

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 6 Issue 2, p. 417-453, February 2013

**HEMMENDE UND FÖRDERNDE LEHRERHALTUNGEN AUS
DER PERSPEKTIVE VON STUDENTEN**

*ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE GÖRE ENGELLEYİCİ VE TEŞVİK EDİCİ ÖĞRETMEN
TUTUMLARI*

*RETARDANT AND PROMOTIONAL ENTERTAINMENTS TEACHERS FROM
THE PERSPECTIVE OF STUDENTS*

Yrd. Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

N. E. Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretimi ABD

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es herauszustellen, welche Zusammenhänge junge Erwachsene aus heutiger Sicht zwischen ihren Lehrer-Beziehungen und ihrem persönlichen und schulischen Lernen ziehen: Welche Lehrerhaltungen und -handlungen waren und sind aus der Perspektive von jungen Erwachsenen in ihrer Schulkarriere für ihre persönliche Entwicklung und ihre Lernbereitschaft hilfreich / fördernd oder beeinträchtigend / hemmend? Anhand der qualitativen Interviews zeigen die Resultate deutlich, dass sich Schüler einen authentischen Lehrer wünschen, der seine Freude an der Arbeit ausdrücken kann. Des Weiteren konnte belegt werden, dass die Probanden, unabhängig von ihren Beziehungserfahrungen, auf einen Lehrer ansprechen, der sie ernst nimmt, authentisch ist und ihnen ein Beziehungsangebot macht.

Schlüsselwörter: Hemmende und fördernde Lehrerhaltungen

Öz

Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerin, bugününün koşulları göz önünde bulundurularak, öğretmen ilişkileri, şahsi ve okuldaki öğrenmeleri arasında hangi bağlantıları kurduklarını ortaya koymaktır: Hangi öğretmen tutum ve davranışları genç yetişkinler açısından okul karyerlerinde ve özel gelişimlerinde yardımcı/geliştirici veya sınırlayıcı/engelleyici olmuştur ve olmaktadır? Sonuçlarda nitel görüşmeler yardımıyla öğrencilerin işe olan sevgisini ifade edebilen özgün bir öğretmen istediği açıkça gösterilmektedir. Ayrıca görüşülen bireylerin tecrübelerinden bağımsız olarak kendilerini ciddiye alan, özgün olan ve ilişki kurmaya açık olan öğretmen istedikleri saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: engelleyici ve teşvik edici öğretmen tutumları

Abstract

The aim of the study is to present the relationship of the young adults with their teachers at the present time and what kind of connection do they make between their individual learning and the learning at their school. Which attitude and behaviours of the teachers have been contributive & constructive or restrictive&obstructive over their careers and personal development in terms of the students? Following the qualitative interviews with the students, the results indicate that the students require a distinctive teacher who reflects his/her devotion to his/her occupation. Also after observing their experiences, it has been determined that the students require a teacher who is unique, take his/her students seriously as an individual one and be accessible for connection.

Key Words: inhibiting and promoting teacher attitudes

1. Einführung

Lehrkräfte haben für Kinder und Jugendliche im Schulalltag eine besondere Bedeutung. Aus der Schüler/innen-Perspektive hängen eigentlich alle schulischen Erfahrungen immer mit den sozialen Beziehungen zu Lehrern und Lehrerinnen zusammen: Unterricht als Lehr-Lern-Prozess, Beurteilung von Leistungen, Kontrolle des Schüler/innen-Verhaltens, die inhaltlichen und sozialen Anforderungen – all das ist im Erleben der Schüler/innen ganz wesentlich durch die Lehrer/ innen vermittelt. Allen Schüler/innen ist bewusst, dass Schulfreude oder Schulfrost, Leistungsbemühungen und inhaltliche Interessen wesentlich von der Qualität der Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst sind. Je schlechter diese Beziehung ausfällt, desto höher wird die Belastung der Schüler/innen (Projektgruppe Belastung 1998, S. 178f.).

Aufmerksamkeit bei den Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler/innen über ihre schulischen Erfahrungen gilt daher auch dem wahrgenommenen Verhalten ihrer Lehrer/innen sowie der erlebten Beziehung zu ihren Lehrer/inne/n. Fend (1997) zeigt mit einer qualitativen Studie, dass prägende Erfahrungen in der Schule im Rückblick mit den Beziehungen zu Lehrer/inne/n stark verwoben sind. Eder (1985) stellt in einer qualitativen Untersuchung von Gymnasiast/inn/en heraus, dass sowohl negative als auch positive Erfahrungen mit der Schule vor allem mit der wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängen.

Zur Lehrer-Schüler-Beziehung wurden verschiedene Annahmen formuliert. Die Beziehungsstruktur zwischen Lehrkraft und Schüler/in wird, anders als etwa die Beziehungen unter Gleichaltrigen, als grundsätzlich asymmetrisch angesehen, da die Lehrkraft als Vermittlerin zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und den Schüler/inne/n steht (Petillon, 1987). Dadurch ergibt sich eine Abhängigkeit der Schüler/innen von der Lehrkraft, die sich auch durch Interaktion nicht aufheben lässt (Ulich, 1983). Schüler/innen sehen in ihren Lehrer/inne/n nicht nur die unterrichtenden Personen, sondern allgemein auch Vertreter/innen des schulischen Systems (z.B. Fend, 1977). Somit wird angenommen, dass sich in Aussagen der Schüler/innen über ihre Lehrer/innen neben ihrer Sicht auf die Person der Lehrkraft auch Einstellungen der Schüler/innen zur Schule, zu Fächern, zur Leistungsbewertung oder zu den Funktionen der Schule wiederfinden

Die wissenschaftliche Erforschung der Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrer/innen kann also Einblick in die Interaktionsstruktur gewähren, in welcher Lehrer/innen und Schüler/innen aus Sicht der Schüler/innen stehen. Möglicherweise kann sie aber auch allgemein Einblick in das schulbezogene Denken und Fühlen der Schüler/innen geben, weshalb man sich in dieser Arbeit auf den Lehrer, seine Haltungen und seine Handlungen in der Beziehung zum Schüler konzentriert. Da jedoch Schüler und nicht Lehrer interviewt werden, wird von der individuellen Schülerwahrnehmung ausgegangen. Es geht also nicht darum, wie der Lehrer sich tatsächlich verhalten hat, sondern wie der Schüler dieses Verhalten erlebt hat und was ihm davon noch in Erinnerung geblieben ist.

Die Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrer/innen stellen eine spezifische Perspektive der Wahrnehmung schulischer Wirklichkeit dar. Empirisch konnten z.B. erhebliche Unterschiede zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n hinsichtlich der Wahrnehmung und Deutung von Lernumweltmerkmalen aufgezeigt werden (von Saldern, 1991; Baumert et al. 2004). Eine Untersuchung der Wahrnehmung der Lehrer/innen durch die Schüler/innen erfasst also nicht das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte, sondern versucht, die Innenansicht der Schüler/innen zu rekonstruieren. Dabei liegt die Annahme nahe, dass das Zustandekommen dieser Innenansicht bestimmten Einflüssen und Bedingungen unterliegt. Bereits 1975 ging Gerstenmaier

davon aus, dass den Urteilen von Schüler/inne/n bestimmte Wahrnehmungen zugrunde liegen, die beschränkt und selektiv sind. Folglich geht nicht jedes Verhalten der Lehrkraft in die Urteile der Schüler/innen ein, da diese vorwiegend solche Aspekte des Lehrkraftverhaltens wahrnehmen, die sie auch selbst betreffen und somit für sie von Bedeutung sind. Verbindliche Zielsetzungen, die der Institution Schule vorgegeben sind und das Verhalten von Lehrer/inne/n sowie die Unterrichtsgestaltung strukturieren, bestimmen auch die Erwartungen der Schüler/innen an das Verhalten ihrer Lehrer/innen (Gerstenmaier, 1975). Sozialisierungstheoretisch gesehen ist die Herausbildung von Leistungsbereitschaft ein erklärtes Ziel der Schule, welches von Schüler/inne/n die Internalisierung einer Leistungsrolle verlangt und aus Sicht der Schüler/innen in erster Linie von den Lehrer/innen als Vertreter des Systems gefordert wird (Fend et al. 1976; Petillon, 1987; Fend, 2003). Folglich wird argumentiert, dass die Wahrnehmung von Lehrer/inne/n durch die Schüler/innen mit der Leistungserwartung korrespondiert, welche an die Schüler/innen gestellt wird. Es wird angenommen, dass die Urteile von Schüler/inne/n über ihre Lehrer/innen ein Ausdruck dieser Rollenbeziehung sind (Gerstenmaier, 1975; Dreesmann, 1982; Petillon, 1987). Im Laufe ihrer schulischen Sozialisation lernen Schüler/innen, auf bestimmte Verhaltensaspekte ihrer Lehrer/innen zu achten und andere auszublenden. Für die Untersuchung von Urteilen der Schüler/innen sind dann solche wahrgenommenen Merkmale der Lehrer/innen von Interesse, die zeitlich relativ stabil sind. Diese „Eigenschaftszuschreibungen“ sind interpretative Schlussfolgerungen, Verallgemeinerungen und Bewertungen, die sowohl vergangene Erfahrungen als auch Antizipationen von erlebtem Lehrerverhalten enthalten (Gerstenmaier, 1975, S.14). In praktischer Hinsicht wird vermutet, dass Eigenschaftszuschreibungen handlungsleitend für die Schüler/innen werden können (Petillon, 1987).

Dieser „einseitige“ Blickwinkel; aus der Schülerperspektive die Lehrerhaltungen und -handlungen zu beurteilen, berücksichtigt die interaktionistische Sichtweise der Wechselbeziehung (siehe Nickel, 1978) nicht. Dieser Ansatz bietet jedoch die Möglichkeit, vertieft mit der Gefühlslage des Schülers und seinem Erleben auseinanderzusetzen. Entscheidend ist, wie die Lehrerhaltungen und -handlungen beim Schüler ankommen, ob er es als Förderung und Unterstützung erlebt und sich vom Lehrer verstanden fühlt. Da die Schüler rückblickend ihre Schulkarriere betrachten, können sie aus einer gewissen Distanz heraus sagen, wie sich Lehrerhaltungen - auf ihre Schulkarrieren ausgewirkt haben. Somit kann ein Lehrerverhalten, das früher als unfair eingestuft wurde, aus heutiger Sicht durchaus auf Verständnis stossen. Es ist jedoch klar, dass jeder der für diese Arbeit interviewten jungen Erwachsenen auf dem Hintergrund ihrer ganz individuellen Lebensgeschichte die Lehrerhaltungen bewerten und ihre Aussagen deshalb auch in vielen Punkten unterscheiden oder vielleicht sogar widersprechen werden.

Wichtig ist, die Aussagen der Probanden aus ihrer individuellen Beziehungsgeschichte heraus zu betrachten. Denn die Einschränkung auf den Lehrer als Gestalter könnte einer fördernden Lehrer-Schüler-Beziehung, wichtige Anregungen für die zukünftige Lehrerhaltungen hervorbringen. Mit der präzisierten Fragestellung ist das Ziel herauszustellen, welche Zusammenhänge junge Erwachsene aus heutiger Sicht zwischen ihren Lehrer-Beziehungen und ihrem persönlichen und schulischen Lernen ziehen: Welche Lehrerhaltungen und -handlungen waren und sind aus der Perspektive von jungen Erwachsenen in ihrer Schulkarriere für ihre persönliche Entwicklung und ihre Lernbereitschaft hilfreich / fördernd oder beeinträchtigend / hemmend?

2. Theoretische Ansätze und empirische Befunde

2.1. Urteile, Erwartungen und Erfahrungen der Schüler/innen

In Untersuchungen zum „Lehrerideal“ finden sich normative Vorstellungen von Schüler/inne/n darüber, wie sich eine Lehrperson verhalten *sollte*. Für die Untersuchung der Wahrnehmung und Beurteilung der Lehrkraft durch die Schüler/innen kann dieser Zugang durchaus sinnvoll sein, da die aus dem Wunsch entstehenden Erwartungen und Einstellungen der Schüler/innen auch wesentlich ihre Urteile bestimmen (Petillon, 1987). Präzise Informationen zu den Erwartungen erhalten wir aus der Studie von Furtner-Kallmünzer/Sardei-Biermann (1982); die Autorinnen gewinnen aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aller weiterrührenden Schularten wichtige Perspektiven und eben auch Erwartungshaltungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Lehrer/innen. Das Hauptresultat lässt sich als *Ambivalenz* der Erwartungen zusammenfassen und in einem doppelten »einerseits – andererseits« formulieren:

- Einerseits* haben die Schüler/innen ein ausgeprägtes Interesse an formaler Gleichheit, Gleichberechtigung und demokratischen Entscheidungen im Umgang mit Lehrer/innen; *andererseits* erwarten sie von ihnen Autorität und Durchsetzungsfähigkeit.
- Einerseits* wünschen sich die Schüler/innen, dass die Lehrer/innen individuell und persönlich auf sie eingehen; *andererseits* sollen die Lehrer/innen sachlich und gerecht sein.

Diese grundlegende *Widersprüchlichkeit* der Erwartungen resultiert, wie die Verfasserinnen erläutern, aus der institutionell vordefinierten *Struktur schulischer Interaktionen*: Sie begründet sowohl Macht und Überlegenheit der Lehrer/innen – wovor sich die Schüler/innen schützen wollen – als auch umgekehrt die prinzipielle Abhängigkeit der Schüler/innen, die sie nur als sachlich und »objektiv« akzeptieren möchten.

Ferner zeigten sich Unterschiede im Lehrerbild mit zunehmender Sozialisation der Schüler/innen: „In der Unterstufe stehen sachliche Fragen und konkrete Verbesserungsvorschläge unterrichtstechnischer Art im Vordergrund; in der Mittelstufe soll der Lehrer vor allem einen interessanten und spannenden Unterricht machen und den Schüler motivieren. In der Oberstufe verschiebt sich der Wunsch nach konkretem Fachwissen (...) zu didaktischen Qualifikationen und Allgemeinbildung (...)“ (Gerstenmaier, 1975, S. 64). Ebenfalls mit der Auswertung von Schüleraufsätzen zum Thema „Wie stelle ich mir meine/n Lehrer/in vor“ kam Aibauer (1954) auf Unterschiede im Alter der Schüler/innen: die 11- bis 13-jährigen betonten gerechtes Lehrerverhalten, 14- bis 16-jährige „Liebe, Güte und Vertrauen und persönliches Verhältnis“ (Aibauer, 1954, S. 65) und die 17- bis 20jährigen forderten „Verständnis, Vertrauen, persönliches Verhältnis“ (ebd., S. 66).

Eine repräsentative Befragung 14- bis 16-jähriger Schüler/innen liefert einen genauen Vergleich zwischen ihren Erwartungen an die Lehrer/innen und der Beurteilung des tatsächlichen Verhaltens (Kanders u.a. 1996a, b). Wie die Ergebnisse zeigen (Abbildung 1), driften die Erwartungen der Schüler/innen und das Verhalten der Lehrer/innen aus der Sicht der Schüler/innen ziemlich weit auseinander: Was die Schüler/innen für »gute« Lehrer/innen als wichtig erachten, trifft nach ihrer Einschätzung nur für einen kleinen Teil zu.

Tabelle 1: Schüler/innen-Erwartungen an Lehrkräfte im Vergleich mit der Einschätzung des tatsächlichen Verhaltens

	Stimmt für die meisten Lehrer	Ist für einen guten Lehrer besonders
Die Lehrer behandeln alle Schüler gleich	27	77
Die Lehrer können schwierige Sachverhalte gut erklären	20	76
Zu den Lehrern habe ich grosses Vertrauen	10	59
Die Lehrer kümmern sich darum, wie es den Schülern geht	19	57
Die Lehrer lassen die Schüler mitbestimmen, wie im Unterricht vorgegangen wird.	8	52
Die Lehrer bestimmen im Grossen und ganzen, was wir im Unterricht machen sollen	74	16

Quelle: Kanders 1996, S. 37.

Diese Zahlen bestätigen erneut, was den Schülerinnen und Schülern besonders wichtig ist und was umgekehrt doch nur relativ wenige Lehrer/innen in ihrem Verhalten zeigen: Gerechtigkeit, didaktische Fähigkeiten, persönliches Eingehen auf die Schüler/innen, Mitbestimmung im Unterricht.

In den Urteilen der Schüler/innen schlagen sich nicht nur ihre bisherigen Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern nieder, sondern auch – und womöglich stärker – ihre gesamten bisherigen Erfahrungen mit der *Institution Schule*, deren Forderungen und Zwänge, Chancen und Risiken über die Jahre hinweg nachhaltige Auswirkungen haben (vgl. Ulich 1991). So ist es durchaus möglich oder sogar wahrscheinlich, dass ein eher negatives Erleben von Schule auf die Einschätzung der Lehrer/innen ausstrahlt. Umgekehrt können beide Bewertungen aber auch zugunsten der Lehrer/innen divergieren, wie Elbing (1993, S. 45f.) für bayerische Hauptschüler/innen nachweist: Über die Hälfte von ihnen vertraut den Lehrerinnen und Lehrern und erkennt deren Bemühungen an, aber nur 20% fühlen sich in der Schule zufrieden und sicher. Negative Urteile über die Schule resultieren offensichtlich aus den institutionellen Anforderungen, besonders der Stofffülle und dem Leistungsdruck, die auch engagierte Lehrer/innen nur wenig mildern können.

2.2. Das Schulklima: Urteilserfassung durch vorgegebene Dimensionen

Neben der Frage, welche Aspekte des Lehrerhaltens den Schüler/inne/n wichtig ist, ist die Erfassung der wahrgenommenen Lernumweltmerkmale von Bedeutung. Dies ist Gegenstand der Forschung zum Schulklima. Sie hat weniger das Ziel verfolgt, die Bedeutsamkeit der Aspekte schulischer Umwelt der Schüler/innen in den Mittelpunkt zu stellen, als vielmehr wichtige Lernumweltmerkmale zu erfassen und deren Hintergründe (z.B. Einfluss des Schulsystems und der Schulform) sowie Beziehungen bzw. Auswirkungen zu unterschiedlichen Merkmalen der Schüler/innen (z.B. psychosozialen Merkmalen) zu untersuchen.

Die inhaltliche Definition des Schul- und Klassenklimas wurde insbesondere durch den sozialisationstheoretischen Ansatz von Fend (1977) geprägt. Er geht davon aus, dass Schule als Institution mit bestimmten Zielstellungen verbunden ist. Die Schule übernimmt bestimmte gesellschaftliche Funktionen wie die Qualifikation, Integration und Selektion. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen vollziehen sich die Prozesse des Aushandelns zwischen den Vertreter/inne/n des Systems Schule – den Lehrer/inne/n – und der heranwachsenden Generation – den Schüler/inne/n. In diesem Sinne definiert Fend (1977, S. 64) das Schulklima als „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“.

Um das Erfahrungsfeld Schule bzw. das Schulklima als soziale Umwelt zu beschreiben, unterschied Fend (1977) in seiner Untersuchung drei Aspekte: den Inhaltsaspekt, den Interaktionsaspekt und den Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt berücksichtigt die allgemeinen normativen Erwartungen und Werte, denen die Schüler/innen in ihrer Schule begegnen, z.B. Leistungsdruck oder Disziplindruck. Der Interaktionsaspekt beinhaltet die Diskussion über adäquate Formen von Autorität und Mitbestimmung in der konkreten Interaktion zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n. Er gliedert sich auf in Interaktionsformen, die die Lehrperson betreffen (z.B. erzieherisches Verhalten und Führungsstile), und solche, die die Schüler/innen (Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten) betreffen, sowie institutionelle Regelungen der Mitbestimmung und Partizipation. Der Beziehungsaspekt schließlich bezieht sich auf die für den schulischen Sozialisationsprozess wichtigen sozialen Beziehungen zwischen Lehrer/in und Schüler/in, etwa das pädagogische Engagement, welches Lehrer/innen bei der Ausübung ihres Berufs zeigen.

Ferner wurden im deutschsprachigen Raum weitere Klimaverfahren entwickelt, die auch stets Instrumente zur Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung enthalten (vgl. Eder, 1996). Obwohl die einzelnen Verfahren nur geringe Übereinstimmung zeigen (Gruehn, 2000), werden bestimmte Aspekte der Fendschen Instrumente auch berücksichtigt. In fast allen Verfahren wird das pädagogische Engagement der Lehrer/innen erfasst. Ferner erheben einige der Verfahren auch den Leistungs- und Disziplindruck. Nur in den österreichischen Verfahren von Oswald, Pfeiffer, Bitter-Berlach & Tanzer (1989) und Eder (1996) sind die weiteren Aspekte der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung Mitsprache, Anonymität und Restriktivität ebenfalls enthalten. Die Klimaforschung hat also bei der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Beziehung mit der wahrgenommenen Qualität des pädagogischen Engagements, mit dem die Lehrer/innen ihrem Beruf nachgehen, einen besonderen Schwerpunkt gesetzt. Fend (1977, S.111) nennt es den „Lehrerethos“, den „Sachverhalt, ‚mit Leib und Seele Lehrer zu sein‘.“ Mit dem „Lehrerengagement“ soll eine emotional engagierte Haltung abgebildet werden, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele einsetzen. Eder (1998, S.14) betrachtet ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement von Lehrer/inne/n als Merkmal beruflicher Professionalität, während fehlendes Engagement „als Hinweis auf routinemäßiges oder ‚ausgebranntes‘ Verhalten“ gewertet werden kann. Angrenzend an dieses Konstrukt der Schulklimaforschung kann auch das wahrgenommene Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen im Unterricht sowie die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen gesehen werden (König, 2006, S.53).

Bereits Fend (1977, S.126) stellte fest, dass die Mehrheit der Schüler/innen der 9. und 10. Klasse das Verhältnis zu ihren Lehrer/inne/n als „relativ gut“ beurteilten. Ditton (2002, S.269) berichtet aus einer Untersuchung von 4316 Schüler/inne/n der 9.

Jahrgangsstufe, dass diese ihre Mathematik-Lehrkräfte überwiegend als „gute Lehrkräfte“ (Zustimmung: 82,2%) wahrnehmen. Betrachtet man Mittelwerte zum wahrgenommenen Lehrerengagement, die in verschiedenen Studien berichtet werden (z.B. von Saldern, 1987; Holtappels, 2003; Eder, 1996; Kunter et al., 2002), so zeigt sich, dass diese insgesamt nahe ihrem jeweiligen Skalenmittelwert liegen, d.h. im Durchschnitt erleben die Schüler/innen ihre Lehrer/innen mittelmäßig pädagogisch engagiert. Trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der in verschiedenen Studien erzielten Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler/innen insgesamt die Lehrer-Schüler-Beziehung unter dem Aspekt des wahrgenommenen Lehrerengagements als mittelmäßig gut bis gut beurteilen.

2.3. Die Schulform: Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen

In jüngerer Zeit werden die Schulformen der Sekundarstufe I als „differenzielle Entwicklungsmilieus“ gedeutet (Baumert & Köller, 1998; Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Baumert & Schümer, 2001): Schüler/innen erhalten demnach unabhängig von ihren Voraussetzungen unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten, je nach dem welche Schulform sie besuchen, da die Schulformen in ihrem Schulumilieu durch kompositionelle und institutionelle Merkmale geprägt werden (Baumert, 2006). Zwar ist die These vor allem für den Leistungsbereich belegt worden, sie wird jedoch auch für die Interpretation von Schulformunterschieden in weiteren Bereichen herangezogen, etwa im Bereich der wahrgenommenen Lernumwelt (z.B. Klieme & Rakoczy, 2003). Bei einer Untersuchung des erlebten Lehrkraftverhaltens ist daher auch die Frage nach der Schulformzugehörigkeit von Bedeutung.

Während in der bereits erwähnten Untersuchung von Keilhacker (1932) die befragten Schüler/innen Aussagen zur didaktisch-methodischen Lehrerkompetenz machten, dominiert bei den von Aibauer (1954) befragten Schüler/inne/n das persönliche Verhältnis zu den Lehrer/inne/n. Fraglich bleibt, ob dies damit zusammenhängt, dass Aibauers Probandengruppe aus Volks- und Berufsschüler/inne/n bestand, während Keilhacker (1932) überwiegend Gymnasiast/inn/en befragte. Tatsächlich zeigen jüngere Untersuchungen in Hauptschulen zum Lehrerwunschbild, dass der emotionale Bereich den didaktischmethodischen Aspekt dominiert (Axnix, 1980; Gröschel, 1980). Dies mag als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion im Erleben der Schüler/innen Unterschiede aufweisen kann, die im Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen wie der Schulform stehen.

In der Forschung zum Schul- und Klassenklima werden ebenfalls Unterschiede im wahrgenommenen Lehrkraftverhalten bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen berichtet. Im erlebten pädagogischen Engagement zeigen sich nur geringe Schulformunterschiede, wobei sich jedoch immer wieder ergibt, dass

Hauptschüler/inne/n in höherem Maße als Gymnasiast/inn/en ihre Lehrer/innen pädagogisch engagiert und beim Lernen unterstützend erleben (Fend, 1977; Projektgruppe Belastung, 1998; Tillmann & Meier, 2001; Klieme & Rakoczy, 2003; Senkbeil et al. 2004). Ebenfalls ergibt sich konsistent in verschiedenen Studien, dass Gymnasiast/inn/en in geringstem Maße von erlebtem Disziplindruck, den Lehrer/innen auf die Schüler/innen ausüben, berichten (Fend et al. 1973; Klieme & Rakoczy, 2003; Senkbeil et al. 2004).

2.4. Die Gestaltung einer förderlichen pädagogischen Beziehung

Tausch und Tausch (1998) erforschten, wie ein befriedigenderes Zusammenleben zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen in Schulen gefördert werden kann. Sie fassten ihre Erkenntnisse in vier Dimensionen: „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“, „einfühlerndes Verstehen“, „Echtheit – Aufrichtigkeit“ und „fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten“ zusammen.

Diese vier Dimensionen menschlichen Zusammenlebens nach Tausch & Tausch werden im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen, die mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand als besonders relevant scheint. Es wird Inhalt meiner Ausführungen sein aufzuzeigen, ob diese vier Grundhaltungen von Lehrern vermittelt und vom Gegenüber (Schüler) wahrgenommen worden ist.

Im Konzept von Tausch & Tausch nehmen klar definierte Wertannahmen eine zentrale Rolle ein. Den oben genannten Begriffen „Achtung der Person“, „einfühlerndes Verstehen“, „Echtheit- Übereinstimmung- Aufrichtigkeit“ und „fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten“ kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Der Grundwert *Achtung der Person* bezieht sich auf „die Achtung der seelischen und körperlichen Unversehrtheit einer Person, die Achtung der weitgehend grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Personen, unabhängig von Alter, sog. sozialem Status, Beruf oder Rasse“ (a. a. O., S. 22). Des Weiteren bezieht dieser Wert das Recht von Personen auf die Befriedigung von wesentlichen seelischen und materiellen Bedürfnissen ein. Bezogen auf Schule und Familie bedeutet dieser Grundwert, dass Erwachsene aufgefordert sind, demütigende oder missachtende Aussagen und Verhaltensweisen zu unterlassen, sowie auf ihre und die seelische Gesundheit der Heranwachsenden Rücksicht zu nehmen.

Unter dem Grundwert *einfühlerndes Verstehen* wird beschrieben, dass eine Person versucht die inere Erlebniswelt der anderen samt seinem Fühlen und seinen persönlichen Bedeutungen, die dieser im jeweiligen Moment erlebt oder die hinter seinen Äusserungen stehen, zu spüren, wahrzunehmen und sich vorzustellen. Äusserlich wirkt das einfühlernde Verstehen wie ein sensitives vorurteilsfreies nicht-wertendes Zuhören auf die Äusserungen des anderen. Darüber hinaus ist es jedoch ein intensives aktives Bemühen, sich in den anderen einzufühlen. Zum Einfühlen gehört auch, dass sich der Erzieher und Lehrer überlegt, welche Bedeutungen hinter

den Äusserungen stehen, welche Gefühle empfunden werden und welche persönlichen Meinungen zum Ausdruck kommen. Tausch & Tausch (1998) drücken es folgendermassen aus:

“Ein Bemühen, gleichsam unter die Haut des anderen zu schlüpfen, in seinen Schuhen ein paar Schritte in seiner Welt zu gehen. Ein Bemühen seiner inneren Welt teilhaftig zu werden. Ein Bemühen, die leisen Klopffzeichen des anderen zu hören, etwa seinen kaum wahrnehmbaren Schrei nach Anteilnahme, Zuwendung, Zärtlichkeit und nach Anerkennung seiner kaum ausgesprochenen Bedürfnisse” (S. 179).

Dieses Zitat drückt aus, welche grosse Präsenz und Aufmerksamkeit vom Zuhörer verlangt wird und wie weit er seine Vorstellungskraft und sein Einfühlungsvermögen einsetzen muss. Wie geht der Erzieher und Lehrer mit dem Verstandenen um? Hier kann die Förderung des Kindes und Jugendlichen ansetzen: Er teilt dem Kind und Jugendlichen jeweils das mit, was er von seiner inneren Welt verstanden hat und auch was die Äusserungen für das Selbst des Kindes und Jugendlichen und sein Fühlen bedeuten. Gelingt dies, dann fühlt sich das Kind und der Jugendliche in seiner inneren Welt verstanden und nicht mehr alleine. Seine Selbstexploration, sein Bemühen, seine innere Welt selbst zu verstehen und zu klären, wird erheblich gefördert. Für den Erzieher und Lehrer wächst das persönliche Verständnis für die Verhaltensweisen des Kindes und des Jugendlichen. Es gelingt ihm besser die Gefühle des Kindes und Jugendlichen ernst zu nehmen und angemessen darauf zu reagieren. Das Praktizieren des einführenden Verstehens hat auch für den Erzieher und Lehrer positive Auswirkungen. Er empfindet eine tiefe Befriedigung und Bereicherung, wenn es ihm gelingt, das Kind und den Jugendlichen wirklich zu hören. Er sieht, wie sich Erlebnisse und Erfahrungen in Kindern und Jugendlichen auswirken, wie sie sich fühlen. Er erfährt unmittelbar, ob und wie seine Massnahmen und Handlungen hilfreich und förderlich oder beeinträchtigend sind. Er kann sie dann abändern und verbessern.

Unter dem Grundwert *Echtheit* verstehen Tausch & Tausch (1998), dass Äusserungen, Verhalten, Massnahmen, Gestik und Mimik einer Person mit ihrem inneren Erleben, ihrem Fühlen und Denken übereinstimmt. Auf einer höheren Stufe von Echtheit kommt noch hinzu, dass eine Person gegenüber ihrem eigenen Fühlen und Erleben offen ist. Echtheit kann also aufgegliedert werden in: 1. Aufrichtigkeit anderen gegenüber 2. Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber; es ist also eine Art Selbstklärung und Selbstauseinandersetzung. Das Gegenteil von Echtheit ist Fassadenhaftigkeit – Nichtübereinstimmung – Unechtheit. Damit sind Personen gemeint, die hinter einer Fassade leben, eine Rolle spielen und Dinge sagen, die sie nicht fühlen.

Der Grundwert *Fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten* bezieht sich auf die Förderung von Fähigkeiten, die es jungen Menschen ermöglichen, die Erfüllung von eigenen Lebensbedürfnissen und Wünschen, durch eigene Arbeit, sicherzustellen. Eine seelische und körperliche Funktionsfähigkeit befähigt Heranwachsende, qualifizierte Leistungen zu erbringen, um eigene und bei Bedarf auch gemeinnützige Bedürfnisse befriedigen zu können. Unter die Förderung von seelischer und körperlicher Funktions- und Leistungsfähigkeit zählen für Tausch & Tausch (ebd.):

- ◎◎Selbstachtung und günstiges Selbstkonzept, Offensein für das eigene Erleben und aktive Auseinandersetzung damit;
- ◎◎Funktionsfähigkeit zu befriedigenden förderlichen zwischenmenschlichen Beziehungen, charakterisiert durch Achtung-Wärme, einführendes Verstehen sowie Echtheit;
- ◎◎Beruflich-fachliche Kompetenz, also relevante Kenntnisse und Fertigkeiten in dem ausgeübten Beruf.

Bezogen auf die Schule als Bildungsinstitution bedeutet dies, dass alle Unterrichtsinhalte darauf zu prüfen sind, inwiefern sie für die spätere Berufstätigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der überwiegenden Mehrheit von Schülern bedeutend sind. Die Gestaltung von Unterrichtseinheiten sollte unter dem Gesichtspunkt erfolgen, inwieweit sie beiträgt, die körperlich-seelische Funktionsfähigkeit zu erhalten oder zu fördern. Statt der Förderung von egozentrischem Ehrgeiz sollten prosoziale Verhaltensweisen, statt dem Auswendiglernen, die kognitive Bewältigung komplexer Aufgaben gefördert werden (vgl. a. a. O., S. 24).

Tausch & Tausch (ebd.) schlagen vor, das menschliche Zusammenleben in Familien und Schulen nach der Einschätzung der vier Grundwerte zu evaluieren. Entscheidend wäre dabei, dass die vier Grundwerte möglichst gleichzeitig auftreten und gleichwertig ausgeprägt sind. Auf die Ergebnisse einer solchen Evaluierung könnten in Folge notwendige Veränderungsschritte aufbauen.

Neben den vier Grundwerten werden im Konzept von Tausch & Tausch gewissen „*seelischen Grundvorgängen (Prozessqualitäten)*“ als Werte in der täglichen Erziehung, eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Wie im Eingangszitat bereits angeführt, sind dies vor allem förderliches Wahrnehmungslernen einer Person, Selbstachtung einer Person und günstiges Selbstbild sowie Offensein einer Person für das eigene Erleben und das Auseinandersetzen damit. Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 26) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass Erziehung und Unterrichtung von Jugendlichen meist auf statische Endziele hin ausgerichtet sind. Diese liegen oft in einer fernen Zukunft und es ist nie sicher, ob, beziehungsweise inwiefern sie überhaupt erreicht werden können z.B. berufliche „Position“ oder Reifezeugnis. Im Gegensatz dazu betonen Tausch & Tausch den Prozesscharakter von Erziehung. Die

folgende Textpassage bringt diesen Ansatz, anhand eines anschaulichen Beispiels verständlich gemacht, zum Ausdruck:

„Erzieher setzen gleichsam junge Läufer auf ferne Endziele an, die diese in Jahren oder Jahrzehnten erreichen sollen. Ihre Erziehung dient weitgehend diesen Endzielen. Was aber wenn die Läufer diese Endziele erreicht haben? Oder wenn sie diese nicht erreichen? (...) Wir sehen es als viel wesentlicher an, wenn Erzieher großes Gewicht legen würden auf die Art des Laufens ihrer jungen Läufer, etwa ob diese entspannt, unverkrampft, ökonomisch laufen und dabei offen für ihre Erfahrungen sind“ (ebd..)

Umgelegt auf den Schulunterricht ist es zum Beispiel nicht nur wichtig, ob Endziele (z. B. Beherrschung von bestimmten mathematischen Aufgaben) erreicht wurden. Ebenso wichtig ist für Tausch & Tausch die Frage wie gelernt, gearbeitet und gedacht wurde, d.h. welche gefühlsmäßigen, kognitiven und sozialen Erfahrungen die Lernenden dabei gemacht haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Tausch & Tausch reflektiert mit den ihren Konzepten zugrunde liegenden Werten umgehen. Zum einen sind dies Werte, die die psychosoziale Gesundheit der Heranwachsenden gewährleisten und fördern und an die Stelle von auf Persönlichkeitscharakteristika zielende Erziehungsziele treten. Zum anderen stellt der Prozesscharakter der Erziehung selbst, also die Konzentration auf die Person mit ihrem Erleben und ihren Erfahrungen im Gegensatz zu einer allein auf starre Endziele ausgerichteten Erziehung, einen zentralen Wert im Erziehungskonzept von Tausch & Tausch dar. Tausch & Tausch Konzept werden später für die Auswertung der für diese Arbeit geführten Interviews von Bedeutung sein, um herausstellen zu können, ob und in wie weit diese theoretischen Bezugspunkte bestätigt werden können.

3. Methodisches Vorgehen

Fragebögen besitzen zwar den Vorteil einer ökonomischen Messung. Es stellt sich jedoch immer wieder die Frage, inwieweit die Fragebogenskalen die individuelle Wahrnehmungsrealität hinreichend abbilden. In offenen Verfahren können sich Schüler/innen zum Beispiel auf subjektiv bedeutsame Ereignisse und individuelle Erfahrungen beziehen sowie Aspekte nennen, die in keinem standardisierten Verfahren erfasst werden. Auf der anderen Seite wird dabei die Bedeutsamkeit inhaltlicher Aspekte des Untersuchungsgegenstands durch die Betroffenen und weniger durch vorher festgelegte Forschungskriterien bestimmt, weshalb für die Untersuchung der Frage, welche Lehrerhaltungen und -handlungen waren und sind aus der Perspektive von jungen Erwachsenen in ihrer Schulkarriere für ihre persönliche Entwicklung und ihre Lernbereitschaft hilfreich / fördernd oder beeinträchtigend / hemmend sich die qualitative Befragungsmethode des problemzentrierten Interviews eignet. Das problemzentrierte Interview basiert auf

einem strukturierten Leitfaden, der eine relative Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht. Diese lässt sich als eine Erhebungsmethode definieren, dass den Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (Mayring, 2002, S. 67).

Die Problemstellung dieser Forschungsarbeit ist die Untersuchung von Lehrerhaltungen und -handlungen, die die Lehrer-Schüler-Beziehung fördern. Auf die Wirkung der Haltungen und Handlungen von Lehrern auf die Schüler wird in der Befragung immer wieder hingelenkt. Das Ziel ist es, Gemeinsamkeiten festzustellen und über den persönlich emotionalen Erfahrungshintergrund der jungen Erwachsenen Aussagen zu machen, um dadurch Rückschlüsse auf die fördernden und hemmenden Lehrerhaltungen und -handlungen zu ziehen.

3.1. Erhebung der Daten - Leitfadententwicklung

Der Interviewleitfaden besteht aus zwei Teilen: Beziehungsbarometer und Interview. Zum Beziehungsbarometer wurden Fragen zur Schullaufbahn gestellt und man liess die Beziehungen zum jeweiligen Lehrer der einzelnen Schulstufen vom Schüler in der Skala von -3 bis 3 bewerten.

Der Leitfaden für die Interviews wurde nach dem Studium der zu der Fragestellung passenden Literatur entwickelt. Die Fragen waren auf die Lehrer-Schüler-Beziehung fokussiert. Es wurden konstruktive und destruktive Erlebnisse erfragt, die den Befragten eine persönliche Entwicklung ermöglichte oder verhinderte. Der Leitfaden dient auch der Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews. Das erste der fünf Interviews diente als Pretest. Mit Hilfe des Pretests wurde die Vollständigkeit und Nützlichkeit des Leitfadens überprüft. Nach dem Pretest wurde der Fragebogen überarbeitet. Mit diesem überarbeiteten Fragebogen wurden alle vier Interviews durchgeführt.

Es kann sein, dass während der Besprechung des Beziehungsbarometers bereits schon Fragen des Interviews beantwortet werden. Im Interview wurden dann nur noch diejenigen Fragen gestellt, die noch nicht beantwortet wurden. Die angegebene Reihenfolge ist daher nicht bindend und sollte den natürlichen Fluss des Gesprächs möglichst nicht stören.

Aufgrund der grossen Materialfülle entschloss man sich für eine Niederschrift in zusammenfassenden Protokollen. Die zusammenfassenden Protokolle wurden unmittelbar nach den Interviews geschrieben, damit die Gesprächsinhalte noch präsent sind und die Bedeutung der Aussagen nicht verloren gehen. In diesen zusammenfassenden Protokollen werden zugunsten der Verständlichkeit, die Satzstellungen z. T. verändert und Füllwörter, die für die Fragestellung nicht relevant sind, weggelassen. Diese wurden dann sinngemäss ins Deutsche übersetzt und von einer Sprachwissenschaftlerin kontrolliert, um Feinheiten bei der Ausdrucksweise

nicht zu verlieren. Zwar war es aufwendig, aber erst mit diesen Protokollen konnte die Basis für eine ausführliche Interpretation hergestellt werden.

3.2. Kontaktaufnahme

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung ist es allgemein sehr schwer, den Kontakt zu den Interviewpartnern herzustellen, weil das Thema der Untersuchung von allen Befragten ein offenes und persönliches Gespräch verlangt. Die Suche nach Interviewpartnern erfolgte über persönliche Anfragen bei Studenten der pädagogischen Fakultät Fachrichtung Lehramt und Sozialwissenschaft der Necmettin Erbakan Universität. Zweck und Ziel der Untersuchung wurde in regulären Vorlesungsstunden erklärt. Da die Teilnahme der Studenten auf freiwilliger Basis erfolgte, erklärten sich nur 3 Studenten dazu bereit. Das fehlende Interesse an der Thematik kann hauptsächlich auf zwei Gründe zurückgeführt werden:

- ⊗⊗geringe Sensibilisierung für die Thematik fördernde/ hemmende Lehrerhaltungen
- ⊗⊗Zweifel an Sinn und Nutzen solcher Untersuchungen.

Alle der drei Interviews wurde in den Räumlichkeiten der pädagogischen Fakultät durchgeführt. Jedes Interview dauerte ca. 60 Minuten. Einleitend wurde den Interviewpartnern versichert, dass ihre Anonymität gewahrt bleiben würde, um hinsichtlich persönlicher Informationsangaben, auf der Basis der Vertraulichkeit und Anonymität, den sozialen Druck bzw. die individuelle Verletzbarkeit zu verhindern. Des Weiteren wurde erklärt, dass sie die Möglichkeit haben, jederzeit das Interview zu stoppen. Anschließend wurde durch Interviewer immer wieder bekräftigt, dass die Interviewpartner als Gesprächspartner die Akteure des Geschehens seien und sie daher frei und unbeeinflusst sprechen könnten, so lange sie es wünschten. Während des Interviews wurde darauf geachtet, dass der Befragte nicht mit Fragen unterbrochen wurde und immer ausreden konnte. Denn um ihre individuellen Erfahrungen und Erlebnisse erfahren zu können, war zu gewährleisten, dass sie ungehindert reden können.

Die Interviewpartner haben sich intensiv mit den Fragen befasst, sodass sehr aufschlussreiche Gespräche zustande gekommen sind. Alle betonten und verglichen die Differenzen zwischen hemmenden und fördernden Lehrerhaltungen. Sie sahen darin eine Möglichkeit, ihre Gefühle und ihre Einstellungen zum Ausdruck zu bringen.

3.3. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte gemäß den Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Laut Mayring (2002) ist die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse, dass sie „streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes

Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (S.114).

Ausgehend von den Fragestellungen dieser Arbeit stellte sich fest Lehrerhaltungen und -handlungen ins Zentrum zu stellen. Da es nicht das „ideale Lehrerverhalten und -handeln“ gibt, erschien es nicht sinnvoll, nach einzelnen „Lehrereigenschaften“ zu suchen. Als wichtigster Faktor für die Gestaltung einer förderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung kristallisierte sich die Lehrerhaltung heraus. Dieses Erkenntnis floss in die Kategorienbildung ein. Es wurden vier übergeordnete Dimensionen ausgewählt, die wiederum in Kategorien unterteilt wurden. Die Dimensionen sind eine Zusammenfassung ähnlicher Haltungen, Reaktionsweisen und Handlungen und die Kategorien schlüsseln diese Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen noch genauer auf.

Jede Dimension wurde mit Kategorien ergänzt, die die Lehrerhaltungen und -handlungen genauer beschreiben. Die inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse ist eine Technik, um Daten zu reduzieren und eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Nachdem man die Kategorien gebildet hat, wird der Kodierleitfaden erstellt, mit dessen Hilfe die Interviews kodiert werden. In einer ersten Fassung entstanden so 24 Kategorien. Beim Vergleich der Zuordnung der Paraphrasen zu den deduktiv hergeleiteten 24 Kategorien stellte sich heraus, dass sich einzelne Kategorien überschneiden. Eine eindeutige Zuordnung war praktisch nicht möglich. Deshalb wurden diese nicht klar unterscheidbaren Kategorien zusammengefasst. Die Reduktion auf 10 Kategorien hatte eine Überarbeitung des Kodierleitfadens¹ und einen zweiten Materialdurchlauf aller Interviews zur Folge. Anschliessend wurden die Paraphrasen aus allen vier Interviews den Kategorien zugeordnet. Es entstand die Kategorisierungstabelle mit der Angabe der Anzahl Nennungen pro Dimension und Kategorie. In der finalen Datenreduktion wurden ähnliche Paraphrasen der Kategorisierungstabelle zusammengefasst.

In den zusammenfassenden Protokollen der Interviews wurden die äusseren Bedingungen der Schüler als Umweltfaktoren bezeichnet. Die Umweltfaktoren umfassen familiäre, schulische und andere äussere Gegebenheiten, die sich weder vom Lehrer noch vom Schüler beeinflussen lassen. Sie haben natürlich auch einen grossen Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer-Schüler-Beziehung. Für die Beantwortung der Fragestellung wurde der Einfluss der Umweltfaktoren nicht genauer analysiert. Es geht hier nur um die Feststellung, dass die Auswirkungen der

¹ Dem Kodierleitfaden liegen die 4 Dimensionen der Einschätzung von Lehrerverhaltensweisen von Tausch & Tausch zugrunde. Die 4. Dimension wurde von fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten zu schülerorientiertem Unterricht unbenannt. Jeder Dimension wurden Kategorien zugeordnet, die das Lehrerverhalten und Handeln genauer beschreiben. Die vier Gegensatzpaare der Dimensionen lauten: Achtung - Missachtung, einfühlerndes Verstehen – kein einfühlerndes Verstehen, Echtheit – Unechtheit, schülerorientierter Unterricht – kein schülerorientierter Unterricht. Die einzelnen Kategorien wurden unter den Kodierregeln beschrieben.

Lehrverhaltensweisen durch Umweltfaktoren unterstützt oder eingeschränkt werden. Die genauere Untersuchung der Zusammenhänge würde jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen.

Die Daten des Beziehungsbarometers wurden separat mit Hilfe einer grafischen Darstellung ausgewertet. Für die Musteranalyse wurden die Daten graphisch dargestellt und mit Zitaten der Probanden untermauert.

4. Darstellung der Daten

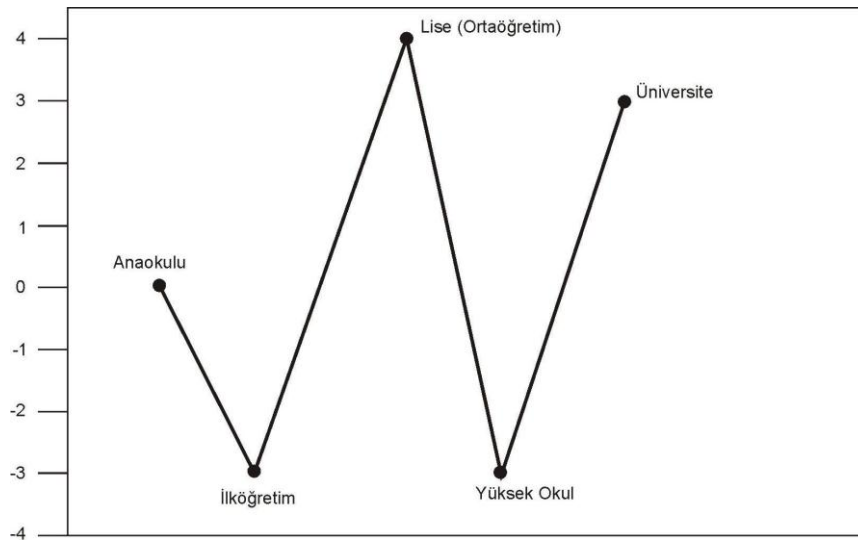
Im Folgenden werden die Antworten zum Beziehungsbarometer und andererseits die Anzahl Nennungen der 10 Kategorien (deduktiv) berücksichtigt. Das Zusammenfügen der Daten pro Proband ermöglicht, Zusammenhänge zwischen den Beziehungsgeschichten des einzelnen und seinem Erleben von positiven und negativen Lehrerhaltungen und -handlungen zu erschliessen.

4.1. Beziehungsgeschichten und Lehrerhaltungen und -handlungen

Im Verlaufe ihrer Schulzeit gehen die Schüler Beziehungen zu verschiedenen Lehrern ein. Der Beziehungsbarometer sagt aus, wie das persönliche Befinden in der Beziehung zum Lehrer in der jeweiligen Schulstufe von den Probanden erlebt wurde. Die Befindlichkeitswerte gehen von -3 bis 3. Dem Beziehungsbarometer folgt ein Text mit Zitaten aus den Interviews. Die eingeklammerte Zahl hinter den Zitaten zeigt an, zu welcher Frage geantwortet wurde, z.B. (BA1) heisst Antwort 1 zum Beziehungsbarometer. Die Zusammenfassung reduziert die Daten des Beziehungsbarometers auf die wichtigsten Punkte. Die positiven und negativen Lehrerhaltungen und -handlungen werden in separaten Säulendiagrammen dargestellt. Der Kommentar unter dem Säulendiagramm belegt mit Zitaten die drei meistgenannten Kategorien. Die Kategorien wurden deduktiv hergeleitet, es kamen keine weiteren induktiven Kategorien hinzu. Im Fazit sind die Vorstellungen des Probanden über die positiven und negativen Lehrerhaltungen und -handlungen festgehalten.

4.1.1. Interview mit D.

Abbildung 1: Beziehungsbarometer von D



D war 2 Jahre in einem privaten Kindergarten, da die Mutter berufstätig war. Er sagt zu seiner Kindergartenzeit: „Schön war es nicht, es war eine blöde Kindergärtnerin“ (BA1). Seine Erinnerung an diese Zeit ist bereits verblasst, er bewertet die Beziehung zur Kindergärtnerin mit einer 0. Anschliessend besuchte D. die Grundschule bei einem Lehrer, der bis zu 8. Klasse sein Klassenlehrer war. Bei diesem Lehrer sinkt die Bewertung auf den tiefsten Punkt von -3. D verbrachte die meiste Zeit vor der Türe. Er war in seinen Worten ausgedrückt das „Schwarze- Schaf“ (A1c). Weiter äussert er sich zu den ersten 8 Schuljahren folgendermassen: „Es war total bescheuert, aber nach den ersten 8 Jahren war ich sowieso fertig mit der Schule. Ich hatte kein Interesse mehr an der Schule. Die Schule war wie ein Horrorfilm“ (A3a).

Nach den ersten 8. Schuljahren möchte D. nicht mehr zu Schule, aber seine Eltern bestehen darauf, dass er weiter zu Schule geht. D. kommt daraufhin in ein Gymnasium für Berufsbildung. Seine Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung steigt um 4 Punkte. Mit dem Lehrerwechsel in der 9. Klasse erreicht sie sogar den Höhepunkt. D schätzte diesen Lehrer sehr. Damit meint er: „Er hat nicht einfach sein Programm gemacht sondern ging auch mal mit uns in den Park zum Fussball spielen. Er hatte auch Verständnis für uns und er hat seinen Job gern gemacht“ (A1a).

Nach dem Schulabschluss macht D auf Wunsch der Eltern die Universitätsprüfung. D. besteht die Prüfung und kommt in eine Hochschule für zwei Jahre. Es wäre eine Zeit von zwei Jahr vorgesehen für den Abschluss, hätte D nicht grosse Schwierigkeiten mit den Dozenten bekommen. Diese dreieinhalb Monate waren für D sehr schwierig. D beschreibt die Beziehung zur den Dozenten (-3): „Die Dozenten haben mich fertig gemacht...“ und „...mit fertig machen meine ich: Schulleistungen, privat, einfach alles“ (A6b). Er bricht das Studium ab.

Nach einem Jahr macht er zum zweitenmal die Universitätsprüfung und besteht die Fakultät für Lehramt. Die Fakultät für Lehramt bezeichnet D als „super“ (BA8). Er bewertet sie mit einer 3. Die Dozenten bewertet er mit einer 2. Mit der Bewertung 2 drückt er aus: „Von den Dozenten her ist es okay“ (BA9). Allgemein ist er mit der Fakultät zu frieden: „Die Noten! Es ist schon einfach extrem mühsam in der Fakultät vor allem jetzt im letzten Jahr: Morgens Allgemeinbildung und am Nachmittag Praktikum an der Schule in einem heissen Zimmer und so viel Schulstoff auf einmal, aber trotzdem macht es Spass“ (A9c).

Zusammenfassung

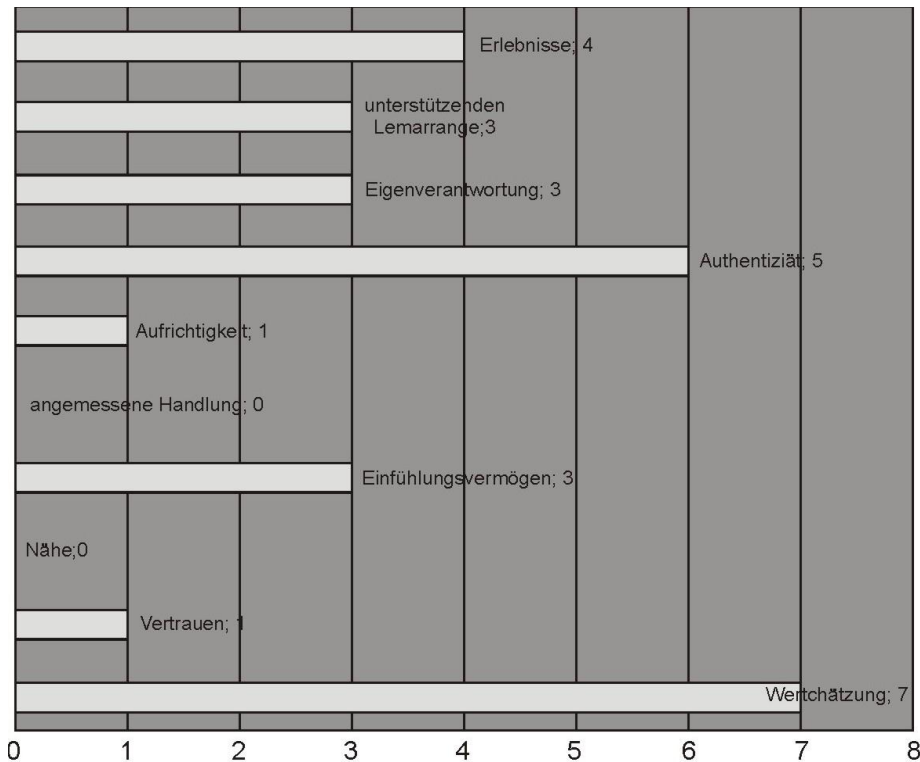
Die erste Begegnung mit einer Erziehungsperson (Kindergärtnerin) ausserhalb des Elternhauses fällt für D negativ aus. Nach den ersten 8 Schuljahren beim gleichen Lehrer nimmt D die Schule als einen Ort des „Schreckens“ wahr. D hat die Rolle des „Störenfrieds“ und muss immer wieder vor die Türe. Er kommt schulisch immer mehr ins Hintertreffen. Er fühlt sich ungerecht behandelt und distanziert sich von der Schule als Ganzes. Nach dem Wechsel in der 9. Klasse in ein Gymnasium für Berufsbildung, verändert sich die Beziehung zum Lehrer positiv. Ein Lehrerwechsel in der neunten Klasse erhöht die Befindlichkeit auf 3. D erlebt den Lehrer gut, weil er neben seinem Schulprogramm auch noch ausserschulische Aktivitäten durchführt. In der Hochschule erlebt D eine grosse Geringschätzung der Dozenten. Er bricht nach dreieinhalb Monaten das Studium ab. In der Fakultät für Lehramt trifft D nochmals auf Dozenten, die er mit 2 bewertet.

Positive und negative Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von D

Auf dem Hintergrund der schulischen Beziehungsgeschichte von D zeigen die zwei folgenden Säulendiagramme auf, welche Lehrerhaltungen und -handlungen D als positiv und welche er als negativ empfunden hat.

D hat zwei sehr positive Erfahrungen (Bewertung 3) mit Lehrern gemacht. In der folgenden Darstellung wird die Gewichtung der 10 positiven Kategorien: Wertschätzung, Vertrauen, Nähe, Einfühlungsvermögen, angemessene Handlung, Aufrichtigkeit, Authentizität, Eigenverantwortung, unterstützende Lernarrangements und Erlebnisse ersichtlich.

Abbildung 2: Positive Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von D



Die drei meistgenannten Kategorien sind Wertschätzung, Authentizität und Erlebnisse. Mit 7 Nennungen kommt die Wertschätzung am häufigsten vor. Unter Wertschätzung versteht D:

„Er hatte etwas Motivierendes, das hat sicher etwas damit zu tun, dass gewisse Lehrer loben“ (A2a). „...dass man ernst genommen wird“ und „...dass er freundlich ist und einem nicht fertig macht“ (A14). „Es braucht Respekt von beiden Seiten“ und „...dass Lehrer und Schüler auf die gleiche Ebene gestellt werden“ (A15).

Für D ist es mit 5 Nennungen wichtig, dass der Lehrer authentisch ist, d. h. seine Gefühle zeigt:

„Er hat seinen Job gerne gemacht“ (A1a). „Ich merke das Interesse an seiner Art, man merkt es relativ schnell, es hat mit der Tonart zu tun und mit der ganzen Mimik und Gestik (A4). „Wenn wir eine gute Note gemacht haben, oder wenn er uns etwas beibringen konnte, zeigte er Freude“ (A8b).

Die Bedeutung der gemeinsamen Erlebnisse (4 Nennungen) kam schon beim Beziehungsbarometer zur Sprache. Er erwähnt weiter:

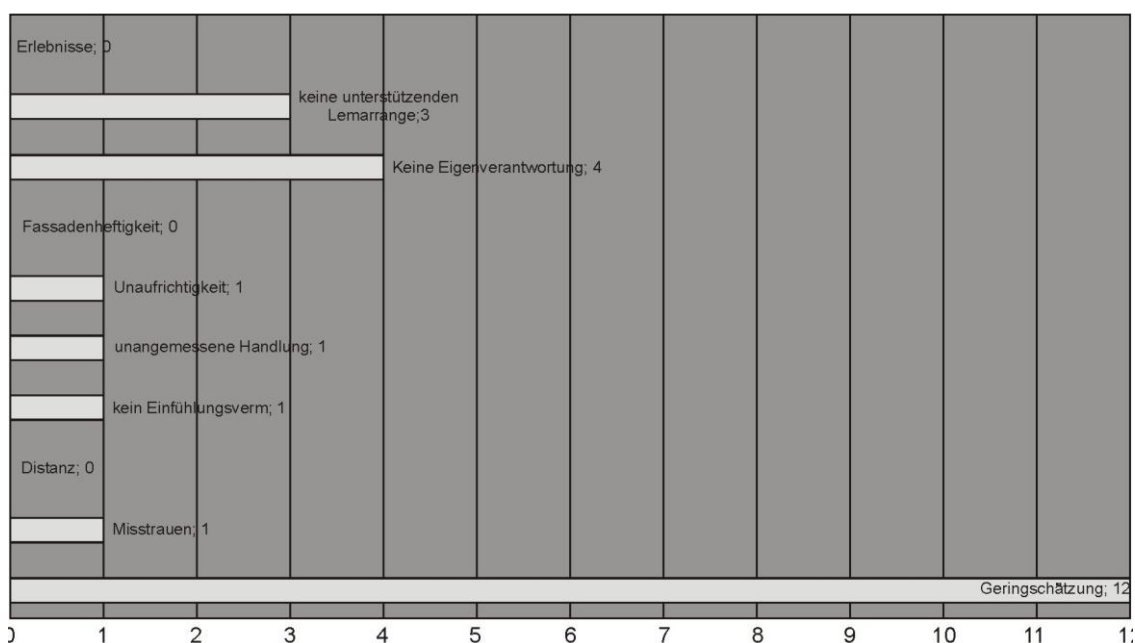
„Wir haben einmal ein Abschlusstheater gemacht, das war recht lustig“ (A6a). „...dass man eigene Experimente machen kann und etwas gemeinsam unternimmt“ (A14).

Fazit positive Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer ist freundlich und gibt dem Schüler ein positives Feedback (loben). Er nimmt den Schüler ernst und gibt sein Interesse an ihm verbal und nonverbal zum Ausdruck. Er hat Freude am Schule- Geben. Er ermöglicht dem Schüler das Experimentieren in der Schule und unternimmt ausserschulische Aktivitäten und fördert Gemeinschaftserlebnisse.

D hat zwei sehr negative (-3) Erfahrungen mit Lehrern gemacht. In der folgenden Darstellung wird die Gewichtung der 10 negativen Kategorien: Geringschätzung, Misstrauen, Distanz, kein Einfühlungsvermögen, unangemessene Handlungen, Unaufrichtigkeit, Fassadenhaftigkeit, keine Eigenverantwortung, keine unterstützenden Lernarrangements und keine gemeinsamen Erlebnisse ersichtlich.

Abbildung 3: Negative Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von D



Mit 12 Nennungen sticht die Geringschätzung ganz klar heraus. D macht zur Geringschätzung Aussagen wie:

„Er hat die Mädchen bevorzugt“ (A1b).

„Wenn ich mal etwas gesagt habe, bin ich gleich rausgeflogen, ich war sozusagen der „Quotenschwarze“

(A1c).

„Er hat ins Zeugnis geschrieben, dass ich ein schwerer Alkoholiker bin und immer alle störe“ (A6b).

„Verzweiflung kenne ich noch, wenn ich diskutieren will, aber der Lehrer dies nicht goutiert“ (A9a).

D erlebte es negativ, wenn er keine Eigenverantwortung übernehmen konnte (4 Nennungen):

„Ich habe nichts gesagt, das hätte sowieso nichts genützt, ich wäre nicht angehört worden“ (A9a).

„Meistens war der Lehrer der Staatsanwalt und der Schüler hatte keinen Anwalt, eine Art Selbstjustiz“ und „... es gibt kein Gespräch oder nur ein Alibi-Gespräch“ (A9a).

3 Nennungen fallen zu keine unterstützenden Lernarrangements. Dies drückt D folgendermassen aus:

„So viel Schulstoff auf einmal, irgendwann kapierte ich nichts mehr“ (A9c).

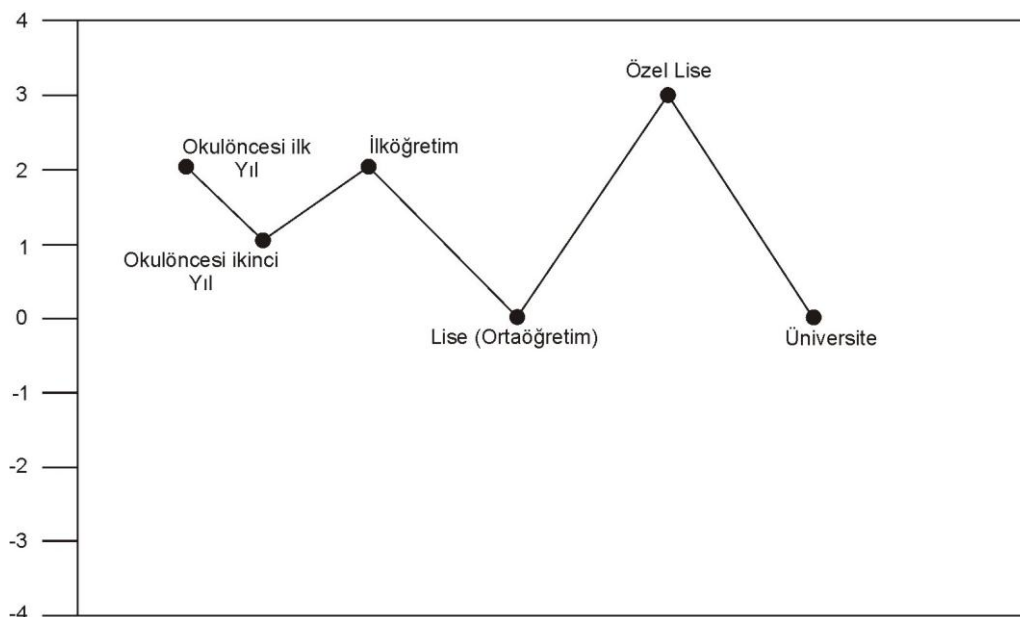
„Ich habe keine zusätzliche Unterstützung erhalten“ und „das Problem ist, bei gewissen Dingen kapiere ich es und dann ist es doch wieder nicht präsent“ (A11d).

Fazit negative Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer ist auf einen Schüler fixiert und behandelt ihn unfair. Er drückt seine Missachtung verbal aus. Er entscheidet eigenmächtig ohne die Schüler einzubeziehen. Der Lehrer überhäuft die Schüler mit Schulstoff und bietet keine zusätzlichen Hilfen an.

4.1.2. Interview mit M

Abbildung 4: Beziehungsbarometer von M



M ging gerne in die Vorschule und erinnert sich noch genau an diese Zeit. Nach einem halben Jahr sank sein Befinden jedoch von einer 2 auf eine 1. Er erklärt, was passierte: „*Ich wurde dann rausgeworfen. Der Grund war, dass ich mich mit den Kindern nicht vertrug*“ (BA1). In der Grundschule bleibt M in der 1. Klasse sitzen. Er dramatisiert das nicht und schreibt dazu: „*Negativ kann ich das nicht bewerten, weil ich dadurch Selbstbewusstsein tanken konnte*“ (BA2).

Nach der 5. Klasse gibt es für M einen Lehrerwechsel. Über die weiteren drei Schuljahre sagt M: „*Es waren drei normale Jahre, es hat nie gross Probleme mit Lehrern oder Schülern gegeben. Es blieb auf der Skala bei 2*“ (BA3).

Im Gymnasium hat M Schwierigkeiten mit den Lehrern, vor allem mit dem Mathelehrer: „*Ich hatte die Lehrer, vor allem den Mathelehrer nicht gerne. Nur allein seine Gegenwart hat mich aufgeregt, er stresste extrem*“ (BA4). Sein Befinden sank auf eine 0. Nach zwei Jahren im staatlichem Gymnasium wechselte M in ein privates Gymnasium. Der Grund dafür waren schulische Schwierigkeiten, woraufhin die Eltern beschliessen ihn in einem privaten Gymnasium einzuschreiben. Die zwei Jahre im privaten Gymnasium beschreibt M mit folgenden Worten: „*Das waren meine zwei besten Schuljahre: ich habe mich um zwei bis drei Noten verbessert. Auf der Skala ist es eine 3*“ (BA6).

Nach dem Gymnasium besteht M die Universitätsprüfung und beginnt Sozialwissenschaft zu studieren. Die Stimmung in der Fakultät ist schlecht. M beschreibt sie folgendermassen: „*Es war locker, 90% der Leute kommen aus Ostanatolien, die nicht lernen wollten und mit der Uni eigentlich nichts zu tun haben. Dies überträgt sich auch auf die Dozenten*“ (BA8). M bewertet sein Befinden in der Universität mit einer 0. Er hatte zunehmend Schwierigkeiten, sich für das Studium zu motivieren. Im zweiten Semester ging M nicht mehr regelmässig zur Seminare: „*Ich konnte nicht mehr, wegen den Verhältnissen*“ (BA9). Er geht nur noch zu den Seminare um nicht durchzufallen: „*Ich gehe jetzt nur noch in die Fakultät, damit ich nicht durchfalle*“ (BA8). Die Stimmung empfindet er aber trotzdem als schlecht: „*Die Stimmung ist auch wieder schlecht. Viele denken, dass es nichts bringt*“ (BA11). Er ist jetzt im vierten Semester.

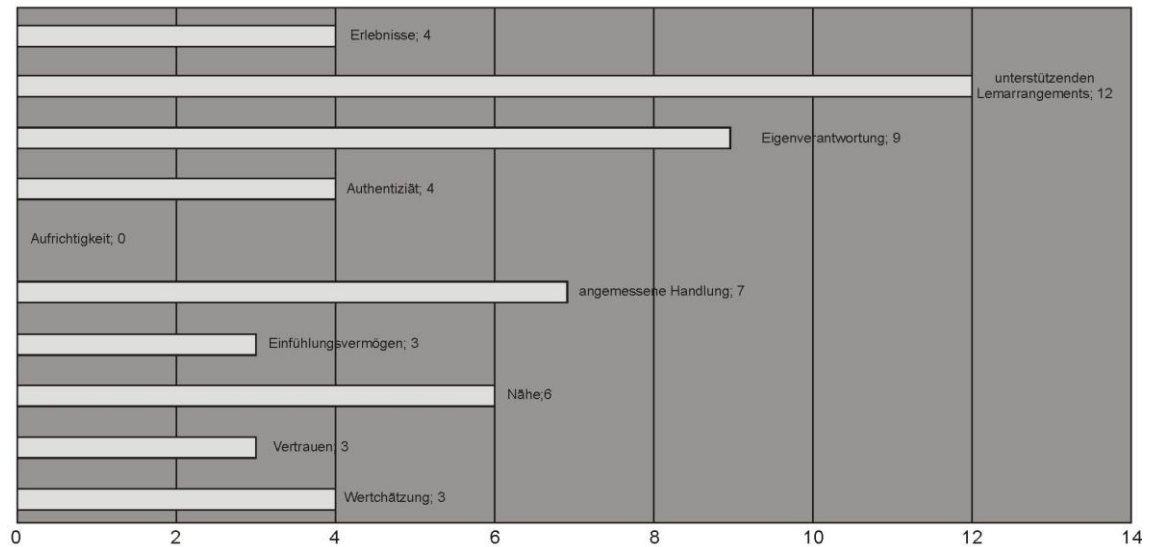
Zusammenfassung:

Nach einem halben Jahr Vorschule muss M wegen Schwierigkeiten mit anderen Kindern direkt in die erste Klasse wechseln. Seine Beziehung zur Vorschullehrerin und den Lehrern der Primarstufe bezeichnet er als gut. Im staatlichem Gymnasium erlebt er, vor allem vom Mathelehrer eine Herabsetzung. Im privaten Gymnasium fühlt sich M wohl und von den Lehrern unterstützt. Er kann seine schulischen Leistungen stark verbessern. Das Studium gefällt ihm nicht, weil ihm die anderen Studenten (Verhältnisse), und die Stimmung in der Fakultät nicht zusagen.

Positive und negative Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von M

M hat in den zwei Jahren im privaten Gymnasium viele positive Erfahrungen (Bewertung 3) mit den Lehrern gemacht. Im folgenden Säulendiagramm sind die Anzahl Nennungen pro Kategorie zusammengestellt.

Abbildung 5: Positive Lehrerhaltungen aus der Sicht von M.



Die drei meistgenannten positiven Kategorien sind: unterstützende Lernarrangements (12), angemessene Handlungen (11) und Eigenverantwortung (9). M erwähnt folgende Lernarrangements, die ihn beim Lernen unterstützten:

„Zwei Lehrer hatten immer Zeit für die Schüler“ (A1a).

„Dann hat es jeden Morgen Kopfrechnen gegeben und Diktate, es wurde jeden Morgen durchgezogen und es hat sich bei mir sehr verbessert“ und „Es war ein Training, ein gezieltes, kurzes und gutes Training“ (A11c).

Als angemessene Handlungen des Lehrers bezeichnet M:

„Es hat jeweils Quartalsgespräche gegeben, dort waren die Lehrer dabei, und Schüler. Dann ging es zuerst darum, was sich verbessert hat...“ (A11c).

„Die Lehrer haben dann speziell auf das geachtet, was man verbessern wollte. Sie haben aber keinen Vorwurf gemacht, wenn man ein Ziel nicht erreicht hat“ (A11d).

„Es waren die Gespräche, die einem weitergeholfen haben. Man konnte alles sagen, was gut oder schlecht gelaufen ist und darüber nachdenken, was man verbessern wollte“ (A5).

Auch die Eigenverantwortung ist für M sehr wichtig:

„Jeder musste selbständig an seinem Stoff arbeiten“ und „Man hat keine Aufgaben bekommen, sondern konnte sich einen eigenen Wochenplan zusammenstellen. Man musste sich den Wochenplan selbständig einteilen“ (A1a).

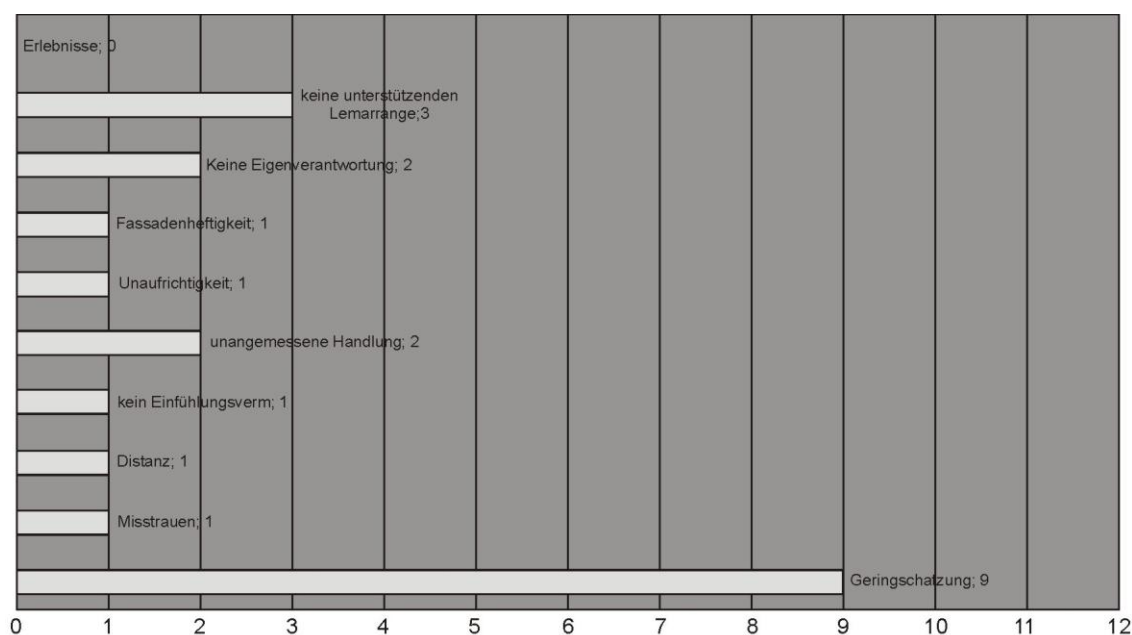
„Man war für einen Tag verantwortlich für die Ordnung im Klassenzimmer“ (A11b). und „Die Entscheidung war dann beim Schüler wie er es geordnet hat und nicht beim Lehrer“ (A13b).

Fazit positive Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer nimmt sich Zeit für den einzelnen Schüler. Mit einem gezielten, kurzen Training in den Hauptfächern gibt er dem Schüler die Möglichkeit seine Leistungen schrittweise zu verbessern. In regelmässigen Gesprächen gibt der Lehrer dem Schüler Rückmeldungen über seine Lernfortschritte und der Schüler setzt sich neue Ziele. Der Lehrer unterstützt den Schüler beim Umsetzen dieser Ziele, indem er sich auf das konzentriert, was funktioniert. Der Lehrer überträgt dem Schüler Verantwortung bezüglich Stoffplanung und Regeln des Zusammenlebens.

M hat im staatlichen Gymnasium mit Lehrern gemacht. Im folgenden Säulendiagramm werden die Anzahl Nennungen der negativen Lehrerhaltungen und -handlungen dargestellt.

Abbildung 6: Negative Lehrerhaltungen aus der Sicht von M.



Die drei meistgenannten negativen Kategorien sind: Geringschätzung (9), keine unterstützenden Lernarrangements (3), unangemessene Handlungen und keine Eigenverantwortung (je 2). Bei den Nennungen zur Geringschätzung bezieht sich M vor allem auf seine Erfahrungen im staatlichen Gymnasium. Er erwähnt hier auch den Konkurrenzkampf der Schüler untereinander, der durch die Universitätsprüfung entsteht. Geringschätzung hat er in folgenden Formen erlebt:

„Der schlimmste Lehrer war der Mathelehrer. Ich weiss nicht, ob er mich nicht gemocht hat, aber er war mir gegenüber nicht so gut“ und „Bei ihm hatte man keine Lust mehr zum Lernen, weil man das Gefühl hatte, nichts mehr wert zu sein. Er hat es mit Worten und mit seinem Verhalten zum Ausdruck gebracht“ und „Er hat den Schüler schikaniert“ (A1b).

„ Er hat das Negative hervorgehoben, er hat nicht das Positive gefördert“ (A2a).

„Unter den Schülern war es auch so komisch. Jeder wollte besser als der andere sein. Wenn man eine bessere Note bekommen hat plötzlich hassten dich deine Kollegen, es sind Freundschaften wegen dem auseinander gegangen“ (A6b).

M beschreibt die fehlenden unterstützenden Lernarrangements:

„Es gab keine Unterstützung. Von der Schule gab es keine zusätzlichen Hilfen“ und „Die Lehrer hatten meistens keine Zeit. Ein Lehrer kann mit 40 bis 50 Schülern nicht auf den einzelnen eingehen, es fehlt ihm die Zeit für zusätzliche Erklärungen“ (A12).

„In der Schule lernt man nur das nötige. Das Menschliche, was ich in der Schule vermisst habe, geht verloren“ (A15a).

Als unangemessene Handlungen von Lehrern bezeichnet M:

„Es bringt dem Schüler gar nichts, wenn man ihm sagt, dass er es nicht könne und er es nochmals probieren solle“ (A2a).

„Wären sie [Lehrer] präsenter in der Pause, würden sie viel mehr mitkriegen, was Schüler anbelangt.

Wie Schüler fühlen, zeigt sich nicht im Klassenzimmer, sondern vor allem in der Freizeit, also wenn die Schule vorbei ist“ (A9d).

Aus der Sicht von M wird dem Schüler keine Eigenverantwortung übergeben:

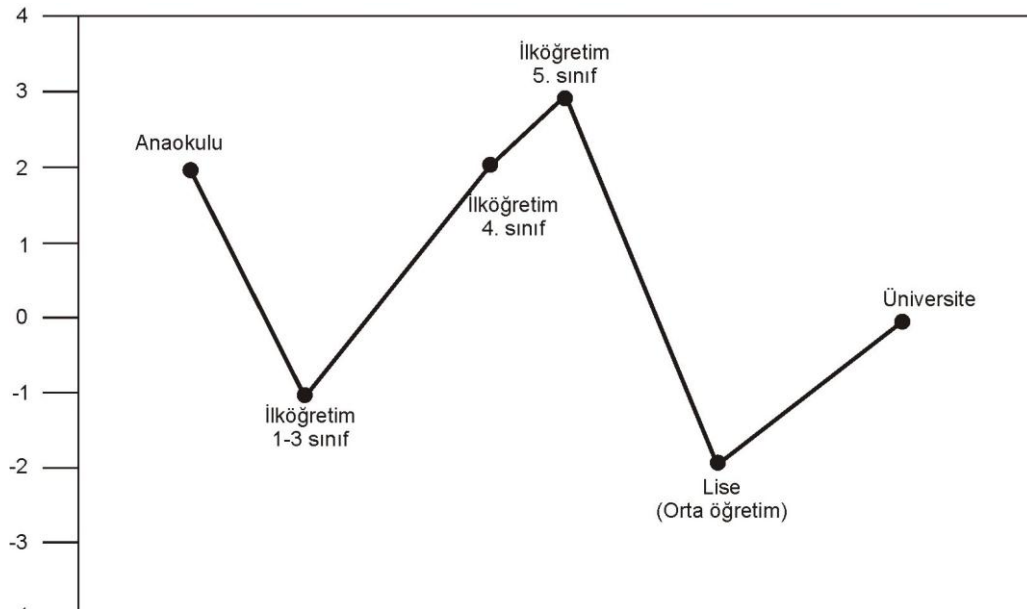
„Es gab im staatlichen Gymnasium nichts Selbstständiges. Man hat uns keine Verantwortung gegeben, nur lernen und das war es “ (A13a).

Fazit negative Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer bringt mit Worten und seinem Verhalten zum Ausdruck, dass er nicht viel vom Schüler hält. Er ist auf das Negative fixiert. Er hat keine Zeit für die zusätzliche Unterstützung des einzelnen Schülers beim Lernen. Er interessiert sich nicht dafür, was in der Freizeit unter den Schülern läuft.

4.1.3. Interview mit S.

Abbildung 7: Beziehungsbarometer von S



S ging gerne in den Kindergarten (2). Da er immer gerne von zuhause weg geht, d. h. nach draussen ging, war der Besuch des Kindergartens und später der Schule an und für sich schon positiv. In der Grundschulzeit wechseln S. Eltern wegen den beruflichen Gründen des Vaters mehrere male den Wohnort. Das hatte auch viele Schulwechsel zur Folge und führte sogar dazu, dass S. ein Jahr lang keine Schule besuchen konnte. Er erinnert sich nicht mehr gut an diese Zeit (1), spürte jedoch im Verlaufe seiner Schulzeit, dass er viel Schulstoff verpasst hatte.

S. besuchte die 4. und 5. Klasse bei einer engagierten Lehrerin: „*Sie hat mir viel geholfen, sie war sehr lieb und sie hat nach den Kindern geschaut, vor allem für mich war sie immer da*“ (BA8). Er bewertet diese Zeit mit 2.

Nach der 5. Klasse ziehen S. Eltern erneut um und S. kommt in eine andere Grundschule. Über den Lehrer sagt S.: „*Er war ein sehr lustiger, ich habe es gut gehabt mit ihm*“ (BA11). Dieser Lehrer bekommt von S. die höchste Bewertung (3). S. kommt dann ins Gymnasium. Er hatte grosse Schwierigkeiten mit dem Klassenlehrer (-2): „*Er verlangte, dass ich höchst leistungen erbringe. Als ich sagte, dass ich manche Sachen nicht kapiere und er mir vielleicht helfen könnte, wurde er wütend und sagte, dass ich besser aufpassen soll im Unterricht und er sich nicht um jeden einzeln kümmern kann.*“ (BA14). S. wandte sich an den Direktor, er bekam jedoch keine Hilfe. S. hörte im Unterricht nicht mehr richtig zu und machte nicht mit.

Dazu kam noch, dass dadurch die Kommunikation auch zu den anderen Lehrern gestört war: „Wir haben völlig aneinander vorbei gesprochen, die haben nur das verstanden, was sie verstehen wollten“ (BA21). Er bewertet die Beziehung zum Klassenlehrer und die Beziehung zu den anderen Lehrern zwischen 0 bis -1.

Kurz vor dem Abschluss des Gymnasiums gerät S. in Stress, weil er die Universitätsprüfung nicht zu bestehen glaubt. Er besteht aber die pädagogische Fakultät und studiert Lehramt. An der Fakultät meint er nichts auszusetzen zu haben und bewertet dies mit einer 0.

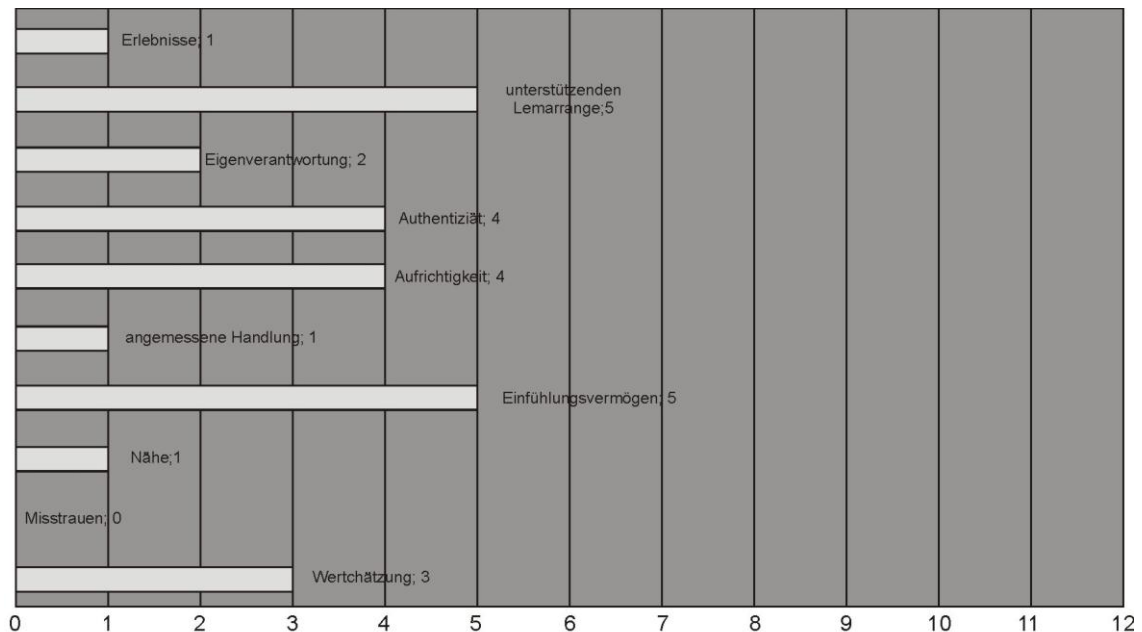
Zusammenfassung:

S. erlebt den Kindergarten und die Schulzeit positiv. Die Schule ist für ihn eine Möglichkeit, nach draussen zu gehen und Gleichaltrige zu treffen. Die vielen Schulwechsel verhindern eine konstante Beziehung. Zum Lehrer entsteht in den drei letzten Jahren der Grundschule eine besonders gute Beziehung (3). S. betont seine lustige und verständnisvolle Art. Von den Lehrern im Gymnasium erhält S. keine Unterstützung.

Positive und negative Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von S.

S. hat viele positive Erfahrungen mit Lehrern gemacht. Im folgenden Säulendiagramm sind die Anzahl Nennungen pro Kategorie dargestellt.

Abbildung 8: Positive Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von S



Die drei meistgenannten Kategorien sind unterstützende Lernarrangements und Einfühlungsvermögen mit je 5, Authentizität und Aufrichtigkeit mit je 4 und

Wertschätzung mit 3 Nennungen. S. fühlte sich bei folgenden Lernarrangements unterstützt:

„Wenn der Lehrer es mir drei- bis viermal erklärt hat, bis ich es verstanden habe“ (A11a).

„Ich bin besser, wenn ich in einer Gruppe arbeite, alleine habe ich Mühe, fühle mich ein bisschen verloren und weiss nicht, wie ich mir helfen kann“ (A11b).

„Den Unterricht gut gestalten, d.h. gut verständlich“ und „die Unterrichtsgeschwindigkeit darf nicht zu schnell sein“ (A15a).

Unter der Kategorie Einfühlungsvermögen macht S. Aussagen, wie:

„Das Zuhören war sehr wichtig, dass sie [Lehrer] sich mit dem befasst haben“ und „Er hat sich sehr Mühe gegeben näher auf die Klasse einzugehen; er nimmt auf, was ein Schüler sagt, verarbeitet es und spricht mit dem Schüler nochmals darüber“ (A1).

„Er war irgendwo streng, trotzdem hat er die Kinder verstanden und ernst genommen. Er hätte nie grob ausgerufen“ (A8b).

„Dem Schüler hilft es, wenn der Lehrer nicht sagt: Ich bin der Lehrer und du musst...! Wenn er auch mitfühlt“ (A14).

Nach S. soll der Lehrer aufrichtig sein, d. h. sein Denken den Schülern erklären und sagen was er will. Es muss ihm ein echtes Anliegen sein, den Kindern etwas beizubringen. Unter Authentizität erwähnt S., dass der Lehrer seine Gefühle zeigt:

„Ein Lehrer muss aufgestellt sein, er muss mit dem Herz dabei sein, man muss ihm anmerken, dass er es gerne macht“ (A14).

Die Wertschätzung kommt für S. zum Ausdruck:

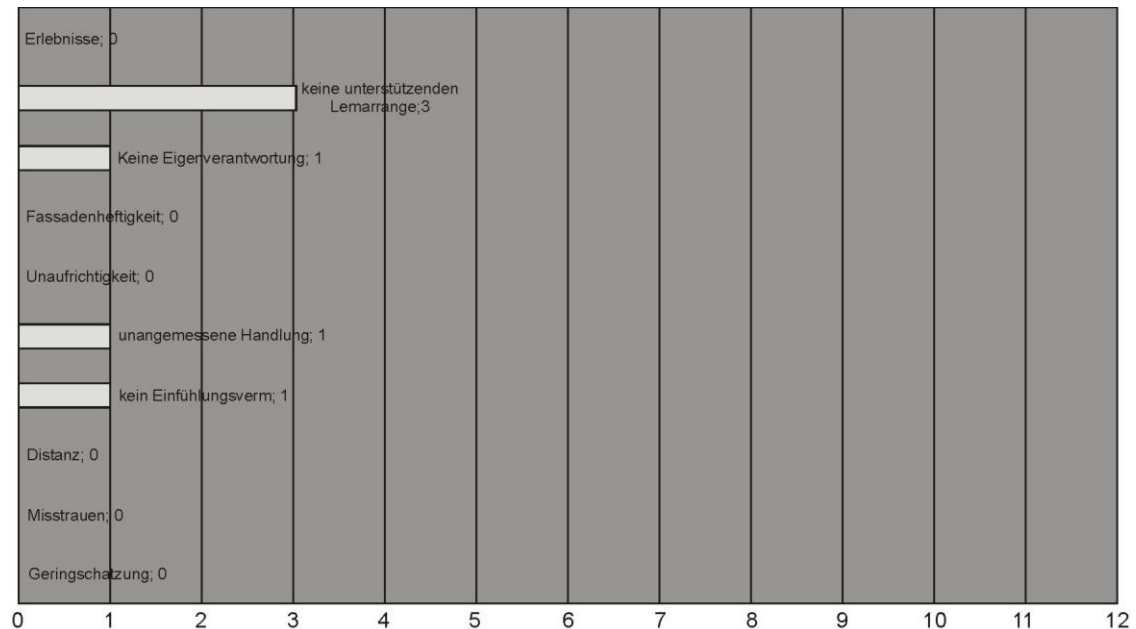
„Wenn der Lehrer zeigt, dass er interessiert ist daran [was der Schüler sagt]“ (A4).

„Dass er anständig ist, dass er das, was er von uns erwartet auch selber mitbringt“ (A14).

Fazit positive Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer gestaltet den Unterricht verständlich, geht nicht zu schnell vorwärts und erklärt den Sachverhalt solange, bis der Schüler ihn verstanden hat. Er ermöglicht Gruppenarbeiten. Er geht auf die Anliegen des Schülers ein und spricht mit ihm darüber. Der Lehrer hat Freude an seiner Arbeit und zeigt dies auch. Er sagt klar, was er von seinem Schüler erwartet, wird dabei aber nie grob oder laut.

S. hat negative Erfahrungen in der Beziehung zu seinen Gymnasiallehrern gemacht. Im nachfolgenden Säulendiagramm sind die Kategorien der negativen Lehrerhaltungen und -handlungen dargestellt.

Abbildung 9: Negative Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht von S

Im Interview von S gibt es nur 6 negative Aussagen. Er meinte dazu: „*Negative Eigenschaften, da habe ich Mühe, mich daran zu erinnern, ich vergesse das Negative immer wieder*“ (A1). 3 Nennungen fallen auf keine unterstützenden Lernarrangements:

„*Zu viel auf einmal bringen, wenn der Lehrer versucht zu viel hineinzudrücken*“ und „*Wenn man zu wenig Zeit hat und ein grosser Druck ist*“ (A1).

„*Nein, [individuelle Unterstützung] habe ich nie gehabt* (A12).

Auf die Frage, ob er mit persönlichen Anliegen zu seinen Lehrern gehen konnte, antwortete S.: „*ich habe gewusst, das es nichts bringt*“ (A5). Diese Antwort ordnete ich der Kategorie keine Eigenverantwortung (Dirigierung) zu. S. ergänzte diese Aussage mit: „*ich habe Angst gehabt, wie sie mit dem umgehen, was ich sage*“ (A5). Diesen zweiten Teil nahm ich zur Kategorie kein Einfühlungsvermögen.

Als unangemessene Handlung eines Lehrers beschreibt S.: „*Bei dem konnten wir reden und der hat nichts gesagt. Er hat gewartet bis es ruhig ist*“ (A1).

Fazit negative Lehrerhaltungen und -handlungen

Der Lehrer möchte zu viel Stoff auf einmal vermitteln. Er setzt damit die Schüler unter Druck. Er unterstützt die Schüler nicht individuell. Der Lehrer interessiert sich nicht für die Schüler. Er drückt seine Erwartungen nicht klar aus.

4.2. Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die dargestellten Daten interpretiert. Das Ziel ist dabei für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Interpretationen herauszugreifen, um daraus Verallgemeinerungen treffen zu können. Da aber

lediglich auf die Aussagen von drei Probanden zurückgegriffen werden kann, sind allgemeine Schlüsse für fördernde Lehrerhandlungen nur beschränkt möglich.

4.2.1. Interpretation der drei Interviews

Alle Probanden haben mindestens eine sehr positive Beziehung mit einem Lehrer erlebt. Übereinstimmung herrscht bei allen drei Probanden darüber, dass der Lehrer authentisch seine sollte.

„Er hat seinen Job gern gemacht“ (Proband D.).

„Sie konnten es mit den Schülern lustig haben“ (Proband S.).

„...lustig sein, Gefühle zeigen“ (Proband M.).

„Die Freude muss man ihm ansehen“ (Proband D.)

Übereinstimmende Aussagen bei jeweils zwei Probanden wurden in den Kategorien: Wertschätzung, Nähe, Einfühlungsvermögen, unterstützende Lernarrangements, gemeinsame Erlebnisse und keine unterstützenden Lernarrangements gemacht. Hier wird stellvertretend pro Kategorie ein Beispielsatz genannt.

Wertschätzung (Proband D., S.): „Dass er freundlich ist und einem nicht fertig macht“.

Nähe (Proband M., S.): „Der Lehrer muss Nähe zulassen“.

Einfühlungsvermögen (Proband D., S.): „Dass er auf den Schüler eingehen kann“.

Unterstützende Lernarrangements (Proband D., M.): „Dass es nicht so langweilig ist und er den Unterricht spannend gestaltet“.

Gemeinsame Erlebnisse (Proband D., S.): „Miteinander lachen, etwas gemeinsames Erleben, auch ausserhalb der Schule“.

Keine unterstützende Lernarrangements (Proband D., S.): „Ich habe jedoch keine zusätzliche Unterstützung erhalten“.

Die persönliche Beziehungsgeschichte prägt die Aussagen der Probanden. Keine gemeinsamen Erlebnisse kommen bei den negativen Kriterien nicht vor, d. h. alle Probanden haben in irgendeiner Form gemeinsame Aktivitäten erlebt. Es besteht bei allen der Wunsch nach noch mehr gemeinsamen Erlebnissen. Die Probanden erachten sie als wichtig für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Alle Probanden wollen, dass der Lehrer sich als Mensch mit vor allem positiven Gefühlen zeigt. Keine unterstützenden Lernarrangements in Form von zusätzlicher Unterstützung nennen alle drei Probanden. Gleichzeitig werden auch die unterstützenden Lernarrangements genannt, aber bezüglich des Wunschs nach einem spannenden Unterricht. Die

restlichen Nennungen von jeweils zwei Probanden beziehen sich auf die positiven Kriterien Wertschätzung, Nähe, Einfühlungsvermögen und gemeinsame Erlebnisse.

Aus den drei Interviews erhält man eine Fülle von Aussagen über fördernde und hemmende Lehrerhaltungen und -handlungen aus der Sicht des einzelnen Probanden. Im Vergleich der Interviews lassen sich auch Gemeinsamkeiten festlegen. Für die Forschungsfrage muss man einen Blick sowohl auf die persönlichen vom eigenen Erleben geprägten Aussagen richten als auch auf die übereinstimmenden Aussagen. Da in dieser Arbeit die Forschungsfrage wegen ihrer Komplexität, auf die Sicht der jungen Erwachsenen reduziert wurde, weist sie einen grossen Anteil an subjektiven Aspekten auf. Jeder Proband steht wiederum stellvertretend für eine Gruppe von weiteren jungen Erwachsenen mit einem ähnlichen sozialen Erfahrungshintergrund. Also lassen sich auch aus diesen individuellen Aussagen allgemeine Schlüsse ziehen:

Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen deutlich auf, dass als förderliche Lehrerhaltung sich Schüler einen Lehrer wünschen, der eine positive Lebenseinstellung und Berufsauffassung hat, Interesse für seine Schüler aufbringt, offen und humorvoll ist, Verständnis zeigt und auf seine Schüler eingeht und auch seine Gefühle ausdrückt. Auf die Gestaltung des Unterrichts bezogen sind: gezielte Übungssequenzen, ein angemessenes Unterrichtstempo, eine verständliche Sprache und klarer Aufbau, individuelle Unterstützung des Schülers, selbständiges Arbeiten und arbeiten in der Gruppe förderlich.

Als hemmende Lehrerhaltungen werden das Fixieren auf negative Schülerverhaltensweisen, das zurechtweisen und kritisieren von Schülern, in den Pausen nicht präsent sein, das Desinteresse gegenüber den Schülern, die fehlende Reaktion des Lehrers auf die Schüler und das seltene Zeigen der Gefühle des Lehrers genannt. Die zusammengefassten Erkenntnisse können verallgemeinert werden, wenn man berücksichtigt, dass jeder Proband eine persönliche Gewichtung (Brille) vornimmt. Damit die Aussagen jedoch einen allgemeingültigen Charakter bekämen, müsste man die gewonnenen Erkenntnisse an einer grösseren Versuchsgruppe überprüfen.

5. Resümee und Ausblick

Damit die Erforschung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Rahmen dieser Arbeit machbar wurde, musste die Fragestellung klar eingegrenzt werden. Mit der Einschränkung auf die Schülerperspektive wurden Voraussetzungen geschaffen, um klare und präzise Forschungsergebnisse hervorzubringen. Die Ergebnisse sind nicht überraschend, aber trotzdem sehr interessant. Da die Ergebnisse die Schülerperspektive aufzeigen, sind sie für den Lehrer sehr aufschlussreich für die Gestaltung seiner Beziehung zum Schüler. Die individuellen Aussagen der Probanden spiegeln die Einzigartigkeit jeder Beziehung wieder. Was dem einzelnen wichtig ist, wann er sich angenommen und unterstützt fühlt, hat mit seinen

intrapersonalen Bedingungsvariablen und seinem soziokulturellen Bezugsrahmen zu tun. Dies gilt natürlich auch für den Lehrer. Deshalb kann es auch nicht darum gehen einfache Verhaltens- und Handlungsvorschläge für Lehrer aufzustellen. Die Ergebnisse können jedoch dem Lehrer Anregungen geben, wie er die Beziehung zu seinen Schülern verbessern kann. Die Resultate der Interviews zeigen deutlich, dass sich Schüler einen authentischen Lehrer wünschen, der seine Freude an der Arbeit ausdrücken kann. Wenn man dieses Anliegen (von drei Probanden) als förderliche Lehrerhaltung auslegt, dann heisst dies konkret, dass der Lehrer einen Zugang zu seinen eigenen Gefühlen hat und seiner Lehrertätigkeit gegenüber positiv eingestellt ist.

Erschwerend dabei ist, dass die schulischen Rahmenbedingungen es oft nicht zulassen, dass sich der Lehrer mit seiner Gesamtpersönlichkeit einbringen kann. In seiner sozialen Rolle als Lehrer werden Erwartungen und Ansprüche an sein Verhalten gestellt, die zum Teil sehr widersprüchlich oder gar unvereinbar sind. Das gleiche Dilemma stellt sich bei den Aufgaben, die ein Lehrer erfüllen sollte: fördern, selektieren, beraten, beurteilen, vertrauen und kontrollieren. Damit der Lehrer authentisch sein kann, muss er sich mit diesen Rollenkonflikten auseinandersetzen und seine Selbstrolle finden. Dazu gehört auch die Suche nach einem guten Kontakt zu den Schülern. Der alltägliche Umgang mit Schülern ist für den Lehrer eine der Hauptquellen für berufliche Zufriedenheit oder Unzufriedenheit (Ulich, 1996).

Der alltägliche Umgang mit Lehrern ist für den Schüler eine der Hauptquellen für schulische Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Nach den Aussagen der Probanden würde ihre Zufriedenheit erhöht, wenn der Lehrer verständnisvoll auf sie eingeht, ihre Anliegen ernst nimmt und sich damit auseinandersetzt. Als beziehungsfördernd werden auch gemeinsame Aktivitäten, individuelle Unterstützung und ein abwechslungsreicher Unterricht mit Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten genannt. Die Probanden haben eine klare Vorstellung davon, wie der Lehrer mit ihnen umgehen sollte und was ihnen beim Lernen hilft. Ihre Aussagen lassen sich alle unter die vier Dimensionen von Tausch & Tausch: „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“, „einführendes Verstehen“, „Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit“, „fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten“ (unbenannt in „schülerorientierter Unterricht“) zuordnen. Die Zuordnung war jedoch nicht immer eindeutig. Viele Aussagen betrafen mehr als nur eine Dimension. Mit der Kategorisierung der Aussagen wurde dieser Mehrdeutigkeit nur zum Teil gerecht. Um diese Haltungen im Schulalltag vorleben zu können, ist eine ständige Auseinandersetzung mit sich selber und seinem Handeln (Selbstreflexion) notwendig.

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben zwar keinen repräsentativen Charakter, was diese Arbeit jedoch klar belegt ist, dass die Probanden, unabhängig von ihren Beziehungserfahrungen, auf einen Lehrer ansprechen, der sie ernst nimmt,

authentisch ist und ihnen ein Beziehungsangebot macht. Um die Arbeit noch fundierter gestalten zu können, wäre eine weitere Datenerhebung mit Lehrern interessant. Die Lehrerperspektive könnte dann mit der Schülerperspektive verglichen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- AIBAUER, R. B. (1954). *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*. Regensburg: Habel.
- AXNIX, K. (1980). Zur Lehrerpersönlichkeit aus Schülersicht. In Hans Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (S. 31-38). München.
- BAUMERT, J. (2006). Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? *Pädagogik*, 58, 40-46.
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12-18.
- BAUMERT, J., KÖLLER, O. & SCHNABEL, K. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Band 14*. Frankfurt/Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.
- BAUMERT, J. & SCHÜMER, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.454-467). Opladen: Leske + Budrich.
- BAUMERT, J., KUNTER, M., BRUNNER, M., KRAUSS, S., BLUM, W. & NEUBRAND, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S.314-354). Münster: Waxmann.
- DITTON, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 262-286.
- DREESMANN, H. (1982). *Unterrichtsklima*. Weinheim: Beltz.

- EDER, F. (1985). Schulerfahrungen von Gymnasiasten. *Erziehung und Unterricht*, 135, Heft 3, 138-148.
- EDER, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- EDER, F. (1998). *Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*. Göttingen: Hogrefe.
- EDER, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.578-586). Weinheim: Beltz.
- ELBING, E. (1993). *Lebensraum Schule im Urteil der Schüler*. Regensburg: Roderer.
- FEND, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III, 1*. Weinheim: Beltz.
- FEND, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4*. Bern: Huber.
- FEND, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1973). Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 887-903.
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGEL, W., SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M. & SARDEI-BIERMANN, S. (1982). Schüler: Leistung, Lehrer, Mitschüler. In G.H. Beisenherz (Hrsg.), *Schule in der Kritik der Betroffenen* (S.21-62), München: Waxmann.
- GERSTENMEIER, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer: Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- GRÖSCHEL, H. (1980). Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In H. Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (S. 105-115). München: Waxmann.
- GRUEHN, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- HOLTAPPELS, H.-G. (2003). Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 173- 196). Opladen: Leske+Budrich.
- HORSTER, L. & ROLFF, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.

- KANDERS, M. (1996). Schülerschelte für die Lehrer. In: ZEIT-Punkte, H. 2, S. 34-37 (a).
- KEILHACKER, M. (1932). *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Freiburg: Herder.
- KLEMM, K. (2004). Strukturfragen und kein Ende. In H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, & R. Schulz Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 13, (S.83-96). Weinheim: Juventa.
- KLIEME, E. & RAKOCZY, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S.333-359). Opladen: Leske + Budrich.
- KÖNIG, J. (2006). Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8. Duisburg: WiKu.
- KUNTER, M., et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung.
- NICKEL, H. (1978). *Psychologie des Lehrerverhaltens*. (2. neu gest. u. erw. Aufl.) München: Reinhardt.
- OSWALD, F., PFEIFER, B., RITTER-BERLACH, G. & TANZER, N. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.
- PETILLON, H. (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Projektgruppe Belastung (1998): *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim: Beltz.
- SALDERN, M. (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 190-198.
- SENKBEIL, M. Et al. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S.296-314). Münster: Waxmann.

-
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- TILLMANN, K.-J. & MEIER, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert, E. Klieme, M. NEUBRAND, M. PRENZEL, U. SCHIEFELE, W. SCHNEIDER, P. STANAT, K.-J. TILLMANN & M. WEISS (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.468-509). Opladen: Leske + Budrich.
- ULICH, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- ULICH, K. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 377-396.