf das Einhalten von Regeln äußerte Kind B den Verdacht das Einhalten von Regeln stünde in Zusammenhang mit der Zuneigung die ein Schüler oder eine Schülerin durch ihre Lehrperson erfährt: „*Also hier stehen so welche Regeln und wenn wir die befolgen, dann glaube ich dass alle Lehrer alle Kinder mögen*“. (Anhang C)

Für Schüler C spielte die empfundene Erwartung von Seite der Lehrperson „*dass wir gute Noten schreiben und dass sie halt kluge Schüler haben*“ eine besondere Rolle. Im weiteren Verlauf fügt er dann der empfundenen Erwartung von Lehrpersonen noch die Funktion hinzu die Schule für den späteren Beruf hat : „*was sie hauptsächlich erwarten ist dass wir einen guten Schulabschluss haben und dass wir halt auch gut arbeiten können, also dass wir auch gut Geld verdienen und nicht in der Ecke hocken und sagen ich habe keinen Schulabschluss, ich kann nicht arbeiten*.“ (Anhang C)

4.3.2 Gruppe 2: Empfundene Erwartungen

Den Kindern der Montessorischule war es wichtig, zu erwähnen, dass ihre Lehrpersonen keine konkreten Erwartungen an sie haben, sondern viel eher sich Dinge für sie wünschen.

Kind J äußerte so *„ sie wollen hier natürlich schon helfen dass du weiter kommst mit dem was du tust und dass du was lernst“*, hier steht für J das persönliche Weiterkommen und Lernen des Einzelnen im Fokus der Wünsche der Lehrperson, die dabei unterstützt. Auch betonte J dass die Lehrpersonen bei Fehlern oder Schwierigkeiten helfen, aber nicht erwarten würden dass etwas unbedingt gekonnt werden muss: *„es wenn du halt was nicht kannst, dann helfen sie dir, aber sie erwarten es jetzt nicht so unbedingt“*. (Anhang D)

4.4 Wünsche und Gesamtgefühl Schule und Lehrperson

In dieser Kategorie wurden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler beider Gruppen auf Äußerungen zum Gesamtgefühl mit Lehrpersonen und Unterricht untersucht. Zudem wurden die Kinder nach Wünschen bzw. Änderungswünschen befragt. Die Ergebnisse dieser Kategorie beziehen sich auf Forschungsfrage 3 und untersucht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

4.4.1 Gruppe 1: Wünsche und Gesamtgefühl Schule

Die Kinder der Gruppe 1 trafen insgesamt 4 Äußerungen zu Veränderungswünschen. Zwei der Kinder äußerten Wünsche dass die Lehrer sie für den Besuch der weiterführenden Schulen vorbereiten. So äußerte beispielsweise Kind C: *„Ich wünsche mir eigentlich, dass die Lehrer mich gut machen, dass ich gut fürs Gymnasium oder für die Realschule (...) oder dass ich halt so gut bin, dass ich auf ein Privatschul kommen kann.“*

Das Kind F benennt den Wunsch nach Zuneigung und guter Zusammenarbeit von Seiten der Lehrpersonen: *„ Also, ich wünsche mir das auch die Lehrer uns mögen und dass wir halt mit ihnen zusammenarbeiten können und gut lernen*

können.“ Hier wird auch der Wunsch nach Lernerfolg deutlich.

Kind B wünscht sich hingegen einen wohlwollenderen Umgang von einigen Lehrpersonen: „Also ich wünsche mir das ein paar Lehrer netter wären (...)“

4.4.2 Gruppe 2: Wünsche und Gesamtgefühl Schule

Die Kinder der Montessorischule trafen insgesamt 8 Äußerungen zum Gesamtgefühl an ihrer Schule. Sie äußerten nach Nachfrage keine Veränderungswünsche. (Anhang D)

Kind K schilderte seinen Eindruck folgend: *„Also mir gefällt's hier eigentlich richtig gut und (.) ähm eigentlich macht mir (...) alles Spaß“* weiter bezog er sich auf das Lernen an der Schule: *„Also hier ist das Lernen viel entspannter, bei der anderen Schule ist das Lernen eigentlich nur stressig. Und hier in der Schule ist es einfach alles entspannt.“* (Anhang D)

Die Kinder G und H beschrieben wenige Konflikte und ein Gemeinschaftsgefühl als positiv. G: *„Aber ich habe auch irgendwie das Gefühl, dass wir/ dass hier in der Schule nicht so viel gestritten wird und auch nicht so viel geärgert wird.“*

H: *„Das ist total cool, weil hier irgendwie auch alle Stufen zusammen sind (...) und das ist immer so ein Miteinander.“* (Anhang D)

J beschrieb eine wohlwollende und positive Atmosphäre in der Schule: *„Und hier ist auch halt eine freundlichere Stimmung in der Luft“* zudem beschrieb sie die Lehrpersonen *„Die Lehrer die netter hier sind (...) es ist halt irgendwie total toll hier in der Schule.“* (Anhang D)

5. Diskussion

Ziel der qualitativen Befragung der Kinder war es aufzuklären, wie aus ihrer Sichtweise ein guter bzw. schlechte Lehrperson mit ihnen interagiert und welche Eigenschaften von Lehrpersonen dabei von den Kindern gewünscht oder nicht gewünscht werden.

Elementar war darüber hinaus auch zu erfahren welche gestellten Erwartungen die Kinder vonseiten der Lehrperson an sie persönlich empfinden.

Das weitere Interesse der Forschung bezog sich auf den Vergleich von Schülerinnen und Schülern der Regelgrundschule und Schülerinnen und Schülern der Montessorischule in allen Bereichen und in Gesamtsumme.

5.1 Gewünschte Interaktionen mit Lehrpersonen

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen ein vielschichtiges Bild.

Die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen betonen „*Hilfsbereitschaft*“ als eine der wichtigsten Eigenschaften einer Lehrperson. Hilfsbereitschaft wird von den Kindern sowohl im zwischenmenschlichen Bereich als auch in Form von Unterstützung bei der Lösung von Aufgaben durchweg positiv bewertet.

Betrachten wir die Basisdimensionen guten Unterrichts, nämlich kognitive Aktivierung, das classroom management und die konstruktive Unterstützung nach

Hattie sehen wir hier eine Überschneidung zur Basisdimension der konstruktiven Unterstützung.

Die konstruktive Unterstützung enthält neben der Rolle des Feedbacks auch die des Eingreifens und der Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten. So nannten die Schülerinnen und Schüler „Hilfe“ als häufigsten positiven Aspekt. Schüler C formulierte es folgendermaßen: *„manche Lehrer sind halt auch so (...) dann sind sie hilfsbereit (..) oder sie motivieren einen“ (Anhang C)*

Im Umkehrschluss wurde von 2 Schülerinnen der staatlichen Schule die Erfahrung der Ablehnung von Hilfe negativ benannt. So sagt Kind D *„ Wenn die Lehrer dir einfach nicht mehr helfen“*, Kind B fügt ein: *„manchmal sagt er überleg nochmal oder ding, ich hab aber schon sehr viel überlegt deswegen frage ich und dann halt wenn sie mir dann nicht antworten“ (Anhang C)*. In der Aussage von B zeigt sich als Anforderung der Antinomien des Lehrerhandelns auch, dass eine Lehrperson richtig einschätzen sollte, wann ein Kind Hilfe benötigt, und wann es ihm noch möglich ist, die Lösung selbstständig finden zu können. Da die Ablehnung von Hilfe sich laut Brophy & Good (1974) negativ auf Lernerfolg und Selbstkonzept von Kindern auswirken kann, sollte bei einem Kind, dass um Hilfe bittet, gründlich überprüft werden, ob diesem Wunsch -auch im Sinne der konstruktiven Unterstützung- stattgegeben werden kann.

Die zweithäufigste Nennung in beiden Gruppen bezog sich auf den Wunsch nach einer zugewandten, freundlichen Lehrperson. Dies deckt sich mit den Ergebnissen die Richey et al (2021) in ihrer Studie beschreibt. Demzufolge präferieren Schülerinnen und Schüler im so bezeichneten „love theme“ vor allem emotional warme, offene, unterstützende und freundliche Lehrpersonen. Die im love theme enthaltenen Wünsche der Schülerinnen und Schüler bilden die Grundlage sich im Klassenzimmer geschätzt und anerkannt zu fühlen, diese Anerkennung ist der Grundbaustein für den Aufbau von Vertrauen. All diese Eigenschaften tragen zu einer lernförderlichen Umgebung für Schülerinnen und Schüler bei, Joost (1977) ergänzt dazu, dass ein durch Achtung- Wärme- Rücksichtnahme geprägter Unterricht als Voraussetzung für eigenständiges und problemlösendes Denken der Schüler und Schülerinnen gesehen werden kann. (zitiert nach Richey, 2021, S.66) Einschränkend ist hierbei zu erwähnen, dass diese Arbeit nicht die Folgen von Lehrerverhalten thematisiert, sondern die

Äußerungen von Schülerinnen und Schülern in den Blick nimmt.

Als weitere positive Eigenschaften von Lehrpersonen bezogen sich Kinder auf das fachliche Lernen in der Schule.

Die Kinder der Regelgrundschule nannten hier positiv eine Lehrperson welche *„sehr gut erklärt“*, Kind A meinte: *„(..) liebe Lehrer lassen uns (..) Sachen machen, die zeigen uns auch mit Spaß wie man lernt“*. (Anhang C)

Einen Wunsch nach Transparenz formulierte Kind E: *„ (...) sie sagen auch zum Beispiel vor den Tests wenn die Tests schwierig sind oder ob sie nicht so schwierig sind.“* Auch das Arbeiten mit den I-Pads wurde von den Kindern positiv bewertet. (Anhang C)

Diese Ergebnisse der Kinder der Regelschule decken sich mit der Studie von Richey et al (2021) in der Schülerinnen und Schüler im Bereich des so bezeichneten „mastery theme“ vor allem Lehrpersonen präferieren, die fachlich kompetent sind, schwierige Sachverhalte gut erklären können und bei denen sie das Gefühl haben, viel zu lernen. Beliebt sind Lehrer/innen, deren Unterrichtsgestaltung planvoll, anregend bzw. interessant ist, die mit Freude unterrichten. Betrachten wir diese Erkenntnis wird hier von den Schülerinnen und Schülern, übereinstimmend mit der Studienlage auch die zweite Basisdimension guten Unterrichts, nämlich die kognitive Aktivierung angesprochen.

Auffallend ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Montessorischule sich in den positiven Äußerungen im Gegensatz zu den Kindern der Schillerschule, nicht auf das „mastery theme“ sondern auf das selbstbestimmte Lernen fokussieren. Die Rolle der Lehrperson als Anführer tritt für diese Kinder augenscheinlich hinter der Rolle des selbstbestimmten Lernens zurück, die Lehrperson ist hier eher Unterstützer als Leiter. *„Wir dürfen entscheiden, was wir lernen möchten (..) in der Freiarbeit“*, *„Es sind halt Lernbegleiter und wenn wir mal nicht was finden was wir jetzt ähm machen wollen dann (..) geben sie uns halt was.“*; *„ die geben uns dann einfach nur etwas das ich machen könnte und dann kann ich ja oder nein sagen.“* (Anhang D)

Im „love theme“ gehen die Schülerinnen und Schüler der Montessorischule noch über die genannten Aspekte der Freundlichkeit hinaus und bezeichnen ihre

Lernbegleiter als „dass es mehr so (.) so Freundinnen sind. Also natürlich bringen sie uns Sachen bei und (...) aber wir können halt auch mit denen über alles reden und nicht nur immer über schulische Sachen, und das wir einfach offen mit denen sein können.“ (Anhang D) Ebenfalls lässt sich dieser Aussage entnehmen, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur hier zum Teil aufgehoben ist, die Lehrperson bestimmt nicht mehr über den Schüler oder die Schülerin, sondern baut eine wirkliche Beziehung zu ihm auf, das Kind bestimmt sein Lernen dabei in hohem Maße selbst.

„Streng sein“ betrachten die Kinder der Montessorischule sowie auch der Regelschule durchaus auf gleiche Weise und auch differenziert. Kinder beider Gruppen empfanden eine Lehrperson welche „zu streng“ ist als negativ, urteilten aber das streng sein durchaus auch erwünschtes Verhalten einer Lehrperson sein kann. So äußerte Kind J von der Montessorischule: „es ist schon manchmal ganz wichtig weil sonst lernt man auch nichts“ und „wenn sie uns alles machen lassen was wir wollen, dann würde das hier glaube ich ein ziemliches Chaos werden.“ (Anhang D)

Kind C, von der Regelschule äußerte: „Es kann auch so sein, dass es ein lieber Lehrer wird, aber er wird streng, weil die Klasse es zum Beispiel ausnutzt dass er so lieb war, und dann wird er halt strenger weil sonst kapieren die das nicht und machen immer weiter“. (Anhang C)

Betrachten wir von diesen Ergebnissen ausgehend wieder, die drei Basisdimensionen guten Unterrichts sehen wir hier auch die dritte Komponente, das Classroom Management von den Schülerinnen und Schülern angesprochen. Classroom Management stellt dabei sicher, dass der Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler möglichst störungsfrei abläuft, und jedes Kind ein hohes Maß aktiver Lernzeit zur Verfügung steht, welche von ihm genutzt werden kann.

Auffällig ist das selbst so junge Kinder ein so differenziertes Verständnis von Vorgängen im Klassenzimmer aufbringen.

5.2 Negativ empfundene Interaktionen mit Lehrpersonen

Die Ergebnisse der als negativ empfundener Interaktion mit Lehrpersonen zeigen ebenso wie die Ergebnisse der positiven Interaktion ein heterogenes Bild.

Betrachten wir die Beschreibungen der Regelgrundschule, fällt auf, dass die häufigste Beschreibung, die betrifft, bei Meldungen nicht genügend berücksichtigt zu werden. Die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler, warum dies geschieht beziehen sich auf die Faktoren „Geschlecht“ , „kein Zuneigungsschüler“ und „Leistung“. (siehe auch *siehe auch 4.2.1*)

Besonders eindrücklich ist hier der Kommentar von Schüler B: „*die am besten in ein paar Sachen (.) und die schnell sind oder so, die es sehr gut können, DIE kommen immer mehr dran finde ich.*“ Auf die Nachfrage der Verfasserin wie er sich dabei fühle, antwortete B: „*Ich fühl mich ausgeschlossen und bisschen traurig*“ (*Anhang C, siehe auch 2.8.5*)

Die Ergebnisse der Forschung decken sich mit dem Bild, dass Brophy&Good bereits 1974 zeichneten, und das unter 2.8.5 näher beschrieben wird. So wird laut Brophy&Good (1974) vermeintlich schwachen Schülern häufig weniger Aufmerksamkeit geschenkt, an sie richtet der Lehrer weniger Fragen und sie werden seltener aufgerufen, wenn sie sich melden. Zudem zeigten Brophy& Good die bevorzugte Behandlung von Zuneigungsschülern, die allgemein ein höheres Maß an positiver Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten und bei Meldungen mehr Berücksichtigung erhalten .

Schüler B beschreibt zudem, dass die von der Lehrperson empfundene Andersbehandlung negative Auswirkungen auf seine Emotionen habe, er sich aktiv ausgeschlossen fühlt und sich offenkundig nicht zu der Gruppe der Schülerinnen und Schüler zählt, „*die es sehr gut können*“. Hier zeigen sich Auswirkungen auf das Selbstbild des Schülers, der spürt das seine Leistungen für die Lehrperson eben nicht „*sehr gut*“ sind und der aufgrund dessen eine Benachteiligung erlebt. Dass sich solche Erwartungen von Kindern negativ auf den Lernerfolg und Selbstkonzepte auswirken zeigte schon das Rosenthal Experiment (siehe 2.8.3).

Die Ergebnisse der Forschung konnten zudem eindrücklich darlegen, dass schon junge Kinder, Kinder der Klassenstufe 3, in Interaktionsprozessen deutlich spüren wie eine Lehrperson sie einschätzt und dies auch verbalisieren können. Zudem zeigt die Forschung, dass das bereits 1974 untersuchte Problem heute für Schülerinnen und Schüler immer noch hochbrisant ist.

Hier bestätigt sich auch die These des Professors Herbert Stadler (2014)

„Schülerinnen und Schüler, die ich nicht mag, kann ich nicht unterrichten und jene, die das spüren – und sie spüren das! – lassen sich nicht unterrichten.“ (siehe 2.6)

Schülerinnen und Schüler spüren darüber hinaus nicht nur ob sie gemocht werden, sie spüren auch wie die Lehrperson ihre Leistung einschätzt. Und dies wirkt sich auf sie aus.

Das Gefühl anders behandelt und damit benachteiligt zu werden, dass die Schüler der Gruppe 1 schildern, spiegelt auch den Wunsch der Kinder nach Gleichbehandlung und Anerkennung wider.

Wurden Aspekte der Benachteiligung in Gruppe 1 von der Hälfte aller Kinder geschildert, schilderte kein Kind der Montessorischule also der Gruppe 2 eine Benachteiligung.

Am zweithäufigsten schilderten die Kinder der Regelgrundschule als negativ das Gefühl von der Lehrperson ungerecht behandelt worden zu sein, die Kinder beschrieben hier in 3 Fällen einvernehmlich das Erleben für ein Versehen oder ein versehentliches Fehlverhalten bestraft worden zu sein.

Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 beschrieben als negative Interaktion in 3 Fällen, auch wenn die Lehrperson ein Versehen ahndet, bestraft oder der Schülerin oder dem Schüler nicht glaubt. Hier kommt das Empfinden der Kinder von der Lehrperson ungerecht behandelt worden zu sein zum Ausdruck. So äußert Kind A: *„wenn man aus Versehen was falsch macht , zum Beispiel wenn man jetzt (...) aus Versehen reingequasselt hat, weil er wollte (..) zur Lehrerin kurz was sagen ähm und dann schreit sie dich plötzlich so an.“ (Anhang C)* Im Umkehrschluss bedeutet dieses Ergebnis der Forschung dass Schülerinnen und Schüler sich wünschen gerecht behandelt zu werden. In Bezug auf Sanktionen bedeutet dies, dass Sanktionen für Kinder nachvollziehbar und klar sein sollen, dass sie gerecht sein sollen und zudem angemessen.

Dies deckt sich nicht nur mit der Forschung zu Sanktionen, sondern auch mit den Überlegungen zum pädagogischen Takt und der Haltung die eine Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern hat. Da Kinder häufig von zu Unrecht sanktioniertem Versehen sprachen, legt nahe, dass sie sich wünschen dass eine Lehrperson über pädagogischen Takt verfügt. Darüber hinaus wird der pädagogische Takt auch im Bereich „Strenge“ für die Kinder insofern relevant, als dass eine Lehrperson ausloten sollte, welches Maß an Strenge angemessen ist (siehe auch 1.3).

Aus den Ergebnissen lässt sich zudem schließen, dass Strafen nachvollziehbar, gerecht, angemessen und klar sein sollen, dies deckt sich auch mit den Erwartungen der Forschung.

Äußerten sich in der Regelschule 3 Kinder dazu ungerecht behandelt worden zu sein, äußerte sich in der Montessorischule nur ein Kind zu ungerechter Sanktionierung, und bezog sich dabei auf den vorherigen Besuch der Regelgrundschule: *„ wenn dann jemand (...) einen anstupst und fragt vielleicht kann ich mal kurz was wissen von dir dann kommt der und sagt nicht abgucken und dann bekommt der Ärger.“ (Kind K, Anhang D)*

Ein neuer Punkt denn ein Kind der Montessorischule eingefügt hat, ist „Ungeduld“ die in der Interaktion negativ bewertet wird , so fügte Kind J ein *„ wenn sie ungeduldig sind ist es halt blöd wenn man was nicht versteht und sie können es dir sozusagen nicht erklären weil sie so ungeduldig sind (...) . (Anhang D)*

Die Schülerin wünscht sich also gerade im Umgang mit Verständnis Problemen mit Geduld behandelt zu werden, diese Aussage deckt sich mit der Aussage von Reinert et al (1981), wo betont wird dass Geduld eine der Tugenden einer guten Lehrperson sein sollte (siehe 2.9.2)

Auffallend ist, dass die Kinder der Montessorischule, in den meisten Fällen Schüler K der vorher eine Regelschule besucht hatte, alle bis auf eine negative Äußerung die ehemalige Regelschule auf die Regelschule bezogen und keine für die Montessorischule getroffen wurde.

Konkret wurde von K bemängelt das Hilfe und Unterstützung bei Konflikten an der Regelschule gefehlt hätten, die Lehrpersonen hätten in seinem Fall geäußert *„was auf dem Heimweg passiert gehört nicht zur Schule“*. (Anhang D)

Hier hatte Kind K sich durch Konflikte mit Mitschülern belastet gefühlt, und sich Hilfe und Unterstützung von der Lehrperson bei der Lösung des Konfliktes gewünscht die dann ausblieb. Im Hinblick auf den Umgang mit Konflikten an der Montessorischule äußerten die Kinder: „ *Dann helfen sie uns auch die Probleme ohne Gewalt zu regeln*“ und weiter „ *(...) Streit mit jemand anderem und da haben wir uns alle dann immer zusammen gesetzt mit einem Lehrer und haben es halt dann versucht durch Sprechen zu lösen und bis wir halt dann so eine Lösung gefunden haben (...).*“(Anhang D)

Schülerinnen und Schüler werten also Hilfe und Unterstützung bei Lösung von Konflikten als positiv und wünschenswert. Dies deckt sich auch mit den anfangs gemachten Ergebnissen zur Eigenschaft der Hilfsbereitschaft bei einer Lehrperson, zudem gibt es auch hier Bezug zum von Richey (2021) angesprochenen „Love theme“ in welchem Kinder wohlwollende, emotional warme und unterstützende Lehrpersonen wünschen. Unterstützung eben nicht nur bei fachlichen Problemen sondern auch bei sozialen Problemen, dies spricht auch das sozial-emotionale Lernen an.

Ausgeprägt war in der Gruppe der Montessori Kinder das gerade K das Verhalten von Lehrpersonen an staatlichen Schulen stark negativ beurteilte. Wurde in der Gruppe der Regelschule nur einmal im Zusammenhang mit Lehrpersonen von „schreien“ berichtet, waren dies in der Schilderung der Montessori Kinder von staatlichen Schulen gleich viermal der Fall: „ *Bei uns war es halt auch mal so wenn dem Lehrer irgendwas nicht gepasst hat, brüllt er durch das ganze Klassenzimmer, das ist übel*“. Schülerin J äußert: *und wenn er sehr schnell so schreit und sowas*“. Während Schüler K sich auf eigene Erfahrungen beruft, bleibt unklar, ob J von tatsächlich Erlebtem berichtet, oder sich in ihren Schilderungen negative Lehrerinteraktionen lediglich vorstellt und sich hierbei auf die Äußerungen von Schüler K bezieht. Als Grenze von Gruppeninterviews ist durchaus zu sehen, dass sich Probanden, insbesondere Kinder, in ihrem Antwortverhalten gegenseitig beeinflussen können. Da hier jedoch auch die Vorstellung negativer Interaktion mit Lehrpersonen angesprochen war, sind die Aussagen von J in jedem Fall zulässig.

Da Schreien eine Form von Gewalt ist welche Kinder zudem in hohem Maße entwürdigt, ist ein solches Verhalten einer Lehrperson absolut abzulehnen und steht

gegen jede Form in welcher Interaktion oder gar pädagogische Interaktion stattfinden sollte. Kinder, auch Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Es sollte von jeder Lehrperson als Pflicht empfunden werden regelmäßig Psychohygiene zu betreiben, Triggerpunkte zu finden und aufzuarbeiten um Kindern wertschätzend und respektvoll begegnen zu können.

K brachte als noch mit ein, dass ein Lehrer dessen Verhalten er negativ beurteilt „*immer nur mit strenger Stimme*“ spricht, hier zeigt sich wie in 1.4 beschrieben dass Kinder nicht nur direkte Kommunikation auswerten, sondern auch nonverbale Merkmale, die den größeren Teil von Kommunikation ausmachen, wahrnehmen und berücksichtigen.

5.3 Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht

Die Ergebnisse der Forschung zeigten für die Gruppen ein unterschiedliches Bild was ihre Eindrücke der an sie gerichteten Erfahrungen betraf.

In Gruppe 1 waren die Nennungen der Kinder von Lehrererwartungen wie „*leise sein*“, „*kein Quatsch machen*“ und „*sich an die Regeln halten*“ geprägt. Diese Lehrererwartungen sprechen klar die Bildung von Ordnungsstrukturen an, die für ein gelungenes Classroom Management und damit auch als Basisdimension guten Unterrichts von Bedeutung sind. (siehe auch 1.3)

Kind B bezog die Einhaltung von Regeln auf die Zuneigung die ein Schüler oder eine Schülerin durch ihre Lehrperson erfährt: „*Also hier stehen so welche Regeln und wenn wir die befolgen, dann glaube ich dass alle Lehrer alle Kinder mögen*“. (Anhang C) Diese Aussage der Schülerin deckt sich mit der Aussage der Forschungen die Silberman 1971 untersuchte und die im Anschluss von Brophy & Good bestätigt wurde. (siehe auch 1.4.1)

Demnach fügten sich Zuneigungskinder insgesamt besser ein und stellen weniger Anforderungen an die Energie der Lehrpersonen. Die Ablehnungskinder zeigten hingegen zeigten häufigere und schwerwiegendere Betrugprobleme, auf die sich die Lehrer-Schüler-Interaktion im Großteil richtet. Die Anforderung, die diese Kinder an ihre Lehrperson stellten, wurden von dieser zumeist als „unberechtigt und erdrückend“ empfunden.

(Silbermann, 1971, S. 85ff, zitiert nach Richey, 2021, S48ff)

Die Studien der Forschungen von Silberman und Brophy & Good stimmen also mit der Einschätzung der Schülerin, dass Kinder, die sich an die Regeln halten eher von der Lehrperson gemocht werden, überein.

Ein Schüler der Gruppe 1 bezog sich bei den empfundenen Erwartungen der Lehrperson auf Leistungsaspekte. So äußerte er in Bezug auf empfundene Erwartungen von Lehrpersonen: *„dass wir gute Noten schreiben und dass sie halt kluge Schüler haben“* und später: *„was sie hauptsächlich erwarten ist dass wir einen guten Schulabschluss haben und dass wir halt auch gut arbeiten können, also dass wir auch gut Geld verdienen und nicht in der Ecke hocken und sagen ich habe keinen Schulabschluss, ich kann nicht arbeiten.“*

(Anhang C) Die Ursache dieser Aussage kann in Verbindung mit der in 3.1 herausgestellten hohen Bedeutung der Qualifikationsfunktion und der Allokationsfunktion für das deutsche Schulsystem betrachtet werden, die natürlich auch die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft betrifft. So sehen sich auch Kinder im Grundschulalter Leistungserwartungen oder sogar Leistungsdruck gegenübergestellt und erfahren schon früh die Funktion von Noten und deren Relevanz für den späteren Arbeitsmarkt.

Die Kinder der Montessorischule berichteten weder von Erwartungen der Lehrpersonen in Bezug auf Ordnungsstrukturen, noch darauf gute Leistungen bringen zu müssen.

Schüler J lehnt ab dass die Lehrpersonen Erwartungen an sie hätten, und äußert sich folgendermaßen: *„(...) sie wollen hier natürlich schon helfen dass du weiter kommst mit dem was du tust und dass du was lernst, aber sie erwarten nicht von dir dass du jetzt das und das kannst. Und wenn du halt was nicht kannst, dann helfen sie dir, aber sie erwarten es jetzt nicht so unbedingt.“* (Anhang D)

Im Zentrum der Montessorischule stehen also nicht Noten, Schulabschlüsse oder gutes Benehmen, sondern dass *„du weiterkommst mit dem was du tust und (...) etwas lernst“*. (Anhang D)

Diese Aussage zeigt, dass die Kinder der Montessorischule spüren, dass ihre persönliche Entwicklung, ihr persönlicher Lernfortschritt für die Lehrpersonen im Fokus steht ohne dass dabei erwartet wird dass ein Kind eine bestimmte Leistung zeigen muss.

5.4 Gesamtgefühl Schule und Lehrpersonen

Die Ergebnisse dieser Kategorie spiegeln die Gesamtzufriedenheit der Kinder mit ihren Lehrpersonen und dem Schulalltag. Die Kategorie bezieht sich zudem auf die Forschungsfrage 3 und fokussiert verstärkt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kindern der Regelschule und den Kindern der Montessorischule.

Die Frage nach Veränderungswünsche entsprachen bei einem Kind der Regelschule in dem Wunsch von den Lehrpersonen von den Lehrpersonen „gut gemacht“ zu werden für die weiterführende Schule. Hier spiegelt sich erneut der Leistungsgedanke und das in der Qualifikationsfunktion benannte Muster.

Kind F benennt den Wunsch nach Zuneigung und guter Zusammenarbeit von Seiten der Lehrpersonen: „*Also, ich wünsche mir das auch die Lehrer uns mögen und dass wir halt mit ihnen zusammenarbeiten können und gut lernen können.*“ (Anhang C) Hier wird auch der Wunsch nach Lernerfolg deutlich.

Kind B wünscht sich hingegen einen wohlwollenderen Umgang von einigen Lehrpersonen: „*Also ich wünsche mir das ein paar Lehrer netter wären (...)*“ (Anhang C)

Insgesamt entsprechen 2 der Wünsche dem „love theme“ (Richey, 2021) in dem sich die Kinder mehr Zuneigung auch in Form von Zusammenarbeit wünschen, und 2 Kinder wünschen sich mehr Zuwachs im Lernen also mehr Leistung erreichen zu können.

Während in der Gruppe der Regelschulkinder die Äußerungen zur Gesamtsituation verhalten ausfielen, positionierten sich die Kinder der

Montessorischule deutlich.

Kind K äußerte eindrücklich zum Lernen in der Regelschule: *„Also es ging einfach alles mal so los (.) wir mussten den ganzen Tag nur auf dem Popo sitzen und die ganze Zeit zuhören und dann bekommen wir da ein Blatt hingelegt und dann heißt es du musst es jetzt machen, und das fand ich halt immer doof. Und dann, wenn ich dann was nicht verstanden habe, dann gab es Ärger.“ (Anhang D)*

Kind K verallgemeinert zwar in seiner Darstellung den Alltag in der Regelschule mit *„ganzen Tag nur auf dem Popo sitzen“* und *„wenn ich was nicht verstanden habe, dann gab es Ärger“* dennoch trifft er den Kern der Kritik die allgemein am System der Regelschule herrscht und die auch die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm unter 2.9.1 äußert. Diese Kritik zu äußern, gelingt aber nur einem Kind, dass erlebt hat, dass Lernen und Schule auch anders funktionieren können und nun aus der Sicht des Beobachters berichtet. Natürlich ist die Sicht von Kind K dabei auch negativ eingefärbt, da ein Wechsel aufgrund von starken Belastungen ein einschneidendes Erlebnis darstellt. Das ändert dennoch nichts daran, dass seine Sicht nachvollziehbar bleibt und die Frage hinterlässt, warum Schule heute ist wie sie ist. Ebenso empfand Kind K die Lehrpersonen an der Regelschule als gestresster: *„Die hatten Stress (.) und waren nur motzig.“ (Anhang D)* Und empfahl der Verfasserin nachfolgend an einer Montessorischule zu arbeiten, *„Deswegen gehe niemals auf eine staatliche Schule, das ist nur ein Tipp.“ (Anhang D)*.

Die Schülerinnen und Schüler der Montessorischule äußerten Im Verlauf des Interviews alle ihre Zufriedenheit mit ihrer Schule und wünschten sich keine Veränderungen. Geäußert wurde für Schule und Lehrpersonen: *„eine freundliche Stimmung in der Luft“, „Lehrer die netter hier sind (...) wie Freundinnen“*, *„dass hier in der Schule nicht so viel gestritten wird und auch nicht so viel geärgert wird“, total cool, weil hier irgendwie auch alle Stufen zusammen sind (...) und das ist immer so ein Miteinander“, „hier ist das Lernen viel entspannter, bei der anderen Schule ist das Lernen eigentlich nur stressig. Und hier in der Schule ist es einfach alles entspannt.“ (Anhang D)*

Dies deckt sich mit der in 1.7 erfassten Studie aus dem Jahr 2022 die den Absolventen der Montessorischulen in Deutschland eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Schule attestierte.

5.5 Grenzen der Forschung

Die interviewende Person hat sich bemüht den Faktor der Intersubjektivität einzuhalten und im qualitativen Interview nur offene Fragen zu stellen. Da dies in der gewählten halboffenen Interviewform nur meistens gelang, wurden Antworten die möglicherweise durch die interviewende Person beeinflusst wurden nicht in die Auswertung einbezogen.

Aufgrund der geringen Anzahl teilnehmender Kinder am qualitativen Interview ist es nicht möglich quantitative Schlüsse zu ziehen die allgemeine Gültigkeit haben.

Ebenfalls ist als Grenze zu betrachten, dass die Kinder sich in einem offenen Interview teilweise gegenseitig in ihrem Antwortverhalten beeinflussen und Alter der Kinder sowie die Gruppensituation sozial erwünschtes Antwortverhalten begünstigen. Dem wurde versucht entgegenzuwirken in dem sich die Kinder kennen und in dem Fragen gestellt wurden, die nicht den privaten Bereich der Kinder und ihrer Familien betreffen. Je nach Forschungsbereich kann es jedoch ratsam sein Einzelinterviews zu bevorzugen.

6. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Eigenschaften einer Lehrperson in den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern von den Kindern der Primarstufe gewünscht oder nicht gewünscht werden.

Ferner lag das Interesse der Forschung darauf herauszufinden welche gestellten Erwartungen die Kinder vonseiten der Lehrperson an sie persönlich empfinden.

Insgesamt fokussiert und vergleicht die Forschung die beiden Gruppen „Kinder der Regelgrundschule“ und „Kinder der Montessorischule“

Die gewünschten Eigenschaften einer Lehrperson entsprachen insgesamt für die Kinder beider Gruppen den Faktoren *Hilfsbereitschaft*, *Unterstützung*, *Geduld* und *Freundlichkeit*. Hilfsbereitschaft und Unterstützung bezogen sich hier sowohl auf das schulische Lernen als auch auf soziale Situationen und Konflikte.

Die Eigenschaft „*Strenge*“ beurteilten Kinder beider Gruppen gleichermaßen ausgesprochen differenziert und als notwendig und auch von den Kindern gewünscht, um Ordnungsstrukturen im Schulbetrieb aufrecht zu erhalten und Lernen zu ermöglichen, bemerkten aber gleichwohl dass Strenge der Lehrperson in der Anwendung wohl dosiert sein soll.

Unterschiede gab es in den Wünschen an die Lehrperson, die das Lernen betrafen. Die Kinder der Regelschule präferierten eine Lehrperson, die sehr gut erklärt, die Kindern mit Spaß zeigt wie lernen möglich ist und den Einsatz neuer Medien befürwortet. Die Kinder der Montessorischule rückten dagegen das selbstbestimmte Lernen sowie die Rolle der Lehrperson als Vermittler von Lerngegenständen, die für die Kinder von Interesse sind in den Fokus. Zudem gingen die Kinder der Montessorischule noch über die Freundlichkeit hinaus, und betonten eine enge persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen ihrer Schule als positiv.

Die Kinder der Regelschule vermeldeten in der Schilderung ungewünschter Interaktionen in der Mehrzahl das Erleben von Benachteiligungen, hierbei bezogen sie sich auf das nicht ausreichend berücksichtigt werden bei

Meldungen.

Als Gründe für die erlebten Benachteiligungen fügten sie ihr Geschlecht, den empfundenen Grad der Zuneigung der Lehrperson für sie und die Leistungseinschätzung der Lehrperson an. Die Forschung konnte zudem aufzeigen, dass diese empfundene Benachteiligung sich negativ auf die Emotionen der Kinder auswirkt. Die Ergebnisse der Forschung decken sich mit dem Bild, dass Brophy&Good bereits 1976 zeichneten, und das unter 2.8.5 näher beschrieben wird. So wird laut Brophy&Good (1976) vermeintlich schwachen Schülern häufig weniger Aufmerksamkeit geschenkt, an sie richtet der Lehrer weniger Fragen und sie werden seltener aufgerufen, wenn sie sich melden. Die negativen Auswirkungen, die ein solches Empfinden auf Selbstbild und Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hat, wurden vielfach bestätigt (siehe auch 2.8.5)

Die Forschung zeigt also, dass die Problematik die bereits 1976 für das deutsche Schulsystem aufgezeigt wurde, heute, fast 50 Jahre später für Schülerinnen und Schüler immer noch aktuell ist.

Da die vorliegende Forschung jedoch nur eine kleine Gruppe von Kindern untersuchte, können die Ergebnisse nicht pauschal auf alle Grundschüler und Grundschülerinnen in Deutschland umgelegt werden. Soll der aktuelle Ist-Zustand in Deutschland ermittelt werden ist weitere Forschung vonnöten.

Zudem äußerten die Kinder der Regelschule Sanktionsmaßnahmen in Zusammenhang mit fehlender Gerechtigkeit, wenn sie für die Kinder nicht nachvollziehbar waren oder wenn sie von den Kindern als übertrieben wahrgenommen wurden, als negativ belegt. Hier konnte ein Zusammenhang mit dem pädagogischen Takt aufgezeigt werden (siehe 2.7.2)

Eigenschaften, die in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern nicht gewünscht waren, bezogen die Kinder der Montessorischule in Mehrzahl auf Erfahrungen an Regelschulen. Die Erfahrungen, die ein Schüler schilderte, waren dabei stark negativ gefärbt. Insgesamt beschreibt er an der Regelschule die vorherrschende Unterrichtsform, das viele Sitzen und zuhören und die fremdbestimmte Art des Lernens als negativ. Zudem beschrieb er Konflikte und fehlende Unterstützung der Lehrpersonen sowohl

fachlich als auch sozial. Auch erlebte er Lehrpersonen an Regelschulen als gestresst und gereizt und riet der Verfasserin besser selbst an einer Montessorischule zu arbeiten.

Lehrpersonen, die schreien wurden von den Kindern beider Gruppen erwähnt. Da Schreien eine Form von Gewalt darstellt, und jedes Kind seit 2001 ein gesetzlich verankertes Recht auf gewaltfreie Erziehung inne hat, ist es erschreckend dass selbst heute noch Kinder solch entwürdigenden Interaktionshandlungen ausgesetzt sind. (siehe auch 5.2)

Die Antwort auf die Forschungsfrage nach den Erwartungen die die Kinder vonseiten der Lehrperson empfanden, liegt bei den Kindern der Regelschule zum Einen im Einhalten von Regeln und Ordnungsstrukturen, zum Anderen empfanden die Kinder Erwartungen der Lehrperson in Form von Leistungen und Noten für die spätere Berufstauglichkeit. Das Ergebnis bestätigt zum Teil die im Theorieteil formulierte These der Herausstellung von Qualifikations- und Allokationsfunktion im deutschen Schulsystem. (siehe 2.9.1)

Die Kinder der Montessorischule zogen Erwartungshaltungen von Lehrpersonen hingegen in Zweifel, und formulierten ihre Lehrpersonen hätten den Wunsch, dass Schülerinnen und Schüler persönlich weiterkommen und etwas lernen, konkrete Erwartungen Leistungen erbringen zu müssen gäbe es jedoch nicht.

Befragt nach Veränderungswünschen äußerten die Kinder der Regelschule den Wunsch nach mehr Zuneigung seitens der Lehrpersonen, aber auch zu mehr Leistungszuwachs gebracht zu werden. Die Kinder der Montessorischule formulierten keine Veränderungswünsche.

Im Gesamtbild zeigte sich eine deutliche Zufriedenheit der Kinder der Montessorischule, die diese mehrfach äußerten. Die Zufriedenheitsaspekte betrafen das selbstbestimmte Lernen, die Rolle der Lehrperson als Lernbegleiter und die enge Beziehung zu diesem, das Gemeinschaftsgefühl, dass durch jahrgangsübergreifende Klassen genährt wird, wenige Konflikte und eine insgesamt freundliche Atmosphäre. Die Resultate der Forschung decken sich mit den Studien der unter 2.10.3 beschriebenen Zufriedenheit der Absolventen der Montessorischule.

Aufgrund der geringen Anzahl teilnehmender Kinder am qualitativen Interview ist es nicht möglich quantitative Schlüsse zu ziehen, die allgemeine Gültigkeit haben. Da es sich jedoch um qualitative Forschung handelte, die das Befinden und die Denkweise individueller Personen als Stellvertreter einer Gruppe untersuchte, liefert die Untersuchung dennoch wertvolle, vielschichtige und aussagekräftige Ergebnisse.

Der theoretische Rahmen und die Ergebnisse der Forschung haben den hohen Stellenwert, den die Schüler-Lehrer-Interaktion für Schule und Grundschule hat, herausgestellt, und gezeigt welche Determinanten hier für Grundschulkinder besonders wichtig sind.

Betrachten wir diese Verantwortung, die damit eine jede Lehrperson trägt, stellt sich die Frage, inwieweit das Herstellen positiver Interaktionen in die zukünftige Lehrerbildung integriert werden kann oder sogar muss, um den Kindern bestmögliche Voraussetzungen für ihre persönliche Entwicklung und positive Lernerfahrungen zu schenken. Dies könnte Ansatzpunkt weiterer Forschungen sein.

Offen bleibt auch wie man dem Interaktionsproblem zwischen Lernenden und Lehrenden, das sowohl bei Brophy&Good (1976) als auch in dieser Untersuchung aufgezeigt wurde, begegnen kann.

Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler der Montessorischule bleibt zu überlegen, wie und inwieweit Schule von diesem positiven Vorbild lernen kann und sollte - im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und als Ganzes.

7. Literaturverzeichnis

- Aronson, Eliot; Sommers, Samuel; Wilson, Timothy (2008): Sozialpsychologie, Pearson Studium in: Springer Verlag.
- Bonfadelli, Heinz, Jarren, Otfried 6c Siegert, Gabriele (2005): Einführung in die Publizistikwissenschaft. Bern: Haupt Verlag.
- Brophy, J./Good, T. (1974): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München.
- Carlsburg, Gerd-Bodo von (2011): Enkulturation durch sozialen Kompetenzerwerb. Frankfurt: Peter Lang.
- Cornelißen, W. (2007): Bildung und Geschlecht: Sind Jungen in der Schule benachteiligt?. In: Schüler13 (1), 82–85.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.(1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223–238.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006 (205 S.)
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Frei, B. (2003): Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann.
- Froschauer/ Lueger (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas.
- Fuchs,M. (2008): Standardisierte Interviews mit Kindern: zum Einfluss von Frageschwierigkeit und kognitive Ressourcen der Kinder auf die Datenqualität. In K.-.
- Furman, W. (1984): Some observations on the study of personal relationships. In J. C. Masters & K. Yarkin-Levin (Eds.), Interfaces between Development and Social Psychology (pp. 15 – 42). New York: Academic Press
- Gerstenmaier, J. (1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Eine empirische Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen: Weinheim/Basel.
- Giesecke, Hermann (2001): Was Lehrer leisten Porträt eines schwierigen Berufes Weinheim/München: Juventa-Verlag 2001, 210 S.
- Gordon, Thomas (1977): Teacher-Pupil Conference. (Teacher Effectiveness Training). Hamburg 1977.
- Glöckel, H. (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gruehn, Sabine; Könzer, Thomas (2018): Empirische Forschung zu Montessori-Schulen in Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, erschienen in Springer Verlag 2018, S.335

- 343.

Gudjons, Herbert ; Reinert, Gerd-Bodo (1981): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit

Hattie, J. A. (2009): Visible Learning. A syntesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Hattie, J. A. (2015): Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider.

Hattie, J. A. ; Zierer, Klaus (2018): Kenne deinen Einfluss!: "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis: "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis Broschiert – erschienen in Friedrich Verlag

Häcker, Thomas & Nakamura, Y. (2009): Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule.

Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet. S. 69-102. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Helsper, Werner (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch (S. 103-125). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, Dagmar/ Winter, Rainer (2018): Mediensoziologie: Handbuch für Wissenschaft und Studium, erschienen in Nomos Verlag, S.225- 356, Paralleltitel: The relation of teacher and students, 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen: Prolog (2014) S. 32-56

Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

Herbart, Johann Friedrich (1810/ 1991): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, in: Müßener, Gerhard (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu: Das Unerwartete als pädagogische Chance Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Wuppertal 1810/1991, S. 221 ff.

Herbart, Johann Friedrich (1802/ 1957): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: ders. (Hrsg.): Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik. Paderborn 1851/1957, S. 149.

Igler, Jennifer ; Ohle-Peters, Annika; McElvany, Nele (2019) : Mit den Augen eines Grundschulkindes- Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität; in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Jahrgang 27 Heft 2.Januar 2022, S.20ff

Jantz, O./ Brandes, S. (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen: Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen.

Wiesbaden.

Jones, S./ Myhill, D.(2004): Troublesome boys' and 'compliant girls'. Gende identity and perceptions of achievement and underachievement. In: Sociology of Education 25 (5), 547–561.

Joost, H. (1977): Förderliche Dimensionen des Lehrerverhaltens im Zusammenhang mit emotionalen und kognitiven Prozessen bei Schülern, Hamburg

Kipper, Hanna (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 23: Prolog-Verlag Immenhausen Kassel.

Leddin, Anne / Ostermann, Britta / Prengel, Annedore / Tellisch, Christin, Wysujack, Vivien (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Florian Hartnack (Hg. (2019): Qualitative Forschung mit Kindern, Wiesbaden: Springer, S. 83-137

Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2014): Was wirklich wichtig ist. Folgerungen aus der Hattie-Studie für den Grundschulunterricht. Die Grundschulzeitschrift (272/273), S. 6–11

Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart, 2000

Mayr, J./Eder, F./Fartacek, W. (1991): Mitarbeit und Störung im Unterricht. Strategien pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5 (1991), 43-55.

Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Verlagsgruppe, 69 469 Weinheim, ISBN: 9783407291424.

Montessori, Maria (1973): Frieden und Erziehung. Hrsg. u. eingel. Paul Oswald u. Günter Schulz-Benesch. Freiburg (im Breisgau), Basel, Wien: Herder (= Schriften des Willmann-Instituts München, Wien)

Nickel, H. (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23 (1976), 153- 172.

Nickel, H. (1981): Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In A. Weber (Hrsg.), Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode (S.79-93). München: Fink.

Nickel, H. (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23, 153-172.

Nickel, H. (1985): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein Transaktionales Modell. In R. Biermann (Hrsg.), Interaktion-Unterricht-Schule (S. 254-280). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70-182.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.:

Suhrkamp, S. 70-183.

Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M/Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-64.

Petillon (1982): Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schulgruppen. Überlegungen und Untersuchungen zu Aspekten der sozialen Interaktion in Grundschulklassen: Weinheim/Basel.

Petillon Hanns (1982): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus Sicht des Kindes. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Petillon Hanns (2001). Soziale Beziehungen. In: Detlef H. Rost (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologische Verlags Union, S. 650 – 656.

Prange, Klaus (1995): Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen: Zeitschrift für Pädagogik 41/ 3, S. 327-333.

Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, in Verlag Barbara Budrich Leverkusen

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.

Richey, P, Wesselborg,B (2014): Die Bedeutung normativer Lehrer-Schüler-Erwartung für die Lehrer-Schüler-Beziehung- Beziehungen in Schule und Unterricht, Immenhausen: Prolog Verlag

Richey, P. (2016). Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Richey, P. (2021). Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung: Trägt die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bei? In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (S. 157-173). Münster: Waxmann

Rosemann, B. (1978): Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25 (1978), 39-49.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development. New York : Holt, Rinehart et Winston.

Rothland, M. (2007): Beruf Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, 21-39.

Schmidt, Axel (2018): Interaktion und Kommunikation, erschienen in: Hoffmann, Dagmar/Winter, Rainer (Hrsg.): Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium. – Baden-Baden: Nomos, 2018. S. 15-38.

Schlee, Nathalie (2007): Qualitative Interviews mit Kindern, Studienarbeit, in: Grin Verlag.

Schweer, M. K. W. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In Schweer, M. K. W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R.P. (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln – eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Silbermann, M. (1969): Behavioal expressions of teachers attitudes towards elementary school students, Journal of Educational Psychology 1969,60, p. 402-407

Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter - eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Konflikt- und Gewaltforschung. Weinheim: Juventa Verlag.

Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität (S. 425-437). Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, 202–224.

Thies, Barbara (2014): Vertrauen und Beziehungsgestaltung in der Schulklasse. In: Schulpädagogik heute 5, H.9

Thies, W./Röhner, C (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht: Weinheim/München.

Ulrich, K. (2001): Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: K. Ulrich (Hrsg.), Einführung in die Sozialpsychologie der Schule: Weinheim, 76–115

Ulich, K. (2001): Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015) Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(2), 187–223

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.

Zierer, K: (2016): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers» (2. Unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Zierer, K. (2016): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers» (2. Unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Internetquellen:

Allmann, Silke (2014): Die Grundhaltung des Pädagogen in der Montessori-Pädagogik, unter: <https://deutsche-montessori-vereinigung.de/grundhaltung/>, zuletzt aufgerufen am 02.01.2023

Arnold, Caroline (2011): Erwartungseffekte im Klassenzimmer – mit besonderer Betrachtung des Pygmalion-Effekts, unter https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltung/en/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Handout_Pygmalioneffekt_20110623.pdf?lang=de, zuletzt aufgerufen am 02.01.2023

Braun, Andreas; Lang, Manuela; Kalline, Kerstin (2014) : Wie beeinflussen Erwartungen des Lehrers die Lehrer-Schüler-Interaktion?, unter https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltung/en/motivationsfoerderung/stupla_leistungsbewertung/f_lehrererwartungen?lang=de, zuletzt aufgerufen am 05.01.2023

Brotto, Giancarlo (2018): Die Schule der Zukunft: Warum sozio-emotionales Lernen für die Jugend unerlässlich ist – ein Gastbeitrag, unter: <https://www.news4teachers.de/2018/04/die-schule-der-zukunft-warum-sozio-emotionales-lernen-fuer-kinder-unerlaesslich-ist-ein-gastbeitrag/#:~:text=Beim%20SEL%20geht%20es%20darum,verstehen%20und%20positive%20Beziehungen%20aufzubauen>, zuletzt aufgerufen am 28.12.2022

Donath, Andrea (2022): Erste Absolventenstudie zu Montessori-Schulen in Deutschland: Selbstständig und selbstbewusst in die Zukunft, unter: https://www.montessori-deutschland.de/assets/04_Ueber-Montessori/PM-22.06.2022-Absolventenstudie-Endfassung2.pdf, zuletzt aufgerufen am 02.01.2023

Gross, Karim (2018): Ist die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und sein Effekt auf die Schülerleistung durch bestimmte Schülermerkmale beeinflusst? Eine Analyse der österreichischen PIRLS 2011 Daten, unter: <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/2582002?originalFilename=true>, zuletzt aufgerufen am 01.01.2023

Horn, Klaus-Peter (2016): Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung, zuletzt aufgerufen unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zpt-2016-0017/html?lang=de#:~:text=Professionalisierung%20p%C3%A4dagogischer%20T%C3%A4tigkeit%20meint%20vor,auf%20die%20Herausbildung%20von%20Professionalit%C3%A4t,> am 02.01.2023

Höflehner, Martin (2012): Pflichtschullehrer, unter: https://issuu.com/pflichtschullehrer/docs/aps_2012_03, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022

Klemstein, Lilly (1997): Schule und Unterricht unter dem Aspekt des Lehrer- und Schülerseins, unter: <https://www.grin.com/document/103374>, zuletzt aufgerufen am 20.10.2022

KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021), unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehrenund-Lernen-Digi.pdf, zuletzt aufgerufen am 20.11.2022

- Kohlmann, Rosemarie (2013): Erwartungen, unter: https://www.meinbezirk.at/jennersdorf/c-lokales/erwartungen_a496167, zuletzt aufgerufen am 10.01.2023
- König, J. (2007): Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe. Berlin. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de>, zuletzt aufgerufen am 10.11.2022
- Krause, Charline (2016): Sozialisation in der Schule. Funktionen der Schule und Benachteiligung im Schulsystem, unter: <https://www.grin.com/document/355061>, zuletzt aufgerufen am 10.01.23
- Krumm, V., & Weiß, S. (2000): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen, zuletzt aufgerufen unter: <https://www.lernwelt.at/downloads/ungerechtelehrer.pdf>, am 16.12.2023
- Lang, Manuela (2019): Wie beeinflussen Erwartungen des Lehrers die LehrerSchüler-Interaktion?, unter: https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltung/en/motivationsfoerderung/stupla_leistungsbewertung/f_lehrererwartungen?lang=de, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022
- Lechner, C.M.; Knopf, T.; Napolitano, C.M.; Rammstedt, B.; Roberts, B.W.; Soto, C.J.; Spengler, M. (2021): The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric Properties of a German-Language Adaptation, Temporal Stabilities of the Skills, and Associations with Personality and Intelligence. Journal of Intelligence, 10, 63. Unter: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030063>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022
- Magnus, Andrea (2015): Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum :Eine empirische Untersuchung bei Praxislehrpersonen, unter: file:///C:/Users/ASUS%20R541/Downloads/magnus_andrea_unterrichtsbeobachtung_im_schulpraktikum.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.12.2022
- Malti, T., Häcker, Th., Nakamura, Y. (2009): Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule. PH Zürich, unter: https://zuugs.hfh.ch/modulp14/wp-content/uploads/sites/33/2020/06/MaltiHa%CC%88cker_KlugeGefu%CC%88hle.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.01.2023
- Meraner, Rudolf (2016): Erfolgreich lernen – was wirklich wirkt (Gastbeitrag), unter: <https://visible-learning.org/de/2014/08/rudolf-meraner-erfolgreich-lernen-hattie-studie/>, zuletzt aufgerufen am 12.12.2022
- Meyer, Sandra (2021): Die Bedeutung pädagogischer Prinzipien nach Maria Montessori auf dem Weg zu einer inklusiven Schule – Eine qualitative Fallstudie an einer bayerischen Montessori-Schule, unter: <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3612/file/BAMeyerZurHeide2021.pdf>, zuletzt aufgerufen am 06.01.2023
- Misoch, S. (2019). Qualitative Interviews: . Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg unter <https://doi.org/10.1515/9783110545982>, zuletzt aufgerufen am 28.12.22
- Montessori-Münster (2022): Der Lehrer als Begleiter, unter: <https://www.montessori-muenster.org/montessori-p%C3%A4dagogik/die-p%C3%A4dagogik/die-rolle-des-lehrerteams/>, zuletzt aufgerufen am 30.12.22

Murphy, Martin (2016): „Es geht auch um soziale Kompetenz“ in Handelsblatt, unter: <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/industrie/vw-betriebsratschef-bernd-osterloh-es-geht-auch-um-soziale-kompetenz/13465554.html>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022

Moschner, Barbara (2012): Forschen mit jungen Kindern – eine Herausforderung
Ringvorlesung „Frühkindliche Bildung – wissenschaftliche Einblicke für die Bildungsarbeit im
Elementar- und Primarbereich“ Oldenburg, 02.05.12, unter
https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Ring-Vorlesung/Forschen_mit_jungen_Kindern.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.12.22

Müller-Hohagen, Ingeborg (2019): Montessori-Pädagogik, unter:
<https://www.socialnet.de/lexikon/Montessori-Paedagogik>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022

Nifbe (2015): Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Was
erwarten Eltern von der Grundschule?, unter:
https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/elternbefragung_online.pdf, zuletzt aufgerufen
am 20.12.2022

Richey, P.; Wesselborg, B.; Bohl, T.; Reiber, K.; Merk, S. (2014): Die Bedeutung normativer
Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Schulpädagogik
heute, 5 (9): 1–16. Online Zugriff: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/shzeitschrift-0914/empirische-forschungsbeitraege#download-des-artikels>, zuletzt aufgerufen am 10.01.2023

Schleicher, Andreas (2021): Mehr als Mathe und Deutsch: Die Bedeutung des Lebensraums
Schule in und nach dem Lockdown, unter: <https://blog.oecd-berlin.de/die-bedeutung-des-lebensraums-schule-in-und-nach-dem-lockdown>, zuletzt aufgerufen am 29.12.2022

Schultheis, Joshua (2021): Ein unmöglicher Beruf, in Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft Berlin, unter <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/ein-unmoeglicher-beruf>, zuletzt aufgerufen am 10.01.2023

Stadtler, Herbert (2014): „Beziehung ist nicht alles in der Schule, aber ohne Beziehung ist
alles nichts!“, Über die Wichtigkeit von Lehrer-Schüler-Beziehungen unabhängig von
Schulreformen und Schultypen, unter:
https://vclnoe.oepu.at/images/diverse/stadler_jhv2014_vortrag.pdf, zuletzt aufgerufen am
18.10.2022

Stamm, Margrit (2022): Auch Scheitern kann eine wertvolle Lernerfahrung sein – welche
Schule braucht unsere Leistungsgesellschaft?, unter:
<https://www.nzz.ch/meinung/lernerfahrung-scheitern-schule-in-der-leistungsgesellschaft-ld.1702671>, zuletzt aufgerufen am 26.12.2022

Terhart, Edwald (2018): Didaktische Theorien und Modelle, kultur- und sozialwissenschaften,
unter: <https://docplayer.org/32280904-Ewald-terhart-didaktische-theorien-und-modelle-kultur-und-sozialwissenschaften.html>, zuletzt aufgerufen am 20.10.2022

Voigt, Nina (2022): Kriterien für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Erkenntnisse zur
Unterrichtsqualität aus Schülersicht, unter <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/was-eine-gute-lehrer-schueler-beziehung-ausmacht#:~:text=%E2%80%9EAuch%20Humor%20oder%20Sarkasmus%20kann,guten%20Unterrichts%20zu%20sehen%20ist>, zuletzt aufgerufen am 31.12.2022

Wondrak, Manfred (2016): Der Pygmalion-Effekt: Gute Erwartungen bewirken gute Leistungen, unter: <https://www.anti-bias.eu/biaseffekte/pygmalion-effekt/>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022

Welt (2021): Mehrheit hält das deutsche Schulsystem für überholt und veraltet, unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article234261428/Mehrheit-haelt-das-deutsche-Schulsystem-fuer-ueberholt-und-veraltet.html>, zuletzt aufgerufen am 02.01.2023

8. Anhang

A) Interviewleitfaden

B) Regeln der Transkription

C) Transkript Interview 14.12.22

D) Transkript Interview 15.12.22

E) Kategoriensystem und Coding

F) Einverständniserklärungen

Anhang A: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Anmerkung: Für die Montessorischule wurde statt „Lehrperson“ alternativ der Begriff „Lernbegleiter“ im Interview verwendet.

Teil 1: Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an Lehrpersonen

Schlüsselfragen: *Was ist für euch ein guter Lehrer? Was ist für euch ein schlechter Lehrer?*

Wie soll für euch eine gute Lehrperson sein?

Wie sollte er/ sie sich verhalten?

Wie wichtig ist euch, dass die Lehrperson euch mag? Warum?

Ist es auch wichtig, dass ihr die Lehrperson mögt?

Wie verhält sich ein schlechter Lehrer/ ein Lehrer den ihr nicht mögt euch gegenüber? Was macht das mit euch? Wie fühlt ihr euch dann?

Optional: Was macht eine gute Lehrperson? Wie ist er/sie?

Teil 2: Auswirkungen der wahrgenommenen L-S- Interaktion

Schlüsselfrage:

Ist es euch wichtig eine gute Lehrperson zu haben? Warum?

Wie fühlt ihr euch im Unterricht und in der Schule, wenn ihr Lehrperson hab die ihr mögt?

Wie fühlt ihr euch im Unterricht und in der Schule, wenn ihr eine Lehrperson habt die ihr nicht mögt?

Wie wirkt sich das auf den Unterricht aus?

Verhaltet ihr euch dann auch anders? Verhält sich die ganze Klasse anders? Traut ihr euch eher Fragen zu stellen oder euch zu melden?

Wie wirkt sich das auf das Lernen aus? Merkt ihr das ihr besser oder schlechter lernen könnt?

Seid ihr euren Lehrern wichtig? Seid ihr jedem Lehrer gleich wichtig?

Teil 3: Wahrgenommene Erwartungen von Lehrpersonen an ihre Schüler/ Schülerinnen

Schlüsselfrage: *Erwarten Lehrpersonen auch etwas von euch? Was ist das?*

Wie ist das für euch?

Würdet ihr euch wünschen, dass eure Lehrer etwas verändern? Was wäre das?

Anhang B: Regeln und Hinweise zur Transkription

Regeln und Hinweise zur Transkription

1. Die interviewende Person wird durch einen entsprechenden Buchstaben gekennzeichnet, hier I für interviewende Person, die befragten Personen werden anonymisiert und ebenfalls durch entsprechende Buchstaben gekennzeichnet (A, B, C, D).

2. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Auch wiederholte Wörter (z.B. „Also ich ich bin sehr zufrieden damit.“), abgebrochene Wörter und Sätze (z.B. „Also wenn die Projektlei (.) wenn wir das so machen.“) werden notiert.

3. Dialekt wird in der Verschriftung möglichst ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der gesprochene Satz beibehalten wird (z.B. „ist“ statt „is“).

4. Aussagekräftige Dialektausdrücke, die besonderes Kolorit besitzen und eventuell schwer übersetzbar sind, werden mit aufgenommen.

5. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt dem Schriftdeutsch angenähert.

(Z.B. „Er hatte noch so´n Buch genannt.“ „Er hatte noch so ein Buch genannt.“)

6. Deutliche, längere Pausen werden durch Punkte (...) markiert. Die Anzahl der Striche spiegelt die Länge der Pause wider.

Kurze Pause (.); mittellange Pause, unter einer Sekunde (..); lange Pause, über einer Sekunde (...)

7. Besonders betonte Begriffe werden durch Großschreibung gekennzeichnet (z.B. „Das haben wir SO gemacht.“). Dies nennt man auch Emphaseintonation.

8. Zustimmende oder bestätigende Lautäußerungen werden der interviewenden Person (z.B. bestätigendes „mhm“ oder „aha“) nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss nicht unterbrechen.

9. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden in einer Klammer notiert, z.B. (lacht) oder (seufzt).

10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Entertaste deutlich gemacht. Die so entstehenden Leerzeilen zwischen den Sprechern erhöht die Lesbarkeit deutlich.

13. Die Zeitangaben werden folgendermaßen notiert: #Stunde:Minute:Sekunde-Dezisekunde# (z.B. „#00:00:37-2#“). Dies bezieht sich immer darauf, wann eine Äußerung zu Ende ist, also wann die Person aufhört zu reden. Der Zeitpunkt #00:00:00-0# ist der Startzeitpunkt der Aufnahme.

I = Interviewerin, hier personengleich mit der Verfasserin

A = Kind A (Befragte Person)

B= Kind B (Befragte Person)

C= Kind C (Befragte Person)

D = Kind D (Befragte Person)

E= Kind E (Befragte Person)

F= Kind F (Befragte Person)

G= Kind G (Befragte Person)

H = Kind H (Befragte Person)

J = Kind J (Befragte Person)

K = Kind K (Befragte Person)

(.) = kurze Pause

(..) = mittellange Pause, unter einer Sekunde

(...) = lange Pause, über einer Sekunde

Großschreibung des ganzen Wortes oder Satzes (z.B. SO) = Emphaseintonation

// = Markierung einer Überlappung

/ = Abbruch eines Wortes

Diese Regeln und Hinweise habe ich größtenteils dem Video „Qualitative Forschung – Empfehlungen zur Transkription“ von Manuel Pietzonka, welches am 08.06.2020 auf der Plattform Youtube hochgeladen wurde, entnommen. Weitere Ergänzungen oder leichte Änderungen erfolgten durch mich, Viola Lendien, am 27.11.2022. Zuletzt abgerufen wurde das Video am 08.12.2022 unter folgendem Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=jcFcX6mVQBU>

Anhang C: Transkript Regelschule

Transkript zum qualitativen Interview am 14.12.2022 um 08.45 Uhr

#00:00:00-1# I: Also, fangen wir an mit unserem Interview. Ich habe euch die erste Frage mitgebracht. Und da geht es darum, was ist denn für euch ein guter Lehrer. Was ist ein guter Lehrer, ein Lehrer denn ihr toll findet? ...Ja? #00:00:16-2#
#00:00:16-2#

A: Frau (Name) und Frau (Name) #00:00:18-5#

B: Frau (Name) und Frau (Name) #00:00:23-2#

I: Kinder, ich glaube ich will jetzt gar nicht so Namen (..) hören, ich will jetzt eigentlich eher wissen (..) was macht denn so ein Lehrer, den ihr toll findet, den ihr gut findet, den ihr mögt? #00:00:35-3#

A: Verstehe (...) also Lehrer, die uns zwischendurch auch mal raus lassen, oder (ähm) also wir haben in dieser Schule iPads und (ähm) öfter auch mal mit den I-Pads lernen. (...) und halt ja..und mir gefällt auch dass wir hier sehr schnell und auch alles verstanden haben, weil sie es sehr gut erklärt #00:01:02-4#

I: Okay (...) #00:01:05-4#

C: Also, manche Lehrer sind halt auch so wenn jemand sich verletzt hat, dann sind sie hilfsbereit und und oder sie motivieren einen wenn man zum Beispiel nicht mit seiner Note zufrieden ist (..) dann kann man, dann sagen sie halt zum Beispiel jetzt es war gut also ich bin zufrieden mit dir. #00:01:28-7#

I: Das ist ein sehr guter Punkt..ein sehr guter Punkt. Fällt noch jemandem etwas ein? #00:01:33-2#

D: Ich finde (..) moment (...) sprechen wir gerade über den guten Lehrer oder über den nicht so guten Lehrer? #00:01:46-9#

I: Wie ein Lehrer ist, den ihr gut findet, den ihr mögt (..) wie der sich so benimmt
#00:01:50-2#

D: Ich finde, Frau X ist eine gute Lehrerin weil sie hat uns am meisten mit den Ipad's arbeiten lassen. #00:01:57-5#

I: Okay, okay. Fällt jemand noch was dazu ein? #00:02:03-6#

E: Also, die Lehrer sind sehr nett und ähm die machen auch sehr tolle Sachen mit uns, zum Beispiel (...) sie sagen auch zum Beispiel vor den Tests wenn die Tests schwierig sind oder ob sie nicht so schwierig sind. #00:02:20-9#

I: (...) Das ist auch gut. Ich würde jetzt einfach mal zur nächsten Frage weiter gehen. (...) Ist es euch eigentlich wichtig dass der Lehrer euch mag oder dass ihr das Gefühl habt der Lehrer mag euch? Und warum ist es wichtig? (..)Ja? #00:02:39-0#

C: Weil, also für mich ist es wichtig, weil ich glaub dann wenn er mich mag, dann glaub ich (..) hat er Vertrauen zu mir. #00:02:47-9#

I: (..) das ist schön, ja #00:02:48-5#

C: Also gutes Vertrauen dass ich nichts mache, was zum Beispiel böse ist oder so
#00:02:55-7#

I: Und wie fühlt sich das dann an für dich? #00:02:55-0#

C: Also für mich fühlt es sich gut an, weil es ist halt so dass (...) ja, dass er dir auch gerne hilft. #00:03:10-6#

D: Ich finde es gut (...) dass die auch helfen. (...) Ich habs vergessen #00:03:21-0#

I: Das ist okay, das ist völlig in Ordnung. Vielleicht fällt später noch was ein. Vielleicht fällt euch auch noch etwas ein, ist es wichtig dass der Lehrer euch mag? Oder ist es nicht so wichtig? #00:03:35-8#

E: Weiß nicht. #00:03:36-9#

I: Okay. #00:03:38-2#

D: Also mir ist es sehr wichtig, weil wenn (..) wenn er mich jetzt nicht gemocht hätte, dann hätte ich da immer so ein komisches Gefühl, weil er mich dann nicht so behandelt wie die Anderen. #00:03:49-8#

I: Ja, das ist ein ganz guter Punkt. Ich habe da noch eine Frage dazu. Ist es für euch denn auch wichtig, dass ihr den Lehrer mögt? Andersrum (...) also ist es wichtig, dass ihr den Lehrer mögt? Ja? #00:04:06-3#

A: Also mir ist es wichtig, dass ich auch den Lehrer mag (..) weil vielleicht macht dann niemand extra Quatsch, dass man ihn ihn ärgert. #00:04:22-6#

I: Also meinst du dann machen die weniger Quatsch (...) #00:04:22-2#

B: Für mich ist es nicht wichtig, dass ich den Lehrer mag weil (...) also (...) weil die mir auch sehr viel helfen, bei sehr vielen Aufgaben helfen, die ich mir dann merken kann, und bei den Tests (...) also das machen kann und deswegen ist mir wichtig dass ich die Lehrer mag. #00:04:47-4#

I: und ist euch wichtig, dass ihr die Lehrer mögt? #00:04:48-7#

F: Ja #00:04:51-4#

E: Ja #00:04:52-8#

I: Okay (ähm) ...dann hab ich noch eine Frage mitgebracht. Wie verhält sich denn ein Lehrer den ihr nicht mögt? Wie ist der denn so? Was macht der denn? Ein Lehrer den ihr nicht mögt (...) #00:05:07-1#

C: Zum Beispiel jemand der einem wenig Chancen gibt. Also wir haben da so eine Tafel da kann man runter rutschen und zum Beispiel jemand sagt jetzt kommst du direkt zwei runter, weil du zum Beispiel direkt Quatsch gemacht hast oder weil du beim ersten nicht brav warst kommst du direkt auf Auszeit. #00:05:30-8#

I: Und wie ist das für dich? #00:05:32-5#

C: Also für mich, (...) wärs schon blöd, weil wenn jemand so wenig Chancen gibt, dann (...) dann hat man ja auch wenig Chancen halt (..) dass man irgendwie eine gute Note schreibt oder so #00:05:53-1#

D: Strenge Lehrer mag ich halt nicht so und wenn die dir auch nicht so viele Chancen geben, finde ich es nicht toll und wenn (...) ich wollte noch irgendwas sagen aber (...) #00:06:09-0#

I: Vielleicht fällt es dir gleich wieder ein, aber das war schon sehr gut #00:06:11-5#
#00:06:13-1#

A: Also mit strengen Lehrern kommt man eigentlich ein bisschen weiter voraus, weil ähm bei lieben Lehrern erlauben sie dir zu viel und bei strengeren kann man eigentlich auch mehr lernen. #00:06:23-9#

I: Findest du das dann auch gut, wenn ein Lehrer streng ist? #00:06:25-1#

C: Ich find es nicht schlimm, wenn sie wirklich streng sind, aber wenn sie zu streng sind dann mag ich es halt nicht weil (.) ich verstehe weil es ist ihr Job, aber zu streng mag ich halt auch nicht so. #00:06:43-3#

I: Ja. Und wie fühlst du dich, wenn die zu streng sind? #00:06:52-2#

C: Nicht so toll, weil ich dann erstens versuchen/ eigentlich nichts getan habe aber dafür trotzdem irgendwie jeder Ärger bekommt. #00:07:00-5#

I: Da hast du das Gefühl du bekommst Ärger. Wie ist es dann im Unterricht so mit melden dann, wenn jemand ganz streng ist? Was sagen, mitarbeiten? #00:07:10-3#

C: Die ganze Zeit wird nur ein Mädchen dran genommen. #00:07:14-1#

I: Hast du so das Gefühl ihr werdet weniger dran genommen? #00:07:17-1#

B: Also, ich hab vergessen/ #00:07:27-4#

D: Wenn zum Beispiel sich zwei melden und der Hintere wird dran genommen, aber der Vordere der ist dran, dann redet der einfach vielleicht los und dann wird die Lehrerin immer streng und man wird sofort runter geschoben obwohl das nur ein Versehen war. #00:07:44-2#

B: Ähm, also strenge Lehrer mag ich nicht, weil die ein bisschen so (.) die lassen uns zwar richtig gut lernen und wir können dann auch gut lernen, aber manchmal will ich auch dass sie nett sind, weil wenn man immer streng ist, finde ich es auch //
#00:08:09-1#

I: Okay, wir machen einmal kurz weiter. Ich habe noch mehr Fragen mitgebracht, deshalb machen wir jetzt weiter. Das haben wir gerade ein bisschen besprochen schon, da haben wir einmal ist bei euch denn wichtig dass ihr ein Lehrer habt denn ihr mögt denn ihr gut findet ist das schön ist das wichtig, ist das nicht so wichtig vielleicht auch? #00:08:30-0#

F: Mir ist es wichtig, dass ich den Lehrer mag // #00:08:39-2#

B: Einmal bin ich so vom Klettergerüst gefallen, da ist die Frau X gekommen und hat mir eigentlich noch geholfen. Also ja. #00:08:53-2#

A: Also mir ist es wichtig, weil dann sind die auch nett die Lehrer, dann find ich das einfach schön. #00:09:03-0#

I: Ist schöner, okay. Und wie ist es jetzt umgedreht, ihr habt einen Lehrer den ihr streng findet (..) gut, streng habt ihr gesagt ist manchmal auch gut, aber ihr habt jetzt einen Lehrer den ihr nicht so mögt, den ihr nicht so toll findet, der vielleicht auch nicht so nett ist. Wie fühlt ihr euch denn dann im Unterricht und in der Schule? Was macht das denn mit euch? #00:09:24-6#

B: Also, wenn eine Lehrerin zu uns streng ist, wenn wir mal was nicht so gut gemacht haben und die die das dann gut gemacht haben, müssen dann darunter leiden und das mag ich nicht. #00:09:43-1#

D: Ähm, also wenn ein Lehrer dich nicht mag oder so streng zu mir ist, dann ist es halt so dass er dich vielleicht nicht dran nimmt im Unterricht, obwohl du dich ganz oft meldest. Und wenn Kinder dann das Falsche sagen oder so ganz vieles falsch sagen und er nimmt mich nicht dran und du sagst, du hättest die richtige Antwort gesagt, dann ist es voll blöd weil du weißt es ja. #00:10:14-6#

B: Ich finde es auch ein bisschen blöd (..) dass das so (..) manchmal // und die am besten in ein paar Sachen (.) und die schnell sind oder so, die es sehr gut können, DIE kommen immer mehr dran finde ich. #00:10:35-7#

I: Die kommen immer mehr dran findest du (.) und wie fühlst du dich wenn du merkst die kommen immer dran und du willst auch was sagen? (..) Ärgerst du dich, bist du traurig? #00:10:47-3#

B: Ich fühl mich ausgeschlossen und bisschen traurig. #00:10:49-9#

I: (seufzt) okay, (unverständlich). Gibts auch noch was Anderes, also ihr habt jetzt gesagt, dass ein Lehrer den ihr nicht so gut findet, streng ist, aber gibts noch Sachen die ihr nicht gut findet bei einem Lehrer? Wie er sich benimmt euch gegenüber? #00:11:10-4#

A: Also ähm (...) zum Beispiel Wenn man aus Versehen was falsch macht , zum Beispiel wenn man jetzt (...) aus Versehen reingequasselt hat, weil er wollte kurz ähm zur Lehrerin kurz was sagen ähm und dann schreit sie dich plötzlich so an. #00:01:33-3#

I: Das ist doof. Du? #00:01:35-6# #00:11:39-0#

C: Wenn zum Beispiel ein Lehrer, der es nicht gesehen hat, wenn du dich zum Beispiel verletzt, dann (..) du bist aus Versehen bei jemand drüber gestolpert, aber der hat dich mit Absicht so gemacht und sagt dann zum Lehrer, und du hast dir weh getan und der sagt dann zum Lehrer, der ist mit Absicht über meinen Fuß gelaufen und hat dann nur so getan, und der Lehrer glaubt dem und dir nicht, dann ist das schon blöd weil du hast dir ja weh getan, er hats ja mit Absicht gemacht. #00:12:08-9#

B: Ich finde es auch schon blöd wenn zum Beispiel ein Lehrer spricht mit irgendeinem Kind und (..) also ein Kind verletzt sich, und wenn ich dann der Lehrer wäre, dann könnte ich mich nicht entscheiden, weil dann muss ich direkt den Kind einfach so weglassen// #00:12:31-6#

I: Genau, das ist dann manchmal auch schwierig. #00:12:34-8#

B: Ja #00:12:34-3#

I: Du möchtest noch was sagen. #00:12:36-8#

D: Wenn die Lehrer dir einfach nicht mehr helfen, wenn die Anderen dann reinquatschen, irgendwas halt Quatsch machen, die Lehrer dann nicht mehr helfen wollen und die das dann einfach machen sollen. #00:12:57-0#

I: Ich habe noch eine Frage, die mich noch interessiert dazu, wir haben es über einen Lehrer gehabt der gut ist und einen Lehrer, den ihr nicht so gut findet, hat ihr das Gefühl, dass sich die Klasse anders benimmt bei einem Lehrer oder dass ihr euch anders benehmt, dass es im Unterricht anders ist? #00:13:10-9#

E: Manche Kinder wenn sie einen anderen Lehrer sehen, dann wollen sie so tun, von außen denkt dann der andere Lehrer er wäre gut, aber innen drin ist er eigentlich nicht so gut. Man kann sich so gut stellen. #00:13:41-3#

A: Also bei einem guten Lehrer habe ich schon das Gefühl dass sich die Klasse netter benimmt, also gut benimmt, aber manchmal macht sie auch was sie will die

Klasse halt bei Manchen. #00:13:53-7#

C: Es kann auch so sein, dass es ein lieber Lehrer wird, aber er wird streng weil die Klasse es zum Beispiel ausnutzt dass er so lieb war, und dann wird er halt strenger weil sonst kapieren die das nicht und machen immer weiter. #00:14:11-1#

I: Das ist vielleicht auch ganz wichtig (..) dass man sb und zu dann trotzdem streng ist (..) du wolltest noch was sagen? #00:14:15-8#

D: Dass es mir irgendwie nicht auffällt, wenn irgendwie, Lehrer da sind die manche gut finden es eigentlich das gleiche ist, als wäre es wie immer, immer noch das Gleiche// #00:14:38-6#

I: Und macht euch der Unterricht mehr Spaß wenn ihr einen Lehrer gut findet, oder ist das egal ob ihr den gut oder schlecht findet, ist es immer gleich? #00:14:46-8#

B: Mir macht der Unterricht mehr Spaß wenn es ein (..) also (..) manchmal macht es mir Spaß wenn er ein bisschen so streng ist und manchmal aber (..) der unterricht macht mir auch Spaß wenn es ein lieber Lehrer ist #00:15:04-6#

F: Der Unterricht macht mir auch Spaß, wenn es ein lieber Lehrer ist. #00:15:15-5#

C: Also (..) bei mir ist es unterschiedlich. Ich finde den Unterricht schöner, wenn es ein Lehrer ist, der dich oft dran nimmt, der dich mag und so und deswegen finde ich liebe Lehrer// #00:15:30-3#

A: Ich finde auch liebe Lehrer besser, weil sie lassen uns ein paar Sachen machen, die zeigen uns auch mit Spaß wie man lernt und ähm ich finde es ist einfach// #00:15:43-8#

E: Wenn man sich zum Beispiel (unverständlich) dann ist man zu dem der sich verletzt hat ganz lieb auch und zum anderen vielleicht ganz gemein weil er das vielleicht mit extra gemacht hat welche sich verletzt hat, halt blöd. #00:16:12-3#

I: Habt ihr das Gefühl, dass ihr euren Lehrern wichtig seid? Und seid ihr vielleicht auch jedem Lehrer gleich wichtig oder ist das unterschiedlich? #00:16:15-9#

B: Für mich ist es manchmal unterschiedlich, weil also (..) das Ding was gerade passiert das ist unterschiedlich, also zum Beispiel wenn mir der Lehrer viel Zeit und mir gut hilft dann finde dass der Lehrer mich/ manchmal sagt er überleg nochmal oder ding, ich hab aber schon sehr viel überlegt deswegen frage ich und dann halt wenn sie mir dann nicht antworten, dann finde ich das // #00:16:55-6#

C: Wenn Lehrer so halt/ ich habs vergessen (.) #00:17:01-3#

I: Du darfst gleich nochmal. Du? #00:17:05-6#

A: Wenn zum Beispiel jetzt der Lehrer sagt, zu demjenigen der es schlecht gemacht hat gut gemacht, und zu dem der es gut gemacht hat, schlecht gemacht, weil er aus Versehen die falsche Antwort/ das ist blöd. #00:17:28-2#

I: Ja, aber denkst du selbst, dass du für deine Lehrer wichtig bist? Also du selbst, denkst du du bist wichtig? #00:17:35-8#

A: Weiß ich nicht #00:17:37-2#

C: Also, ich glaube, dass der Lehrer allen gleich wichtig ist. Weil jeder ist halt klug, jeder weiß was, also sozusagen ist dass wenn einer es nicht weiß, dann weiß es der Andere, und so ist es immer weiter. Und so glaube ich ist dem, sind dem Lehrer alle gleich wichtig. #00:18:01-3#

I: Kann man so sehen, ja. Du? #00:18:03-8#

B: Also ich finde es wie ich gesagt habe, manchmal wichtig. #00:18:19-3#

A: Manchmal fühle ich mich dem Lehrer wichtig, aber manchmal auch irgendwie nicht. #00:18:19-4#

E: Bei mir kommts drauf an welcher Lehrer es ist. #00:18:24-4#

I: So, jetzt habe ich mal die umgekehrte Frage. Jetzt habe ich ganz viel gefragt was ein guter Lehrer ist, jetzt habe ich mal die umgekehrte Frage. Erwarten denn die Lehrer auch etwas von euch? Wollen die, dass ihr etwas Bestimmtes macht? Was ist das denn so? Ja? #00:18:50-0#

F: Dass wir vom Lehrer nicht Quatsch machen und dass wir leise sind und alles. #00:18:58-5#

I: Du? #00:18:57-9#

E: Kein Quatsch. #00:18:59-5#

B: Also hier stehen so welche Regeln und wenn wir die befolgen, dann glaube ich dass alle Lehrer alle Kinder mögen, wenn wir all diese Regeln die da stehen // #00:19:15-3#

I: Dass ihr die einhaltet, ja #00:19:17-3#

C: Also (...) wenn so ein Lehrer ähm// #00:19:28-7#

I: (...) Also erwarten die Lehrer was von euch und was ist es? #00:19:30-0#

C: Sie erwarten; dass wir leise sind, dass wir gute Noten schreiben und dass sie halt kluge Schüler haben #00:19:40-1#

A: Also, zum Beispiel die Frau X hat mal zu uns gesagt ich erwarte jetzt von euch dass ihr in der Mensa mal leiser seid als sonst, das machen wir manchmal und manchmal auch nicht. #00:19:54-9#

B: Zum Beispiel; wenn uns ein Lehrer runterschickt, Hausaufgaben irgendwo hinbringen sollen, dann muss er sich auch auf uns verlassen dass wir keinen Quatsch machen. #00:20:14-9#

E: Also, wir haben auch so welche Dienste und wenn ich und X zum Beispiel Obstdienst haben, dann muss sie auch von uns erwarten dass wir auch Obst holen und nicht plötzlich mit Spielzeug dran kommen also rein kommen. #00:20:25-6#

I: Wie ist es für euch, wenn die Lehrer etwas von euch erwarten, ist es okay oder ist es/ Ja? #00:20:31-3#

C: Für mich ist es eigentlich okay, wenn sie was erwarten weil sie erwarten, also ich glaub was sie hauptsächlich erwarten ist dass wir einen guten Schulabschluss haben und dass wir halt auch gut arbeiten können, also dass wir auch gut Geld verdienen und nicht in der Ecke hocken und sagen ich habe keinen Schulabschluss, ich kann nicht arbeiten und so. #00:20:59-9#

A: Also, also ich finde für mich ist es okay, weil ich (...) wei die erwarten ja auch von mir dass ich mich gut an die Regeln halte und leise bin und das mach ich. #00:21:12-2#

I: Und eine letzte Frage habe ich noch. Dann habt ihr es schon geschafft. Wenn ihr euch was wünschen könnet, dass die Lehrer was verändern euch gegenüber, gibts da was, fällt euch was ein was ihr euch wünschen würdet? #00:21:24-7#

B: also ich wünschte mir das auch, ich habe es irgendwie vergessen. #00:21:36-5#

C: Ich wünsche mir eigentlich, dass die Lehrer mich gut machen, dass ich gut fürs Gymnasium oder für die Realschule kann oder dass ich halt so gut bin, dass ich auf ein Privattgymnasium kommen kann. #00:21:46-0#

I: Gut #00:21:49-8#

B: Also ich wünsche mir das ein paar Lehrer netter wären dann hätten wir mehr Zeit. In Musik da durften wir uns so Musik wünschen von unserer// also die wir gerne mögen und dann haben wir immer so Noten und die verlieren wir dann andauernd. Und ich wünsche mir dann von den Lehrern, dass sie nicht gleich einen Strich weg machen, wenn wir mal so fünf Kinder reden. #00:22:20-4#

I: Ja? #00:22:17-6#

F: Also, ich wünsche mir das auch die Lehrer uns mögen und dass wir halt mit ihnen zusammenarbeiten können und gut lernen können, damit wir den Schule auch im Gymnasium/ also uns das merken können, in den Kopf bringen, also das machen sie im Moment schon, aber dass wir noch mehr lernen. #00:22:48-4#

I: Okay(...) also ich glaube ich habe schon ganz viele tolle Antworten von euch bekommen und das wars auch schon mit dem Interview, und ich möchte mich sehr bei euch bedanken, dass ihr mitgemacht habt. Also, Dankeschön! #00:22:55-8#

Anhang D: Transkript Montessorischule

Transkript zum qualitativen Interview am 15.12.2022 um 9 Uhr

I: So, dann willkommen zu unserem Interview. Und ähm ich habe euch mal die erste Frage mitgebracht. Ich bin ja heute bei euch an der Montessorischule und ich wollte mal wissen, was ist denn bei euch/ ich kenne nur das Wort Lehrer, aber ich glaube ihr sagt gar nicht Lehrer, wie sagt ihr denn hier? #00:00:22-3#

G: Lernbegleiter #00:00:23-6#

H: Lernbegleiter #00:00:22-8#

I: Und was ist denn da/ wisst ihr was da anders ist vielleicht? #00:00:28-8#

G: Es ist eigentlich schon Lehrer, weil sie machen mit uns auch Unterricht aber es ist auch sozusagen dass sie uns begleiten bei unserem Lernen hier in der Schule (.) und ich weiß nicht, was ist da denn anders (lacht) #00:00:47-3#

J: Eigentlich das Gleiche (lacht) #00:00:46-3# #00:00:47-7#

I: Eigentlich das Gleiche (.) okay (lacht) #00:00:49-0# #00:00:50-1#

J: Ja (lacht) (.) nur das wir halt hier in einer Montessorischule sind und wir müssen nicht rumsitzen und zuhören #00:00:55-3#

K: Doch #00:00:56-8#

J: Ja, auch (.) aber manchmal aber (lacht) #00:01:01-0#

I: Ihr müsst nicht so viel rumsitzen und zuhören? #00:01:03-0#

J: Ja, nicht so viel #00:01:06-0#

G: Und die helfen uns halt auch wirklich und gehen dann auch mal zu uns und machen mit uns das Blatt und so wenn wir es nicht können #00:01:11-9#

J: Ja, wenn wir was nicht können oder so dann helfen die uns. Es sind halt Lernbegleiter und wenn wir mal nicht was finden was wir jetzt ähm machen wollen dann (.) geben sie uns halt was. #00:01:25-6#

I: Geben sie euch was Anderes oder schimpfen die dann mit euch? #00:01:29-1#

H; G, K, J: Nein, Nein (durcheinander) #00:01:29-3#

J: Nein, die geben uns dann einfach nur was was ich machen könnte und dann kann ich ja oder nein sagen. #00:01:37-8#

I: Das heißt ihr habt mehr Mitspracherecht? Die bestimmen nicht so viel bei euch? #00:01:39-4#

H; G; K; J: Ja (Durcheinander) #00:01:42-0#

I: Okay ähm, dann habe ich noch eine Frage für euch, ich sage jetzt immer Lernbegleiter, weil bei euch sind das Lernbegleiter. Was ist denn für euch äh ein

guter Lernbegleiter, also euer Traumlernbegleiter, ihr könnt auch gerne sagen was ihr hier gut findet, was euch gefällt, wie der sich verhält, was der macht und nicht macht? #00:02:05-5# #00:02:02-5#

K: Also mir gefällt's hier eigentlich richtig gut und (.) ähm eigentlich macht mir eigentlich alles Spaß. #00:02:13-0#

H: Ja #00:02:15-6#

J: Die Lehrer die netter hier sind, hier sind irgendwie alle so dass es mehr so (.) so Freundinnen sind. Also natürlich bringen sie uns Sachen bei und (.) ähm (.) sie sind auch so aber wir können halt auch mit denen über alles reden und es ist halt irgendwie total toll hier in der Schule (.) dass wir halt auch so reden können und nicht nur immer über schulische Sachen, und das wir einfach offen mit denen sein können #00:02:43-5#

I: Das klingt sehr schön, ja. (.) Ähm, ja (.) du hast ja gesagt, dass du vorher an einer staatlichen Schule warst. Kannst du/ Willst du erzählen bisschen wie das /? #00:02:55-9#

K: Ja, ich kann was erzählen. Deswegen weil ich gewechselt hab, das ist weil ich von einem Jungen über drei Mal gemobbt worden bin, drei Mal. Also es ging einfach alles mal so los (.) wir mussten den ganzen Tag nur auf dem Popo sitzen und die ganze Zeit zuhören und dann bekommen wir da ein Blatt hingelegt und dann heißt es du musst es jetzt machen, und das fand ich halt immer doof. Und dann, wenn ich dann was nicht verstanden habe, dann gab es Ärger und das fand ich halt blöd. #00:03:27-9#

I: Und ich glaube die Klasse war auch größer? #00:03:30-3#

K: Die Klasse da waren über 90 Schüler drin. #00:03:32-6#

I: Über 90? #00:03:34-4#

H: Über 90? Das war aber ziemlich viel #00:03:36-2#

K: So 91 Schüler. #00:03:37-2#

I: Okay. #00:03:39-2#

K: Und das in jeder Klasse. #00:03:41-2#

I: Okay. Warst du dann hier in Deutschland auf der Schule? #00:03:43-7#

K: Hier in Deutschland? #00:03:44-2#

I: Ja, okay. Ähm, ja (..) was ist denn für euch/ was denn der Alptraumlehrer, die Alptraumlehrerin, der Alptraumlernbegleiter, wie benimmt der sich? (lacht) du hast vielleicht schon Erfahrungen gemacht? (lacht) #00:03:58-0#

K: Ich habe schon (lacht) ordentlich viele Erfahrungen gemacht #00:04:00-0#

I: Ok #00:04:00-8#

K: Verdammt viele (lacht) also ähm ein Alptraum Lernbegleiter oder Lehrer ist einfach so streng find ich, streng und gemein und einfach immer nur rumgemecker und immer nur mit strenger Stimme und immer das find ich halt nicht schön #00:04:20-0#

J: Vor allem wenn sie ungeduldig sind ist es halt blöd wenn man was nicht versteht und sie können es dir sozusagen nicht erklären weil sie so ungeduldig sind und das ist halt dann auch// #00:04:29-7#

K: Ja und ähm, wenn man halt was nicht kapiert und dann ähm. Was wollte ich jetzt nochmal sagen? #00:04:40-1#

I: Das ist okay (lacht) wenn sie ungeduldig sind (.) findet ihr das denn wichtig das Lehrer oder Lernbegleiter dass die streng sind? #00:04:48-2#

J: Also, es ist schon manchmal ganz wichtig weil sonst lernt man auch nichts, aber zu streng dürfen sie jetzt auch nicht sein #00:04:54-6#

H,K,G: Ja (einstimmend) #00:04:55-1#

J: Wenn sie halt jetzt uns alles machen lassen / #00:04:57-6#

G: Also sie müssen halt noch so freundlich sein halt, dass// #00:05:04-4#

J: Also wenn sie uns alles machen lassen was wir wollen, dann würde das hier glaube ich ein ziemliches Chaos werden. #00:05:07-0#

G: Ja, das stimmt (einstimmend) #00:05:07-3#

H: Dann würden wir gar nichts lernen #00:05:09-1#

J: Deswegen sollte man schon so bisschen streng sein, aber es natürlich nicht übertreiben mit streng sein, sondern natürlich auch immer freundlich sein. #00:05:16-7#

K: Ja #00:05:18-2#

I: Okay (.) Dann schau ich nochmal (.) ähm wie wichtig ist es denn für euch, dass eine Lehrperson euch mag? Also dass ihr das Gefühl habt der Lernbegleiter oder die Lehrperson die mag mich, ich bin wichtig? #00:05:34-0#

J: Schon sehr wichtig #00:05:34-0#

G; K;: Ja #00:05:35-1#

I: Ja, wie fühlt ihr euch dann? #00:05:37-8#

J: Also, man fühlt sich dann so dass halt// #00:05:44-5#

K: Dann will ich halt auch mehr lernen, wenn der Lernbegleiter halt freundlich ist zu mir #00:05:47-1#

H: Wenn ich irgendwie weiß, dass er mich halt mag dann ist es irgendwie bisschen besser. Wenn ich weiß, dass er mich nicht mag oder so, weil das wäre dann richtig blöd. #00:05:57-5#

G: Ja, das wäre dann blöd #00:05:58-4#

I: Ja, wie wäre es denn wenn ihr das Gefühl habt er mag euch nicht so? Wie ist das? #00:06:02-1#

K: Ich glaub das wäre blöd #00:06:04-0#

J: Dann wäre es auch schwierig so zu lernen #00:06:05-9#

G: Ja // #00:06:06-1#

J: Wenn du weißt// #00:06:07-7#

G: Dann hätte man gar kein Bock zu lernen #00:06:08-5#

K: Dann wäre es auch schwierig mit dem auszukommen und so #00:06:10-7#

G: Ja #00:06:11-5#

I: Ja, wie wäre es dann in der Schule oder im Unterricht mit Fragen und sowas, ist das egal dann, ob der euch mag oder ist das ein Unterschied wenn ihr Fragen habt oder wie// #00:06:21-2#

K: Mit Fragen wäre es glaub ich auch bisschen ein Unterschied #00:06:26-0#

J: Ja (.) weil das ist halt auch so weil man nicht weiß, vielleicht mag der mich nicht und vielleicht schreit er mich dann an wenn ich eine Frage habe oder// (.) Keine Ahnung (.) Ja (.) ist halt nicht so schön #00:06:37-2#

I: Okay(...) ähm und wie ist es den umgedreht ist es auch für euch wichtig das ähm ihr den Lehrer mögt? #00:06:47-2#

K;J;G: Ja #00:06:48-1#

I: Ist auch wichtig #00:06:49-4#

I: Und findet ihr das ihr hier an der Schule jedem Lehrer wichtig seid, habt ihr das Gefühl ihr seid wichtig für die Lehrer? #00:07:00-9#

K.J.G: Ja #00:07:01-5#

J: Die meisten schon, ja #00:07:02-3#

G: Die meisten schon #00:07:04-1#

K: Die meisten, aber für die in meiner Schule waren wir überhaupt nichts #00:07:07-4#

I: Echt? #00:07:08-4#

K: Ja, da da wurde ich einmal doch von/ da bin ich heim gelaufen mit meinen Freunden, und das fand ich halt auch blöd von meinen Freunden, nur ähm dann kam der ähm ein Junge hinter mir hinter dem Wald runter gerannt und hat mir in den Bauch getreten und niemand von meinen Freunden hat mir geholfen mich zu verteidigen und dann musste ich mich halt selbst verteidigen, und hab ihn einmal kräftig ans Schienbein getreten, aber ich lass mich nicht verprügeln #00:07:38-7#

I: Ja, das ist/ das verstehe ich. (..) Ja, habt ihr hier das Gefühl eigentlich, ich habe die nächste Frage, erwarten eigentlich die Lernbegleiter was von euch hier und was ist das? Was erwarten die von euch? #00:07:52-3#

J: Ähm, ich würd es nicht unbedingt erwarten nennen, aber sie wollen hier natürlich schon helfen dass du weiter kommst mit dem was du tust und dass du was lernst, aber sie erwarten nicht von dir dass du jetzt das und das kannst. Und wenn du halt was nicht kannst, dann helfen sie dir, aber sie erwarten es jetzt nicht so unbedingt. #00:08:12-6#

K: Ja, und was ich halt auch noch blöd fand von der letzten Frage jetzt gerade, wo ich gesagt habe der Junge kam angerannt, da (.) ähm hat dann meine Mama gesagt könnt ihr bitte mal den (Name) ansprechen, so hieß der Junge (Name) und dann haben sie gesagt, was auf dem Heimweg passiert gehört nicht zur Schule. Das ist doof. #00:08:39-0#

I: Wie hast du dich dann so gefühlt als die gesagt haben, das gehört nicht dazu? Wie war das für dich? #00:08:43-2#

K: Ja, die Mama wurde dann halt auch noch sauer und hat gesagt mein Junge wurde verletzt, mein Kind. (.) Und (.) und dann am nächsten Tag da waren wir dann so auf einem Sonnenblumenfeldfest, da habe ich gedacht das wäre ein schöner // ich hab gedacht das wäre ein schöner Tag noch ein schöner Abend mit dem (Name) zu spielen und so, und dann kam dann dieser (Name) nochmal der war da auch, kam auf mich zu und dann hat der/ das war süß von ihm einmal, nicht vom (Name) sondern von einem anderen, des war mein Freund vom Kindergarten, und der ist gerade mal richtig klein und dann sagt der (lacht) mein Freund hat einen Stock (lacht) und dann der nur so dann verprügeln wir den selber mit 4 Jungs. #00:09:42-3#

I: Und eure Lehrer an der Schule haben dann nichts gemacht hast du gesagt (.) #00:09:46-8#

K: Nichts, nichts. Die waren faul wie eine Socke. #00:09:48-5#

I: Und wie ist es hier? Wie ist es bei euch hier (lacht) an der Schule? Wie ist es, wenn ihr Probleme miteinander habt? #00:09:55-9#

H: Dann helfen sie uns auch die Probleme ohne Gewalt zu regeln. #00:10:02-8#

J: Ja, es gibt auch manchmal so ein/ zumindest haben wir das auch früher immer so gemacht, da hatte man vielleicht eher mal so Streit mit jemand anderem und da haben wir uns alle dann immer zusammen gesetzt mit einem Lehrer und haben es halt dann versucht durch Sprechen zu lösen und bis wir halt dann so eine Lösung gefunden haben. #00:10:20-2#

G: Ich habe noch eine Frage. #00:10:35-1#

I: Ja gerne #00:10:38-5#

G: Willst du denn auch (.) ähm in so eine freie Montessorischule gehen oder in eine staatliche Schule? #00:10:43-5#

I: Mhh, (.) es ist so, dass ich jetzt erstmal in eine staatliche Schule gehen muss, weil ich ähm dort lernen muss, aber danach weiß ich noch nicht wie ich das möchte/ wo ich hingehen möchte. Also das muss ich danach entscheiden. #00:10:56-9#

K: Ich sag es dir, gehe auf so eine Schule. #00:10:59-1#

I: (lacht) #00:10:59-1#

K: Alle Lehrer, die ich gesehen habe, hatten nur Stress. #00:11:00-5#

I: Hatten die zu viel Stress, ja? #00:11:02-5#

K: Die hatten Stress, waren immer nur (..) und waren nur motzig. Deswegen gehe niemals auf eine staatliche Schule, das ist nur ein Tipp. #00:11:10-2#

I: Was glaubst du denn warum die so gestresst sind? #00:11:13-2#

K: Na wegen anderen Kindern, weil die ab und zu mal sich/ in dieser Schule wurde sich auch viel geprügelt oder sowas. #00:11:20-1#

I: Und ich glaube/ waren das auch einfach mehr Kinder kann das sein? #00:11:23-1#

K: Ja und wenn die Fußball gespielt haben, dann foulten die halt auch ganz schön viel und dann hab ich einmal mitgespielt mich hat es mit meiner Lippe über den ganzen Boden gezogen. Ich musste dann gegen Tetanus geimpft werden. #00:11:34-4#

I: Oh Jeh #00:11:35-0#

G: Aber ich habe auch irgendwie das Gefühl, dass wir/ dass hier in der Schule nicht so viel gestritten wird und auch nicht so viel geärgert wird und so. #00:11:42-9#

H: Das ist total cool, weil hier irgendwie auch alle Stufen zusammen sind, also klar gibt es hier eine erste Klasse und eine zehnte Klasse, aber trotzdem also ich bin jetzt in der siebten Klasse und trotzdem gehen wir immer alle in die Prim zu den Erstklässlern, und zu den Drittklässlern und die gehen auch zu uns und das ist immer so ein Miteinander, und obwohl die viel jünger sind, machen wir trotzdem immer alle was zusammen. #00:12:06-4#

G: Ja, das ist auch immer total schön. #00:12:08-5#

J: Und hier ist auch halt eine freundlichere Stimmung in der Luft. #00:12:12-1#

I: Und wie lernt ihr dann? (.) Also, du hast ja den Vergleich, wie ist das Lernen hier und wie ist es im Vergleich zur anderen Schule? #00:12:21-9#

K: Also hier ist das Lernen viel entspannter, bei der anderen Schule ist das Lernen eigentlich nur stressig. Und hier in der Schule ist es einfach alles entspannt. #00:12:31-5#

I: Und ihr dürft mehr entscheiden, was ihr lernen möchtet? #00:12:33-7#

G: Wir dürfen entscheiden, was wir lernen möchten (.) in der Freiarbeit, es gibt auch Angebote da müssen wir auch mal was machen, aber wenn wir es halt nicht so wollen, (.) und halt viel lieber was anderes wollen, dann machen die auch schon mal eine Ausnahme, aber man sollte schon dabei mitmachen. #00:12:55-4#

H: Also in der Prim ist es glaube ich noch sehr so (.) da ist glaube ich noch sehr so dass man eher entscheiden darf was man machen will aber dann auch jetzt in unseren Klassen, da müssen wir schon viel mehr mitmachen, aber es ist immer noch nicht, überhaupt nicht so wie auf einer Regelschule. #00:13:14-8#

I: Okay (.) dann muss ich euch gar nicht mehr so viel// also ihr habt denke ich/ ich habe jetzt noch Fragen für euch mitgebracht, was denn ein ganz schlechter Lehrer ist, was ihr euch darunter vorstellt, ich glaube ihr habt gar nicht so viele Erfahrungen damit gemacht, aber vielleicht könnt ihr euch mal vorstellen, was ein ganz schlechter Lehrer ist und wie der sich/ was der macht, was der konkret macht und wie der sich verhält? #00:13:38-7#

J: Ja, also auf jeden Fall habe ich glaub ich schon gesagt sehr ungeduldig und wenn er sehr schnell so schreit und sowas, das ist halt ziemlich blöd, weil man sich dann halt auch viel weniger traut, und im Unterricht fällt es einem immer schwerer mitzumachen, wenn der dann halt so oft schnell schreit, dann ist es halt so schwierig. #00:13:59-7#

K: Bei uns war es halt auch mal so wenn dem Lehrer irgendwas nicht gepasst hat, brüllt er durch das ganze Klassenzimmer, das ist übel und dann, wenn dann jemand vielleicht mal ähm einen ähm anstupst und fragt vielleicht kann ich mal kurz was wissen von dir dann kommt der und sagt nicht abgucken und dann bekommt der Ärger, das ist halt fies. #00:14:26-0#

I: Das stimmt. (..) Ähm würdet ihr euch wünschen, dass sich was verändert zwischen euren Lernbegleitern und euch? #00:14:39-9#

G;H;J;K : Nein (einstimmig) #00:14:39-6#

I: (lacht) Das ist super, ich glaube / #00:14:46-2#

K: Und das schlimme ist noch, dass bei den Schulen die Kinder eigentlich nur doof werden, die werden nur doofer und doofer, (Name) das waren meine Freunde aus dem Kindergarten kaum sind sie in der Schule sind sie jetzt auch so dumm wie der.

#00:14:56-1#

I: (lacht) Achso ist das, okay. #00:14:58-9#

K: (unverständlich) #00:15:05-9#

I: Ich glaube ihr seid hier alle ganz zufrieden, oder? #00:15:08-6#

Kategorie	Hauptkategorie	Subkategorie
K1	Vorstellungen Gute Lehrperson	Interaktion Emotion und Auswirkungen
K2	Vorstellungen Schlechte Lehrperson	Interaktion Emotion und Auswirkungen
K3	Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht	
K4	Wünsche und Gesamtgefühl Schule und Lehrperson	

G,H;J;K: Ja (einstimmig) #00:15:08-6#

I: Dann habe ich gar nicht mehr so viele Fragen, dann war es das mit unserem Interview dann möchte ich mich bei auch ganz ganz herzlich bedanken, es hat mir super gut gefallen und mir hilft das auch enorm weiter.#00:15:30-6#

Anhang E: Kategoriensysteme und Codes Regelgrundschule

Kategorien und Codierung: Staatliche Grundschule

K1 Hauptkategorie: Vorstellungen gute Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
Interaktion gute Lehrperson	Äußerung positiver Interaktionen mit Lehrperson	„manche Lehrer sind halt auch so (...) dann sind sie hilfsbereit (..) oder sie motivieren einen“ „(..) liebe Lehrer lassen uns (..) Sachen machen, die zeigen uns auch mit Spaß wie man lernt“ „ Ich finde den Unterricht schöner, wenn es ein	Die Interviewerin fragt die Kinder, was für sie eine gute Lehrperson ist.	16

Emotion zu guter Lehrperson	Äußerung positiver Emotion zu Lehrperson	<i>Lehrer ist, der dich oft dran nimmt, der dich mag“</i> <i>„die uns zwischendurch auch mal raus lassen, oder (..) öfter auch mal mit den I-Pads lernen“</i> <i>„wenn mir der Lehrer viel Zeit (..) und mir gut hilft“</i> <i>„weil ich glaub dann wenn er mich mag, dann glaub ich (..) hat er Vertrauen zu mir“</i> <i>„fühlt es sich gut an“</i> <i>„dann find ich das einfach schön“</i> <i>„bei einem guten Lehrer habe ich schon das Gefühl dass sich die Klasse netter benimmt“</i>	Die Interviewerin fragt die Kinder nach ihren Emotionen zu guter Lehrperson.	6
Auswirkungen	Kinder äußern sich zu Verhalten positiv empfundener Lehrperson	<i>„Es kann auch so sein, dass es ein lieber Lehrer wird, aber er wird streng, weil die Klasse es zum Beispiel ausnutzt dass er so lieb war, und dann wird er halt strenger weil sonst kapieren die das nicht und machen immer weiter“</i> <i>„bei Strengerem kann man eigentlich auch mehr lernen“</i>		5

K2 Hauptkategorie: K1 Hauptkategorie: Vorstellungen schlechte Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
--------------	------------	----------------	-------------	------------------

Interaktion schlechte Lehrperson	Äußerung negativer Interaktionen mit Lehrperson	<i>„jemand der einem wenig Chancen gibt“</i> <i>„Strenge Lehrer mag ich halt nicht so“</i> <i>„weil er mich dann nicht so behandelt wie die Anderen“</i> <i>„Wenn die Lehrer dir einfach nicht mehr helfen“</i> <i>„eigentlich nichts getan habe aber dafür trotzdem irgendwie jeder Ärger bekommt“</i> <i>„und dann wird die Lehrerin immer streng und man wird sofort runter geschoben obwohl das nur ein Versehen war.“</i> <i>„also wenn ein Lehrer dich nicht mag oder so streng zu mir ist, dann ist es halt so dass er dich vielleicht nicht dran nimmt im Unterricht, obwohl du dich ganz oft meldest“</i> <i>„und die am besten in ein paar Sachen (.) und die schnell sind oder so, die es sehr gut können, DIE kommen immer mehr dran finde ich“</i> <i>„aus Versehen reingequasselt hat, weil er wollte kurz ähm zur Lehrerin kurz was sagen ähm und dann schreit sie dich plötzlich so an.“</i> <i>„manchmal sagt er überleg nochmal (...), ich habe aber schon sehr viel überlegt, deswegen</i>	Interviewerin fragt Kinder wie sich eine Lehrperson verhält, die sie nicht mögen	18
---	--	---	---	-----------

Emotion zu schlechter Lehrperson Auswirkungen	Äußerung negativer Emotionen	<i>frage ich und dann halt wenn sie mir dann nicht antworten“</i> <i>„wenn er mich jetzt nicht gemocht hätte, dann hätte ich da immer so ein komisches Gefühl“</i> <i>„dann ist es voll blöd“</i> <i>„ Ich fühl mich ausgeschlossen und bisschen traurig“</i>	Interviewerin fragt Kinder wie sie sich bei einer Lehrperson fühlen, die sie nicht mögen	10 0
---	-------------------------------------	---	---	--------------------

K3 Hauptkategorie: Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
--------------	------------	----------------	-------------	------------------

keine	Äußerung empfundener Erwartungen von Lehrpersonen	<i>„nicht Quatsch machen und dass wir leise sind“</i> <i>„Also hier stehen so welche Regeln und wenn wir die befolgen, dann glaube ich dass alle Lehrer alle Kinder mögen“</i> <i>„dass wir leise sind, dass wir gute Noten schreiben und dass sie halt kluge Schüler haben“</i> <i>„was sie hauptsächlich erwarten ist dass wir einen guten Schulabschluss haben und dass wir halt auch gut arbeiten können, also dass wir auch gut Geld verdienen und nicht in der Ecke hocken und sagen ich habe keinen Schulabschluss, ich kann nicht arbeiten und so“</i> <i>„erwarten ja auch von mir dass ich mich gut an die Regeln halte und leise bin und das mach ich“</i>	Interviewerin fragt Kinder, was Lehrpersonen von ihnen erwarten.	8
-------	---	--	--	---

K4 Hauptkategorie: Wünsche und Gesamtgefühl zur Schule und Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
--------------	------------	----------------	-------------	------------------

keine	Äußerungen der Kinder zu Wünschen und Gesamtgeföh 	<i>„ Ich wünsche mir eigentlich, dass die Lehrer mich gut machen, dass ich gut fürs Gymnasium oder für die Realschule kann oder dass ich halt so gut bin“</i> <i>„ Also ich wünsche mir das ein paar Lehrer netter wären“</i> <i>„ich wünsche mir das auch die Lehrer uns mögen und dass wir halt mit ihnen zusammenarbeiten können und gut lernen können“</i>	Interviewerin fragt Kinder ob und welche Veränderung sie sich wünschen	4
-------	---	--	--	---

Anhang F: Kategoriensysteme und Codes Regelgrundschule

Kategorien und Codierung: Montessorischule

Kategorie	Hauptkategorie	Subkategorie
K1	Vorstellungen Gute Lehrperson	Interaktion Emotion und Auswirkungen
K2	Vorstellungen Schlechte Lehrperson	Interaktion Emotion und Auswirkungen
K3	Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht	
K4	Wünsche und Gesamtgefühl Schule und Lehrperson	

K1 Hauptkategorie: Vorstellungen gute Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
Interaktion gute Lehrperson	Äußerung positiver Interaktionen mit Lehrperson	„Und die helfen uns halt auch wirklich und gehen dann auch mal zu uns und machen mit uns das Blatt und so wenn wir es nicht können“ „Ja, wenn wir was nicht können oder so dann helfen die uns.“ „Es sind halt Lernbegleiter und wenn wir mal nicht was finden was wir jetzt ähm machen wollen dann (.) geben sie uns halt was“ „die geben uns dann einfach nur etwas das ich machen könnte und dann kann ich ja oder nein sagen“ „Lehrer die netter hier sind, es mehr so (.) so Freundinnen sind“ „aber wir können halt auch mit denen über alles reden (...) nicht nur	Die Interviewerin fragt die Kinder, was für sie eine gute Lehrperson ist.	12

		<i>immer über schulische Sachen, und dass wir einfach offen mit denen sein können“</i> <i>„Wir dürfen entscheiden, was wir lernen möchten (.) in der Freiarbeit“</i> <i>„Deswegen sollte man schon so bisschen streng sein, aber es natürlich nicht übertreiben mit streng sein, sondern natürlich auch immer freundlich sein“</i> <i>„Dann helfen sie uns auch die Probleme ohne Gewalt zu regeln“</i> <i>„es ist halt irgendwie total toll“</i> <i>„gefällts es richtig gut“</i>		
Emotion zu guter Lehrperson	Äußerung positiver Emotion zu Lehrperson	<i>„Also wenn sie uns alles machen lassen was wir wollen, dann würde das hier glaube ich ein ziemliches Chaos werden“</i> <i>„Dann würden wir gar nichts lernen“</i>	Die Interviewerin fragt die Kinder nach ihren Emotionen zu guter Lehrperson.	3
Auswirkungen	Kinder äußern sich zu Verhalten	<i>„Dann will ich halt auch mehr lernen, wenn der Lernbegleiter halt freundlich ist zu mir“</i>		4

	positiv empfundene r Lehrperson			
--	---------------------------------------	--	--	--

K2 Hauptkategorie: K1 Hauptkategorie: Vorstellungen schlechte Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
Interaktion schlechte Lehrperson	Äußerung negativer Interaktionen mit Lehrperson	<i>„wir mussten den ganzen Tag nur auf dem Popo sitzen und die ganze Zeit zuhören und dann bekommen wir da ein Blatt hingelegt und dann heißt es du musst es jetzt machen (...) Und dann, wenn ich dann was nicht verstanden habe, dann gab es Ärger“</i> <i>„bei der anderen Schule ist das Lernen eigentlich nur stressig“</i> <i>„so streng find ich, streng und gemein und einfach immer nur rumgemecker und immer nur mit strenger Stimme“</i> <i>„so wenn dem Lehrer irgendwas nicht gepasst hat, brüllt er durch das ganze Klassenzimmer“</i> <i>„zu streng dürfen sie jetzt auch nicht sein“</i> <i>„wenn sie ungeduldig sind (...)und sie können es dir sozusagen nicht erklären weil sie so ungeduldig sind“</i>	Interviewerin fragt Kinder wie sich eine Lehrperson verhält, die sie nicht mögen	15

Emotion zu schlechter Lehrperson	Äußerung negativer Emotionen	<i>„und dann haben sie gesagt, was auf dem Heimweg passiert gehört nicht zur Schule“</i> <i>„Die hatten Stress, waren immer nur (..) und waren nur motzig“</i> <i>„wenn dann jemand vielleicht mal ähm einen ähm anstupst und fragt vielleicht kann ich mal kurz was wissen von dir dann kommt der und sagt nicht abgucken und dann bekommt der Ärger“</i> <i>„aber für die in meiner Schule waren wir überhaupt nichts“</i> <i>„das wäre dann richtig blöd“</i> <i>„und das fand ich halt immer doof“</i>	Die Interviewerin fragt die Kinder nach ihren Emotionen zu Lehrperson, die sie nicht mögen	8
Auswirkungen	Äußerung Verhalten der SuS/klasse bei LP die sie nicht mögen	<i>„vielleicht mag der mich nicht und vielleicht schreit er mich dann an, wenn ich eine Frage habe oder“</i> <i>„ist halt ziemlich blöd, weil man sich dann halt auch viel weniger traut, und im Unterricht fällt es einem immer schwerer mitzumachen“</i>	Die Interviewerin fragt die Kinder nach veränderungen bei LP die sie nicht mögen	5

		<i>„Dann wäre es auch schwierig so zu lernen“</i> <i>„Dann hätte man gar kein Bock zu lernen“</i>		
--	--	---	--	--

K3 Hauptkategorie: Empfundene Erwartungen von Lehrpersonen aus Kindersicht

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
keine	Äußerung empfundener Erwartungen von Lehrpersonen	<i>„ sie wollen hier natürlich schon helfen dass du weiter kommst mit dem was du tust und dass du was lernst“</i> <i>„ wenn du halt was nicht kannst, dann helfen sie dir, aber sie erwarten es jetzt nicht so unbedingt“</i>	Interviewerin fragt Kinder, was Lehrpersonen von ihnen erwarten	3

K4 Hauptkategorie: Wünsche und Gesamtgefühl zur Schule und Lehrperson

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel	Anzahl Kodierung
keine	Äußerungen der Kinder zu Wünschen und Gesamtgefühl	<i>„Also mir gefällt's hier eigentlich richtig gut und (.) ähm eigentlich macht mir eigentlich alles Spaß“</i> <i>„ es ist halt irgendwie total toll hier in der Schule“</i> <i>„dass hier in der Schule nicht so viel gestritten wird und auch nicht so viel geärgert wird“</i>	Interviewerin fragt Kinder ob und welche Veränderung sie sich wünschen	8

		<i>„Das ist total cool, weil hier irgendwie auch alle Stufen zusammen sind (...) und das ist immer so ein Miteinander“</i> <i>„Und hier in der Schule ist es einfach alles entspannt“</i> <i>„hier ist auch halt eine freundlichere Stimmung in der Luft“</i>		
--	--	--	--	--



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:
Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V.
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Zur Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion für den
Unterrichtsaltag der Primarstufe unter Einbezug des sozia-emotionalen Lernens
als auch der Professionalisierung im Lehrberuf

Heidelberg, den 10.02.2023

Unterschrift gez. V. Lendian (Ihr Name: Viola Lendian)