

MORITZ MEYER
TILMAN ECKLOFF
NIELS VAN QUAQUEBEKE

WAS SCHÜLER SAGEN

WIE LEHRER RESPEKT VERDIENEN ODER VERLIEREN KÖNNEN



EINE PUBLIKATION DER RESPECTRESEARCHGROUP

Über die RespectResearchGroup

Die RespectResearchGroup ist ein Zusammenschluss von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen und ist als unabhängige Forschungsgruppe an der Universität Hamburg ansässig. Im Zentrum der Forschung steht das Phänomen des Respekts in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, allen voran Erziehung, Wirtschaft und Politik. Die Forschungsgruppe wurde im Rahmen der Bundesregierungsinitiative „Deutschland – Land der Ideen“ als besonders innovatives Projekt ausgezeichnet.

Über diese Veröffentlichung

Seit einigen Jahren widmet sich die RespectResearchGroup in ihrem Forschungsprojekt „Respekt und Schule“ unter anderem der Erforschung von Respekt in der Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen/Schülern. Die ersten Ergebnisse dieser Forschung sollen nun mit diesem Buch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Das Buch richtet sich insbesondere an Lehrkräfte und interessierte Laien, die Interesse haben zu erfahren, was Lehrkräfte aus Sicht von Schülerinnen/Schülern tun können (beziehungsweise vermeiden sollten), damit diese freiwillig und gerne dem Unterricht folgen.

Danksagung

Für die tatkräftige Hilfe bei der Datenerhebung danken wir der Jungen Volkshochschule Hamburg, der Internet-Suchmaschine für Kinder „Blinde Kuh“, dem Schülerportal „Spickmich“, den LandesschülerInnenvertretungen und nicht zuletzt jedem, der die Studie verlinkt hat oder an der eigenen Schule für die Durchführung der Befragung geworben und gesorgt hat.

Für die freundliche Zusammenarbeit mit der Behörde für Bildung und Sport (BBS) der Freien und Hansestadt Hamburg danken wir Herrn Dr. Poerschke.

Besonderer Dank gilt den Hamburger Schulen, an denen die Papierversion der Befragung durchgeführt wurde.

Für die Bereitstellung von Ressourcen danken wir der Stiftung Select für Zukunftsgestaltung als Teil der Deutschen StiftungsTrust.

Auf unzählige Weise, in Wort und Tat, haben uns unterstützt: Elisabeth Bieler, Christina Mölders, Christin Kemnitz, Cara H. Kahl, Philip Stenzig, Florian, Jürgen und Lisa Meyer. Danke.

Except the cited content from other publications, this work is licensed under



<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung und Theorie..... | 5 |
| 1.1 Einleitung | 5 |
| 1.2 Respekt - eine kurze Begriffsklärung..... | 6 |
| 1.2.1 Zwei grundlegende Arten von Respekt..... | 7 |
| 1.2.2 Wie Respekt zum Gelingen des Unterrichts beiträgt..... | 8 |
| 1.3 Ein Blick in die Wissenschaft: | |
| Wie Respekt vor Lehrpersonen entsteht..... | 9 |
| 1.3.1 Überlegungen von Köhler zu Respekt und Autorität..... | 10 |
| 1.3.2 Studie von Gleser zum Respektsverständnis von Schülern..... | 11 |
| 1.3.3 Forschungen von Mayr, Eder und Fartacek zu Handlungsstrategien..... | 12 |
| 1.4 Fazit..... | 14 |
| 1.4.1 Nutzen und Grenzen der bisherigen Befunde für den Schulalltag. | 15 |
| 2 Methode und Vorgehen..... | 17 |
| 2.1 Fragestellung und Design der Studie..... | 17 |
| 2.1.1 Operationalisierung von Respekt..... | 18 |
| 2.1.2 Der Fragebogen..... | 19 |
| 2.2 Durchführung und Stichprobe..... | 20 |
| 2.3 Auswertung..... | 23 |
| 2.3.1 Beschränkung auf die Schülerperspektive..... | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 3 Ergebnisse..... | 25 |
| 3.1 Einleitung des Ergebnisteils..... | 25 |
| 3.2 Der Ast Unterrichtsgestaltung..... | 30 |
| Zweig 1: Gute und schlechte Unterrichtsformen..... | 31 |
| Mit hohen Ansprüchen und durch eine | |
| konstruktive Arbeitshaltung den Ton angeben..... | 32 |
| Den Bezug zwischen Schülern und Unterrichtsstoff herstellen..... | 34 |
| Besondere Unterrichtsformen: | |
| Abwechslungsreich und schülerorientiert unterrichten..... | 35 |
| Inkompetent wirken und schlecht | |
| mit den eigenen Wissenslücken umgehen..... | 40 |
| Zusammenfassung von Zweig 1..... | 42 |
| Zweig 2: Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen..... | 42 |
| Die selbsterfüllende Prophezeiung | |
| am Beispiel der negativen Zuschreibung..... | 44 |
| Das sachliche Zusammenspiel | 46 |
| Geduldig erklären und offen für Verständnisfragen sein..... | 46 |
| Schüler individuell fördern | 48 |
| Schlecht erklären und Verständnisfragen abweisen..... | 50 |
| Das persönlich-sachliche Zusammenspiel..... | 51 |
| Verständnisfragen beleidigend abweisen | |
| und emotional auf Versagen reagieren..... | 51 |
| „Lieblinge“ und „schlechte Schüler“ unterscheiden..... | 53 |
| Ganzen Klassen Unvermögen unterstellen..... | 55 |
| Das entmutigende Spiel mit den Schulformen..... | 55 |
| Die Schüler-Lehrer-Interaktion | |
| im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit..... | 56 |
| Ermutigen, loben und Verbesserungen anerkennen..... | 59 |

| | |
|--|--------|
| Feedback, die oft ungenutzte Chance..... | 60 |
| Zusammenfassung von Zweig 2 | 62 |
| Zweig 3: Der Umgang mit Prüfungen und der Notengebung..... | 62 |
| Willkürlich und ungerechte Noten geben..... | 63 |
| Wohlwollend prüfen und benoten..... | 65 |
| Prüfungen und Unterricht in Einklang bringen..... | 67 |
| Zusammenfassung von Zweig 3..... | 68 |
| 3.3 Der Ast der Lenkung..... | 69 |
| Zweig 1: Gescheiterte und gelungene Lenkung..... | 70 |
| Störungen ignorieren führt zu mehr Störungen..... | 70 |
| Zu weich und inkonsequent lenken..... | 73 |
| Weich sein, bis einem der Kragen platzt..... | 74 |
| Der Teufelskreis aus mangelnder Unterrichtsqualität und Störungen..... | 75 |
| Mit der Klasse verhandeln..... | 78 |
| Hart aber warm auf Schüler zugehen..... | 80 |
| Souverän auf Einzelstörungen reagieren..... | 81 |
| Zusammenfassung von Zweig 1..... | 82 |
| Zweig 2: Den Unterricht belastende Lenkung..... | 83 |
| Immer zu streng lenken..... | 84 |
| Ausrasten..... | 85 |
| Wenn die Strafe den Unschuldigen trifft..... | 87 |
| Zusammenfassung von Zweig 2..... | 90 |
| Zweig 3: Lenkung und Sozialverhalten..... | 90 |
| Vermitteln bei Streit unter Schülern..... | 91 |
| Der Umgang mit körperlicher Gewalt..... | 93 |
| Über Mobbing und wie Lehrer es hervorrufen oder verschlimmern können..... | 94 |

| | |
|---|------------|
| Der gelungene Umgang mit Mobbing..... | 98 |
| Dem gemobbtten Schüler gut zureden..... | 99 |
| Die Prävention auf Klassenebene durch Integration..... | 100 |
| Das Plädoyer: Gegen Mobbing klar Stellung beziehen..... | 101 |
| Die Projektarbeit gegen Mobbing und für Zivilcourage..... | 105 |
| Zusammenfassung von Zweig 3..... | 107 |
| 3.4 Der Ast Personenorientierung..... | 108 |
| Zweig 1: Allgemeines personenbezogenes Verhalten..... | 109 |
| Schüler ernst nehmen bzw. nicht ernst nehmen | 109 |
| Humorvoll sein und sich öffnen..... | 111 |
| Diskriminieren aufgrund von Gruppenzugehörigkeit..... | 113 |
| Persönlich beleidigen oder ungepflegt auftreten..... | 115 |
| Zusammenfassung von Zweig 1..... | 117 |
| Zweig 2: Von Person zu Person..... | 117 |
| Schüler „auf dem Kieker haben“ | 118 |
| Guter Rat und persönliche Unterstützung..... | 118 |
| Zusammenfassung von Zweig 2..... | 119 |
| 4 Schlussbetrachtung..... | 121 |
| Literaturverzeichnis..... | 125 |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 128 |

1 EINLEITUNG UND THEORIE

1.1 Einleitung

Unsere angehenden Lehrer¹ verlassen die Universität mit einer guten fachlichen Ausbildung, doch ihren zukünftigen Berufsalltag kennen sie nur aus kurzen Praktika und furchterregenden Medienberichten über respektlose Schüler, die sich gegen jede Führung wehren. Auch wenn häufig nur die Extrembeispiele ihren Weg an die Öffentlichkeit finden, Fakt ist: Der Lehrerberuf stellt hohe Anforderungen. Zu vielleicht schwierigen Schülern gesellen sich noch herausfordernde Rahmenbedingungen: Schulzeitverkürzung und Zentralabitur sind nur zwei der Stichworte, die zeigen, dass die Anforderungen an Lehrer (und Schüler) beständig wachsen.

Doch wie die Rahmenbedingungen auch ausfallen, zentral bleibt die Situation im Klassenzimmer: Ein Lehrer versucht Schüler so zu beeinflussen, dass diese den Stoff lernen. Grundlegend ist dabei die Frage, ob die Schüler ihre Lehrer respektieren. Denn davon hängt es im Wesentlichen ab, wieviel Einfluss die Schüler zulassen, ob sie Aufforderungen, Ratschläge, Anleitungen und Anregungen an- und ernstnehmen. Letztendlich sind es die Schüler, die entscheiden, wieviel Einfluss sie ihren Lehrern zugestehen und ob sie diese in ihrer Rolle und Person achten. Der Respekt gegenüber Lehrern trägt dementsprechend maßgeblich zum Gelingen oder Scheitern des Unterrichts bei. Demgegenüber mag entgegnet werden, dass es egal sei, ob Schüler freiwillig tun was ihnen gesagt wird und dass man sie auch zwingen könne. In der Tat kann man versuchen Schüler zu Tätigkeiten zu zwingen. Wie sie diese Tätigkeiten allerdings bewerten und inwieweit sie ihre bisherigen Konzepte und Erklärungsmuster aufgrund solcher Tätigkeiten ändern, was sie daraus "mitnehmen" und lernen bleibt jedoch ihnen überlassen. Der Akt des Lernens ist ein innerer. Schüler arbeiten bei diesem inneren Akt entweder mit den Lehrern zusammen oder gegen sie oder unabhängig von ihnen. Dieser Text beschäftigt sich mit der Frage, wie es dazu kommen kann, dass Schüler mit Lehrern kooperieren, ihnen also freiwillig und gerne folgen.

1 Der Begriff „Lehrer“ ist hier als generischer Maskulin verwendet, der keine Unterscheidung bezüglich des Geschlechts beinhaltet, also sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer bezeichnet. Ebenso wird im Folgenden bei dieser und anderen Personenbezeichnungen (wie z.B. „Schüler“) verfahren, wenn nicht spezifische Personen erwähnten Geschlechts bezeichnet werden.

Was können Lehrer also tun, um respektiert zu werden? Und was sollten sie auf gar keinen Fall tun? Um diese Fragen rankt sich diese Arbeit auf Basis einer deutschlandweiten qualitativen Studie. In dieser Studie haben Schüler konkrete Situationen geschildert, die sie dazu veranlasst haben, sich freiwillig und gerne gegenüber dem Einfluss eines Lehrers zu öffnen oder dies zu verweigern.

Im folgenden Kapitel wird aus aktueller Forschungsliteratur ein tragfähiges Konzept der respektrelevanten Handlungsfelder entwickelt. Anschließend wird die Methodik und Vorgehensweise dieser Arbeit geschildert und begründet. Im Ergebnisteil werden die für den Respekt der Schüler zentralen Themen so dargestellt, dass an konkreten Beispielen nachvollziehbar wird, wo die Probleme, Missverständnisse und Chancen in den verschiedenen Handlungsfeldern liegen. Gerade eine Untersuchung der Schülersicht auf dieses Thema bietet für Lehrer die Chance zu verstehen, warum es im Unterricht manchmal so schlecht und manchmal so gut läuft. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass das Problem häufig nicht am bösen Willen oder an der mangelnden Bereitschaft der Schüler liegt, sondern an Missverständnissen zwischen Lehrern und Schülern. Die vorliegende Arbeit soll dabei helfen, diese Missverständnisse aufzuklären und die für ein gutes Miteinander zwischen Lehrern und Schülern kritischen Situationen und entscheidenden Themen zu identifizieren.

1.2 Respekt - eine kurze Begriffsklärung

Respektiert zu werden ist wahrscheinlich für jeden Menschen wichtig. Dies gilt nicht nur im Allgemeinen, sondern auch in der Schule. So ist es wünschenswert, dass das Miteinander aller Beteiligten in der Schule von Respekt getragen wird. Insbesondere ist Respekt jedoch für das Verhältnis der Schüler untereinander und für die Schüler-Lehrer-Beziehung von Bedeutung. Doch ebenso groß wie die Bedeutung von Respekt, so groß ist die Mehrdeutigkeit des Begriffes in seinem alltagssprachlichen Gebrauch. Beispielsweise sagt man im Alltag, Respekt würde eingefordert oder vermisst. Doch was genau jemand will, wenn er oder sie Respekt einfordert oder vermisst, ist nicht immer offensichtlich und eindeutig: Der eine meint vielleicht Höflichkeit und der andere Gehorsam. Um diesen Begriff wissenschaftlich schärfer zu fassen, soll zunächst auf eine sehr allgemeine Definition von Respekt Bezug genommen werden:

Respekt ist eine Einstellung eines Menschen einem anderen gegenüber, bei welcher der Respektierende in dem Respektierten einen Grund erkennt, der es aus sich heraus rechtfertigt, sich auf

angemessene Weise gegenüber diesem anderen zu verhalten (vgl.: Dillon, 2007 und Eckloff und van Quaquebeke, 2008).

Wer respektiert, erkennt in dem anderen also einen *Grund*, dies zu tun. Dieser Grund kann zwar vielerlei Gestalt sein, er rechtfertigt den Respekt jedoch immer aus sich selbst heraus. Das heißt, er bestimmt direkt unseren Willen, ohne durch unsere Neigungen beeinflusst zu sein (Rawls, 2000 S. 153, nach Dillon, 2007). Also kann auch respektiert werden, was nicht gemocht wird oder mit dem man nicht einverstanden ist, wie z.B. ein Feind oder die Meinung von Andersdenkenden (Dillon, 2007). Ein Verhalten, das dagegen nicht auf einem Grund in dem Anderen basiert und ausschließlich auf die eigenen Ziele gerichtet ist, wie etwa das „Schleimen“ für gute Noten, wird nicht als respektvoll angesehen.

1.2.1 Zwei grundlegende Arten von Respekt

Die Gründe für Respekt und das daraus resultierende angemessene Verhalten können sehr unterschiedlich sein. Es kommt eben immer darauf an, für was jemand respektiert wird und wie der Respekt infolgedessen seine Ausgestaltung findet. Für den Schulkontext ist die Unterscheidung von zwei grundlegenden Arten von Respekt (van Quaquebeke, Henrich und Eckloff, 2007) hilfreich, die auch in der etymologischen Entwicklung des Wortes zum Vorschein kommen.

In der Sprachentwicklung haben sich zwei Bedeutungsschwerpunkte für das Wort „Respekt“ herauskristallisiert. Das deutsche Wort *Respekt*, wurde im 17.Jh. aus dem französischen *respect* entlehnt, welches auf das lateinische *respectus* zurückgeht (Kluge, 1989, S. 596). Das französische *respect* bedeutet Achtung oder Anerkennung und *respectus* wird mit Zurückblicken und Rücksicht übersetzt. Für diese unterschiedlichen Bedeutungen von Respekt hat Darwall (1977) die Kategorien *Appraisal Respect* (Achtung) und *Recognition Respect* (Rücksicht) eingeführt. Diese Kategorien werden bis heute als grundlegend anerkannt (Dillon, 2007) und werden im Folgenden näher ausgeführt.

Der *Recognition Respect* steht jedem zu und folgt der Logik, dass jeder Mensch aufgrund seines Mensch-Seins Rücksicht verdient. „Aufgrund des Mensch-Seins“ beinhaltet einerseits das Mensch-Sein an sich und andererseits das spezifische Sein des spezifischen Menschen mit all seinen Bedingungen und Besonderheiten. Wenn z.B. ein Schüler einem anderen Gewalt antut, so nimmt er keine Rücksicht darauf, dass das Opfer aufgrund seines Mensch-Seins an sich eine andere Behandlung verdient hätte: Der Täter handelt dem *Recognition Respect* zuwider. Zudem werden z.B. Lehrer, die *Recognition Respect* von ihren Schülern erfahren, nicht nur als Menschen an sich, sondern eben auch in der Rolle als Lehrer in dem Verhalten der Schüler berücksichtigt.

Demgegenüber bedeutet der *Appraisal Respect* eine Hochachtung oder Wertschätzung, die über bloße Rücksichtnahme hinausgeht. Für *Appraisal Respect* gibt es einen bestimmten Grund. Im Schulkontext könnte ein solcher Grund sein, dass ein Lehrer besonders gut schwierige Sachverhalte erklären kann.

1.2.2 Wie Respekt zum Gelingen des Unterrichts beiträgt

Auf Seiten der Schüler äußert sich der *Appraisal Respect* dadurch, dass sie dem Lehrer freiwillig Einfluss gewähren. Dieses freiwillige Gewähren des Einflusses ist ein maßgeblicher Beitrag zum Gelingen des Unterrichts, denn der Lehrer ist beim Unterrichten darauf angewiesen, dass die Schüler ihm Einfluss zugestehen, also seinen Anleitungen, Aufforderungen und Hinweisen Aufmerksamkeit schenken und versuchen, diese umzusetzen.

Das freiwillige Zulassen oder Gewähren von Einfluss ist das Gegenteil von Widerstand und kann viele Gestalten annehmen, z.B. die Übernahme von Meinungen und Wertvorstellungen (van Quaquebeke, Henrich und Eckloff, 2007, S. 193), oder, auf die Schule bezogen, ganz grundlegend ein aufmerksames Zuhören und das Unterlassen von Störverhalten bewirken. Ein von uns befragter Schüler beschreibt dies mit den folgenden Worten²: „Ich habe mich völlig auf die Situation eingelassen, war wesentlich gewillter zu leisten...“ 830³. Der Widerstand dahingegen variiert in seiner Ausprägung von eher verdeckt und passiv: „Auch in der Klasse ist gemeinhin der Respekt ihm gegenüber stark gesunken und das spiegelt sich auch in der allgemeinen Arbeitsbereitschaft wieder“ 440; bis hin zu aktiver Opposition: „Unsere Klasse hat eine großen Hass entwickelt und zeigte den deutlich in jeder Stunde“ 209. Aus diesen Schülerausagen kann eine Hierarchie von „gelingendem Unterricht“ entnommen werden. In der letztgenannten Situation ist ein normaler Unterrichtsablauf kaum möglich. Die mittlere Aussage beschreibt eine unmotivierte Klasse, ohne dabei Unterrichtsstörungen zu erwähnen. Die erste Aussage benennt das Ideal des gelingenden Unterrichts.

Fazit:

Respekt ist eine Einstellung eines Menschen einem anderen gegenüber, bei welcher der Respektierende in dem Respektierten einen Grund erkennt, der es aus sich heraus rechtfertigt, sich auf angemessene Weise gegenüber diesem anderen zu verhalten (vgl.: Dillon, 2007 und Eckloff und van Quaquebeke, 2008). Je nach dem spezifischen Grund für den Respekt, kann dieser durch

2 Die Rechtschreibfehler und Zeichensetzung der Schülerzitate wurde teilweise korrigiert, außer wenn sie als stilistische Bestandteile der Zitate angesehen werden konnten. Der Wortlaut wurde bis auf fehlerhafte Pronomina und Hilfsverben beibehalten.

3 Die Zahl hinter den Schülerziten bezeichnet die Nummer des Berichtes, aus dem sie entnommen wurden.

Rücksicht (*Recognition Respect*) oder Hochachtung (*Appraisal Respect*) seine Ausgestaltung finden.

Der *Recognition Respect* ist einerseits durch das bloße Mensch-Sein des anderen begründet, kann aber auch Erwägungen über die Rolle und Position der Person mit einbeziehen. Schüler handeln dem *Recognition Respect* zuwider, wenn sie sich gegenseitig drangsaliieren oder die Position des Lehrers nicht anerkennen. Empfinden die Schüler über den *Recognition Respect* hinaus auch *Appraisal Respect* für die Lehrperson, so lassen sie den Einfluss dieser Lehrperson freiwillig und gerne zu. Dieses freiwillige Zulassen des Einflusses ist ein maßgeblicher Beitrag zum Gelingen des Unterrichts. Auf Grund dieses Beitrages geht es in diesem Text, wenn von Respekt die Rede ist, um den *Appraisal Respect*. Im Folgendem wird erörtert, worauf es ankommt, damit der *Appraisal Respect* gegenüber Lehrpersonen entstehen kann.

1.3 Ein Blick in die Wissenschaft: Wie Respekt vor Lehrpersonen entsteht

Ob Schüler im Unterricht mit den Lehrern zusammen oder gegen sie arbeiten, hängt im wesentlichen von dem Respekt ab, den die Schüler ihren Lehrern gegenüber empfinden. Die klassische Lehrerausbildung gibt zumeist keine Antwort auf die Frage, worauf es grundlegend ankommt, damit Schüler ihre Lehrer respektieren. Als eine von vielen möglichen Antworten auf diese Frage werden nun anhand von drei Forschungsarbeiten drei Handlungsfelder identifiziert, die für den Respekt der Schüler bzw. das Gelingen des Unterrichts essentiell sind. Diese Handlungsfelder lauten:

- Unterrichtsgestaltung
- Personenorientierung
- Lenkung

Es ist erstaunlich, wie die exemplarisch ausgewählten Forschungsarbeiten trotz unterschiedlicher Herangehensweisen die gleiche Struktur hervorbringen. Diese drei Handlungsfelder sind eine Darstellung dieser Struktur. Drei weitere Darstellungen, die jener der drei Handlungsfelder ähnlich sind, werden nun anhand der drei Forschungsarbeiten vorgestellt, wobei jede Forschungsarbeit durch ihre besondere Betrachtungsweise zu dem Gesamtverständnis beiträgt: Mit einer Zusammenführung der Begriffe Autorität und Respekt bietet Köhler (2007) einen theoretischen Zugang zu der Grundlage von Respekt und identifiziert so die drei Handlungsfelder. Sehr ähnliche Handlungsfelder werden durch eine explorative Studie konkretisiert, in der 166 Oberstufenschüler nach Respektsempfinden und Respektsverlust befragt wurden (Gleser, 2003). Ein Ansatz ohne explizite Bezugnahme auf Respekt ist

von besonderem Interesse, denn selbst wenn nicht nach den Grundlagen für Respekt geforscht wird, sondern nach jenen für das Gelingen des Unterrichts, werden eben diese Handlungsfelder festgestellt. Zumindest ist dies in der Forschung nach Unterrichtsstrategien von Mayr, Eder und Fartacek (1991) der Fall. Dass diese unterschiedlichen Ansätze zu denselben Handlungsfeldern führen, also der Unterrichtsgestaltung sowie der Lenkung und der Personenorientierung, verleiht diesen ein besonderes Gewicht.

1.3.1 Überlegungen von Köhler zu Respekt und Autorität

Köhler (2007) verbindet die theoretischen Überlegungen zu Autorität mit dem Respektsbegriff und beschreibt so, worauf es grundlegend ankommt, damit die Schüler einen Lehrer respektieren. Dieses Vorgehen ist fruchtbar, da die Begriffe Autorität und *Appraisal Respect* in ihrer Wirkung einander Ähnliches wenn nicht Gleiches bezeichnen. Schon die Wortherkunft von Autorität macht die Ähnlichkeit zu dem *Appraisal Respect* deutlich: Autorität stammt von dem lateinischen *auctoritas* ab, welches unter anderem mit Einfluss, Geltung und Ansehen übersetzt werden kann. Des Weiteren wurde die Wirkung von Autorität bereits ganz so beschrieben wie hier jene von Respekt beschrieben wurde: Einer Autorität wird freiwillig Einfluss gewährt (Glöckel, 2000, S. 55). Autorität und Respekt können dementsprechend als zwei Seiten desselben Phänomens angesehen werden: *„Eine Person respektiert eine andere, wodurch diese zur Autorität wird, bzw. im Umkehrschluss, eine Person ist eine Autorität und wird folglich von einer anderen respektiert“* (Köhler, 2007, S. 31). Der Unterschied scheint einzig in der Perspektive zu liegen, von der aus dasselbe Phänomen betrachtet wird. Im Idealfall erkennen Schüler in dem Lehrer eine Autorität und der Lehrer schaut auf Schüler, die ihn respektieren. Auf die Frage, worauf es grundlegend ankommt, damit die Schüler einen Lehrer respektieren, kann also auf die dahingehenden Überlegungen zu Autorität zurückgegriffen werden.

In der entsprechenden Literatur gibt es drei grundsätzliche Ursachen, mit denen Autorität begründet wird: Jemand wird zu einer Autorität aufgrund seines besonderen Wissens, seiner besonderen Persönlichkeit, oder seiner gesonderten Stellung (Myhre, 1991, S. 50-52). Andere fassen zwei der drei Begründungen zusammen und schreiben auf diese Weise nur von zwei grundsätzlichen Ursachen: Glöckel (2000, S. 55) benennt z.B. die Amtsautorität und die persönliche Autorität, wohingegen Gordon (1977, S. 63-65) die Autorität aufgrund der Position und die Autorität aufgrund der Sachkenntnis unterscheidet. Bei den jeweiligen Ausführungen wird jedoch deutlich, dass die dritte Ursache jeweils als Unterpunkt einer Anderen Ursache aufgefasst wird (Gordon beschreibt Weisheit als Teil der Sachkenntnis, und Glöckel die Sach-

autorität als Unterpunkt der persönlichen Autorität). Köhler (2007) übernimmt die dreigliedrige Struktur und benennt so die drei Arten des Unterrichtsrespekts:

- den sachlichen Unterrichtsrespekt
- den persönlichen Unterrichtsrespekt
- den institutionellen Unterrichtsrespekt

Diese Benennung der drei Arten des Unterrichtsrespektes beinhalten ein erstes Verständnis der Handlungsfelder, in denen sich Lehrer Respekt verdienen oder ihn verlieren können: Sie können sachlicher, persönlicher oder institutioneller Natur sein. Eine ähnliche Struktur hat Gleser (2003) in einer Studie zum Respektverständnis von Schülern gefunden, wobei er zudem empirisch beschreibt, worauf es in den drei Bereichen aus Schülersicht ankommt.

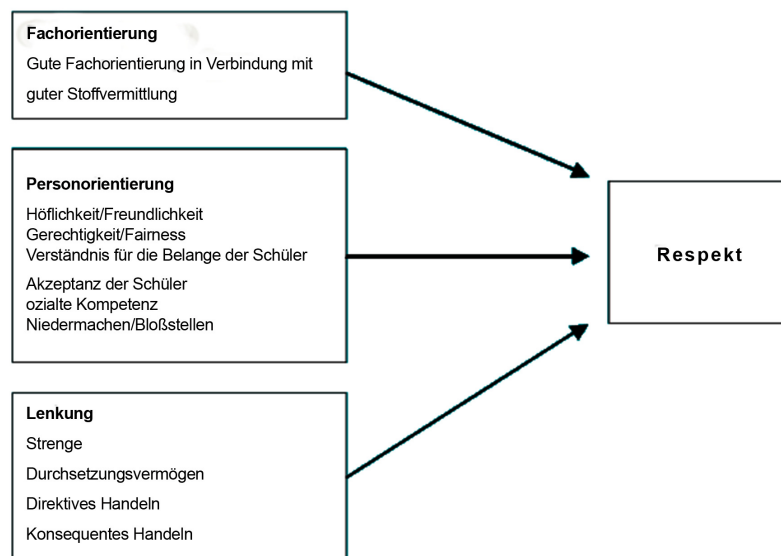
1.3.2 Studie von Gleser zum Respektverständnis von Schülern

Einen empirischen Ansatz zur Erforschung des Respektverständnisses von Schülern verfolgte Gleser (2003) mit einer Befragung von 166 Schülern der zehnten und zwölften Jahrgangsstufe eines Gymnasiums. Ziel war es „*das Konstrukt 'Respekt' aus Sicht von Schülern konkreter zu beschreiben*“ (Gleser 2003).

Die Schüler beantworteten schriftlich die Fragen, was sie generell unter Respekt verstehen; was einen respektierten Lehrer ausmacht, in was für einer Situation sie einmal besonderen Respekt vor einem Lehrer empfunden oder den Respekt verloren haben.

Besonders die letzten Fragen sind hier von Interesse, da sie die Gründe für den Schülerrespekt erfragen. Aus den Antworten der Schüler leitet Gleser (2003) „*drei voneinander abgrenzbare Grunddimensionen des Lehrerverhaltens*“ ab: Die Fachorientierung, die Lenkung und die Personenorientierung. Diese Dimensionen lassen sich den drei Arten des Unterrichtsrespektes zuordnen, die Köhler (2007) aus der Beleuchtung des Zusammenhangs von Respekt und Autorität gewonnen hat. Aus der erfolgreichen Fachorientierung eines Lehrenden entspringt der sachliche Unterrichtsrespekt und so weiter. Die von den Schülern genannten, konkreten Gründe für Respektempfinden sind in der Abbildung als Unterpunkte der drei Dimensionen festgehalten.

Abbildung 1. Dimensionen des Lehrerverhaltens nach Gleser, 2003:



Was Lehrer in den Bereichen der Fachorientierung, Personenorientierung und Lenkung tun können, wird im Folgenden durch die Forschungen zu Handlungsstrategien weiter konkretisiert.

1.3.3 Forschungen von Mayr, Eder und Fartacek zu Handlungsstrategien

Nun wird ein Forschungsprogramm besprochen, das besonders interessant ist, da es mit einem anderen Ansatz als Köhler (2007) und Gleser (2003) letztlich im Ergebnis zu denselben Handlungsfeldern gekommen ist und diese anhand von Handlungsstrategien konkretisiert hat. Von Disziplinproblemen bzw. Verhaltensauffälligkeiten von Schülern ausgehend, zielten Mayr, Eder und Fartacek (1987a) direkt auf erfolversprechende Handlungsstrategien ab. Sie sind dabei folgendermaßen vorgegangen: Auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme der bestehenden Literatur, mündlicher Hauptschülerbefragungen und schriftlicher Befragungen erfahrener Lehrer entwickelten sie eine Sammlung von über 1000 auf Disziplin bezogenen Ratschläge. In einem zweiten Schritt wurden diese Ratschläge von Lehramtsstudenten und Lehrern hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit bewertet und unter Zuhilfenahme von Faktorenanalysen strukturiert und zusammengefasst. Die daraus gewonnenen 35 Handlungsstrategien (Mayr et al., 1987a) wurden daraufhin am Beispiel von „erfolgreichen“ Hauptschullehrern überprüft (Mayr, Eder und Fartacek, 1991).

Als erfolgreich wurden diese dann bewertet, wenn ihr Unterricht relativ wenig gestört wurde, die Schüler intensiv mitarbeiteten und zudem eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung bestand.

Die durch dieses Vorgehen gewonnenen Handlungsstrategien wurden zum Gegenstand eines Fragebogens gemacht, dem so genannten „Linzer Diagnosebogen Klassenführung“ (LDK). Der Fragebogen kann als Feedbackinstrument von Lehrern genutzt werden, um anhand der Schülerurteile und dem Vergleich mit den empirisch ermittelten „erfolgreichen“ Ausprägungen der Strategien, die eigenen Stärken und Entwicklungsfelder abzuleiten (Mayr, Eder und Fartacek, 1987b). Alle Informationen und Materialien für eine Verwendung des LDK als Feedbackinstrument sind auf der Internetseite⁴ des Instituts für Unterricht und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt zugänglich. Eine Übersicht zu insgesamt zehn Studien im Umfeld des LDK gibt Mayr (2008).

Durch die faktoranalytische Strukturierung der Handlungsstrategien wurden drei Handlungsdimensionen identifiziert, die den Strukturen von Köhler (2007) und Gleser (2003) sehr ähnlich sind. Für einen Vergleich der drei Dimensionen von Gleser und als weitere Konkretisierung der Handlungsfelder folgt nun der LDK in Auszügen mit jeweils drei Beispielitems einer Dimension, in einer Version für Sekundarstufe 1 auf eine weibliche Lehrkraft bezogen⁵:

Gestaltung des Unterrichts

- Sie gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.
- Sie unterrichtet interessant.
- Sie kann sehr viel in ihrem Fach.

Kontrolle des Verhaltens

- Sie kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.
- Sie greift gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.
- Bei ihr wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.

Förderung der Beziehungen

- Ich glaube, sie mag uns.
- Sie versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr einmal Schwierigkeiten machen.
- Sie tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.

Antwortformat: fünfstufig (5 = stimmt, 1 = stimmt nicht)

Sowohl die Handlungsfelder als auch die jeweiligen Unterpunkte („Handlungsstrategien“ bzw. „Gründe für Respekt empfinden“) weisen trotz der unterschiedlichen Forschungsansätze eine hohe Ähnlichkeit auf. Was bei Gleser

⁴ <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/> (Stand: 10.09.2008)

⁵ Diese Items stammen aus der aktuell auf der Homepage der Universität Klagenfurt abrufbaren Version des LDK, die pro Dimension 7 Items mit statistischen Kennzahlen und seit 2006 insgesamt 31 Items enthält (http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/konzept_und_kennzahlen.php Stand: 17.11.2008).

(2003) abstrakt formuliert ist, findet bei Mayr et al. eine konkrete Form. So werden z.B. aus „Strenge, Durchsetzungsvermögen, direktives- und konsequentes Handeln“ Verhaltensweisen wie: klare Formulierung von Erwartung; laufende Kontrolle, ob und wie gearbeitet wird, und sofortiges Eingreifen, wenn ein Schüler zu stören anfängt (Mayr et al., 1991 sowie aktuelle Version des LDK).

1.4 Fazit

Die besprochenen Forschungsarbeiten haben unterschiedliche Ziele und Herangehensweisen genutzt und wurden nach Maßgabe ihrer Aussagekraft sowie gegenseitigen Erweiterung auf die Handlungsfelder bezogen ausgewählt. Dieses Vorgehen lässt notwendigerweise viele andere und vielleicht auch widersprüchliche Befunde außer Acht und hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Es hat jedoch gezeigt, dass die Trias der Handlungsfelder stabil wiederkehrt.

Die Handlungsfelder der Unterrichtsgestaltung, der Lenkung und der Personensorientierung sind für den Respekt bzw. das Gelingen des Unterrichts aus Sicht von verschiedenen Forschungsarbeiten essentiell (Hargreaves, 1972). Exemplarisch besprochen wurden diesbezüglich die theoretischen Überlegungen zu dem Zusammenhang von Autorität und Respekt von Köhler (2007), die explorative Erkundung des Respektsbegriffes aus Schülersicht von Gleser (2003) und die Fokussierung auf Handlungsstrategien für das Gelingen des Unterrichts von Mayr et al. (1991). Dabei konnten die drei Handlungsfelder durch die empirischen Befunde von Gleser und Mayr et al. konkretisiert werden.

Die Trias der Handlungsfelder bietet ein gutes gedankliches Gerüst für die Einordnung von Situationen im Unterricht und für die Einordnung von Forschungsarbeiten. Forschungsarbeiten können z.B. ein Handlungsfeld herausheben, sich darauf beschränken oder es als Angelpunkt für eine ganzheitliche Herangehensweise nutzen. Nennenswert sind die folgenden Betrachtungen, welche die Relation der Handlungsfelder zueinander abwägen: So heben Tausch und Tausch (1998) die Wichtigkeit der Personenorientierung, der Wertschätzung und Anerkennung als Person hervor und sehen die Dirigierung-Lenkung als nicht förderliches Lehrerverhalten an. Der Praktiker Bueb stellt in seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“ dahingegen fest, dass die Disziplin an deutschen Schulen im Allgemeinen vernachlässigt wird und durch konsequente Lenkung durchgesetzt werden sollte (Bueb, 2007). Schließlich kommt Taylor (1962) durch eine Auswertung von 1379 Schüleraufsätzen zu dem Schluss, dass es doch „the good teacher`s teaching“⁶, also die Unterrichts-

6 „Der Unterricht des guten Lehrers“

gestaltung ist, die aus der Schülersicht am wichtigsten ist. Die unterschiedliche Gewichtung der Handlungsfelder im Schülerurteil sind *„teilweise widersprüchlich und von den verschiedenen Messinstrumenten und Operationalisierungen abhängig“*; fasst Gerstenmaier (1975, S. 104/105) nach Zusammenschau von verschiedenen Studien zusammen. In der Tat erscheint die Diskussion um die relative Wichtigkeit wie eine, bei der es darum geht, welches Organ am wichtigsten für das Überleben ist: das Herz, die Lunge oder das Gehirn.

1.4.1 Nutzen und Grenzen der bisherigen Befunde für den Schulalltag

Die Trias der Handlungsfelder bietet eine theoretische Orientierung, eine Art geistiges Gerüst, bei denen die tragenden Säulen des pädagogischen Handelns benannt werden. Der Praktiker, der dieses Wissen für den täglichen Unterricht nutzbar macht, weiß nun, worauf es in groben Zügen ankommt: eine gewisse Strenge, freundschaftliche Wertschätzung und gute Stoffvermittlung sind von ihm gefordert. Diese drei Grundsätze, die konkreteren Handlungsstrategien wie sie bei Mayr et al. (1991) dargestellt sind, bilden eine Basis, um daraus das tägliche Handeln abzuleiten. Mehr noch, mit dem LDK steht ein Werkzeug zur Verfügung, das ermöglicht, sich von Schülern Rückmeldungen zu den relevanten Handlungsfeldern abzuholen.

Für die Praxis ergeben sich allerdings Schwierigkeiten, da Lehrern für das Finden des richtigen Maßes keine Hilfestellung geboten wird. Gerade Aussagen mit dem Wort „zu“, wie z.B.: „Der Lehrende sollte nicht **zu** streng sein“, beinhalten keine Informationen über das geforderte Maß der Strenge, wenn das **zu** nicht genauer bestimmt wird. Eine solche Bestimmung bezieht sich notwendigerweise auf eine oder mehrere konkrete Situationen: Handlung X ist in Situation Z zu streng. Auch Feststellungen eines Ideals ohne Bestimmung, was genau diesem Ideal konkret entsprechen sollte, enthalten keine Informationen, die bei der Umsetzung des Ideals helfen könnten. Ein Item des LDK lautet z.B. „Sie unterrichtet interessant“. Jemand der seine Schüler mit dem LDK befragt und so herausgefunden hat, dass der eigene Unterricht von den Schülern als „nicht interessant“ bewertet wird, hat im Umkehrschluss zwar die Rückmeldung „interessanter wäre gut“, jedoch keine Information darüber, was eigentlich konkret getan werden könnte, damit der Unterricht für die Schüler interessanter wird. Des Weiteren heißt es bei einer Zusammenfassung der empirischen Befunde zum LDK auf der Internetseite⁷ des Instituts für Unterricht und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt:

⁷ <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/klm/> (Stand: 10.09.2008)

„Bei manchen der untersuchten Strategien scheinen höhere Ausprägungen und bei manchen niedrigere Ausprägungen erfolgversprechend zu sein. Bei einigen Strategien scheint die relative Position innerhalb der Bandbreite ohne Bedeutung zu sein oder je nach Kontextbedingungen zu unterschiedlichen Wirkungen zu führen.“

Die „Kontextbedingungen“, also die konkreten Situationen, kommen durch die Hintertür wieder herein. Dies ist keine Schwäche des LDK, sondern die Funktionsweise. Der LDK konzentriert die Aufmerksamkeit auf die relevanten Handlungsfelder und fördert eine Auseinandersetzung mit diesen im Schulalltag. Es bleibt dem Lehrenden die Schwierigkeit überlassen, die Lücke der Kontextbedingungen zu füllen.

Im Folgenden wird das Forschungsmodell dieser Studie entwickelt, welches darauf abzielt, der Kontextabhängigkeit der Handlungen Rechnung zu tragen, um die benannten Befunde sinnvoll ergänzen zu können.

2 METHODE UND VORGEHEN

2.1 Fragestellung und Design der Studie

Der im vorangegangenen Kapitel geworfene Blick auf die Forschung bietet eine gute Übersicht über die Handlungsfelder, die für das Respektempfinden gegenüber der Lehrperson von Bedeutung sind. Es bleibt jedoch offen, welche konkreten Situationen und vor allem Handlungen in diesen Situationen dazu führen, dass Schüler Respekt vor dem handelnden Lehrer empfinden oder diesen verlieren. In der vorliegenden Studie wurden Schüler nach eben diesen Situationen und Lehrerhandlungen gefragt. Wie genau das im Einzelnen bewerkstelligt wurde, wird im Folgenden beschrieben.

Am Anfang stand die Forschungsfrage:

„Was können Lehrende konkret tun, um als solche respektiert zu werden bzw. was sollten sie auf jeden Fall vermeiden?“

Um eine dem Schulalltag gemäße Antwort auf diese Frage zu finden, wurden in dem Design der Studie zwei Ziele verfolgt: Erstens ging es darum, von den Schülern möglichst konkrete Berichte von *entscheidenden Ereignissen*⁸ zu erhalten. Dies sind Ereignisse, von denen die befragten Schüler sagen, dass sie ihr Respektempfinden gegenüber der Lehrperson entscheidend beeinflusst haben. Zweitens wurde nicht nur nach dem Ereignis, also der Situation und den Handlungen in dieser gefragt, sondern auch danach, was in den Schülern dabei vorging und man ihnen nicht unbedingt an der Nasenspitze ansehen konnte. Dass einige Schülergedanken und Gefühle über diese Ereignisse im Schulalltag im Verborgenen bleiben, kann die Ursache für Missverständnisse sein. Abhilfe kann hier die ungeschminkte Schülersicht schaffen. Eine 13jährige Schülerin sagte in puncto ungeschminkte Ehrlichkeit zu der Befragung: *„Ich finde den Test gut, weil man hier mal so richtig sagen kann was man über die Lehrer denkt ohne das er es erfährt“* 316. Durch die gelegten Schwerpunkte auf die entscheidenden Ereignisse und auf die Schülersicht, sowie die große Anzahl der Befragten, sind die Ergebnisse in zweifacher Hinsicht für den Schulalltag von Bedeutung. Zum einen bietet die Auswertung einen allgemeinen Überblick über die für den Respekt relevante Erlebniswelt der Schüler,

8 Die Erforschung von entscheidenden Ereignissen findet in Anlehnung an die „Critical Incident Technique“ (Flanagan 1954) statt.

zum anderen können Lehrer das eigene Verhalten in Analogie zu dem Verhalten in den berichteten Situationen setzen und so aus der Schülersicht reflektieren.

Eine weiteres wesentliches Element der Studie ist die Arbeitsdefinition von Respekt, die im Folgenden vorgestellt und begründet wird.

2.1.1 Operationalisierung von Respekt

Wie bei der Begriffsklärung von Respekt deutlich wurde (S. 6), handelt es sich um einen reichhaltigen und vielseitigen Begriff, und so genau jemand auch weiß, was er damit meint, der oder die nächste mag diesen Begriff ganz anders verstehen und verwenden. Damit diese Mehrdeutigkeit sich nicht durch die Befragung und die Ergebnisse zieht, wurde in dem Fragebogen nicht der Begriff Respekt verwendet, sondern der für den Unterricht entscheidende Aspekt davon. Dieser ist, dass die Schüler der Lehrperson freiwillig und gerne Einfluss zugestehen. Respekt drückt sich dieser Operationalisierung nach also in der Offenheit der Schüler gegenüber der Beeinflussung des Lehrers aus.

In der Führungsforschung im wirtschaftlichen Umfeld wurde dieses *freiwillig und gerne Einfluss zulassen* bereits beforscht und es wurde ein Messinstrument entwickelt, dass in den einzelnen Items zentrale Facetten davon benennt (van Quaquebeke und Brodbeck, 2008). Für die Schülerbefragung wurden diese Items so umformuliert, dass sie die folgenden idealtypischen Beschreibungen der Haltung gegenüber einem respektiertem Lehrer bzw. nicht respektierten Lehrer ergeben:

Haltung gegenüber einem respektierten Lehrer:

Diese Lehrkraft ist ein Vorbild für Dich. Du hast das Gefühl, dass Du sie bei vielen Dingen um Rat fragen kannst. Beim Lernen vertraust Du auf ihre Meinung und insgesamt ist es schön, bei dieser Lehrkraft zu lernen. Du fühlst Dich durch den Einfluss dieser Lehrkraft in Deiner Entwicklung bestärkt.

Haltung gegenüber einem nicht-respektierten Lehrer:

Diese Lehrkraft ist kein Vorbild für Dich. Du magst sie nicht um Rat fragen. Beim Lernen vertraust Du nicht wirklich auf ihre Meinung und insgesamt ist es eher unangenehm, bei dieser Lehrkraft zu lernen. Du fühlst dich von ihr in Deiner Entwicklung eingeschränkt.

In einer Vorstudie in einer siebten und einer zehnten Klasse wurde deutlich, dass die Schüler diese idealtypischen Beschreibungen verstehen und als gehaltvoll erachten. Auf diesen Beschreibungen baut der Fragebogen auf.

2.1.2 Der Fragebogen

Zwei Bedingungen sollte der Fragebogen vor allem erfüllen: Erstens sollten die Schüler von *Ereignissen* berichten, die für ihr Respektsempfinden im Sinne von *freiwillig Einfluss zulassen* von *entscheidender* Bedeutung waren. Zweitens sollten die Berichte möglichst ausführlich und somit reichhaltig sein.

Der ersten Bedingung wurde folgendermaßen Rechnung getragen: Am Anfang der Studie bekamen die Teilnehmer die Wahl, ob sie über einen Lehrer schreiben wollten, den sie „richtig gut“⁹ finden oder über einen Lehrer den sie „schlecht“ finden. Nach dieser Entscheidung wurde ihnen die jeweilige idealtypische Beschreibung der Haltung zu einem respektierten bzw. nicht-respektierten Lehrer vorgelegt, mit der Bitte, an einen Lehrer zu denken auf den diese Beschreibung zutrifft. Dann wurde den Teilnehmern die entscheidende Frage gestellt: „Wie hat diese Lehrkraft es geschafft, dass es jetzt so gut läuft?“ bzw. „Was hat diese Lehrkraft gemacht, dass es jetzt so schlecht läuft?“. Um sicherzustellen, dass die Teilnehmer erst dann im Fragebogen fortschritten, wenn sie tatsächlich an einen konkreten Lehrer gedacht hatten, wurden auf derselben Fragebogenseite konkrete Fragen, zu diesem Lehrer gestellt (siehe Abb. 2). Erst auf der nächsten Seite wurden dann offene Fragen gestellt, anhand derer die Teilnehmer von ihren Erfahrungen mit den Lehrern berichten konnten.

Abbildung 2. Manipulation zur respektierten Lehrkraft

U+H
Universität Hamburg
RespectResearchGroup

Du hast Dich entschieden, über eine Lehrkraft zu schreiben, die Du richtig gut findest. Wir würden sagen, dass eine gute Lehrkraft so beschrieben werden kann:

Diese Lehrkraft ist ein Vorbild für Dich. Du hast das Gefühl, dass Du sie bei vielen Dingen um Rat fragen kannst. Beim Lernen vertraust Du auf ihre Meinung und insgesamt ist es schön, bei dieser Lehrkraft zu lernen. Du fühlst Dich durch den Einfluss dieser Lehrkraft in Deiner Entwicklung bestärkt.

Erinnere Dich an eine solche Lehrkraft, die Du einmal hattest oder noch immer hast.
Denke nun an eine **konkrete Situation**, mit dieser Lehrkraft:
Wie hat diese Lehrkraft es geschafft, dass es jetzt so gut läuft?
Es kann sich um alles Mögliche handeln, Du kannst Dir frei aussuchen, welche Situation Du nimmst. Wenn Du weißt, worüber Du schreiben willst, dann stelle Dir noch einmal vor, wie es genau war.

In welchem Fach dieser Lehrkraft ist die Situation aufgetreten?

In keinem dieser Fächer, sondern in:

⁹ Die Ausdrücke „richtig gut finden“ bzw. „schlecht finden“ wurden hier den Ausdrücken „respektierst“ bzw. „nicht respektierst“ vorgezogen, um irreführende Assoziationen auszuschließen wie z.B. eine mit dem Angst-Respekt, der eingebläut werden kann.

Der zweiten Bedingung wurde folgendermaßen Rechnung getragen: Damit die Teilnehmer möglichst reichhaltig von den entscheidenden Ereignissen berichten, wurden ihnen mehrere Fragen gestellt, die verschiedene Aspekte des Ereignisses beleuchten. Bei dem respektierten Lehrer lauteten die Fragen:

*-Beschreibe bitte zunächst, wie es zu dieser Situation gekommen ist.
Was waren die Umstände und was war wichtig?*

*-Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation besonders gut gemacht
oder was hat sie besonderes gesagt?*

-Warum war dieses Verhalten besonders gut?

*-Wie hast Du auf dieses Verhalten reagiert, was hast Du gefühlt,
gedacht und getan?*

-Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

Bei dem nicht-respektierten Lehrer wurde in den Fragen das Wort „gut“ mit dem Wort „schlecht“ ersetzt und noch eine weitere Frage gestellt:

*-Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein
zu verbessern?*

Den Teilnehmern stand frei, welche Fragen und wie ausführlich sie diese beantworteten. Einige haben z.B. alles bei der ersten Frage aufgeschrieben und andere haben anhand der Fragenstruktur von den Ereignissen berichtet. Am Ende des Fragebogens wurden personenbezogene Fragen gestellt, also Fragen nach dem Alter, der Klasse und Schulform etc.. Nach diesen Fragen konnten die Teilnehmer nach Belieben eine weitere Situation berichten oder die Befragung abschließen.

2.2 Durchführung und Stichprobe

Ziel der Durchführung der Befragung war es, möglichst viele Schüler der einzelnen Schülergruppen, wie z.B. Hauptschüler oder Schüler der Mittelstufe zu erreichen, um es so wahrscheinlich zu machen, dass keine wichtigen Themen unberichtet bleiben. Die Befragung richtete sich an Schüler aller Schulformen der 5.-13. Klasse.

Durchführung: Um deutschlandweit möglichst viele Schüler mit der Befragung zu erreichen, wurde sie im Internet durchgeführt. Datenerhebungen via Internet sind in ihren Vor- und Nachteilen gegenüber klassischen Befragungsverfahren ausführlich diskutiert worden (Birnbaum, 2004; Gosling, Vazire, Srivastava, & John, 2004; Kraut et al., 2004; Reips, 2002). Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass bei Beachtung entsprechender Vorsichtsmaßnahmen eine Online-Datenerhebung zu Ergebnissen führt, die von ihrer

Qualität her als zumindest gleichwertig mit herkömmlichen Verfahren angesehen werden können. Zu derartigen bei dieser Befragung angewendeten Vorsichtsmaßnahmen gehören:

„Multi-site-multy-entry“: Um einen möglichst breiten Querschnitt der Schülerstichprobe zu erreichen und einen starken Selektionsbias zu verhindern, wurde für die Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer einer multi-site-multy-entry Strategie gefolgt, indem in diversen Online-Portalen auf unterschiedliche Weise (teaser text box, Banner, kurzer Artikel zur Studie) und in Newslettern an Schüler auf die Befragung hingewiesen wurde.

Motivationsanreize: Um einen möglichst breiten Querschnitt der Schülerstichprobe zu erreichen, wurden, über die Möglichkeit hinaus, die eigene Meinung in der Studie kund zu tun, zwei weitere Motivationsanreize gesetzt: Erstens hatten die Befragten die Möglichkeit an einer Verlosung von Buchgutscheinen teilzunehmen und zweitens wurde die Möglichkeit gegeben, sich über die Ergebnisse per Newsletter informieren zu lassen. Die für die Verlosung und den Newsletter notwendigen E-Mailadressen wurden getrennt von den Antworten der Schüler gespeichert, um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten.

Serverseitige Skriptsprache: die Befragung wurde in einer serverseitigen Skriptsprache erstellt, so dass alle Teilnehmer unabhängig von ihren Systemvoraussetzungen (z.B. Java Script) an der Befragung teilnehmen konnten. Zusätzlich wurde das Layout mit unterschiedlichen Browsern und verschiedenen Bildschirmauflösungen getestet, so dass sichergestellt werden konnte, dass sich die Studie auf allen Computersystemen gleich verhielt.

Befragungen im Klassenverband: Als während der Befragung ersichtlich wurde, dass hauptsächlich Gymnasialschüler teilnahmen, wurde zusätzlich an Hamburger Haupt- und Realschulen eine Papierversion der Befragung durchgeführt.

Stichprobe: Insgesamt haben 869 Schüler an der Studie teilgenommen, davon wurden 154 Schüler im Klassenverband mit der Papierversion des Fragebogens befragt. Von allen Befragten waren 558 (ca. 64%) weiblich gegenüber 307 (ca. 35%) männlichen Teilnehmern. Die meisten Teilnehmer waren zu dem Zeitpunkt der Befragung in der achten, neunten oder zehnten Klasse mit jeweils über 130 Teilnehmern. Weitere Details sind aus der Tabelle zur Klassenstufe auf der folgenden Seite zu entnehmen.

Tabelle 1. Verteilung der Teilnehmer auf die Klassenstufen:

| Klassenstufe | Anzahl | Prozent |
|---------------------|---------------|----------------|
| 1.-4. | 25 | 2,8 |
| 5. | 33 | 3,8 |
| 6. | 70 | 8,1 |
| 7. | 88 | 10,1 |
| 8. | 132 | 15,2 |
| 9. | 156 | 18,0 |
| 10. | 160 | 18,4 |
| 11. | 74 | 8,5 |
| 12. | 58 | 6,7 |
| 13. | 73 | 8,4 |
| Total | 869 | 100,0 |

Bei der Verteilung der Teilnehmer auf die Schulformen stellen die Gymnasialschüler die stärkste Gruppe mit 391 Teilnehmern, wohingegen die Gruppe der Gesamtschüler nur 58 Teilnehmer stellte. Weitere Details sind aus der Tabelle zur Schulform zu entnehmen.

Tabelle 2. Verteilung der Teilnehmer auf die Schulformen:

| Schulform | Anzahl | Prozent |
|-------------------------|---------------|----------------|
| Hauptschule | 84 | 9,7 |
| Realschule | 188 | 21,6 |
| Gesamtschule | 58 | 6,7 |
| Gymnasium | 391 | 45,0 |
| Berufsschule | 103 | 11,9 |
| Andere Schulform | 45 | 5,2 |
| Total | 869 | 100,0 |

Die Stichprobe ist reichhaltig aber unausgewogen: So haben z.B. mehr Mädchen als Jungen teilgenommen und mehr Schüler von einem Gymnasium als Schüler von einer einzelnen anderen Schulform teilgenommen. Diese Unausgewogenheiten scheinen für die Auswertung jedoch nicht problematisch zu sein, da nicht angestrebt wurde, Aussagen zu ermöglichen wie z.B. „xx% der Schüler respektieren ihre Lehrer“. Vielmehr kam es darauf an, jeweils genug

Berichte aus den verschiedenen Bereichen, sei es Hauptschule oder Jahrgangsstufe 7, für die Auswertung zur Verfügung zu haben. Dies sollte es wahrscheinlicher machen, dass kein wichtiges Thema unberichtet bleibt.

Die 869 Teilnehmer haben insgesamt 1239 Berichte geschrieben. Es sind mehr Berichte als Teilnehmer, da einige Teilnehmer von der Möglichkeit, zwei Berichte zu schreiben, Gebrauch gemacht haben, und weil einige Berichte mehrere entscheidende Ereignisse bzw. Themen enthalten und deswegen in der Auswertung mehrfach zugeteilt wurden.

2.3 Auswertung

Ziel der Auswertung der Schülerberichte war es, eine Ordnung in die Vielfältigkeit der Berichte zu bringen, um den Gehalt der Berichte auf die Fragestellung bezogen möglichst vollständig erfassbar zu machen. Die entstandene Ordnung ist nicht die einzig mögliche, sondern eben nur *eine* mögliche Ordnung. Entscheidend ist, dass sie *funktioniert*, also dass der Gehalt der Berichte auf die Fragestellung bezogen durch sie fassbar geworden ist. Der ausführliche Ergebnisteil (S. 25 ff.) mag als Beleg hierfür dienen.

Das Vorgehen¹⁰ bei der Auswertung bestand zunächst in dem Lesen der Berichte und der Zuordnung von ähnlichen Berichten zueinander¹¹. Dabei wurden für die einzelnen Berichte Überschriften erdacht, die darauf ausgelegt waren, den Kern, den „springenden Punkt“, der Berichte zu erfassen. Dieser Kern der Berichte war das entscheidende Kriterium der Zuordnung und nicht etwa Theorien oder Konzepte wie z.B. jenes der Handlungsfelder (siehe im Theorieteil S. 9 ff.).

Durch die Zuordnung der Überschriften und somit der Berichte zueinander entstanden Bündel von ähnlichen Berichten. Auf der Ebene dieser Bündel wurden abermals Überschriften erdacht, die den gemeinsamen Kern aller Berichte eines Bündels erfassen sollten. Auch die Bündel wurden dann nach dem Prinzip des Ähnlichen zu Ähnlichem geordnet.

Bei der Zuordnung der Bündel zueinander wurde klar, dass es drei Hauptgruppen von Bündeln gibt, die jenen der drei Handlungsfelder entsprechen. Die Schülerberichte können also in die Handlungsfelder der Unterrichtsgestal-

10 Bei der Auswertung und Niederschrift wurde im Wesentlichen nach den Auswertungsschritten bei Flanagan (1954, S. 343 ff.) verfahren und das unter Zuhilfenahme von Prinzipien und Methoden der Grounded Theory nach Glaser und Holton (2004). Da die Umsetzung solcher Verfahren in der Praxis häufig sehr unterschiedlich aussieht, wird hier die in der vorliegenden Untersuchung verwendete, konkrete Vorgehensweise beschrieben, ohne auf die genannten theoretischen Grundlagen näher einzugehen.

11 Das Zuordnen geschah unter Zuhilfenahme des Programms „Scribble Papers“ mit dem die Berichte wie in einem Zettelkasten eingesehen und verschoben werden konnten

tung, der Lenkung und der Personenorientierung eingeteilt werden. Das Vorgehen kann idealtypisch in drei Phasen zusammengefasst werden:

1. Phase: Das Erdenken der Überschriften
2. Phase: Das Bündeln von Überschriften
3. Phase: Das Kategorisieren der Bündel

Diese drei Phasen wurden nicht strikt hintereinander absolviert, sondern im Wechsel miteinander bis eine zufriedenstellende Ordnung der Berichte entstand. So kam es z.B. vor, dass Schwierigkeiten in der dritten Phase durch Änderungen in der zweiten Phase gelöst wurden.

Eine abschließende vierte Phase der Auswertung fand bei der Niederschrift statt. Zum einen wurden die Ergebnisse von Phase eins bis drei nochmals überarbeitet und zum anderen fand in der Betrachtung der Berichte eine Rückbesinnung auf die Fragestellung statt. In diesem Zuge wurden übergeordnete Konzepte entwickelt, die beschreiben, wie die Bündel in Bezug zueinander und in Bezug zu den Bündel-Kategorien stehen. Der Prüfstein dieser Konzepte waren die konkreten Berichte: Sind die Konzepte in Einklang mit dem Gehalt der Berichte auf die Fragestellung bezogen? Durch diesen wiederkehrenden Abgleich der Konzepte mit den Schülerberichten wurden sie in der Empirie abermals gegründet. Außerdem wurde an einigen Stellen weitere Literatur und theoretische Konzepte herangezogen. Das heißt, da wo es z.B. um „Mobbing“ geht, wurde für die Darstellung der Schülerberichte Literatur herangezogen, die erstens als eine zusätzliche Informationsquelle gebraucht wurde und zweitens teilweise half, die Darstellung der Ergebnisse zu strukturieren.

2.3.1 Beschränkung auf die Schülerperspektive

Der Ergebnisteil ist eine Darstellung der Schülerperspektive auf Ereignisse in der Schule. Diese Arbeit tätigt keine Aussage darüber, ob diese Ereignisse objektiv so stattgefunden haben, wie die Schüler sie in ihren Berichten subjektiv beschreiben. Diese Einschränkung schließt insbesondere auch Kausalattributionen der Schüler mit ein, die als ein Teil ihrer Perspektive berichtet werden und aus denen bei der Auswertung übergeordnete Konzepte entwickelt wurden. Im Folgenden wird also nicht das objektiv wahre Schulgeschehen beschrieben, sondern die Schülerperspektive auf das Schulgeschehen.

3 ERGEBNISSE

3.1 Einleitung des Ergebnisteils

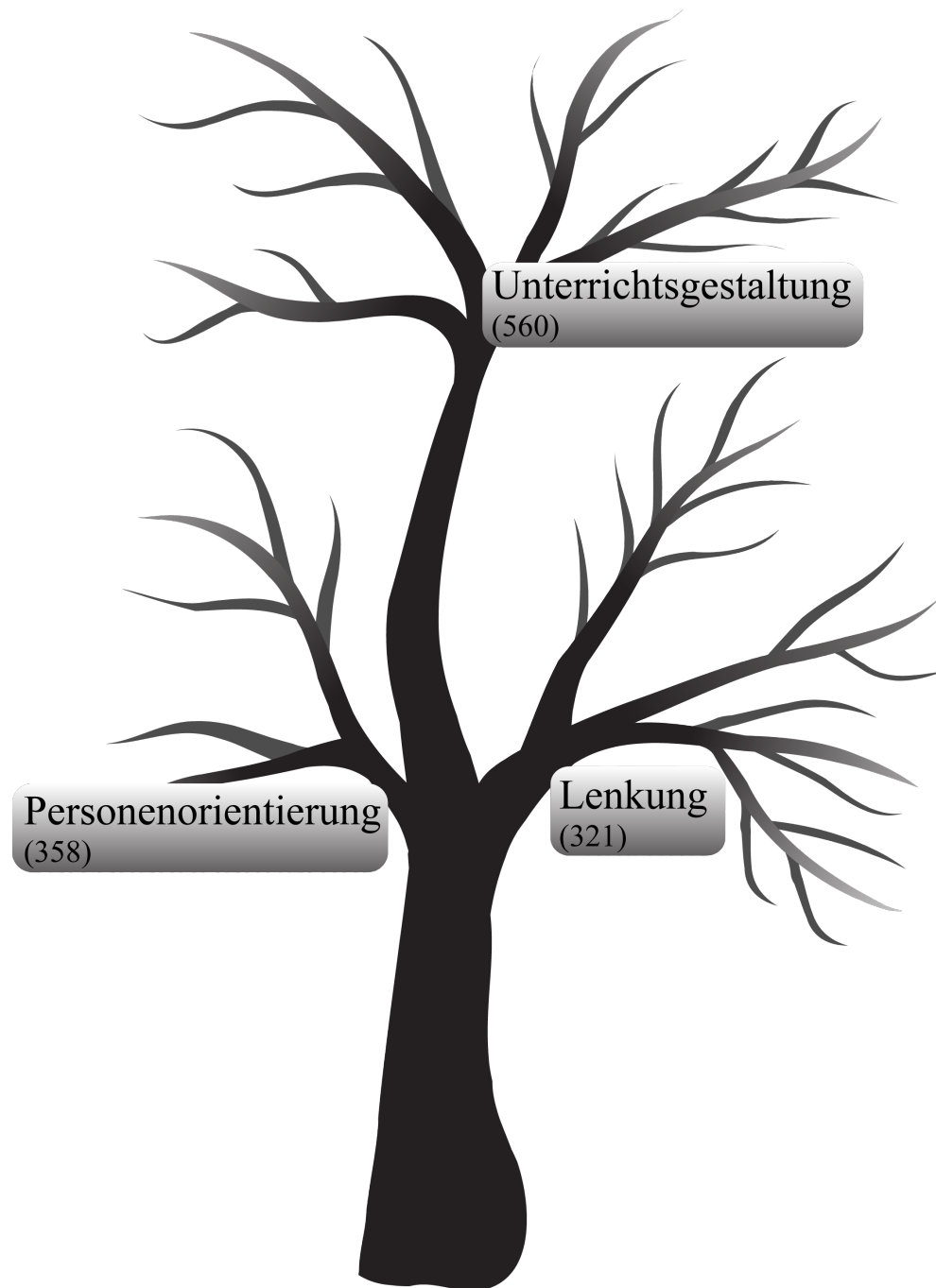
Schüler respektieren ihre Lehrer aus vielerlei Gründen. Bei dem Ordnen der 1239 Berichte wurde neben der enormen inhaltlichen Vielfalt auch eine große formale Vielfalt ersichtlich. So entsprechen einige Berichte vollkommen dem Forschungsparadigma der entscheidenden Ereignisse (siehe S. 17), die die weitere Schüler-Lehrer-Interaktion maßgeblich beeinflussen. Demgegenüber sind andere Bericht zwar konkret, handeln aber von alltäglich wiederkehrenden Situationen. Wieder andere Berichte sind allgemein gehalten und beschreiben z.B. die Eigenschaften eines Lehrers.

Als gutes Ordnungsschema, das sowohl die allgemeinen Aussagen als auch die konkreten Schülerberichte gleichzeitig darstellen kann, stellte sich die Baum-Struktur und -Metapher heraus. Die von dem Stamm ausgehenden drei Äste bilden die Hauptthemen, die nach Verzweigungen zu den einzelnen Blättern, also den konkreten Schülerberichten gelangen. Im Folgenden wird zuerst eine Übersicht über den Baum und die Äste gegeben, um dann zu den konkreten Berichten vorzudringen.

Der Baum der Ergebnisse

Ohne direkt darauf abzielen, kristallisierten sich in der Auswertung die drei im Theorieteil vorgestellten Handlungsfelder heraus. Sie sind in der Abbildung des Baumes der Ergebnisse als die drei Äste dargestellt. Die Zahl hinter den Benennungen der Äste ist die Anzahl der Schülerberichte, die diesen Ästen zugeordnet wurden. Die Verzweigungen der Äste entsprechen den Untertiteln die im Folgendem benannt werden.

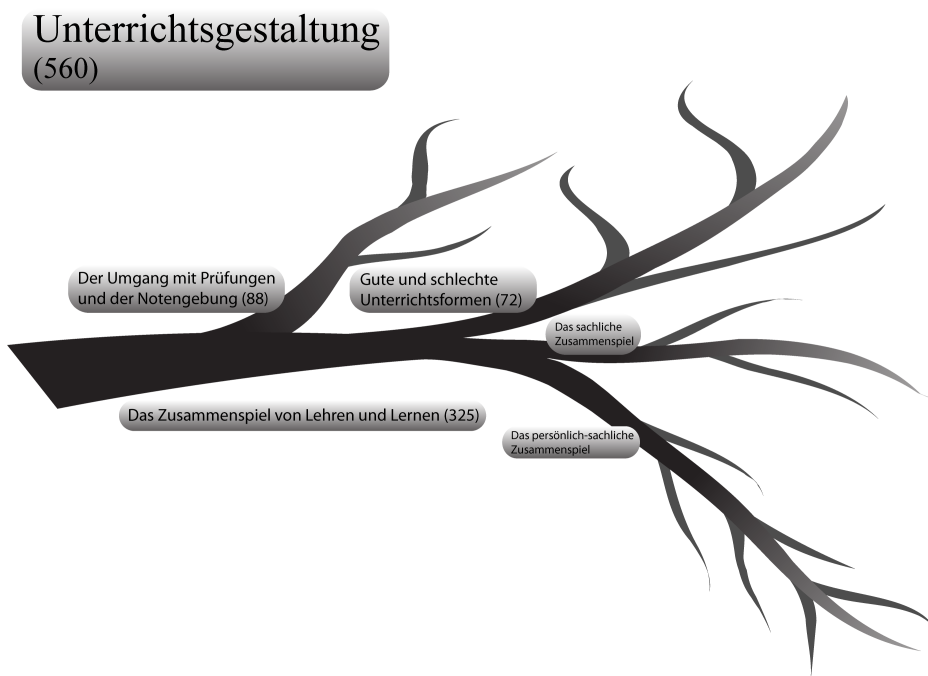
Abbildung 3. Übersicht des Baumes der Ergebnisse



Der Ast Unterrichtsgestaltung

Die meisten Schülerberichte beziehen sich auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrer, also die Fähigkeit, den Schülern das Lernen und das Leisten zu ermöglichen. Notwendig dafür, dass die Schüler den Unterrichtsstoff lernen und dadurch in Prüfungen Leistung erbringen können, ist logischerweise die Fachkenntnis des Lehrers. Einige wenige Berichte handeln von dem Fehlen dieser. Eine hervorragende Fachkenntnis eines Lehrers ist jedoch nicht hinreichend, um den Respekt der Schüler zu ernten. Diese beurteilen, wie gut oder schlecht sie im Unterricht lernen, und respektieren ihre Lehrer dementsprechend. Die Kunst des Lehrens besteht darin, eine gute Fachkenntnis durch die entsprechende Unterrichtsgestaltung in Lernerfolge umzumünzen.

Abbildung 4. Der Ast Unterrichtsgestaltung



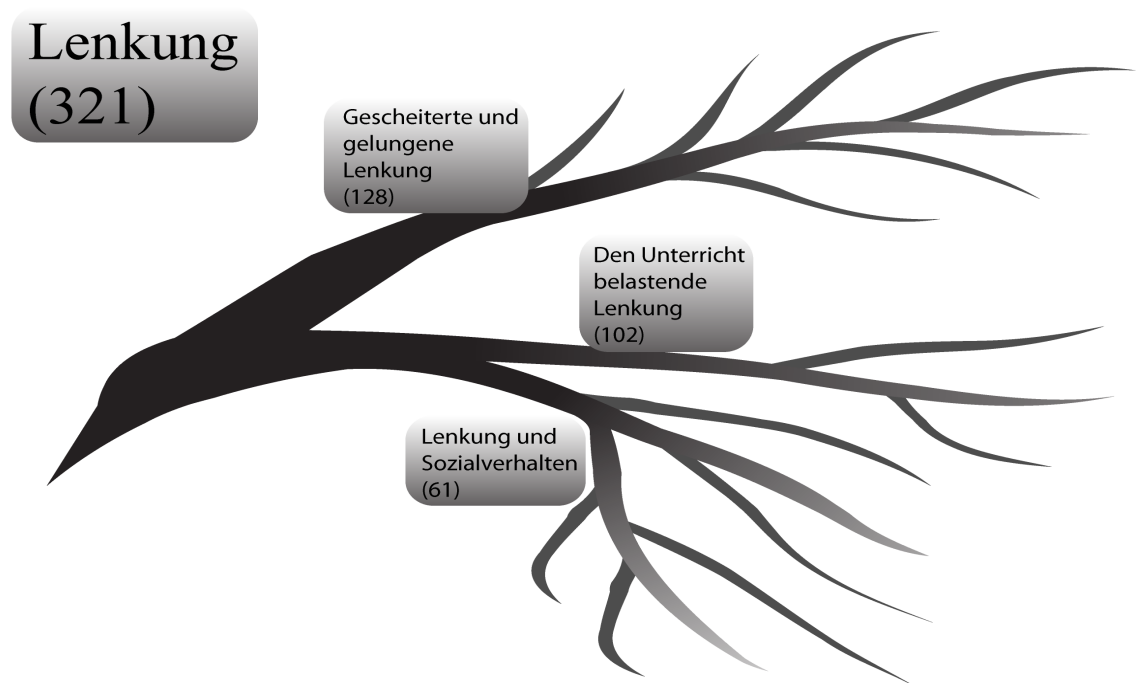
Die 72 Berichte beschreiben aus Schülersicht gute und schlechte Unterrichtsformen. Von dem Zusammenspiel, also der Interaktion von Schüler und Lehrer, die sich innerhalb dieser Formen entspinnt, handeln die meisten Berichte (325 Berichte). Hier wird näher auf das sachliche und auf das persönlich-sachliche Zusammenspiel eingegangen werden. Schließlich berichten die Schüler auch von dem Umgang mit Prüfungen und der Benotung (88 Berichte). Addiert man die Anzahl der Berichte der drei Zweige, so fehlen 75 Berichte zu der vollen Anzahl der Berichte des Astes. Diese Berichte waren so allgemein

gehalten oder betrafen einzelnes Spezielles, dass sie zwar der Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden konnten, jedoch keinem der weiteren Zweige.

Der Ast Lenkung

Die Klasse im Sinne der Unterrichtsgestaltung, je nach Unterrichtsabschnitt in erwartungsvolle Ruhe oder zielgerichtete Geschäftigkeit zu versetzen, ist das Ziel der Lenkung. Der Umgang mit Störungen ist dabei essentiell. Sowohl die Schülerbeobachtung „Der Lehrer kann sich nicht durchsetzen“ (838), als auch „Bei ihr darf man keinen Mucks machen“ (217) führt dazu, dass Respekt vor dem Lehrer verloren geht. Die Forderung der Schüler ist, dass Lehrer sich auf angemessene Weise durchsetzen. Was genau als angemessen angesehen wird, kommt in den Schülerberichten zum Vorschein und wird ab S. 69 ausgeführt werden.

Abbildung 5. Der Ast Lenkung



Der erste Zweig des Astes Lenkung handelt von gelungener und gescheiterter Lenkung: Auf welche Weise haben Lehrer die Klasse gut im Griff und wodurch entgleitet die Kontrolle? Die drei gravierendsten Fehler und die erfolgreichen Lenkungshandlungen werden bei der Beschreibung dieses Zweiges (S. 70) behandelt.

Der zweite Zweig beinhaltet jene Lenkungshandlungen, die als unangemessen empfunden wurden, unabhängig davon, ob die Lenkung durchgesetzt wurde

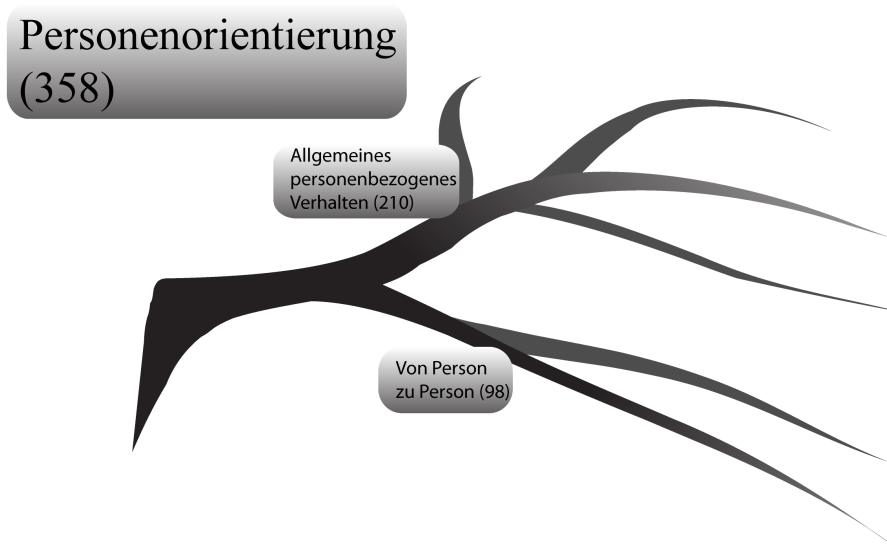
oder nicht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn der Lehrer den oder die Falschen diszipliniert oder unverhältnismäßig streng oder aggressiv auf Schülerverhalten reagiert.

Der dritte Zweig betrifft die Lenkung, die auf das Sozialverhalten der Schüler ausgerichtet ist. Immer wenn Schüler untereinander streiten oder jemanden ausgrenzen, kann dem Lehrer die Rolle eines Schiedsrichters und Vermittlers zufallen. Die Schüler erwarten, dass diese Rolle ausgefüllt wird. Auf dem Ast Lenkung sind 30 Berichte so allgemein gefasst oder betrafen vereinzelt Spezielles, dass sie nicht den Zweigen zugeteilt wurden.

Der Ast Personenorientierung

Unabhängig von der Lenkung und der Unterrichtsgestaltung ist es für Schülerinnen und Schüler wichtig, wie sie als Person behandelt werden. Fühlen sie sich ernstgenommen oder wie Kinder behandelt, ignoriert, persönlich angegriffen oder wertgeschätzt?

Abbildung 6. Der Ast Personenorientierung



Auf dem Zweig „Allgemeines personenbezogenes Verhalten“ beschreiben die Schüler, wie Lehrer sich ihnen gegenüber generell verhalten, ob sie sich ernstgenommen fühlen oder ob ein Lehrer durch Humor besticht. Auf dem Zweig von Person zu Person handeln die meisten Berichte davon, wie ein Lehrer einem Schüler mit Rat und Tat zur Seite steht. Auf dem Ast Personenorientierung sind 50 Berichte so allgemein gehalten oder betrafen vereinzelt Spezielles, dass sie den Zweigen nicht zugeteilt wurden.

3.2 Der Ast Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung soll den Schülern ermöglichen, zu lernen und zu leisten. Lernen ist die Überwindung des eigenen Unvermögens. Leisten ist das Präsentieren des eigenen Vermögens und wird durch Noten belohnt. Diese beiden Aufgaben stehen zumindest teilweise im Konflikt zueinander und können nicht gleichzeitig erfüllt werden: Etwas lernen und gleichzeitig zeigen, dass man es bereits kann, ist schlicht unmöglich. Parallel zu den beiden Aufgaben der Schüler hat der Lehrer die beiden Aufgaben zu lehren und zu prüfen, die Schüler also einerseits zu befähigen und andererseits über ihre Fähigkeiten Gericht zu halten. Die Berichte zeigen, dass Lehrern, denen es gelingt das Lehren und das Prüfen sauber zu trennen, so dass das Lernen und das Leisten der Schüler Hand in Hand geht, dafür von ihren Schülern respektiert werden.

Bei dem Lehren kommt es darauf an, eine gute allgemeine Unterrichtsform (Zweig 1) zu etablieren und dann auf die spezifischen Verständnisprobleme (Zweig 2) der Schüler einzugehen. Bei Prüfungen (Zweig 3) ist es wichtig, dass sie gerecht, wohlwollend und dem vorangegangenen Unterricht angemessen gestaltet werden. Wenn im Gegenteil dazu der Unterricht als zusammenhangs- und ziellos wahrgenommen wird, die Schüler bei Verständnisproblemen bloßgestellt werden oder die Prüfungen als willkürlich erscheinen, verlieren die Schüler den Respekt vor dem Lehrer. Der Schülerrespekt ist einerseits das Ergebnis von guter Unterrichtsgestaltung und andererseits, eine für guten Unterricht förderliche Voraussetzung.

Die Schüler beschreiben in ihren Berichten zur Unterrichtsgestaltung einerseits, was die Lehrer konkret tun, also gewissermaßen welche Lehrtechnik sie anwenden und andererseits, was für eine Haltung des Lehrers dabei aus ihrer Sicht zum Vorschein kommt. Die wahrgenommene Haltung des Lehrers ist für die Wirkung auf die Schüler entscheidend. Es kommt darauf an, wessen Geistes Kind der Anwender einer Technik ist und mit welchen Zielen und auf welche Weise eine Lehrtechnik eingesetzt wird. So kann etwa die simple Technik, einen Schüler etwas zu fragen, entweder den Lernprozess unterstützen oder den Schüler einschüchtern, je nachdem wie und mit welcher Haltung und Intention sie eingesetzt wird.

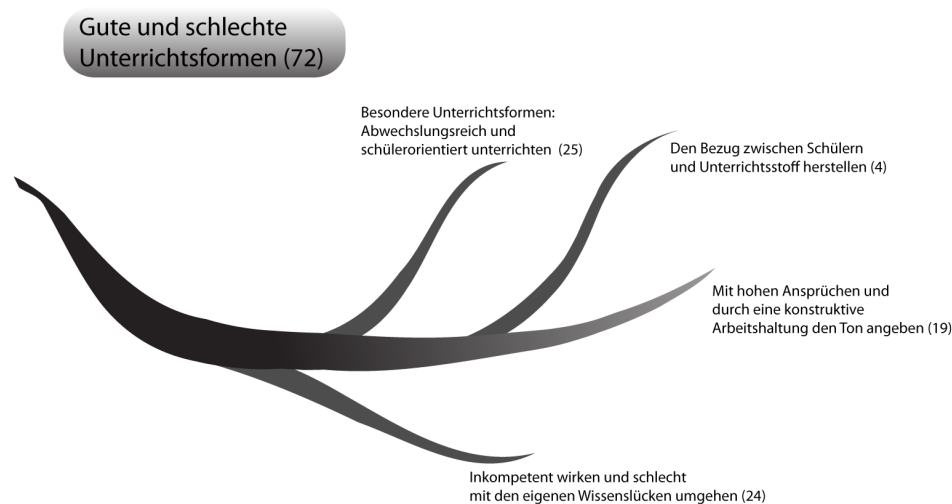
Sowohl die Haltung als auch die angewendeten Unterrichtsformen werden in der Interaktion von Lehrer und Schüler auf die Probe gestellt. Die folgende Betrachtung des Themas Unterrichtsgestaltung bewegt sich dementsprechend zwischen den konkreten Unterrichtsformen und der zugrunde liegenden Haltung des Lehrers im Laufe der Interaktion von Schüler und Lehrer. Auf Zweig 1 wird nun die Schülersicht von verschiedenen Haltungen und Unter-

richtsformen des Lehrers beschrieben, um dann auf Zweig 2 näher auf die Interaktion, das Zusammenspiel von Lehrer und Schüler, einzugehen. Auf Zweig 3 wird der Umgang mit Noten und Leistungsnachweisen, also Prüfungen, Klausuren und Referaten, behandelt.

Zweig 1: Gute und schlechte Unterrichtsformen

Wie sieht Unterricht aus, in dem die Schüler gut lernen und dies erkennen und anerkennen? Wie beschreiben die Schüler andererseits Unterricht, von dem sie denken, dass er ihnen nichts bringt? Grundsätzlich berichten die Schüler von gutem Unterricht, dass dieser abwechslungsreich ist, also nicht nur nach einem Schema verläuft, und das die Lehrer auf ihre inhaltlichen Interessen eingehen, indem sie z.B. ganz konkret am Anfang eines neuen Themas die Schülerfragen dazu einsammeln. Die Schüler respektieren jene Lehrer, von denen sie viel und gut lernen. Demgegenüber sind sie enttäuscht, wenn Lehrer die Angewohnheit haben, zu spät zum Unterricht zu erscheinen, die Zeit im Unterricht totschlagen, leicht abgelenkt werden oder anscheinend „keinen Bock“ 531 auf den Unterricht haben. All dieses empfinden die Schüler als schlimm, auch da sie sich selbst letztendlich als die Leidtragenden sehen, die Wissenslücken und schlechte Noten bekommen. Die Berichte machen insgesamt deutlich, dass Schüler unterrichtet werden wollen.

Abbildung 7. Zweig 1 des Astes Unterrichtsgestaltung



Die Schüler beschreiben, wie sie die Arbeitshaltung des Lehrers übernehmen und so entweder zielgerichtet, konzentriert und mit hohen Ansprüchen im Unterricht mitarbeiten oder albern und unkonzentriert zu Werke gehen. Des Weiteren motiviert es die Schüler, wenn ein Bezug zwischen dem Unterrichtsinhalt und dem Lebensumfeld der Schüler hergestellt wird. Durch besondere Unterrichtsformen werden die Schüler herausgefordert und inspiriert, über sich hinaus zu wachsen. Diese besonderen Unterrichtsformen umfassen unter anderem den Einsatz von Geschichten, Schauspiel und spielerischem Unterricht. Die Schüler berichten jedoch auch von schlecht vorbereiteten Lehrern und einem schlechten Umgang der Lehrer mit ihren eigenen Wissenslücken.

Mit hohen Ansprüchen und durch eine konstruktive Arbeitshaltung den Ton angeben

Durch ihre eigenen Ansprüche und ihre Arbeitshaltung veranlassen Lehrer ihre Schüler ebenso anspruchsvoll und konzentriert zu arbeiten. Der springende Punkt steckt in dem *ebenso*. Die Schüler akzeptieren hohe Ansprüche an sie, wenn der Lehrer *ebenso* hohen Ansprüchen gerecht wird. Im Allgemeinen ist das der Fall, wenn sie merken, dass sie durch den Lehrer viel und gut lernen: *„Sie hat echt guten Unterricht gemacht, alle immer super motiviert, den Pflichtstoff fürs Zentralabi durchgezogen und gleichzeitig aktuelle Themen einfließen lassen (z.B. Karrikaturenstreit)“* 437. Lehrer können ihre persönlichen Stärken zeigen und damit die eigenen Ansprüche in den Augen der Schüler solide begründen. Darüber hinaus kann auch eine gute Personenorientierung für die Schüler ausschlaggebend sein: *„[die Lehrkraft war] im Unterricht doch höchst anspruchsvoll, menschlich einfach ungeschlagen in fast jeder Situation [...] [Die] Schüler waren bereit, sich auf das Geforderte einzulassen und zu leisten,...“* 830. Auch bei klarer Offenlegung der Ansprüche verbunden mit Verständnis für mögliche Probleme, lassen sich die Schüler auf ein hohes Niveau ein: *„Er war rücksichtsvoll & streng zugleich. Seinen Bewertungskriterien konnte man stets folgen“* 779.

Hohe Ansprüche stellen für die Schüler eine Herausforderung dar, an der sie wachsen können. Beispielsweise wurde die Aufgabe, einen *„Serienbrief mit Feldfunktionen und Formeln“* zu erstellen, die *„allen in der Klasse bis dato völlig unbekannt war“* als eine solche Herausforderung empfunden, für die sich der Lehrer ebenso eingesetzt hat wie die Schüler: *„Viele hatten anfangs Schwierigkeiten, die Aufgaben zu lösen, aber dank der tollen Lehrkraft hat es dann doch geklappt [...] Die Lehrkraft konnte gut auf unsere Probleme eingehen. Die Lehrkraft hatte Verständnis für uns gezeigt und war in der Lage systematisch und professionell die Probleme jedes einzelnen zu finden, zu analysieren und entsprechende Lösungen anzubieten. Die Lehrkraft war auch aufgrund ihrer charakterlichen Eigenschaften und Ausstrahlung in der Lage, uns trotz Misserfolgen aufzuheitern, was die Arbeitsmoral der gesamten Klasse gesteigert hat“* 531.

Wichtig ist, dass die hohen Ansprüche qualitativer Natur sind und nicht durch den bloßen Umfang zu Fleißarbeiten führen, wie in dem folgenden Beispiel:

„Im Fach war ich gut und dann kam die Geschichte mit Robinson Crusoe, daraus sollten wir ein Lesetagebuch machen und sie hat uns dazu Aufgaben gegeben...

sie hat uns solche Aufgaben gegeben und daraus Hausaufgaben genommen, das wir (meine Klasse und ich) jeden Tag von ca. halb zwei bis halb neun Abends daran saßen und keine Entschuldigungen abgeben durften, wenn wir nicht alles erledigt haben.

[Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil ich jeden Tag tierische Kopfschmerzen hatte und einfach nicht mehr konnte.

Wir haben mit ihr gesprochen und sie meinte, das waren doch leichte Aufgaben, seit dem hassen wir sie alle“ 457.

Eine etwas andere Fleißarbeit, die für die Schüler keine positive Herausforderung darstellt, ist die bloße Reproduktion von Fakten: *„Bei Arbeiten stupides auswendig lernen und Wiedergeben des Lernstoffes aus einem Buch, dabei gelten eigene, sachbezogene Antworten nicht, sondern es muss das, was im Buch steht, fast 1 zu 1 wiedergegeben werden können“ 599.*

Doch nicht nur hohe Ansprüche und eine konstruktive Arbeitshaltung werden von den Schülern übernommen, sondern auch gegenteilige Haltungen: *„Er benimmt sich albern, wie ein fünfjähriges Kind. [...] Ich wurde auch albern. Viele wurden, wie ich, auch albern“ 560.* Auch wirken sich fehlende Ansprüche und Tätigkeiten, die keine Herausforderung beinhalten, negativ auf die Arbeitshaltung der Schüler aus, wie dieses Beispiel veranschaulicht: *„Diese Lehrerin hat uns wie Kleinkinder behandelt. Sie hat mit uns Liedchen gesungen und wir sollten Bilder malen in Englisch. Wir haben uns nicht ernst genommen gefühlt und auch nichts gelernt. Natürlich habe ich trotzdem alles mitgemacht. Es gab aber auch Schüler, die den Clown gespielt haben“ 569.*

Gänzlich anspruchloser Unterricht zeichnet sich aus Schülersicht unter anderem durch die unverbindliche Aneinanderreihung von Unterrichtsabschnitten aus. Das ist der Fall, wenn die Schüler nicht erkennen können, was und wie sie in dem Unterricht lernen sollen. Wenn die Schüler nicht erkennen, welches Ziel und welchen Sinn die einzelnen Unterrichtsabschnitte haben, dann bekommen sie den Eindruck, in dem Unterricht nicht ausreichend zu lernen und ihre Motivation, sich zu beteiligen sinkt. Neben allgemeinen Eindrücken wie *„Manchmal kommt es mir so vor, dass sein Unterricht kein klares Konzept aufweist“ 468,* schließen die Schüler aus konkreten Anzeichen, dass der Lehrer ziellos handelt wie z.B. *„dass er von einer Stunde zur anderen das Thema bzw. das Projekt, an dem wir zur Zeit gearbeitet haben, völlig vergisst ohne das wir es abgeschlossen hätten und ein neues beginnt“ 468.* Neben

Projekten und Themen, die kommentarlos fallen gelassen werden, vermitteln auch einzelne Aufgaben, die unbesprochen im Raum stehen bleiben oder Unterrichtseinheiten, deren Sinn nicht ersichtlich ist, den Eindruck eines ziellosen Unterrichts: *„Wir verbrachten mindestens die Hälfte des gesamten Unterrichts damit, irgendwelche Aufgaben zu machen, sie nicht zu besprechen oder irgendwelche Unterrichtsgespräche zu führen, die rein gar nichts mit dem Thema zu tun haben oder uns vom Lehrer dumme Sprüche anhören zu müssen, einmal spielten wir sogar Pantomime, das fand ich nun wirklich die Höhe“* 242.

Fazit:

Die Arbeitshaltung des Lehrers gibt den Ton für die Arbeitshaltung der Schüler an. Die Schüler wollen gerne hohen Ansprüchen gerecht werden und an Herausforderungen wachsen. Schüler versuchen dann hohen Ansprüchen gerecht zu werden, wenn auch der Lehrer einen hohen Einsatz zeigt, den Stoff zu vermitteln. Im Folgenden wird besprochen, wie Lehrer hohen Ansprüchen gerecht werden, indem sie den Bezug zwischen Unterrichtsinhalt und der Lebenswelt der Schüler herstellen.

Den Bezug zwischen Schülern und Unterrichtsstoff herstellen

„Sie hat uns gezeigt, dass Deutsch im alltäglichen Leben auch wichtig ist und es eine große Rolle spielt, wie man spricht und schreibt“ 699. Ein solcher Bezug vom Schüler zum Unterrichtsinhalt motiviert die Schüler, im Unterricht konzentriert mitzuarbeiten. Doch wie kann ein solcher Bezug hergestellt werden? In diesem Beispiel schien es die allgemeine Art des Unterrichts zu sein (abwechslungsreicher Unterricht, erkennbares Interesse an den Schülern...), die diesen Bezug hergestellt hat. Ein solcher Bezug kann aber auch explizit hergestellt werden:

„Im Fach Geschichte der Jahrgangsstufe 12 steht der Nationalsozialismus auf dem Lehrplan, wobei ein Schwerpunkt die schrittweise Machtübernahme ab 1930 darstellt.

Meine Lehrkraft hat - anders als üblich - besonderen Wert auf die Regionalgeschichte gelegt. Sie hat aus damaligen Zeitungen Artikel und die Wahlergebnisse in unserer Region kopiert und von uns auswerten lassen, inwiefern unsere Gegend beispielhaft für die rasanten Stimmenzuwächse der NSDAP war.

Unsere Region war Vorreiterin bei der Machtübernahme durch die Faschisten. Durch die exakten Wahlergebnisse auch kleinerer Orte konnte der Kurs ein eindringliches Bild von der zunehmenden Radikalisierung unserer Gegend in der Endphase der Weimarer Republik gewinnen, was meines Erachtens einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines geschichtlichen Bewusstseins darstellt“ 645.

In diesem Beispiel wurde eine sehr eindringliche Antwort auf die Frage gefunden, was der Unterrichtsinhalt mit dem Lebensumfeld der Schüler zu tun hat. Ein anderer Ansatz, einen solchen Bezug herzustellen besteht darin, die Schüler einzuladen, den Unterrichtsinhalt in ihr Lebensumfeld zu integrieren: *„Unser Lehrer meinte, wir sollen auch in unserer Freizeit englische Filme ansehen oder Bücher lesen. Ich habe mir daraufhin meine Lieblingsserie OC auf DVD gekauft, da man die ja auch auf englisch ansehen kann, habe ich viel dazu gelernt“* 803. Bei Unterrichtsinhalten, die auch durch den direkten Bezug zu den Schülern wahrscheinlich nicht spannend werden, bleibt dem Lehrer nur, die Wichtigkeit zu betonen und die Schüler so gewissermaßen durch das Tal des drögen Stoffes zu führen: *„Er fand, dass nur wenige Deutsche den Satzbau verstehen. Uns sollte es nicht passieren. Wir haben es immer wiederholt (Satzglieder). [Das war gut], weil die meisten (die den Sinn darin gesehen haben) es verstanden haben“* 253.

Fazit:

Schüler, denen der Bezug zwischen dem, was sie lernen sollen und ihrem eigenen Lebensumfeld klar ist, sind motiviert, im Unterricht konzentriert mitzuarbeiten. Die Unterrichtsinhalte können auf diesen Bezug ausgelegt werden. Bei Fremdsprachen bietet sich an, dass die Schüler sie in ihren Alltag integrieren. Im Folgenden werden konkrete und besondere Unterrichtsformen beschrieben, die die Schüler auf meisterhafte Weise motiviert haben.

Besondere Unterrichtsformen: Abwechslungsreich und schülerorientiert unterrichten

Die Schüler berichten, wie sie durch besondere Unterrichtsformen betroffen gemacht, inspiriert und herausgefordert wurden und dabei viel gelernt haben. Die folgenden Schülerberichte mögen als Anregung dienen und zeigen, dass es möglich ist und sich lohnt, den Unterricht kreativ zu gestalten. Die Schüler nennen als besondere Unterrichtsformen:

- Geschichten, in denen der Unterrichtsinhalt eingebettet und vermittelt wird
- Schauspiel, durch den Unterrichtsinhalte erfahrbar werden
- Spielerisches Vorgehen, das die Beziehung zwischen Lehrer und Klasse stärkt
- Praktische Arbeit, in der sie etwas selber machen
- Das Spickzettel-Archiv, eine gute Methode einen Lernvorgang zu organisieren

Geschichten sind für sich genommen schon faszinierend, wenn sie gut erzählt werden. Geschichten können auf verschiedene Weise zum Unterricht beitragen. Sie können inspirieren und Abstraktes verständlich machen. Sie können auch einfach eine gute Methode sein, den Englischunterricht zu gestalten: *„Wir sprachen über etwas und dann ist jemandem eine Geschichte zu dem Thema eingefallen, die er dann erzählen durfte. Sie hat zugehört, uns*

geholfen, wenn wir die englischen Wörter nicht kannten und mitgelacht oder als erstes gelacht, wenn etwas lustig war. Manchmal hat sie auch ähnliche Geschichten erzählt“ 672.

Lehrer, die Geschichten gut erzählen, können ihre Schüler zu guter Leistung inspirieren. Der folgende Bericht zeigt, wie sogar Mathematik für normale Schüler durch Geschichten „schmackhaft“ wurde:

Was war los¹²?

„Der Lehrer kündigte den Beginn eines neuen Themas an - erzählte aber zunächst etwas aus C.F. Gauß' Leben,...“

Was hat der Lehrer erzählt?

„...wie Gauß einmal ein (scheinbar) schwieriges Problem gelöst hatte. Toll war unsere Verblüffung, wie einfach und elegant die Lösung war...“

Warum war das gut?

„...und das hat uns motiviert uns ins Thema „Quadratische Gleichungen mit Kurvendiskussion“ besonders intensiv reinzuknien.“

Was hast Du in der Situation gedacht?

"Mensch, das macht Spaß, an dem Ding rumzuknobeln. Mal sehen, ob ich nicht auch einen eleganten Lösungsweg finde..."

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert, wenn ja wie?

„Dadurch allein nicht - aber dieser Lehrer hatte uns das eben immer mit solchen kleinen Anekdoten, oft aus der Geschichte der Mathematik, und mit Humor schmackhaft gemacht, Mathe toll zu finden. Und das ist geblieben, auch wenn ich kein Mathe-Ass geworden bin“ 607.

Durch die Erzählungen des Lehrers entstand bei dem Schüler eine positive und aufgeschlossene Einstellung Mathematik. Eine solche Einstellung wirkt sich im späteren Leben positiver aus, als die weit verbreitete irrationale Überzeugung, Mathe nicht lernen zu können.

Wenn Lehrer die Gabe haben, Geschichten gut erzählen zu können, hilft das den Schülern abstrakte Zusammenhänge besser zu begreifen, wie der folgende Bericht zeigt:

„Es war eine der ersten Stunden Chemie im 9. Schuljahr. In der 7. Klasse, in der ich das erste Mal Chemie hatte, habe ich immer vermisst, dass der Lehrer sehr wenig erklärt hat und ich mir die ganzen Dinge, über die wir geredet haben nicht vorstellen konnte. In dieser Stunde haben wir mit der neuen Lehrerin das Thema Atome angefangen. Sie hat angefangen uns die Anfänge der Atomforschung zu erzählen. Es war mehr wie eine Geschichte und für alles hat sie

12 Die Fragen sind hier z.T. gekürzt. Die genaue Frasierung ist dem Methodenteil zu entnehmen (S. 20).

Vergleiche gefunden. Ein Teilchen nannte sie Rosinenkuchenmodell. Dazu hat sie uns dann noch eine lustige Geschichte erzählt und jeder konnte sich plötzlich vorstellen, wie nach diesem Modell (das sich leider im weiteren Verlauf der Geschichte als falsch herausgestellt hat) ein Atom auszusehen hat.

Sie hat dieses Fach, was eigentlich alle unverständlich und langweilig fanden, zu einem der spannendsten gemacht, weil man sich durch ihre Erklärungen plötzlich alles haarklein vorstellen konnte. Und weil sie Spaß in den Unterricht gebracht hat, durch ihre kleinen Geschichten“ 842.

Die Schüler beschreiben, wie Geschichten etwas Abstraktes begreifbar machen, wie sie zur Bewältigung von Unterrichtsinhalten inspirieren, und wie Geschichten dem Sprachunterricht dienen können. Geschichten sind an sich interessant und können dadurch auch langweilige und abstrakte Unterrichtsinhalte interessant und verständlich machen.

Schauspiel: Eine Schauspieleinlage kann, ähnlich wie Geschichten, etwas veranschaulichen oder als eine Interesse weckende Methode zum Lernen und Üben verwendet werden. Ein Bericht handelt z.B. von anschaulichem Geschichtsunterricht, in dem vergangene Tanzstile gemeinsam nachgeahmt wurden. In einem anderen Geschichtsunterricht zum Thema Kolonialzeit in Indien, griff ein Lehrer zu drastischeren Methoden: *„Um uns zu zeigen, wie es den Menschen damals ergangen ist, hat er uns es auf sehr authentische Weise gezeigt. Er hat angefangen uns Befehle zu zubrüllen und uns gesagt, dass wir auf ihn hören müssten und das jeder bestraft würde, der gegen die Regeln verstößt. War natürlich nur Spaß! Er war total ernst bei der Sache und hat sich nachher bei uns entschuldigt, dass er so gebrüllt hatte“ 774.*

Spielerisches Vorgehen bietet die Möglichkeit, einmal den Ernst des Schulalltags für die Dauer des Spieles zu vergessen und gleichzeitig trotzdem inhaltlich zu arbeiten. Spielerische „Streitgespräche“, bei denen den Beteiligten klar ist, dass die Argumente nicht zwangsläufig die Meinung des Sprechers widerspiegeln, sind eine gute Alternative zu den typischen Diskussionen und können die Schüler-Lehrer-Beziehung stärken:

„Wir hatten das Thema "Marxismus und Sozialismus" bei einem anderen Lehrer durchgenommen, der absolut nicht neutral war. Dann bekamen wir diese Lehrerin und sie hörte sich unserer Erfahrungen an.

Dann hat sie mit uns diskutiert und einen ganz bestimmten Standpunkt eingenommen, so dass wir richtig dagegen halten mussten. Wir mussten sachlich und überlegt argumentieren, weil sie uns sonst gnadenlos widerlegt hat.

Wir mussten uns anstrengen und fühlten uns akzeptiert und ernst genommen“ 590.

Auch ein Rollentausch kann die Beziehung von Klasse und Lehrer stärken:

„Einer der Schüler hat den Vorschlag gemacht, dass wir einen Tausch machen, so dass die Schüler auch einmal Lehrer spielen dürfen.

Er hat zugestimmt und das fand ich richtig gut, jedoch sagte er, dass es nicht die ganze Stunde und nur in seinem Unterricht gemacht werden dürfte.

[Dieses Verhalten war besonders gut], weil wir das eigentlich nur als Scherz gedacht hatten und das er da doch zustimmte, fanden wir alle großartig.

Ich habe gejubelt, so wie der Rest der Klasse und ich fand das richtig gut.

Eigentlich hat sich die Situation in der Klasse nicht geändert, aber unser Lehrer ist bei uns jetzt richtig beliebt“ 631.

Das spielerische Vorgehen nutzt den Spieltrieb für den Unterricht und kann die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern stärken.

Praktische Arbeit, bei der die Schüler selber etwas machen, wurde von den Schülern in den Berichten als eine positive Herausforderung wahrgenommen. Der Deutschunterricht mit der Produktion von Aufsätzen, Geschichten und Artikeln wird von den Schülern hier oft berichtet. Gerade wenn noch nicht so viel Schreiberfahrung bei den Schülern vorliegt, kann das Verfassen von Texten eine große Herausforderung sein:

„Ich habe nie gerne lange Texte geschrieben, bis wir diese Lehrerin bekommen haben. Sie hat uns gesagt, dass wir gut sind und dass wir jetzt einfach mal losschreiben sollen. Jeden Tag durften wir ausgedachte Geschichten schreiben und die wurden immer länger. Sie hat uns nicht wie Babys behandelt, sondern uns richtig schwierige Sachen machen lassen“ 223.

Nachdem die Texte produziert wurden, ist die Rückmeldung an die Schüler von entscheidender Bedeutung, denn Texte werden geschrieben um gelesen zu werden. In dem folgenden Beispiel ist eben diese Rückmeldung im Zentrum der praktischen Arbeit:

„Wir mussten das ganze Schuljahr über unsere Aufsätze vorlesen, die dann in der ganzen Klasse diskutiert wurden. Zwar wurden unsere Aufsätze auseinander genommen (was die Lehrerin verlangt hatte), aber trotzdem hatte man nicht das Gefühl, bloßgestellt zu werden; die Lehrerin hat immer wieder betont, dass sie uns nicht angreifen will, sondern helfen. Man erkannte nach der Besprechung alle seine Fehler und konnte sie dann verbessern. Dieses Verhalten half den

meisten, bessere Aufsätze zu schreiben; aber auch lernten wir mit Kritik umzugehen - wie wir konstruktiv kritisieren und wie wir aus Kritik lernen“ 435.

Diese Aufzählung der Lernerfolge zeigt, wie viele Lektionen gleichzeitig durch die praktische Arbeit erlernt werden können. Neben der Rückmeldung ist für die Schüler das Verhältnis von Anleitung und eigenständiger Arbeit wichtig. In dem folgenden Bericht ist der Lehrer am Puls des Geschehens und findet so das richtige Verhältnis von motivierender Anleitung und Vertrauen in die Initiative der Schüler:

„Im Rahmen des Unterrichts schlug er einmal vor, eine Schülerfirma zum Vertrieb von Schul-T-Shirts (die gab es bei uns vorher nicht) zu gründen.

Der Lehrer ließ uns eine Weile darüber nachdenken und sprach das Thema einige Zeit später erneut an. Er spornte uns an, "Wirtschaft zu leben", aktiv zu erproben, was es bedeutet, mit einer Geschäftsidee anzufangen, eine Rechtsform auszuwählen, eine Firma aufzubauen usw.

Auf der einen Seite kam er auf die Idee einige Male zurück, blieb sozusagen am Ball, auf der anderen Seite drängte er uns auch nicht damit. Er versteht es, uns zu motivieren, indem er sein eigenes Interesse an der Wirtschaft spüren lässt.

Anfangs war ich skeptisch, ob sich die Schüler des Kurses auf ein solches Projekt einlassen würden. Ich selbst war schnell begeistert von der Idee und habe mich zur Mitarbeit in der Firma gern bereit erklärt. Ich freue mich immer wieder darüber, dass unser Lehrer bereit ist, etwas von seiner Unterrichtszeit für die Dinge zur Verfügung zu stellen, die wir für die Schülerfirma zu besprechen haben.

Die Situation dieses Kurses hat sich insofern geändert, dass wir uns ein Stück weit als eine Einheit verstehen. Wir lassen gerade T-Shirts für unseren Wiwi-LK drucken, planen eine Kursfahrt nach Frankfurt/M. und ähnliches. Auch Schüler, die nicht immer die ersten sind, wenn es um die Verteilung von Aufgaben geht, übernehmen mittlerweile Verantwortung für bestimmte Bereiche. Jeder kann seine Stärken irgendwo einbringen und gleichzeitig wird Wirtschaft für uns viel lebendiger“ 215.

Die abgestufte Übertragung von Verantwortung an die Schüler, wie in diesem Beispiel, ist ein Grund dafür, dass Schüler bei Projektarbeit aufgehen können.

Das Spickzettel-Archiv:

„Thema war das deutsche Kaiserreich von 1871. Wir sollten viele Fachbegriffe lernen.

Der Lehrer hat uns einen Karteikasten mit Kärtchen gegeben, aus dem wir zwei ziehen durften. Auf den Kärtchen war nur ein Begriff, z.B. "Bismarck" oder "Entente cordiale" etc. Diese Begriffe mussten wir dann "vorbereiten", d.h. ein kleines Referat vor der Klasse halten und die Karteikarte ausfüllen.

Jeder konnte eigenständig arbeiten, und trotzdem saßen alle an einem einzigen, großen Projekt. Man hat selbständiges Forschen gelernt, und frei sprechen gelernt und dann gab es noch ein tolles, handfestes Ergebnis: Der fertige Karteikasten stand dann der ganzen Klasse jederzeit zum schnellen Nachschlagen zur Verfügung, fast wie ein Spickzettel-Archiv.

*Mich hat es gefreut, dass uns der Lehrer so viele Eigeninitiative zuge-
traut hat. Man fühlte sich quasi verantwortlich für seine eigenen zwei
Begriffe und hat sich richtig Mühe gegeben.*

*Ich glaube, dass die meisten Schüler nach den Erfahrungen der
Präsentation selbstbewusster waren. Sie haben gesehen, dass man
mit ein wenig Arbeit viel erreichen kann“ 530.*

Aus mehreren Gründen ist dies eine sehr gute Methode, einen Lernprozess zu gestalten. Erstens wird durch die Verteilung von schaffbaren Unterthemen die Verantwortung so verteilt, dass die Schüler sich „*richtig Mühe*“geben. Zweitens überstieg der Lerngewinn der Klasse die Bemühungen des einzelnen Schülers, denn *“Jeder konnte eigenständig arbeiten, und trotzdem saßen alle an einem einzigen, großen Projekt“*. Drittens konnte jeder auf das gemeinsame Wissen durch das des „Spickzettel-Archives“ zugreifen. Das Wissen war also nicht dezentral in den einzelnen Heften verteilt, sondern konnte von jedem leicht eingesehen werden.

Fazit:

Habe Mut, kreativ zu sein! Aus der Vielfalt der besonderen Unterrichtsformen wird deutlich, dass es kein Patentrezept für guten Unterricht gibt, sondern ungemein viele Möglichkeiten, Unterricht gut zu gestalten. Welche Gestaltungsmöglichkeit für einen Lehrer die „Beste“ ist, hängt nicht zuletzt auch von seinem persönlichen Stil und den vielleicht ungeahnten Talenten ab, wie besonders die Berichte zu Geschichten und Schauspiel zeigen.

Inkompetent wirken und schlecht mit den eigenen Wissenslücken umgehen

Wenn die Schüler einen Lehrer als inkompetent wahrnehmen bzw. Lehrer schlecht mit den eigenen Wissenslücken umgehen, verlieren die Schüler ihren Respekt. Wahrgenommene Inkompetenz bringen die Schüler meist mit mangelnder Vorbereitung in Verbindung. Werden bei einem Lehrer Wissens-

lücken offenbar, sehen sie es als schlecht an, wenn der Lehrer nicht offen und konstruktiv damit umgeht, sondern versucht sie zu verschleiern oder runterzuspielen.

Als inkompetent empfinden die Schüler jene Lehrer, die auf den eigenen Unterricht offensichtlich schlecht vorbereitet sind: „*[Die Lehrkraft] hat einfach die Aufgabenzettel von einem anderen Lehrer übernommen ohne sich in das Programm einzuarbeiten. Bei Fragen sollte man sich erst in letzter Konsequenz an die Lehrkraft wenden*“ 271. Demgegenüber beeindruckten Lehrer, die auch ohne die eingeplanten Unterrichtsmaterialien souverän unterrichten: „*Diese Lehrerin hatte ihr Unterrichtsmaterial vergessen. Sie hat den Unterricht spontan fortgesetzt und man hatte nicht den Eindruck, dass dies improvisiert war. Es war vorbildlich und beeindruckend. Ich war beeindruckt und dachte, dass diese Lehrerin einen Orden verdient hätte*“ 823.

Wenn die Wissenslücken eines Lehrers offenbar werden, kommt es auf den Umgang mit diesen an. Der folgende Bericht beschreibt einen aus Schülersicht unglücklichen Umgang mit Wissenslücken:

„*Erdkundeunterricht zum Thema USA! Beim Aufschreiben der Hauptstadt Washington D.C. fragte eine Schülerin nach der Bedeutung von D.C! Unser Lehrer guckte ganz verdutzt! Er sagte: 'Das sei nicht so wichtig, wir wischen das einfach mal weg'! Was er dann auch sofort machte! [...] die Stunde war gelaufen, denn auf jede Frage antworteten wir: 'Is egal, das lassen wir einfach'*“ 630.

Eine andere, aus der Schülersicht schlechte Möglichkeit mit der eigenen Wissenslücke umzugehen, ist es, sie einfach zu ignorieren:

„*Er rechnete an der Tafel eine Aufgabe vor, die keiner von uns lösen konnte, sehr schnell stellte sich dann heraus, dass auch er die Aufgabe nicht lösen konnte, ohne weitere Erklärungen oder ohne vielleicht in einer späteren Stunde mit erweitertem Wissen noch einmal drauf einzugehen, brach er die Aufgabe ab und sie kam nie wieder zur Sprache. [...] in der Klasse ist gemein hin der Respekt ihm gegenüber stark gesunken und das spiegelt sich auch in der allgemeinen Arbeitsbreitschaft wieder*“ 440.

In einem ähnlichen Beispiel malt sich ein Schüler aus, wie der Lehrer idealerweise mit einer ungeklärten Frage umgehen könnte: „*[Es] wäre eine Antwort wie 'Dazu kann ich gerade keine Auskunft geben, ich sage dir nächste Stunde Bescheid' angebracht gewesen (wenn die Auskunft dann auch kommt)*“ 215. Der beste Umgang mit Wissenslücken ist also offen und konstruktiv, denn „*auch ein Lehrer muss nicht alles wissen, aber er muss souverän reagieren können*“ 215.

Fazit:

Im Unterricht vorbereitet zu erscheinen und mit Wissenslücken souverän, also offen und konstruktiv umzugehen, ist der Königsweg um negative Situationen, wie hier beschrieben, zu vermeiden.

Zusammenfassung von Zweig 1

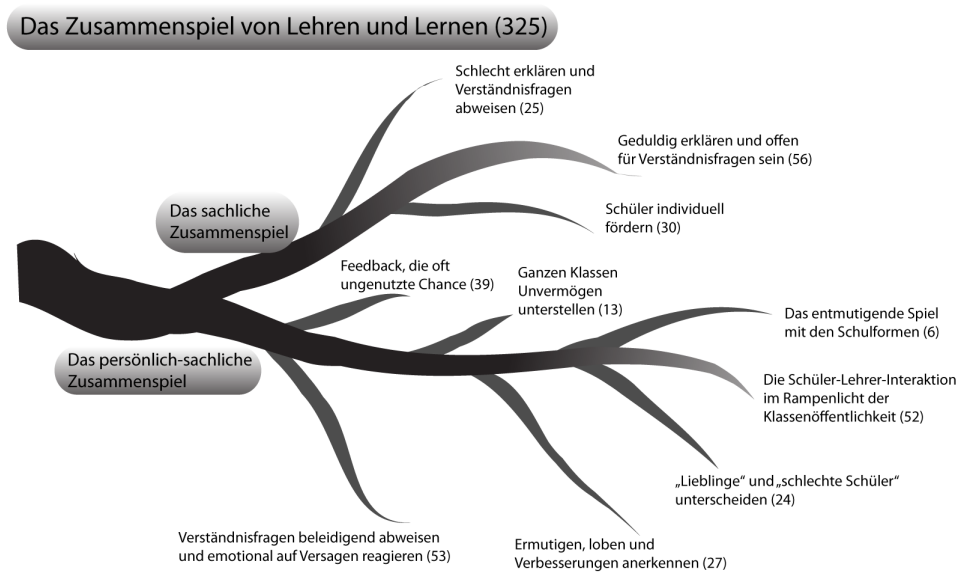
Aus Schülersicht orientiert sich die Arbeitshaltung der Schüler an der Arbeitshaltung des Lehrers. Je nach dem Vorbild des Lehrers arbeiten Schüler nach eigenem Bekunden konzentriert an der Erreichung der Lernziele oder sind unkonzentriert und verhalten sich albern. Über die Arbeitshaltung des Lehrers hinaus motiviert es die Schüler, wenn Bezüge zwischen ihrem Lebensumfeld und dem Unterrichtsinhalt hergestellt werden und wenn besondere Unterrichtsformen angewendet werden. So kann der Einsatz von Geschichten, Schauspiel und spielerischen Unterrichtsformen die Schüler herausfordern und inspirieren. Demgegenüber berichten Schüler jedoch auch von Lehrern, die unsouverän mit den eigenen Wissenslücken umgehen, inkompetent wirken und bei denen sie eine schlechte Vorbereitung vermuten.

Zweig 2: Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen

Das bewusste Lernen beginnt zumeist bei der Begegnung mit einem Verständnisproblem, denn es kann nur das bewusst gelernt werden, von dem man weiß, dass man es noch nicht gemeistert hat. Wer etwas bewusst lernt, konfrontiert sein eigenes Unvermögen und versucht, dieses zu überwinden. Wenn die Schüler also etwas nicht verstehen und deswegen z.B. nachfragen, ist der Lehrer inhaltlich eigentlich genau da, wo er sein sollte: an der Schwelle der Schüler von Nicht-verstehen zu Verstehen. Das Lehren soll die Schüler über diese Schwelle begleiten. Diese Begleitung des Lernens findet auf zwei Ebenen statt; auf der sachlichen und auf der persönlichen Ebene.

Auf der sachlichen Ebene können Lehrer die spezifischen Fragen der Schüler beantworten oder durch ihre Expertise in dem Unterrichtsthema erkennen, worin genau die Verständnisschwierigkeit der Schüler besteht und daraufhin lenkend in die Lernbemühungen der Schüler eingreifen. Bei der Begegnung mit dem Verständnisproblem, ist es für die Schüler wichtig, dass die Lehrer bei der sachlichen Hilfestellung die nötige Geduld aufbringen, also nicht ungeachtet des Unverständnisses der Schüler im „Unterricht“ voran schreiten.

Abbildung 8. Zweig 2 des Astes Unterrichtsgestaltung



Auf der persönlichen Ebene beeinflusst der Lehrer die für das Lernen wichtige Haltung der Schüler. Der Lehrer kann einen hilfreichen Einfluss auf diese Haltung ausüben, indem er z.B. Mut zuspricht oder im Gegenteil die Schüler entmutigt, durch Aussagen wie: „Bei Dir kommt sowieso alles zu spät!“ 529. Die Schüler sind bei der Begegnung mit Verständnisproblemen auf der persönlichen Ebene leicht angreifbar, da mit dem offensichtlichen Unverständnis auch eine persönliche Unzulänglichkeit unterstellt werden kann. Wenn Schüler einem Lehrer anzeigen, was sie nicht verstehen, wissen oder können, vertrauen sie diesem Lehrer, dass er diese Schwäche nicht gegen sie verwendet. Bei den Schülerberichten zu der persönlichen Ebene wird deutlich, wie stark die persönliche Ebene die sachliche Ebene beeinflusst, bzw. durch sie zum Ausdruck kommt. Aufgrund der starken Verwobenheit der Ebenen wird also nicht von dem rein persönlichen Zusammenspiel sondern dem persönlich - sachlichen Zusammenspiel die Rede sein.

Im Folgenden wird zuerst ein Konzept der selbsterfüllenden Prophezeiung vorgestellt, das auf einer übergeordneten Ebene beschreibt (siehe Auswertung S. 23), wie die Haltung des Lehrers das sachliche und persönlich-sachliche Zusammenspiel bestimmt. Anschließend werden die in den Schülerberichten beschriebenen typischen Ausformungen des Zusammenspiels von Lehren und Lernen der Reihe nach, von sachlich nach persönlich-sachlich behandelt.

Die selbsterfüllende Prophezeiung am Beispiel der negativen Zuschreibung

Aus den Schülerberichten wird deutlich, wie die Haltungen und damit die Erwartungen oder Urteile der Lehrer sich förderlich oder hinderlich auf den Erfolg der Schüler auswirken. Im folgenden Beispiel einer negativen Zuschreibung wird deutlich, wie stark Schüler von der Haltung des Lehrers ihnen gegenüber abhängig sein können:

Was war los?

„Ich war neu an der Schule, bin zu meiner ersten Lateinstunde an der neuen Schule angetreten, betrete das Klassenzimmer und sofort kommt von der Lehrkraft die Aussage: "Ach dich kenn ich doch, du bist doch der Krawallmacher vom letzten Jahr der durchgefallen ist!" Ich war total verdutzt und hab dies verneint, aber die Lehrkraft war weiterhin der Meinung das ich der Krawallmacher vom letzten Jahr war!“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Sie hat sich einfach ihre Meinung gebildet und lies sich nicht mehr davon abbringen! Auch nachdem andere aus der Klasse gesagt haben, dass ich neu sei, hat sie darauf beharrt, dass ich ein anderer bin, der immer Krawall macht!“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„Weil sich eine Lehrkraft keine Vorurteile erlauben sollte, sondern die ersten paar Stunden sich eine Meinung über den jeweiligen Schüler bilden sollte!“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt, gedacht und getan?

„Ich war erstmal total perplex! Ich hab gemerkt wie die Wut in mir angefangen hat zu kochen und hab daraufhin natürlich gegen den Lehrer geredet, was im Nachhinein ein sehr großer Fehler war!“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Nichts hat sich geändert, das einzige was war, dass ich bei dieser Lehrerin unten durch war!“

Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Nichts! Aufgrund der schlechten Noten in diesem Fach musste ich die Schule wieder verlassen!“ 819.

In diesem Beispiel hat der Schüler die anfänglich substanzlose Zuschreibung der Lehrerin, er sei ein Krawallmacher durch seinen Widerspruch prompt bestätigt und war von dem Moment an „unten durch“. Wie sich das „Unten-Durch-Sein“ im Laufe des Schuljahres ausgedrückt hat, wird von dem Schüler nicht beschrieben. Aus anderen Schülerberichten wird ersichtlich, dass zwei Mechanismen bei der selbsterfüllenden Prophezeiung am Werke sind: zum

einen beeinträchtigen negative Zuschreibungen die Schülerhaltung und zum anderen kann sich das Verhalten des Lehrers, dass der Zuschreibung entspricht, nachteilig auf den Erfolg der Schüler auswirken. Diese beiden Mechanismen wirken sowohl gegen einzelne Schüler, als auch gegen ganze Klassen. Die folgenden Kreuzklassifikation fasst die Variationen der selbsterfüllenden Prophezeiung zusammen:

Tabelle 3. Variationen der selbsterfüllenden Prophezeiung

| Mechanismus der Auswirkung | | |
|----------------------------|--|---|
| | Persönlich (Änderung der Schülerhaltung) | Sachlich (für Schüler nachteiliges Verhalten des Lehrers) |
| Ebene | Klasse | a) |
| | Schüler | b) |
| | | c) |
| | | d) |

Im folgenden wird für die Varianten a) - d) je ein Beispiel gegeben.

- a) -Auswirkung auf der persönlichen Ebene gegen die Klasse-
„Er meinte, wir seien die schlechteste Mat-Nat-Klasse die er je gehabt habe, er hat uns also runtergemacht, entblößt. [Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil er sich selbst in der Klasse runtergezogen hat, keiner mag ihn mehr und das zeigen die meisten durch stören oder fehlen der Hausaufgaben oder Unaufmerksamkeit“ 718.
- b) -Auswirkung auf der sachlichen Ebene gegen die Klasse-
„[Die Lehrerin] redet überwiegend Deutsch in den Englischstunden, da sie meint sonst würde sie niemand verstehen. Dadurch, das sie immer wieder selbst denkt, das wir nichts verstehen würden und sie alles übersetzt können wir garnichts lernen und können uns eine ruhige Stunde machen“ 117.
- c) -Auswirkung auf der persönlichen Ebene gegen einzelne Schüler-
 Was war los?
„Wir wurden in Einzelgesprächen gefragt wie wir uns einschätzen und welche Note für angebracht hielten. Als ich an der Reihe war und ihr von meinen Notenvorstellungen erzählte, lachte sie mich aus und erklärte mir, dass ich ja verrückt sei und in diesem Fach total versagt hätte und nie eine gute Zensur vom ihr bekommen würde [...]“

Wie hast Du reagiert, was hast Du gefühlt gemacht und getan?

„Reagieren konnte ich eigentlich gar nicht so richtig, da ich so geschockt über ihre Aussagen war, obwohl sie meiner Meinung nach absolut nicht der Wahrheit entsprachen. Wipo war noch nie mein

Lieblingsfach, aber an diesem Tag verlor ich endgültig die Lust noch irgendetwas dafür zu tun, obwohl mir das selber natürlich schadete. Pure Trotzreaktion also“ 235.

- d) -Auswirkung auf der sachlichen Ebene gegen einzelne Schüler
„Ein Mitschüler hatte eine Frage. dieser Schüler war/ ist allerdings nicht sehr gut in dem Fach und hatte öfter Auseinandersetzungen mit dieser Lehrerin.

[Die Lehrkraft] wollte dem Schüler keine Antwort auf die Frage geben, die ernsthaft und freundlich gestellt wurde, weil er ja eh kein Interesse hat angeblich, was aber durch die frage widerlegt wurde...

[Dieses Verhalten war schlecht,] weil ein Schüler versucht hat sich zu verbessern, bzw. ausnahmsweise mal etwas zu verstehen und die Lehrerin dieses verweigert hat...“ 790.

Diese Berichte bieten sich als Beispiele an, da in ihnen jeweils ein Mechanismus auf einer Ebene klar in Erscheinung tritt. Im Schulalltag gehen beide Mechanismen jedoch meist Hand in Hand und sind durchaus nicht immer klar trennbar. Auf der Ebene der Schülerberichte lassen sich jedoch typische Anlässe und Spielarten von negativen und positiven selbsterfüllenden Prophezeiungen unterscheiden. Die positive selbsterfüllende Prophezeiung fußt auf der Lehrerhaltung, dass Schüler fähig sind, den Unterrichtsinhalt zu lernen und drückt sich z.B. in der Geduld bei dem sachlichen Zusammenspiel aus.

Das sachliche Zusammenspiel

Bei dem sachlichen Zusammenspiel arbeiten Schüler und Lehrer gemeinsam an der Überwindung der inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten der Schüler. Der Lehrer geht dabei auf das Lernverhalten und das für das Lernen nötige Wissen der Schüler ein. Das Lernverhalten kann z.B. durch Ratschläge zur Lernstrategie oder durch Überprüfen des Gelernten in kurzen Zeitabständen beeinflusst werden. Inhaltliche Tipps oder die Beantwortung von Fragen erhöhen dahingegen das Wissen der Schüler. Diese Vorgänge können als Zusammenspiel begriffen werden, da Schüler und Lehrer bei dieser inhaltlichen Arbeit im Idealfall beständig aufeinander eingehen. Der Schüler teilt mit, was er verstanden bzw. nicht verstanden hat und der Lehrer geht darauf ein, woraufhin der Schüler es zu begreifen versucht und so fort. Die Geduld der Lehrer ist bei diesem Zusammenspiel wichtig, wie im Folgendem ersichtlich werden wird.

Geduldig erklären und offen für Verständnisfragen sein

Am Verständnisproblem zu arbeiten, umfasst das gute Erklären und eine Offenheit für Verständnisfragen. Was genau gutes Erklären ist, wird in den

Schülerberichten nicht konkret ausgeführt. Allerdings wird gutes Erklären meist in einem Zug mit Geduld beschrieben, wie in der folgenden Schülersage: *„Der Lehrer erklärt alles sehr gut und wenn jemand es immer noch nicht versteht, erklärt er es noch einmal, und wenn es sein muss noch einmal“* 566. Auch bei dem Umgang mit Verständnisfragen kommt es auf die Geduld an, um z.B. einen Sachverhalt auf verschiedene Weise zu erklären: *„Sie hat auf Nachfrage weitere Erklärungen eingebracht und diese so vielfältig, dass jede/r den Stoff verstanden hat“* 832. Die Schüler schließen aus einem geduldigen Umgang mit Nachfragen, dass eben diese Nachfragen erwünscht oder zumindest OK sind. Das ist wichtig, da es durchaus sein kann, dass die Schüler sich nicht trauen, einen Lehrer anzusprechen wenn sie etwas nicht verstanden haben: *„Unsere Lehrerin hatte gemerkt, dass ich etwas nachdenklich aussah und hat mich am Ende der Stunde gefragt, ob ich etwas nicht verstanden habe. Ich sagte ja und sie erklärte es mir noch einmal. [...] Ich hatte ein gutes, schönes Gefühl. Nach diesem Tag habe ich mich mehr getraut andere Lehrer anzusprechen, wenn ich etwas nicht verstanden habe“* 95. In diesem Beispiel überträgt der Schüler die Erfahrung, dass es OK ist, diesen Lehrer bei Verständnisproblemen anzusprechen sogar auch auf andere Lehrer. Dass Schüler sich möglicherweise nicht trauen, Verständnisfragen zu stellen, liegt auch daran, dass sie mit jeder Frage ihre inhaltlichen Schwächen offenbaren. Deswegen ist es gut, die Offenheit gegenüber Verständnisfragen bei Gelegenheit auch explizit zu thematisieren, wie es in dem folgendem Beispiel geschehen ist:

Was war los?

„Viele konnten nach den Ferien nicht mehr richtig die Englische Grammatik. Dies führte zu ner Unruhe in dem Kurs.“

Was hat die Lehrkraft gemacht und gesagt?

„Sie hat uns alles nochmal erklärt und sagte, wenn wir was nicht verstehen sollen wir sie fragen. Sie erzähle es uns so oft, bis wir es verstehen, schließlich sei es ihr Beruf.“

Warum war das Verhalten gut?

„Weil einige Schüler sich nicht trauen nachzufragen, wenn sie was nicht verstehen. Sie haben Angst das der Lehrer meckert“ 323.

Mit einer solchen expliziten Offenheit gegenüber Verständnisfragen erfährt der Lehrer eher, wo genau das Verständnisproblem der Schüler liegt. Diese Information ist Gold wert, denn Erklärungen, die sich auf das jeweilige Verständnisproblem beziehen, sind zielgerichteter, als Erklärungen ins Blaue hinein. Es mag an dieser Zielgerichtetheit der Erklärungen bei Verständnisfragen liegen, dass nur ein Bericht davon handelt, dass die Schüler durch das Eingehen auf Nachfragen *„zu langsam mit dem Unterrichtsstoff vorankommen“*. In diesem Fall lag es jedoch daran, dass *„immer 2 Unterrichtsstunden benötigt [wurden], um eine einzige Aufgabe zu erklären und sie [die Lehrerin] die*

Aufgaben so kompliziert erklärt, dass einige Schüler im Nachhinein immer noch ratlos oder sogar noch verwirrter als zuvor waren“ 561.

Fazit:

Die Schüler respektieren jene Lehrer, die geduldig an den Verständnisproblemen der Schüler arbeiten. Über gutes Erklären hinaus ist die Offenheit für Verständnisfragen entscheidend, da durch Verständnisfragen die konkreten inhaltlichen Probleme der Schüler offenbar werden und der Lehrer dann zielgerichtet darauf eingehen kann. Im Folgenden geht es um die Schülerberichte, bei denen die Lehrer einzelne Schüler zielgerichtet unterstützt haben.

Schüler individuell fördern

Schüler wissen es zu schätzen, wenn die Lehrer nicht nur die Klasse als Ganze fördern, sondern auch einzelne Schüler unterstützen, denn *„normalerweise haben die Lehrer keine Zeit für den einzelnen“ 701*. Die Schülerberichte handeln einerseits von Lehrern die die individuelle Unterstützung in den Unterricht integrieren und andererseits davon, wie Lehrer Schüler außerhalb der Unterrichtszeit unterstützen.

In den Unterricht integrierte individuelle Förderung wird meist bei Stillarbeitsphasen und Gruppenarbeit beschrieben. Dabei finden auch die nicht individuell geförderten Schüler diese Unterstützung gut, wie dieser Bericht aus der Sicht des Unbeteiligten zeigt: *„Ein Mitschüler hatte Probleme und verstand die Aufgabe nicht [...]. [die Lehrkraft] hat sich zu ihm gesetzt und ihm in Ruhe alles erklärt. [Dieses Verhalten war besonders gut, denn] manche Lehrer/innen lassen die Schüler einfach sitzen und ignorieren sie einfach“ 431.*

Individuelle Förderung außerhalb der Unterrichtszeit wird von den Schülern als besonderer Einsatz wahrgenommen und anerkannt. Das folgende Beispiel handelt von einer Naturwissenschaften AG und zeigt dass der Einsatz des Lehrers nicht nur das Verständnis, sondern auch den Einsatz der Schüler fördert: *„An diesem Tag nahm er sich länger als sonst für uns Zeit und kam selber deswegen erst sehr spät nach Hause. [Das Verhalten war besonders gut,]weil viele andere Lehrer wahrscheinlich nicht so viel Zeit für uns aufbringen würden. Ich habe mich seit dem noch mehr bemüht, seinen Erwartungen zu entsprechen. Ich habe sehr große Achtung für diesen Lehrer und er hat eine Vorbildfunktion für mich bekommen“ 615.*

Individuelle Förderung hilft Schülern oft über einen kritischen Punkt hinaus zu kommen, so dass sie ohne weitere individuelle Förderung im Unterricht gut mitkommen. Was genau der kritische Punkt ist, kann von Schüler zu Schüler verschieden sein. Da ist z.B. der Fall, in dem mangelhafte Deutschkenntnisse die Leistung und die Noten insgesamt beeinflussen:

„Ich war so richtig schlecht in der Schule [...] da deutsch nicht meine Muttersprache ist.

[die Lehrkraft] hat mir richtig persönlich Nachhilfe gegeben und hat mich super unterstützt. Ich brauchte unbedingt Hilfe und sie hat mir halt geholfen.

[...] Die Situation hat sich geändert ich bekam wieder bessere Noten“ 584.

Oder der Fall von anfänglichen fachlichen Schwierigkeiten:

„Also da ich mich für das Fach Chemie als 4tes Hauptfach entschieden habe, mussten nun auch Arbeiten in diesem Fach geschrieben werden... da ich leider anfangs nicht ein sehr guter Schüler wahr, half mir meine Lehrerin und erklärte mir alles. Die nächsten 3 Jahre in dem Fach war ich immer einer der besten in diesem Fach!“ 599.

Oder es ist eine Denk-Struktur, die erlernt werden muss

„Manchmal konnte ich nicht richtig zuhören. Dann habe ich die Aufgabe nicht verstanden. Oder ich habe nicht richtig gelesen. Dann habe ich auch Fehler gemacht.

Meine Lehrerin hat mir dann ruhig erklärt und auch gesagt, dass ich erst die Aufgabe lesen muss und dann überlegen, was das bedeutet und dann erst lösen. Ich wollte immer sofort loslegen, aber das war nicht richtig. Das hat sie immer wieder so gemacht. Bis es von alleine ging.

[Dieses Verhalten war besonders gut], weil es jetzt von alleine geht. Meine Mamma nennt das Struktur. Und ich habe das beste Zeugnis gekriegt. 6 sehr gut und 4 gut“ 95.

Auch die unterforderten Schüler wissen eine individuelle Unterstützung zu schätzen, denn auch sie wollen an ihrer Schwelle von Nicht-Verstehen zu Verstehen zu arbeiten:

„Ich habe etwas viel zu leicht gefunden. Die Lehrerin hat mir etwas Schwereres gegeben, und mit dem Rest der Klasse den Unterricht fortgeführt.

Sie hat mich voll und ganz verstanden, und kein Wort davon gesagt, dass ich mit der Klasse arbeiten sollte.

[Dieses Verhalten war besonders gut], weil ich viele Lehrer kenne, die sich um den einzelnen nicht sehr kümmern, die sich denken, 'nächstes Jahr ist sie sowieso weg'“ 282.

Fazit:

Die Schüler erkennen den besonderen Einsatz von individueller Förderung außerhalb der Unterrichtszeit an. Im weiteren Verlauf kann eine solche Unterstützung die Schüler dazu befähigen, eigenständig gute Leistung zu erbringen. Als weitere Möglichkeit nennen die Schüler die individuelle Förderung

während der Unterrichtszeit, die so in den Unterricht eingebaut werden kann, dass die anderen Schüler durch sie nicht aufgehalten werden. Das Fördern von einzelnen Schülern muss nicht unter der Aufmerksamkeit der gesamten Klasse stattfinden, sondern kann auch einzeln, während Gruppenarbeiten oder nach dem Unterricht stattfinden.

Schlecht erklären und Verständnisfragen abweisen

Schüler erwähnen in den Berichten häufig, dass schlechte Erklärungen der Lehrer die Ursache dafür sind, dass sie nicht lernen. Was jedoch genau eine schlechte Erklärung ausmacht, wird zumeist nicht konkretisiert. Aus den Berichten scheint sich jedoch zu ergeben, dass das Problem darin besteht, dass die Erklärungen entweder nicht auf das Verständnisproblem bezogen sind, oder dass die Erklärungen beendet werden, bevor das Verständnisproblem bewältigt ist. Einmal heißt es beispielsweise: *„[Die Erklärungen der Lehrerin sind schlecht], weil sie es alles runter rattert und es egal für sie ist, ob wir es verstehen oder nicht“* 824 und ein anderes Mal werden ständige Wiederholungen bemängelt 303. In Bezug auf die Reaktion der Lehrer auf die Verständnisfragen berichten die Schüler von Antworten der Lehrer wie z.B.: *„Das ist eben so.“* 215 oder etwas ausführlicher: *„Was Sie jetzt noch nicht wissen, kann ich Ihnen auch nicht mehr erklären“* 229. Dies kann gravierende Folgen haben: *„Ich kam mir sehr alleingelassen vor. Scheinbar interessierte die Lehrerin sich nicht für mich/uns.“* 229 oder *„Ich habe sehr sauer reagiert, habe Wut in Verbindung mit Hass gefühlt, dachte ich will nicht mehr von diesem Lehrer unterrichtet werden und bin nach einiger Zeit so aufgeladen gewesen, dass ich ihm meine Meinung richtig deutlich gesagt habe!“* 279. Aus dieser Schülerreaktion ist zu ersehen, dass Schüler sachliche Abweisungen durchaus sehr persönlich nehmen können. Gerade weil Schüler durch Verständnisfragen ihre eigene Schwäche offenbaren und sich angreifbar machen, kann eine sachlich-abweisende Reaktion der Lehrer für einen Schüler sehr enttäuschend sein.

Fazit:

Die Schüler interpretieren aus dem sachlichen Zusammenspiel, dass sich entspinnt, wenn die Schüler etwas nicht verstehen, die Haltung des Lehrers ihnen gegenüber und damit auch das Beziehungsangebot des Lehrers. Bei der Begegnung mit dem Verständnisproblem begegnen sich also Schüler und Lehrer auch auf der persönlichen Ebene. Im Folgenden geht es um die Ausgestaltung dieser persönlichen Begegnung und der daraus entstehenden Wirkungen auf die Haltung der Schüler.

Das persönlich-sachliche Zusammenspiel

Auf der persönlichen Ebene beeinflusst der Lehrer die Haltung der Schüler. Ein Aspekt dieser Haltung, ist z.B. die Hartnäckigkeit des Lernenden, die dann gefordert ist, wenn der vorzeigbare Lernerfolg trotz Lernbemühungen erst einmal ausbleibt. In einer solchen Situation kann der Lehrer einen hilfreichen Einfluss ausüben, indem er z.B. Mut zuspricht. Häufiger sind jedoch jene Schülerberichte auf diesem Zweig, die von niedermachenden Äußerungen der Lehrer handeln.

Entscheidend ist es, wie Schüler solche niedermachenden Äußerungen interpretieren. Wenn ein Lehrer einem Schüler z.B. sagt: *„Bei dir kommt sowieso alles zu spät!“*, so kann der Schüler verschieden darauf reagieren: Er kann sich z.B. entweder denken „Was für ein Idiot“ und seine Beziehung zum Lehrer dahingehend ändern, ohne der Lehreraussage glauben zu schenken oder er kann das Lehrerurteil teilweise annehmen und dadurch die eigene Haltung zu sich selbst und dem Fach negativ verändern. In diesem konkreten Fall tat der/die Schüler/in das Letztere: *„Dieses Verhalten [der Lehrkraft] war sehr schlecht, da es mir meinen Mut und insbesondere mein Selbstvertrauen genommen hat, für dieses Fach“* 529.

Darüber hinaus kann eine solche feste Zuschreibung von Unvermögen durch den Lehrer sehr demotivierend sein, wenn der Schüler merkt, dass seine Bemühungen im Unterricht ins Leere laufen: *„Es ist immer so! Wer einmal schlecht war ist immer schlecht. [Dieser Lehrer] demotiviert die Schüler“* 221. Wie Schüler und Lehrer persönlich zueinander stehen, bestimmt das sachliche Zusammenspiel in hohem Maße. Besonders in Momenten in denen die Schüler sich ihrem eigenen Unvermögen, ihrem Unwissen oder ihrer Unfähigkeit aussetzen, um es zu überwinden, sind sie für Äusserungen über ihre Person, ihren Wert und ihre Fähigkeiten empfänglich.

Verständnisfragen beleidigend abweisen und emotional auf Versagen reagieren

Die Schüler berichten, wie emotionale Reaktionen auf schlechte Schülerleistungen und als beleidigend empfundene Abweisungen von Fragen sich im Schlechten auf ihre Lern-Haltung auswirken.

Verständnisfragen beleidigend abzuweisen, hat auf die Haltung der Schüler verständlicherweise größerer Auswirkungen als das oben besprochene „Verständnisfragen abweisen“. In dem folgenden Beispiel scheint es für den Schüler so, als sei die Aufforderung, Fragen zu stellen, nur eine Falle: *„Er sagt immer (wortwörtlich!) ‘Wenn Du was nicht verstehst, musst Du fragen!’ Und wenn man fragt, bekommt man als Antwort (wortwörtlich!) ‘Ja, du verstehst ja nie was. Immer nur am stören und nichts verstehen’“* 594. Neben einer solchen offen geäußerten Zuschreibung von Unvermögen reagieren Lehrer in anderen

Berichten aufbrausend auf Verständnisfragen: „[Als] sie ein neues Kapitel anfang und nichts dabei erklärte fragten ein paar Schüler wie sie das ausgerechnet hätte. Anstatt es jetzt endlich zu erklären schrie sie uns an das sie das gerade doch gerechnet hätte und wir besser aufpassen hätten sollen. Diese Situation kam dann leider noch öfters vor“ 357. Das beleidigende Abweisen kann auch auf bestimmte Schüler gerichtet sein: *„Eine meiner Mitschülerinnen sollte einen Spiegel malen, sie versuchte es auch mehrmals, schaffte es aber nicht und ging deshalb zum Lehrer. Mein Lehrer sagte: "Geh weg, faule Schüler mag ich nicht!" Dann zerriss er das Bild und die Schülerin musste wieder von vorne anfangen.“* 317. Wenn Schüler Verständnisfragen stellen, vertrauen sie darauf, dass der Lehrer das der Frage zugrunde liegende mangelnde Verstehen nicht als Schwäche auslegt. In den genannten Beispielen wurde dieses Vertrauen verletzt.

Emotionale Reaktionen auf schlechte Leistungen können aus z.B. Ungeduld mit dem Unverständnis der Schüler geboren sein: *„Unser Lehrer hat uns etwas erklärt und wir haben es nicht sofort verstanden. Diese Situation ist öfters vorgekommen. Er hat uns es nicht nochmal erklärt sondern ist voll ausgerastet und hat gesagt, wir wären dumme und schlechte Schüler, obwohl wir uns bemüht hatten, ihm zu folgen.“* 567. Auch kann die Enttäuschung darüber, dass die Schüler nicht können, was man von ihnen erwartet, Auslöser einer emotionalen Reaktion sein: *„Wir [...] haben eine Arbeit geschrieben, in der wir Verben konjugieren sollten, obwohl wir das noch nicht gelernt hatten. Die Lehrerin gab uns die Arbeit (es war die erste in Franz) zurück, während sie uns anschrie, 'ihr hab gar nicht gelernt, ihr könnt ja nicht mal die 1. von der 2. Person Singular unterscheiden' usw...“* 672. Ob nun Enttäuschung oder Ungeduld zugrunde liegt, die Schüler wünschen sich statt der emotionalen Reaktion das sachliche geduldige Zusammenspiel. Mit den Worten eines Schülers: *Der Lehrer sollte „Einfach auf'm Teppich bleiben [...] dem Schüler noch einmal eine Chance geben!“* 309.

Wenn die gesamte Klasse von beiden Verhaltensweisen betroffen bzw. Zeuge ist, dann wirken sie sich auch auf die Klasse als Ganze aus. So heißt es in dem Bericht mit dem zerrissenen Bild, über die Auswirkung: *„Der Lehrer wurde bei der Klasse sehr unbeliebt“* 317. Bei dem Bericht in dem der Lehrer zu Verständnisfragen einlädt und dann beleidigend darauf reagiert, hat dieses Lehrerverhalten aus Schülersicht bei einigen Schülern sogar zum Sitzenbleiben geführt: *„Die Situation hat sich natürlich geändert. Es entstand ein "Hass-Gefühl" mit dieser Lehrkraft. Niemand konnte ihn leiden. Sobald der Unterricht vorbei war, war jeder froh und glücklich. Es sind auch einige sitzen geblieben, da sie in den Fächern, die er unterrichtet hat(te), nur schlechte Noten geschrieben haben“* 594.

Fazit:

Sowohl das beleidigende Abweisen von Verständnisfragen als auch emotionale Reaktionen auf schlechte Schülerleistung wirken sich leicht im Schlechten auf die Haltung der Schüler aus. Durch eine solche Auswirkung auf die Schülerhaltung können Lehrer selbsterfüllende Prophezeiungen auslösen, besonders dann, wenn sie abschätzige und feste Zuschreibungen von Unvermögen offen äußern.

„Lieblinge“ und „schlechte Schüler“ unterscheiden

So positiv die Schüler die individuelle Förderung bewerten, so negativ wird es angesehen, wenn Lehrer Lieblingsschüler und „schlechte Schüler“ unterscheiden und die letzteren dann ignorieren. „Schlechte Schüler“ wurde in Anführungsstriche gesetzt, weil „schlecht“ je nach Lehrer etwas anderes heißen kann. Die betroffenen Schüler beschreiben, wie sie in dieser Kategorie gefangen sind, also nicht aus diesem Lehrerurteil herauskommen können. *„Es ist immer so! Wer einmal schlecht war ist immer schlecht“* 221, beschreibt ein Schüler dieses Gefangen-Sein, dass den Lernbemühungen der „schlechten Schüler“ entgegen steht. Was macht einen Schüler zum „schlechten Schüler“? Zum einen kann es die persönliche Geschichte mit einem Lehrer sein, die dazu führt, dass einzelne als „schlechte Schüler“ angesehen und behandelt werden:

„Ein Mitschüler hatte eine Frage. dieser Schüler war/ ist allerdings nicht sehr gut in dem Fach und hatte öfter Auseinandersetzungen mit dieser Lehrerin. Sie wollte dem Schüler keine Antwort auf die Frage geben, die ernsthaft und freundlich gestellt wurde, weil er ja eh kein Interesse hat angeblich, was aber durch die Frage widerlegt wurde... [Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil ein Schüler versucht hat sich zu verbessern, bzw. ausnahmsweise mal etwas zu verstehen und die Lehrerin dieses verweigert hat“ 790 (bereits auf S. 46 zitiert).

Oder es ist ein bestimmtes Kriterium, wie z.B. Schüchternheit, dass die „Schlechten“ von den „Guten“ scheidet:

„Diese Lehrerin ignoriert mich. Sie hat das Wissen, gut unterrichten zu können, kümmert sich aber nicht wirklich um die Schüler, setzt voraus, das wir selbstständig sind und hakt nicht nach bei Schülern, die evtl. Hemmungen haben zu fragen. Eine bestimmte Situation gibt es nicht, sie hat nur einige Lieblinge in der Klasse, mit denen sie auch im Unterricht über Privates redet und lacht, aber den anderen Schülern noch nicht mal den Unterrichtsstoff beibringt. [Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil es genervt hat, dass sie die guten Schüler gefördert hat und andere wiederum links liegen ließ“ 243.

Wie es ist, von der Klasse abgehängt zu werden und ohne Hilfe in dem eigenen Unvermögen konfrontiert zu sein, wird in dem folgenden Beispiel eingängig beschrieben:

Wir waren im Skikurs und in Gruppen eingeteilt. [...] Wir sind noch nie auf Skiern gestanden und kannten uns überhaupt nicht aus. Es war der erste Tag. Wir [...] haben [...] das Kurven-fahren geübt. Die meisten der Gruppe haben es mehr oder weniger hingekriegt, aber ich und eine Freundin von mir konnten es nicht.

Die meisten Lehrer haben ihre Schüler jedes Mal gelobt, wenn sie es geschafft hatten oder ihnen gezeigt, wie sie es besser machen können. Unsere Lehrerin nicht. Sie hat irgendwann gesagt, wir 2 sollten als einzige erstmal geradeaus fahren, bevor wir Kurven fahren. Unser Problem war eigentlich nur, dass uns keiner gezeigt hatte, wie man lenkt, aber sie hat uns nie gezeigt wie wir es besser machen können. Sie stand nur daneben und hat mit den anderen weiter gemacht, während wir nicht mal beim Kurven-fahren mitkamen.

Wir haben uns immer schlechter gefühlt und waren bald der Meinung, dass wir es nie schaffen würden. Die anderen haben immer wieder neue Übungen gemacht und die Lehrerin hat einfach nicht auf uns geachtet, sodass wir immer mehr verpasst haben.

Ich habe mich sehr schlecht und gedemütigt gefühlt. Ich war der Meinung ich würde es sowieso nie schaffen, weil ich doch viel zu unsportlich sei. Das war aber nicht so, denn am nächsten Tag hatten wir eine neue Lehrerin, die uns jedes Mal gelobt hat und uns immer wieder gezeigt hat, was wir anders machen müssen. Bei ihr hatten wir es nach 2 Stunden gelernt und haben nicht mal einen ganzen Tag dazu gebraucht“ 728.

Die neue Lehrerin hat es nicht nur geschafft, dass die Schülerinnen das Lernziel erreicht haben, sondern hat sie auch aus dem Selbstverständnis des „verlorenen Falls“ befreit. Auf die Frage, was die erste Lehrerin besser machen könnte, antwortete die Schülerin in diesem Bericht: „*Sie könnte auch anfangen, ihre Schüler zu loben und immer wieder aufzufordern, es noch einmal zu versuchen. Sie könnte versuchen, ihren Schülern so viel Selbstvertrauen zu geben, dass sie an sich glauben und sie nicht noch mehr herunter machen“ 728.*

Fazit:

Wenn Lehrer „Lieblingsschüler“ und „Schlechte Schüler“ unterscheiden und den „Schlechten“ nicht zutrauen, sich zu verbessern und sie weniger fördern, bekommen die Schüler den Eindruck, in ihrer Rolle als „schlechter Schüler“ gefangen zu sein.

Ganzen Klassen Unvermögen unterstellen

Genauso wie einzelnen Schülern, können Lehrer auch ganzen Klassen zu verstehen geben, dass er nicht viel von ihren Fähigkeiten hält. Einerseits berichten die Schüler davon, wie ein Lehrer diese Meinung direkt verkündet: *„Er meinte wir seien die schlechteste Mat-Nat-Klasse die er je gehabt habe, er hat uns also runtergemacht, entblößt. [Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil er sich selbst in der Klasse runtergezogen hat, keiner mag ihn mehr und das zeigen die meisten durch stören oder fehlen der Hausaufgaben oder Unaufmerksamkeit“* 718 (bereits auf S. 46 zitiert). Andererseits schließen die Schüler indirekt aus allzu anspruchslosem Unterricht, dass sie als unfähig angesehen werden: *„ER denkt wir sind blöd und schätzt unsere Person nicht“*, leitet z.B. ein Schüler aus der folgenden Beobachtung ab: *„Als wir die Hausaufgaben besprochen haben, hat er die simpelsten Wörter fünfmal vorgelesen, obwohl alle es bereits beim ersten mal verstanden hatten und die Aufgabe ganz anders vorzulesen war“* 418.

Fazit:

Eine negative Haltung von Lehrern gegenüber dem Vermögen einer Klasse, gute Leistung zu erbringen kann auf Schülerseite zu mangelnder Motivation und Disziplinproblemen führen.

Das entmutigende Spiel mit den Schulformen

Das Drohen mit dem Abstieg in eine andere Schulform kann beleidigend angewendet bzw. als beleidigend aufgefasst werden. Die Schüler berichten von Sätzen, wie: *„Ich würde mich nicht wundern, wenn du der erste Kandidat für die Abschussliste der Schule auf eine Hauptschule wirst!“* 349. Auf der Hauptschule kann der Spieß dann umgedreht werden zu der Behauptung, die Realschule wäre zu hoch für jemanden, wie in dem folgenden Beispiel:

Was war los?

„Die ganze Klasse hat sich darüber unterhalten was wir nach der Hauptschule machen wollen und jeder hat seine Vorstellungen gesagt oder wo er/sie schon eine Lehrstelle oder einen Schulplatz hat. Diese Lehrerin die wir zu diesem Zeitpunkt hatten war von fast allen Sachen der Schüler begeistert und und sagte das es das richtige für die diejenige Person wäre.

Als ich dann dran war zu erzählen das ich für zwei Jahre auf eine weiterführende Schule gehen will, um meinen Realschulabschluss zu machen fragte sie mich warum ich denn nicht gleich eine 3 Jährige machen würde um gleich eine Ausbildung zu haben. Ich sagte das ich das nicht will und dann meinte sie das ich es auf dieser Schule

sowieso nicht schaffen würde und da sowieso kein Chance haben würde [...]“

Wie hast Du dich gefühlt, was hast Du gedacht und getan?

„Ich habe gar nichts gesagt. Gedacht habe ich, dass sie schon sehen wird ob ich es schaffe oder nicht. Ich war trotzdem ziemlich gekränkt, dass sie so etwas gesagt hat“ 330.

Auch die Schulform des Gymnasium eignet sich für das entmutigende Spiel mit den Schulformen, da auf dem Gymnasium maximale Abstiegschancen bestehen:

„Zwei Lateinkurse wurde zusammengelegt: ihrer, der auch ihre Klasse war und wir. Sie mochte unsere Klasse nicht und versuchte uns immer vorzuführen. sie gab uns Tests zurück, die ziemlich schwer waren.

Sie meinte, dass ich am Gymnasium völlig fehl am Platze sei, weil ich zu meiner Nachbarin meinte, dass ich eine Aufgabe nicht richtig verstanden hatte. (Ich bin bis heute Stufenbeste und mache sogar ein Schülerstudium) [...]

Ich habe mich total schlecht gefühlt und an mir selbst zu zweifeln angefangen, ob ich denn wirklich nichts kann“ 766.

Wenn der Abstieg in eine gesellschaftlich weniger geachtete Schulform androht oder den Schülern die Unfähigkeit zum Aufstieg attestiert wird, kann dies von den Schülern als Beleidigung aufgefasst werden. Beleidigungen und Drohungen anhand der Schulform zielen direkt auf das Selbstbewusstsein der Schüler, da ihnen die Legitimität des Verbleibens auf der einen Schule bzw. das Potential für eine höhere Schule abgesprochen wird. Bis auf das letzte Beispiel, gehen die Schüler meist relativ souverän mit derartigen Angriffen um. Das mag daran liegen, dass in dem letzten Bericht das Vor-der-Klasse-Vorgeführt-Werden die Beleidigung begleitet hat.

Die Schüler-Lehrer-Interaktion im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit

Der überwiegende Teil der Interaktion von Schüler und Lehrer findet im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit statt. Während und nach der Interaktion mit dem Lehrer ist für Schüler auch von Bedeutung, wie sie aufgrund dieser Interaktion vor den Mitschülern dastehen. Demgegenüber muss der Lehrer damit umgehen, dass eine Aussage zu einem Schüler auch Auswirkungen auf die zuhörenden Schüler hat. Die Öffentlichkeit der meisten Interaktionen, verleiht diesen ein besonderes Gewicht¹³.

¹³ Auf diesem Ast wurden bereits viele Äußerungen von Lehrern gegenüber Schülern benannt, bei denen andere Schüler anwesend waren. Bei den Berichten, die diesem Kapitel zugrunde liegen, wurde von den Schülern hervorgehoben, welche Bedeutung die Lehreraussagen im

Ein aus Schülersicht gelungener Umgang mit dem Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit besteht darin, einzelnen Schülern vor der Klasse Erfolge zu ermöglichen: „[Die Lehrkraft] hat mir einen Roman geliehen und mir empfohlen, ihn zu lesen. Es hat richtig Spaß gemacht und ich hab verstanden, worum es geht. Dann hat sie mich ein Referat über das Buch halten lassen und ich war sehr stolz“ 557. Weitaus mehr Berichte handeln jedoch davon, wie Lehrer die Schüler vor der Klasse bloßstellen, indem sie diese z.B. als negativ-Beispiel nutzen: „Die Lehrkraft hat mich vor allen Schülern oft als Negativ-Beispiel genommen. Und das auf eine (meiner Meinung nach) ziemlich ätzenden Art. Es hat mich demotiviert und mich unnötig fertig gemacht. Es hat mir Angst vor dem Lehrer und vor seinem Unterricht gemacht“ 9.

Durch die Interaktionen von Schüler und Lehrer kann es durchaus geschehen, dass der Schüler sein Gesicht vor der Klasse verliert. An späterer Stelle, wird beschrieben werden, wie dieser Gesichtsverlust dazu führen kann, dass der betroffene Schüler von den anderen gemobbt wird (siehe „Über Mobbing...“ S. 94). In vielen Fällen halten die Schüler jedoch zusammen und erkennen, dass es jeden von ihnen treffen kann. „Meine Mitschüler hatten Mitleid mit mir und danach auch alle Angst vor dem Lehrer“, beschreibt ein Schüler dieses Zusammenhalten. In seinem Fall entglitt der sachliche Hilfeversuch eines Lehrers:

„Ich habe eine Rechenschwäche, mein neuer Mathematiklehrer war darüber nicht informiert - als wir das Thema "Ableitungen" bekamen, verstand ich zunächst einfach nicht, wie so eine Ableitung gemacht wird. Mein Lehrer wollte von mir wissen, wieviel denn $2^{\text{hoch}4}$ seien und ich sagte "8". Darauf hielt er sich die Hand an den Kopf und sagte: "Das kann doch wohl nicht wahr sein - das glaub' ich einfach nicht! Wieviel ist denn 1×1 ?" und ich antwortete: "2", worauf der Lehrer schimpfend vor mir stand und dann sagte: "Du stellst dich jetzt da vorne hin (Tafel) und rechnest so lange, bis du das kannst!". So stand ich die ganze Mathestunde schluchzend vor der Tafel und auch noch in der großen Pause, während meine Mitschüler ohne Aufgabe dasaßen und mir dabei zusahen, wie ich weinend an der Tafel stand und von dem Lehrer beschimpft wurde.“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„Er hat schlichtweg die Nerven verloren und er hätte mich nicht fast 60 Minuten lang weinend an der Tafel stehen lassen dürfen.“

Wie hast Du reagiert, was hast Du gefühlt, gedacht und getan?

„Ich hatte danach eine unheimliche Angst vor ihm und jede den folgenden Mathestunden Schweißausbrüche. Ich habe geweint und konnte überhaupt nichts mehr denken“ 799.

Lichte der Klassenöffentlichkeit hatten.

Über die bereits erwähnte Angst hinaus, die auch die Mitschüler empfunden haben, haben der Lehrer und der Schüler aus diesem Beispiel nicht mehr zu einer Zusammenarbeit gefunden. Das mag daran liegen, dass sie den Vorfall im Nachhinein anscheinend nie besprochen haben: *„Ich habe nie wieder ein Wort mit dem Lehrer gewechselt und er hat sich bei meinem Klassenlehrer beschwert, dass er keinen Zugang zu mir finden würde, der mich dann fragte, woran das liegen könne...“* 799.

Aus Schülersicht ebenso wenig hilfreich wie diese eskalierte Hilfestellung sind ad hoc Prüfungen, bei denen es zum Prinzip gemacht wird, dass alle Schüler Zeuge sind, wenn einzelne vor schwere Aufgaben gestellt werden:

„Mathe war nie mein starkes Fach! Dies wusste die besagte Lehrerin und sie hatte eine Vorliebe dafür, eine Matheaufgabe an die Tafel zu schreiben und sich einen Schüler raus zu picken, welcher dann vor der ganzen Klasse laut vorrechnen sollte. Am liebsten welche, die nicht wirklich gut Mathe konnten und wer das war wusste sie auch genau...“

Sie stellte sich in die hinterste Reihe des Klassenraumes und lief auf und ab und guckte immer wieder zur Tafel und erwartete Wunder. Wenn man wirklich keine Ahnung hatte, wo man anfangen sollte sagte sie nur immer; "Na komm, mach schon. Das kann doch nicht so schwer sein!" Wenn man immer noch nicht weiter wusste, was meistens der Fall war, fing sie an in der Klasse die Besten in Mathe dran zu nehmen und fragte diese dann, ob es wirklich zu viel verlangt wäre [...]"

Wie hast Du reagiert, was hast Du gefühlt, gemacht und getan?

„Reagiert gar nicht, ich habe mich stumpf an die Tafel gestellt mir die Aufgabe angeguckt und mich dazu entschlossen kampflos aufzugeben, habe mich umgedreht, habe gesagt ich könne diese Aufgabe nicht lösen... Dann habe ich mir ihre Tortur über mich ergehen lassen und habe mich hinterher wieder hingesetzt. Gefühlt habe ich mich wie ein Dummchen und ich fand's peinlich. Gedacht habe ich "Boah, was für eine dumme Kuh, das macht die extra!"

Was könnte die Lehrerin in Zukunft besser machen?

„Sie könnte Denkanstöße geben, wenn sie sieht das nichts passiert anstatt stundenlang nach vorne zu gucken und nichts zu machen. Sie könnte die Schüler mehr unterstützen und ihnen das Gefühl geben, dass man nur, weil man Mathe nicht so gut kann, in anderen Fächern auch schlecht sein muss...“ 27.

Fazit:

Der überwiegende Teil der Interaktion von Schüler und Lehrer findet im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit statt. Dies verleiht den Interaktionen ein besonders Gewicht. Einerseits können Lehrer den Schülern Erfolge vor der Klasse ermöglichen und andererseits können sie die Schüler vorführen und bloßstellen. Ad hoc Prüfungen, also das Ausfragen eines Schülers vor der Klasse, können leicht dazu führen, dass Schüler sich bloßgestellt fühlen, ihr Selbstvertrauen angegriffen wird oder sie Angst vor dem Lehrer bekommen.

Ermutigen, loben und Verbesserungen anerkennen

Einen förderlichen Einfluss üben Lehrer auf die Schülerhaltung aus, wenn sie die Schüler ermutigen, loben und besondere Verbesserungen wahrnehmen und verbal anerkennen. Für diese Verhaltensweisen werden im Folgenden Beispiele gegeben.

Ermutigen:

„Ich habe gelernt, selbstbewusster die Sprache zu lernen und meine Lehrerin hat mich immer unterstützt und mir gesagt: ‘Du kannst das gib nicht auf’. Dass fand ich sehr gut und wichtig!! [Meine Lehrerin hat mir gesagt], dass ich das kann und sie es weiß, dass hat mir den Mut geben weiter zu machen!! Und nicht aufzugeben!! Dadurch bin ich eine bessere Person geworden und kann mich in dieser Sprache mittlerweile gut verständigen!!“ 358.

Loben:

Auf einfaches Lob beschreiben die Schüler als unmittelbare Reaktion Freude: *Er hat gesagt das ich das gut gemacht habe und hat mir etwas Gutes in mein Hefter geschrieben [...] ich habe mich gefreut“ 255.* Auf bestimmtes Verhalten bezogenes Lob kann jene Schüler unterstützen, die mit ihrem sonstigen Verhalten schon mal anecken: *„Ich hatte die beste Arbeit der Klasse, obwohl ich den Unterricht oft gestört habe. Sie hat gesagt, dass ich so weiter machen soll. [Dieses Verhalten war besonders gut], weil sie weiß, dass ich mehr kann. ich hab [darauf] nichts gesagt, sondern nur genickt. Ich war auch irgendwie froh“ 257.*

Verbesserungen anerkennen:

Das folgende Beispiel beschreibt, wie sich ein Schüler von sich aus sehr verbessert. Anders als in den Berichten zu „Lieblinge“ und „schlechte Schüler“ unterscheiden, macht der Lehrer die Verbesserung des Schülers hier möglich, indem er sie wahrnimmt:

„Im letzten Jahr hatte ich bei diesem Lehrer eine 5, da ich sehr redefaul war. Im nächsten Jahr wusste ich, was er erwartet und habe mich richtig ins Zeug gelegt, weil ich gemerkt habe, dass sein Unter-

richt eigentlich sehr interessant ist, der Lehrer als Person sehr nett war und meine 5 (leider) verdient war.

An einem Tag hat mich mein Lehrer nach vorne geholt und gesagt ich hätte eine Entwicklung hingelegt, für das er bis jetzt kein Beispiel nennen könnte, weil ich mich zum Besten im ganzen Kurs hingearbeitet hatte.

Diese offen geäußerte Anerkennung der Verbesserung hat den Schüler „dazu motiviert auch in anderen Fächern das Positive am Unterricht zu sehen und dass ich auch was leisten kann, d.h. mich dort mehr zu beteiligen“ 678.

Fazit:

Durch Ermutigungen, Lob und dem Anerkennen von besonderen Verbesserungen üben Lehrer einen positiven Einfluss auf die Haltung der Schüler und damit auf den Lernerfolg aus. Denn die Schüler geben dann nicht so leicht auf und sind bei dem Lehrer motiviert, unter höherem Einsatz zu lernen und zu leisten.

Feedback, die oft ungenutzte Chance

Wenn sich die Schüler durch ein Lehrerverhalten schlecht behandelt fühlen, geben sie den Lehrern durch Feedback manchmal die Chance dieses Verhalten zu ändern. In diesen Momenten steht nicht nur die Verhaltensweise im Fokus, sondern auch der Umgang des Lehrers mit dem Feedback. Die Schüler berichten oft davon wie sie den Respekt vor dem Lehrer verlieren, wenn dieser versucht, ein Feedback Kraft seiner Position für nichtig zu erklären. „Das ist mir doch egal. Ihr macht was ich sage!“ zitiert z.B. ein Schüler eine Lehrerin die das versucht und beschreibt die Wirkung auf die Klasse mit. „Wir fühlen uns alle unterdrückt und nicht verstanden. Wir versuchten über unsere Probleme zu sprechen, doch sie ging überhaupt nicht darauf ein“ 319. Je nach der von den Schülern empfundenen Schwere der Situation, kann das Nicht-Eingehen auf Feedback eine angespannte Situation vollends eskalieren lassen: „Der Lehrer hat Vorschläge von Schülern völlig ignoriert und sie beschimpft. Die Klasse hat ihn boykottiert und er konnte sich nicht durchsetzen“ 528.

Ein konstruktiver Umgang mit Feedback dagegen kann beruhigend wirken:

„Bei d. Klassenfahrt haben sich viele Mitschüler u. auch Ich uns über den Verlauf u. die Tätigkeiten aufgeregt. Er hat mir zugehört u. mich verstanden u. ist auch Kompromisse eingegangen. [Dieses Verhalten war besonders gut], weil zwei Lehrer mit waren u. er nicht so stur war u. Verständnis gezeigt hatte. Ich fand es klasse u. habe mich ernstgenommen gefühlt + verstanden. Ja. Keiner war mehr so richtig sauer u. die darauf folgenden Unterrichtsstd. liefen ruhiger u. entspannter ab“ 284.

Ein konstruktiver Umgang mit Feedback stellt oft hohe Anforderungen, so z.B. wenn Beleidigungen mit berechtigten Hinweisen vermengt sind. In dem folgenden Beispiel gelingt es einer Lehrerin mit dieser Gemengelage souverän umzugehen:

„In unserem Kurs entstand ein Streit, weil sich ein Schüler von der Lehrerin ungerecht behandelt gefühlt hat. Er hatte das Gefühl, dass sie ihn häufig nicht ernst nimmt, sondern Witze über ihn macht. Im Streit wurde er bald sehr laut und auch beleidigend gegenüber der Lehrerin.

Meine Lehrerin aber blieb ruhig und versuchte, das Problem sachlich zu klären. Als sie merkte, dass dies in dem Moment aufgrund der Gefühlslage des Schülers nicht möglich war, schlug sie vor, ein persönliches Gespräch zu vereinbaren und dann in Ruhe darüber zu sprechen.

Das Verhalten war so gut, weil sie sich zwar auf eine Klärung des Problems einließ und auch bereit war, eigene Fehler zuzugeben und ihr Verhalten in Zukunft zu ändern, aber auch im richtigen Augenblick die Klärung auf später verschob, so dass sich der Schüler im Kurs nicht blamierte“ 495.

In einem anderen Fall, in dem die gesamte Klasse mit einer Physiklehrerin nicht zurecht kam, schaffte diese es, nach einem Gespräch mit den Schülervvertretern, Elternvertretern und einer Beratungslehrerin das Blatt zu wenden: *„Sie musste sich viel anhören, manches war nicht fair... und machte sich Gedanken...“*. Die Verhalten der Lehrerin änderte sich und schließlich waren die Schüler *„doch zufrieden, dass wir diese Lehrerin bekommen hatten... Als auch noch unsere Klassenlehrerin krankheitsbedingt ausfiel, und die Physiklehrerin als Stellvertreter einsprang, verbesserte sich das Verhältnis noch mehr!“ 623.*

Fazit:

Wenn Schüler gegenüber einem Lehrer formulieren, was ihnen nicht passt, hat der Lehrer die Chance die Situation durch konstruktives Eingehen auf die Schüleraussagen zu entspannen. Der Prozess, auf die Schüler einzugehen, stellt oft hohe Anforderungen, da berechnigte Hinweise mit unfairen Äußerungen vermengt sein können.

Zusammenfassung von Zweig 2

Bei dem bewussten Lernen konfrontieren die Schüler ihre Verständnisprobleme und versuchen, diese zu überwinden. Der Lehrer beeinflusst dabei im sachlichen Zusammenspiel vor allem das Verhalten der Schüler und im persönlich-sachlichen Zusammenspiel auch die Haltung der Schüler. Bei dem sachlichen Zusammenspiel ist die Geduld des Lehrers für den Lernerfolg und den Respekt der Schüler ausschlaggebend. Verliert der Lehrer die Geduld, entspinnt sich oft ein negatives persönlich-sachliches Zusammenspiel. Aus Schülersicht reagieren die Lehrer dann emotional oder beleidigend auf das Unverständnis bzw. die mangelnde Leistung der Schüler, was wiederum die Haltung der Schüler gegenüber dem Lehrer, dem Unterricht und sich selbst beeinflusst. Durch die Auswirkungen auf die Schülerhaltung können Lehreräußerungen sich-selbst-erfüllende Prophezeiungen auslösen. Jedoch auch das Verhalten des Lehrers in dem persönlich sachlichen Zusammenspiel kann dem Unterrichtserfolg der Schüler entgegenstehen. Konstruktivistisch gesprochen kann ein Lehrer genau die schlechten Schüler erzeugen, die er erwartet, besonders dann, wenn er negative Erwartungen oder Urteile offen äußert. Die Gewichtigkeit von Lehrerhandlungen und -äußerungen wird dadurch noch erhöht, dass sie meist im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit stattfinden. Für Schüler ist nicht nur entscheidend was ein Lehrer sagt und tut, sondern auch, wie sie aufgrund dessen vor den Mitschülern dastehen. Gegenüber dem negativen persönlich-sachlichen Zusammenspiel, können Lehrer durch Ermutigungen, Lob und Anerkennung positiv auf die Schüler einwirken. Wenn die Schüler Lehrern sagen, was sie am Lehrerverhalten stört, haben diese die Chance, das Feedback konstruktiv zu nutzen und die Situation zu entspannen.

Zweig 3: Der Umgang mit Prüfungen und der Notengebung

Was ist bei der Notengebung den Schülern gegenüber zu beachten und auf welche Weise sollte mit Prüfungen umgegangen werden? Grundsätzlich wollen die Schüler, dass ihnen durch Prüfungen und Notengebung ermöglicht wird, auf gerechtfertigte Weise gute Noten zu erlangen. Wenn sich im Gegenzug ihre Leistung nicht in den Noten niederschlägt, etwa weil Prüfungen ungerecht vonstatten gehen und es dementsprechend unerheblich scheint, ob sie sich anstrengen oder nicht, dann verlieren sie den Respekt vor dem Lehrer.

Abbildung 9. Zweig 3 des Astes Unterrichtsgestaltung

Der Umgang mit Prüfungen und der Notengebung (88)



Die Schüler wollen, dass die Leistungsbewertung gerecht aber auch wohlwollend gestaltet wird. Darüber hinaus sollten die Prüfungen dem vorangegangenen Unterricht angemessen sein. Die Gerechtigkeit, das Wohlwollen und die Angemessenheit führen dazu, dass die Schüler das Gefühl haben, ihrer eigenen Noten Schmied zu sein, diese also nicht der Willkür der Lehrer unterliegen. Was genau Gerechtigkeit, Wohlwollen und Angemessenheit bedeuten kann, wird im Folgenden durch die Schülerberichte verdeutlicht.

Willkürlich und ungerechte Noten geben

Bei Prüfungen und Notengebung rückt die Gerechtigkeit dann in den Fokus der Schüler, wenn sie aus ihrer Sicht nicht mehr gegeben ist. Das ist zum einen der Fall, wenn Lehrer aus Schülersicht willkürliche Noten geben, wie es in einem Bericht sogar von einem Lehrer angekündigt wurde: „*Er [hat] am Anfang des Halbjahres gesagt, dass er die Schüler danach benoten würde, 'wie er sie so finde'*“ 560. Zum anderen kann es auch sein, dass die Schüler einzelne inkonsistente Bewertungen entdecken, die ungerecht sind, da die gleiche Leistung verschieden bewertet wird. Schließlich gibt es auch Interpretationsspielraum bei der Leistungseinschätzung z.B. bei der mündlichen Leistung: „*[Die Lehrerin] hat mir eine 2 auf dem Zeugnis gegeben weil ich in letzter Zeit stiller geworden wäre. Das stimmt nicht*“ 741.

Wenn Schüler den Lehrer auf derartige, als ungerecht empfundene Bewertungen hinweisen, kommt es auf den Umgang damit an. Besonders bei als zu schlecht empfundenen Noten („*Bin auf 3,2 gestanden hat mir ne 4 gegeben. War voll hintervotzig die Alte*“ 827) können Lehrer in eine Zwickmühle geraten: Ändern sie die Noten aufgrund der Schülerempfindung, machen sie sich der

Willkür schuldig, und wenn sie die Note nicht ändern, dann behält der Schüler die Empfindung, eine ungerechte Note bekommen zu haben. Für die Schüler ist es wichtig, dass sie das Gefühl haben, dass der Lehrer in dieser Situation sich zumindest bemüht, eine gerechte Lösung zu finden. Wie diese Lösung im Einzelfall konkret aussehen könnte, hängt von den Umständen ab. Das pauschale Ändern überzeugt die Schüler genauso wenig wie das pauschale Beibehalten einer einmal gegebenen Note:

„[Einige] Schüler haben bei einer korrigierten Schulaufgabe gemerkt, dass einige exakt dasselbe geschrieben haben und es bei einigen als richtig, bei anderen als falsch gewertet wurde. Als die Schüler den Lehrer darauf aufmerksam machten, änderte dieser nichts an der Bewertung, weil man einfach irgendwann Grenzen setzen müsse. [Dieses Verhalten ist schlecht, weil] es einfach unfair ist, vor allem, wenn von solch einem Punkt die Zeugnisnote abhängig ist“ 807.

Vielleicht war die Bewertung aus der Sicht des Lehrers und auch objektiv vertretbar. Die Schüler wurden von der Plausibilität dieser Bewertung allerdings nicht überzeugt und empfanden die Begründung „einfach irgendwann Grenzen setzen“ als ungerecht. Das mag daran liegen, dass sie nicht erkennen konnten, dass der Lehrer sich um Gerechtigkeit bemüht. In dem folgenden Beispiel verwirklicht ein Lehrer einen offeneren Umgang mit einem Bewertungsfehler und gewinnt das Vertrauen der Schüler und dass, ohne die Note zu ändern:

„Der Lehrer hat gesagt, dass es sich um einen Fehler seinerseits handle und die Note basierend auf dem Zählfehler beibehalten werde. Die richtige Note (Leistung) werde aber als "Tendenz" festgehalten. [Das Gute an diesem Verhalten war] der faire Umgang mit der Schülerin und mit der ganzen Klasse, da diese in die Entscheidung miteinbezogen wurde“ 342.

In diesem Beispiel wäre wohl auch eine Änderung der Note gerechtfertigt gewesen. Aber nicht nur, ob eine Änderung gerechtfertigt wäre, wird von den Schülern bewertet, sondern auch, ob der Beweggrund für die Änderung der Note gerechtfertigt ist:

Was war los?

„Ich habe ihn nach meiner mündlichen Note gefragt und er meinte so 4-5, was bedeutet hätte, dass ich eine Nachprüfung hätte schreiben müssen. Als meine Mutter nachfragte einen Tag später stand ich plötzlich 3. Der Lehrer hat mir nicht die Wahrheit gesagt bzw. mich nicht ernst genommen.“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„Das kann man sich ja denken.“

Wie hast Du reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich war sauer und habe gemerkt, dass die Lehrer doch mit einem rumspringen können und dafür nicht belangt werden“ 575.

Diese Schülerin war nicht froh über die bessere Note, sondern sauer über die willkürliche Bewertung. Zu der willkürlichen Bewertung wird in anderen Berichten unter anderem bemängelt, dass nach Sympathie bewertet wird und die Noten nicht vergleichbar seien.

Fazit:

Wenn Schüler das Gefühl haben, dass Lehrer willkürliche und ungerechte Noten geben, verlieren die Schüler ihren Respekt. Weisen die Schüler auf als ungerecht empfundene Noten hin, kommt es darauf an, diesen Hinweis ernst zu nehmen und auf die Argumente der Schüler einzugehen. Die Frage, ob eine solche Note geändert werden sollte, kann nicht pauschal beantwortet werden. Bedeutsam für die Schüler ist, dass sie erkennen, dass der Lehrer sich um eine nachvollziehbare Gerechtigkeit bemüht.

Wohlwollend prüfen und benoten

Über die Gerechtigkeit hinaus ist es für die Schüler wichtig, dass die Lehrer bei Prüfungen und Benotungen wohlwollend sind. Konkret kann sich das in drei Verhaltensweisen ausdrücken: Erstens in einer Unterstützung bei der Leistung selbst, zweitens darin, dass in Zweifelsfällen die bessere Note gegeben wird und drittens, dass etwaigen Hinderungsgründen mit Verständnis begegnet wird. Ein solcher Hinderungsgrund wäre z.B. die Krankheit eines Schülers, die den Schüler daran hindert, an einer Prüfung teilzunehmen.

Unterstützung bei der Leistung kann sich beispielsweise folgendermaßen ausdrücken:

„Ich bin nicht sehr gut in Sport und mein Lehrer hat mir geholfen auszuwählen, welche Übung ich nehmen soll um viele Punkte machen zu können. [Dieses Verhalten] war gut, weil mir diese Übung gefallen hat und ich damit viele Punkte bekommen habe“ 657.

Das Wohlwollen kann sich auch darin ausdrücken, dass der Lehrer im Zweifelsfall für den Schüler entscheidet. Ein Beispiel, bei dem dies nicht geschieht macht deutlich, dass dies als sehr ungerecht empfunden werden kann:

„Bei der Zeugnisnotenverkündung war ein Junge mit seiner Note unzufrieden und beschwerte sich, indem er sich mit einem anderen Jungen verglich. Dieser Junge stimmte dem zu. So gab er ihm auch eine Note schlechter. [...]

[Dieses Verhalten war besonders schlecht], weil es ungerecht war und der Junge, der sich beschwerte sich nun schlecht und schuldig fühlte“ 755.

Das Wohlwollen des Lehrers kann sich auch in dem Verständnis für die persönlichen Hinderungsgründe der Schüler ausdrücken:

„Ich hatte eine Zahn OP und daher eine etwas geschwollene Backe und war leider am nächsten Tag immer noch nicht ganz auf dem Damm. Dennoch ging ich an diesem Do trotz leichtem Zahnschmerz zur Schule. By the way: An diesem Fr in der gleichen Woche sollte eine Französisch- Ka geschrieben werden.

Ich bin ganz direkt zu meinem Französischlehrer gegangen und habe ihm erklärt, warum ich am nächsten Tag wahrscheinlich die Arbeit nicht mitschreiben könne. Er reagierte äußerst freundlich und meinte, dass ich Zuhause bleiben könnte, wenn es nun nicht anders ginge und wünschte mir noch eine gute Besserung.

Es war, wie ich fand, einfach nett mir ruhig zuzuhören und dann zu sagen, dass ich gerne Zuhause bleiben könnte, wenn es nicht anders ginge. (und nicht darauf zu bestehen, dass ich die Arbeit mitschreiben sollte)

Ich fühlte mich von diesem Lehrer verstanden und respektiert.

Seitdem geh ich noch lieber in seinen Unterricht und bin froh, einen so tollen Lehrer zu haben, der auch mal ein Auge zudrücken kann. Es ist für mich außerdem sehr überraschend, da ich Franz gar nicht so gern lerne, aber immer wieder durch meinen aktiven, motivierten, begeisterten Lehrer zum Lernen angetrieben werde“ 242.

Das Verständnis für Hinderungsgründe wird oft bei Referaten erwähnt. Dabei wird in einem Bericht deutlich, dass bei Verständnis für jeden Hinderungsgrund die Verbindlichkeit von Absprachen leiden kann: *„Die meisten Schüler haben den Vortrag immer und immer wieder verschoben. Andauernd neue Ausreden warum sie nicht vortragen können“ 267.* Gegenüber dem Wohlwollen bei Prüfungen und Benotungen stehen Verhaltensweisen, durch die sich Schüler angegriffen oder bloßgestellt fühlen, wie z.B. Androhungen von schlechten Noten oder dem offenen Verkünden der Noten: *„Sie hat, als sie die Schulaufgaben austeilte, bei jedem Schüler laut gesagt, wie gut oder schlecht er war. Einige Male hat sie dann Sachen gesagt wie: ‘Das war ja unmöglich, völlig unakzeptabel’“ 511.* Sehr stark bloßgestellt fühlen sich die Schüler bei ad hoc Prüfungen, die bereits unter „Die Schüler-Lehrer-Interaktion im Rampenlicht der Klassenöffentlichkeit“ S. 56 beschrieben wurde.

Fazit:

Ein wohlwollender Umgang ist für die Schüler bei Prüfungen, Klausuren und Referaten wichtig und drückt sich durch Verständnis für Hinderungsgründe, der Vergabe der besseren Note im Zweifelsfall und der Unterstützung bei der Leistung aus.

Prüfungen und Unterricht in Einklang bringen

Die Schüler berichten davon, wie Arbeiten schlecht ausfallen, weil in ihnen Anderes oder Schwereres verlangt wurde, als vorher im Unterricht besprochen wurde: *„In einem Test wurden Fragen gestellt, deren Antwort im Unterricht gar nicht oder nur beiläufig erläutert wurden. Mehr als drei Viertel der Klasse hatten in diesem Test eine 5 oder 6“* 654. Derartige schlecht ausgefallene Arbeiten bieten eine Chance zur Veränderung, da durch sie allen Beteiligten signalisiert wird, dass etwas in der Vorbereitung auf die Arbeit oder in der Arbeit selbst ungünstig gelaufen ist:

Wie ist es zu dieser Situation gekommen ist. Was waren die Umstände und was war wichtig?

„Eine Klassenarbeit, die schlecht ausgefallen ist und die Schüler haben sich beschwert und einen Aufstand angezettelt.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation besonders gut gemacht oder gesagt?

„Sie hat uns den Vorschlag gemacht, nächstes Halbjahr 3 Tests zu schreiben, die wie eine Arbeit zählen (diese sind dann wesentlich besser ausgefallen).“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Weil sie uns die Chance gegeben hat uns so zu verbessern und wir gleichzeitig noch etwas mehr gelernt haben durch die Vorbereitungen auf den Test.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Ich finde, sie hat aus einer anfängliche schlechten Situation eine gute gemacht, mit der alle zufrieden waren.“

Die Klasse merkte, dass die Lehrerin doch nicht so stur "böse" ist, wie anfänglich angenommen, und danach wurden Probleme viel öfter angesprochen und gelöst“ 644.

Häufiger als eine gemeinsame Veränderung des Lern- und Prüfungsvorgangs berichten die Schüler jedoch, dass nichts getan wird und zumindest in dem folgenden Beispiel ändert sich auch nichts daran, dass die Arbeiten schlecht ausfallen: *„Mein Lehrer konnte nicht erklären und wenn wir dann eine Arbeit geschrieben haben, fiel die immer schlecht aus. Er sagte dann immer, dass wir alle eigentlich das gut verstanden haben und wir sollten mehr aufpassen, sonst würden wir nichts lernen“* 804.

Fazit:

Wenn die Prüfungen nicht mit dem vorangegangenen Unterricht in Einklang stehen, also Anderes oder Schwereres, als im Unterricht besprochen wurde, abgefragt wird, fallen die Arbeiten leicht schlecht aus. Eine solche schlecht ausgefallene Arbeit, bietet die Chance, Veränderungen in Gang zu setzen und die Prüfungen mit dem Unterricht in Einklang zu bringen.

Zusammenfassung von Zweig 3

Schüler wollen gerechtfertigte, gute Noten erreichen können. Gerechtfertigt sind Noten aus Schülersicht dann, wenn sie nicht willkürlich und somit nachvollziehbar gegeben werden und der Lehrer bei Widerspruch gegen einzelne Noten um Gerechtigkeit bemüht ist. Erreichbar sind gute Noten aus Schülersicht dann, wenn die Prüfungen mit dem vorangegangenen Unterricht im Einklang stehen und der Lehrer wohlwollend prüft und benotet. Wenn die Notengebung gerecht, wohlwollend und dem Unterricht angemessen ist, haben die Schüler das Gefühl, ihrer eigenen Noten Schmied zu sein.

3.3 Der Ast der Lenkung

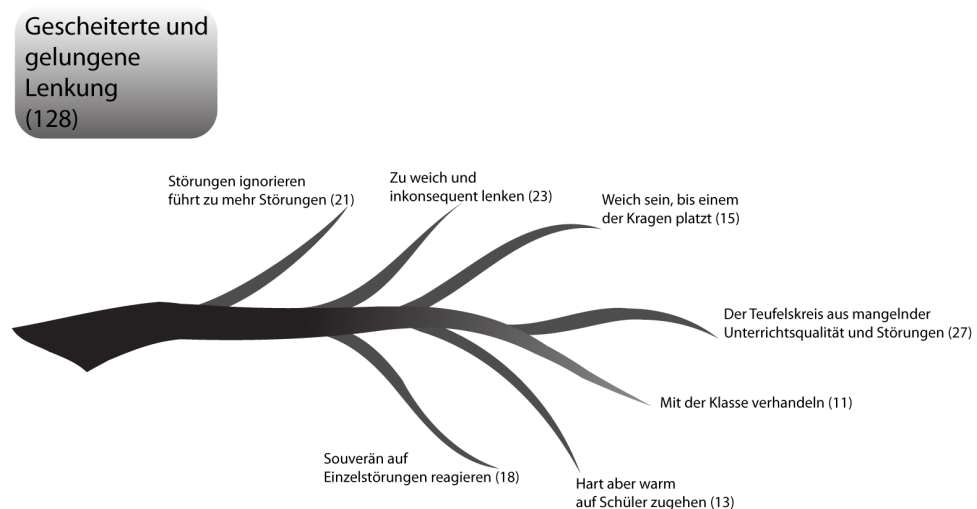
Das Ziel der Lenkung ist sehr erstrebenswert: Allen Schülern soll eine dem Unterrichtsabschnitt gemäße Arbeitshaltung ermöglicht werden. Die Kunst dabei ist es, gute Rahmenbedingungen zu schaffen und mit Störungen umzugehen. Lehrer, denen dies gelingt, werden dafür von den Schülern respektiert. Wenn allerdings die Lenkung versagt oder als übertrieben oder ungerecht empfunden wird, dann entwickeln die Schüler Widerstand. Die versagende Lenkung und der Widerstand der Schüler können sich so aufschaukeln, dass die Situation für die Lehrer und Schüler unerträglich wird. Schulangst der Schüler und Burn-out von Lehrern können ihre Wurzeln dementsprechend in den entscheidenden Situationen der Lenkung haben. Der Schülerrespekt ist einerseits eine für die Lenkung förderliche Voraussetzung und andererseits das Ergebnis von gelungenen Lenkungshandlungen.

Das Handlungsfeld der Lenkung ist stark mit den beiden anderen Handlungsfeldern verbunden. Zum einen bedingen sich Unterrichtsgestaltung und Lenkung gegenseitig: Eine gute Unterrichtsgestaltung führt zu weniger Störungen, aber kein noch so gutes fachliches Konzept kann ohne ein Mindestmaß an Lenkung durchgeführt werden. Zum anderen wird die Lenkung immer zugleich mit der persönlichen Ebene verhandelt. „Werde ich in Konfliktsituationen fair behandelt, bleibt mein Gegenüber Herr der Lage und was hält diese Person von mir?“, sind Fragen der Schüler, die in Lenkungssituationen beantwortet werden. Ein Beispiel: In einer chaotischen Klasse hat ein Lehrer *„mit Strafen von Verweisen bis hin zur Direktorin gedroht und die Klasse angeschrien“*. Dies bedeutete für einen Schüler auf persönlicher Ebene: *„durch dieses Verhalten hat er gezeigt, dass ihm die Klasse nichts bedeutet“* 528. Strenge kann auch eine Basis für guten Unterricht sein und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung zur Folge haben, wie diese Schülersaussage zeigt: *„Sie ist einfach sehr, sehr streng [...] in unserem Kurs waren alle begeistert von ihr, wir haben alle im Unterricht mitgemacht & hatten sehr viel Spaß dabei“*, 816. Dementsprechend handeln der erste und der zweite Zweig von jener Lenkung, die den erfolgreichen Unterricht zum Ziel haben; die gelungene, gescheiterte und die den Unterricht belastende Lenkung wird hier besprochen. Der dritte Zweig handelt von jener Lenkung, die auf das Sozialverhalten ausgerichtet ist; Streit unter Schülern sowie der Umgang mit Gewalt und Mobbing werden hier besprochen. Nicht der Respekt vor dem Lehrer und der dadurch gelingende Unterricht sind hier in erster Linie wichtig, sondern die psychische und körperliche Unversehrtheit der Schüler und ihre Fähigkeiten im Sozialverhalten.

Zweig 1: Gescheiterte und gelungene Lenkung

Was sollte man auf gar keinen Fall tun, wenn die Klasse unruhig wird und wie bekommt man sie wieder in den Griff? Die Schüler beschreiben, wodurch eine unruhige Situation vollends entgleitet und der Respekt vor dem Lehrer verloren geht, aber sie beschreiben auch, welche Alternativen die Lehrer haben. Wer eine schwierige Lenkungssituation meistert oder die Klasse ganz allgemein gut im Griff hat, erntet den Respekt der Schüler.

Abbildung 10. Zweig 1 des Astes Lenkung



Aus der Gesamtschau der Schülerberichte wird deutlich werden, dass Lehrer drei Schritte vollziehen müssen, damit die Lenkung nachhaltig gelingen kann:

1. Schritt: Die Einsicht, dass Lenkung notwendig und möglich ist.
2. Schritt: Zu lernen, wie Lenkung gelingen und scheitern kann.
3. Schritt: Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler; der Einstieg in einen konstanten Verbesserungsprozess.

Zuerst wird das völlige Scheitern der Lenkung behandelt: Was sollte man auf gar keinen Fall tun, wenn die Klasse unruhig wird?

Störungen ignorieren führt zu mehr Störungen

Bei aufkeimender Unruhe einfach weiter zu unterrichten, ohne auf die Störungen einzugehen, ist ein sicherer Weg, die Kontrolle über die Klasse vollends zu verlieren. Die trefflichste Formel für dieses Verhalten stammt von einem Schüler:

*„Im Unterricht ist es laut + die Lehrkraft lässt
alles durchgehen
= das produziert Chaos im Unterricht
= hier lernt man nichts“ 595.*

Eine typische Schülerbeschreibung einer solchen Ausgangssituation lautet:

„Die Lehrerin wollte einen Versuch durchführen. Die Klasse war schon unruhig, aber die Lehrerin hat einfach weitergemacht, ohne einzugreifen“ 712.

Das anfänglich vielleicht etwas diffuse „unruhig“ kann auch als eindeutige Störung des Unterrichts in Erscheinung treten:

„Es war Matheklausur. An und für sich eine Zeit der Stille. Aber ein paar Chaoten haben es nicht für nötig gehalten, sich auf die Klausur zu konzentrieren und haben lautstark ‘Schwester Dorit’, in Anlehnung an ‘Bruder Jakob’, gesungen. [...] Sie hat sie einfach ignoriert bzw. keine entsprechenden Maßnahmen getroffen“ 791.

Egal, wie die Unruhe aufkommt, alle Berichte bemängeln die Tatenlosigkeit des Lehrers und stellen fest, dass es daraufhin noch unruhiger wurde. Auf die Frage, warum ein solches Verhalten besonders schlecht war, antworteten die Schüler beispielsweise:

„Da die Schüler sich durch ihr Fehlverhalten motiviert gefühlt haben den ‘Unterricht’ zu stören, da es ihr sowieso egal war“ 293.

„Hier lernt man nichts“ 595.

„Weil der Stoff in der Arbeit dran kommt und ich [...] nichts mitbekomme“ 612.

„Weil keine Konzentration möglich ist, was dann auch zu schlechten Noten führt“ 392.

„Sie hat also nicht nur sich selbst nicht verteidigt, sondern auch die anderen Schüler ‘im Stich’ gelassen“ 691.

Durch diese Aussagen wird klar, dass die Schüler Lenkung einfordern und nicht „im Stich“ gelassen werden wollen. In den Berichten wurde sehr deutlich, dass die Schüler das Ziel haben, zu lernen und zu leisten, deswegen verlieren sie den Respekt vor Lehrern, die trotz Störungen *„stupidie ihren Text runter reden“* 293. Schüler, die die Beziehungsebene angesprochen haben, deuteten aus dem Ignorieren von Störungen, dass sich der Lehrer gar nicht für sie interessiere oder sich unterordne.

Bei der Frage, was der Lehrer im Nachhinein tun könnte, um die Situation zu verbessern, scheiden sich die Geister der Schüler, ob überhaupt noch etwas zu

retten sei. Einigkeit herrscht darüber, dass der Lehrer bei neuen Klassen von Anfang an härter durchgreifen sollte. Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Gar nichts mehr, da ihr Ruf unter unseren Kreisen eh schon ganz mies ist!“ 698.

„Ich glaube gar nichts ... Manche Lehrer haben einfach keine Autorität ...“ 712.

„Im Nachhinein in der Klasse eh nichts mehr, in Zukunft strenger, durchsetzungsfähiger und interessierter werden“ 293.

„In den anderen Klassen sollte er sich gleich am Anfang schon durchsetzen“ 970.

„Sich ändern und mehr für Ruhe sorgen“ 612.

„Die rosa-rote Brille absetzen“ 595.

„Öfter mal ein Machtwort sprechen und etwas auch für die Situation zwischen einigen Schülern klären!“ 515.

Auch wenn gut die Hälfte der Schüler den Lehrern keine weiteren Chancen mit der Klasse einräumen, muss in einer solchen Situation und gerade danach gehandelt werden. Wenn die Unruhe im Unterricht wegen des Ignorierens der Störungen eskaliert, werden auch die nachfolgenden Schüler-Lehrer-Interaktionen gravierend beeinflusst. Es handelt sich tatsächlich um eine entscheidende Situation für den Respekt der Schüler, wie das Beispiel mit der Mathe-klausur zeigt:

„‘Schwester Dorit’ war von nun an ein Dauerbrenner. Auch die ein oder andere Laola ging nun durch den Kurs. Als Konsequenz darauf fand schon zum Halbjahresende, also 6 Monate früher als eigentlich geplant, ein Lehrkraftswechsel statt“ 791.

Hier wurde die belastete Situation dadurch aufgelöst, dass der Lehrer und die Klasse sich trennten. Lieber ein Ende mit Schrecken, als ein Schrecken ohne Ende. Der Ausstieg aus einer extrem eskalierten Situation, mit einem Neuanfang in einer unbelasteten Situation, kann eine gute Möglichkeit seine, neue Wege bei der Lenkung zu gehen, um letztendlich den Fehler, keine Lenkung auszuüben, zu vermeiden. Eine größere Herausforderung als ein Neuanfang ist es, das Ruder in der bestehenden Klasse herumzureißen. Ein erster Schritt dazu wäre, den Schülern glaubhaft zu vermitteln, dass versucht wird, die Störungen in Zukunft nicht mehr zu ignorieren. Damit wäre in einem ersten und schnellen Schritt die Interpretation der Schüler, dass der Lehrer sich nicht interessiert und sie im Stich lässt, in Frage gestellt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch das Ignorieren von Störungen eine Situation vollends entgleiten kann. Die Schüler erwarten von den Lehrern, dass sie sich durchsetzen und für Ruhe sorgen. Nun wird behan-

delt, was die Schüler von den Lehrern berichten, die dies versuchen und trotzdem scheitern, weil sie zu weich oder inkonsequent lenken.

Zu weich und inkonsequent lenken

Im Gegensatz zum Ignorieren von Störungen ist bei zu weichem und inkonsequentem Lenken zumindest der gute Wille für die Schüler ersichtlich. Doch auch die zu weiche oder inkonsequente Reaktion auf Störungen kann dazu führen, dass die Kontrolle über die Klasse zu entgleitet.

Inkonsequenz besteht einerseits aus Drohungen, die angekündigt, aber nicht durchgesetzt werden: *„Es wurde gesungen, geschrien etc. Die Lehrkraft hat jedoch daraus keine Konsequenzen gezogen, sondern immer nur Sachen gesagt, wie ‘Wer bei 3 noch redet, der bekommt eine Sonderaufgabe! 1....2....3’ Niemand hat eine solche bekommen“* 517. Andererseits besteht Inkonsequenz auch darin, bei leichten Sanktionen, die nicht oder nicht mehr wirken, nicht zu schwereren Sanktionen überzugehen: *„Die Frau sagt immah ihr kriegt wieder einen Klassentadel zum 100 mal unsere Klasse. Jeder Schüler hat schon 5 Tadel aba die Frau hat Schiss jemanden rauszuschmeissen“* 351.

Bei zu weichen Lenkungsversuchen wird angeführt, dass der Lehrer zu leise spricht, schüchtern ist oder bei einer Zurechtweisung nicht ernst bleibt. Eine typische Schülerbeschreibung einer zu weichen Lenkung lautet: *„Diese Lehrerin konnte sich überhaupt nicht durchsetzen und hat sich nahezu alles gefallen lassen, weil sie nicht wusste, wie sie sich wehren sollte. Sie hat überhaupt nichts gesagt, sondern ist heulend aus dem Klassenzimmer gelaufen“* 598.

Das Spektrum der Schülerreaktionen auf ein durch Inkonsequenz oder Weichheit entstandenes Chaos reicht von *„Ich war erst fassungslos und danach sehr amüsiert“* 753 über *„Was ich gefühlt habe, war etwas Mitleid vielleicht und natürlich Stolz, da ich dann die Oberhand gewonnen hatte. Ich habe mich dann erstmal hingesetzt und auch mit meinem Nintendo DS gespielt“* 715 zu *„Ich fand es grauenhaft und habe mir irgendwann nur noch die Ohren zugehalten“* 517.

Wenn der Lehrer sich nicht ändert und härter und konsequenter durchgreift, bietet eine derartige Eskalation den Fahrplan für die nachfolgenden Stunden: *„Ja, seitdem war kein normaler Unterricht bei der Lehrerin möglich, weil wir sie nicht mehr ernst genommen haben und einige meiner Mitschüler sogar anfangen, diese Lehrerin aufs Übelste zu terrorisieren“* 598.

Fazit:

Bei Störungen zu weich oder inkonsequent zu handeln, ist etwas, dass es zu vermeiden gilt. Nun wird eine Variation dieser Situation besprochen: Weich sein, bis einem der Kragen platzt.

Weich sein, bis einem der Kragen platzt

Das Gegenstück der zu weichen Lenkung, ist die zu harte Lenkung, bei dem in Konfliktfällen die Position des Lehrers rigoros durchgesetzt wird. Die Kombination von zu weicher und zu harter Lenkung ist ein weiterer sicherer Weg, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren. Den rasanten Wechsel zwischen zu weich und zu hart beschreibt Thomas Gordon (1977) in „Lehrer-Schüler-Konferenz“ als „Bäumchen-wechsel-dich-Spiel“:

„[Das] Schwanken zwischen beiden Methoden ist jedoch für die Schüler sehr verwirrend. Es lässt sie in einer 'Gummiwelt' leben, in der die Grenzen unbekannt bleiben“ (Gordon, 1977, S. 161).

Diese Gummiwelt, den rasanten Wechsel zwischen zu weich und zu hart, erleben die Schüler als ungerechte Behandlung. Sie verlieren den Respekt vor dem Lehrer und empfinden Wut. Dabei ist es nicht so, dass der Lehrer je nach Situation zwischen weich und hart schwankt. Vielmehr ist er geduldig so lange es geht, um dann hart bis hysterisch durchzugreifen, wenn der Geduldsfaden reißt:

„Ich war in einer sehr lauten Klasse, keiner hat dem Lehrer zugehört, dann als sie wieder leise waren habe ich kurz etwas Leises zu meiner Nachbarin gesagt. Daraufhin hat er mich angeschrien und mir gedroht, mich zu schlagen“ 331.

Angedrohte Schläge kamen einmal vor. In den anderen Berichten wurden die Schüler für kleine Vergehen „angeschrien und/ oder beleidigt“ (7*), „heraus geschmissen“ (3*) oder mussten Strafarbeiten machen (2*). Über diese unverhältnismäßigen Konsequenzen hinaus, fühlen sich die Schüler im Vergleich zu den anderen Schülern ungerecht behandelt: *„Der Lehrer hat mein Verhalten nicht in Relation zu Klassenkameraden gesehen, war also parteiisch und ungerecht“ 597.*

Obwohl es meistens nur einen Schüler trifft, steht in neun von den zehn Berichten, dass die gesamte Klasse negativ reagiert. Wie bei der zu weichen Lenkung, ist es auch hier geboten, zu handeln. Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Sich entschuldigen und zugeben, dass er überreagiert hat und falsch gehandelt hat“ 331.

„Sich entschuldigen und ihm erklären, dass das nicht als Beleidigung gemeint war sondern eher eine Anregung darauf zu achten“ 455.

„Sich entschuldigen. Und allgemein nicht immer so aggressiv und böse sein“ 597.

„Bisschen strenger sein“ 602.

„Er könnte einfach mal härter durchgreifen“ 63.

Fazit:

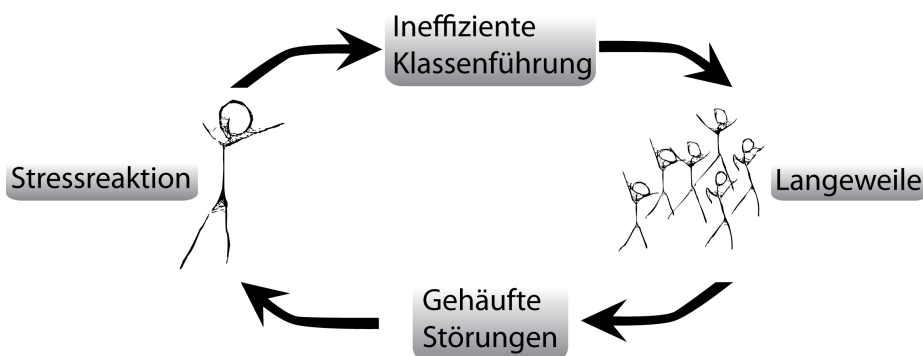
Zum einen wollen die Schüler keine zu weichen Lehrer, zum anderen haben sie kein Verständnis für autoritäre Überreaktionen. Eine solche Überreaktion ist eine Belastung für den weiteren Unterricht. Die Alternative zu dieser Belastung besteht darin, sich ehrlich zu entschuldigen und neu anzufangen. Nun wird eine Situation behandelt, in welcher der gewohnte und normalerweise funktionierende Umgang mit Störungen an seine Grenzen stößt. Dies ist dann der Fall, wenn die Ursachen der Störungen durch den Umgang mit den Störungen verstärkt und nicht behoben werden.

Der Teufelskreis aus mangelnder Unterrichtsqualität und Störungen

„Der langweilige Unterricht stiftet mich an, zu stören“ 953, so formuliert ein Schüler den Beginn eines Teufelskreises aus mangelnder Unterrichtsqualität und Störungen. Stört der Schüler, so nimmt die Unterrichtsqualität weiter ab, was in dem Teufelskreis zu noch mehr Störungen führt. Wenn alles nach Plan läuft, dann läuft es schlecht:

Abbildung 11.

Teufelskreis aus Unterrichtsqualität und Störungen, frei nach Stähling 2000



Die gewohnte Reaktion auf eine Störung, z.B. ihr kurz Aufmerksamkeit zu widmen um dann mit dem Unterricht fortzufahren, geht in einem solchen Fall nicht auf. Der Unterrichtsablauf gerät durch das Eingehen auf die Störung ins Stocken, denn die Störungsursache wird verstärkt und nicht behoben. Da ist z.B. der Fall in dem, durch verfehlte Lenkungsversuche des Lehrers der Teufelskreis seinen Lauf nimmt:

Was hat Deine Lehrkraft gemacht und gesagt?

„Für kreative Arbeit immer nur 5 min gegeben. Keiner fängt überhaupt an zu schreiben, da die Zeit nicht reicht. Es werden ständig Zwischenfragen von Seiten der Lehrkraft gestellt, die vermeintliche Hilfestellungen sein sollen.“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„Man kommt erst recht nicht zum Arbeiten und wird unter Druck gesetzt.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt, gedacht und getan?

„Die Schüler reagieren sehr gereizt auf jede Äußerung der Lehrkraft und reden untereinander und arbeiten nicht.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Die Klasse wird total chaotisch und ist kaum noch zu beruhigen. Die Lehrkraft wird ignoriert.“

Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Die Schüler in Ruhe arbeiten lassen und kompetenter auftreten. Nicht die eigene Unsicherheit im Unterricht zeigen. Nicht immer die Schüler fragen, was man machen soll. Nicht sagen, dass man selbst keine Lust darauf hat“ 355.

Die Antwort auf die letzte Frage gibt Beispiele für Möglichkeiten, die der Lehrer hat, um den Teufelskreis zu durchbrechen. Insgesamt mutet das ganze wie ein Missverständnis an, da beide Parteien offensichtlich das Ziel des gelingenden Unterrichts verfolgen. Die Herausforderung liegt darin, den Informationsgehalt der Unruhe herauszufiltern: Warum reagiert der Schüler so gereizt auf die Hilfestellungen? Was brauchen die Schüler von mir, um vernünftig arbeiten zu können? In den Antworten, die die Schüler geben könnten, liegt die jeweilige Lösung des Teufelskreises. Auch, wenn die Schüler direkt formulieren, was sie brauchen, werden sie nicht immer gehört und verstanden:

„Wie jede Stunde schrieb unser Lehrer hastig den Hefteintrag an die Tafel, und sagte kaum etwas dazu. Er beachtete gar nicht, wenn sich jemand meldete, weil er etwas nicht verstanden hatte. Schließlich riefen ein paar der Schüler, die den Stoff nicht verstanden, seinen Namen, um auf sich aufmerksam zu machen, andere versuchten, da der Lehrer nicht reagierte, den Nachbarn um Hilfe zu bitten.“

„Anstatt den Stoff genauer und langsamer zu erklären, drehte sich der Lehrer einfach um und schrie uns nur an, dass, wenn wir nicht an seinem Unterricht interessiert seien, er keine Lust mehr hätte, uns zu unterrichten, und wir dann doch selber sehen sollten, woher wir den Stoff bekommen. Er schrieb dann noch schneller weiter, ohne ein Wort zu dem Geschriebenen zu sagen.“

„Der Lehrer schien nicht zu bemerken, dass die Unruhe in der Klasse nur entstand, da so viele Schüler den Hefteintrag nicht verstanden. Auf Erklärungsversuche reagierte er wieder nur mit Brüllen. Er antwortete auch nicht auf unsere Fragen“ 792.

In dem Beispiel fordern die Schüler den Lehrer mit der aufkeimenden Unruhe auf, etwas anders zu machen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Diese Situation ist über den bloßen Teufelskreis hinaus noch weiter eskaliert: der Lehrer brüllte die Schüler an und war außerstande, auf direkte Fragen einzugehen. Derartige Eskalationen werden in rund der Hälfte der Teufelskreis-Berichte beschrieben. Es ist ein tragisches Missverständnis, wenn es soweit kommt, denn die Berichte zeigen eindeutig, dass beide Parteien im Kern dasselbe wollen: Dass der Unterricht gelingt. Dieses Missverständnis aufzuklären, erfordert den Mut, die in der Störung enthaltene Information über die Bedürfnisse der Schüler aufzunehmen. Wer die spezifischen Bedürfnisse der Schüler in die Unterrichtsgestaltung miteinbezieht, kann es schaffen, aus dem Teufelskreis auszubrechen. Die Schüler wissen oft sehr konkret, was der Lehrer in ihren Augen anders machen sollte. Vielleicht sagen sie es direkt, vielleicht nur indirekt und vielleicht werden sie erst konkret, wenn sie selbst konkret gefragt werden.

Um die Entstehung eines solchen Teufelskreises zu vermeiden, werden in der Literatur präventive Maßnahmen vorgeschlagen (Stähling, 2000): Dem Teufelskreis kann ein effizientes Regelsystem entgegen gestellt werden, das idealerweise mit den Schülern gemeinsam erarbeitet wird. Das Regelsystem beinhaltet:

- Wirksame Unterrichtsorganisation (z.B. kurze Übergänge, Transparenz für alle Beteiligten).
- Störungskontrolle (z.B. Regelverstöße werden mit minimalem Aufwand und unverzüglich im Sinne der Verabredung mit der Schulklasse unterbunden).
- Zeitnutzung (z.B. intensive Nutzung der Unterrichtszeit).

Das Befolgen dieses Regelsystems fördert sicherlich einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Aber es ist die Crux des Teufelskreises, dass er trotz guten Regelsystems jederzeit auftreten kann, da die Ursache des Teufelskreises in dem Zusammenspiel des spezifischen Unterrichts und der individuellen Bedürfnisse der Schüler entsteht. Wenn der Unterrichtsablauf trotz Regelsystem im Sinne des Teufelskreises gestört wird, dann muss nach der spezifischen Lösung des Teufelskreises gesucht werden, denn die gewohnte Reaktion auf die Störung verstärkt die Störungsursache. Es kommt darauf an, die eigene Annahme über die Störungsursache zu überprüfen und dadurch die Situation in einem anderen Licht zu sehen.

Fazit:

Selbst ein eigentlich guter Umgang mit Störungen kann an seine Grenzen stoßen, wenn im Unterricht nicht auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler eingegangen wird. Die Frage, die ein Lehrer den Schülern direkt stellen kann, um die Bedürfnisse herauszufinden, lautet: „Was braucht ihr Schüler von mir, um in diesem Unterricht vernünftig mitarbeiten zu können?“. Die Antwort auf diese Leitfrage verweist auf die spezifische Lösung des Teufelskreises. Die Schüler wissen meist, was sie brauchen, um *mit* dem Lehrer zu arbeiten und zu lernen. Dieses Wissen stellt für den Lehrer eine wichtige Ressource dar, um aus dem Teufelskreis ausbrechen zu können. Im Folgenden wird von der offenen Verhandlung mit der Klasse berichtet, die auch für den Teufelskreis einen Weg der Problemlösung darstellt, da die Schüler in der Verhandlung ihre Bedürfnisse kommunizieren können.

Mit der Klasse verhandeln

Wieviel Unruhe herrscht und wie diszipliniert die Schüler arbeiten, kann auch das Ergebnis einer direkten Verhandlung mit den Schülern sein. Eine solche offene Verhandlung schlägt Thomas Gordon in „Die Lehrer-Schüler-Konferenz“ (Gordon, 1977) vor. Folgendes Beispiel aus der vorliegenden zeigt, wie positiv sich eine solche Verhandlung auswirken kann:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Unsere Klasse ist ziemlich chaotisch, dauernd wurde im Unterricht gestört und die Lehrer wurden teilweise einfach nicht beachtet.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Unsere Geschichtslehrerin (Referendarin, jetzt nicht mehr an unserer Schule) hat mit uns gesprochen und uns nach unseren Problemen mit den Lehrern gefragt. Sie hat uns zugehört, was viele Lehrer einfach nicht getan haben. Einer unserer Lehrer schlug z.B. einfach nur eine Grillfeier vor, damit unsere Klassengemeinschaft sich bessert und dadurch der Unterricht auch wieder besser laufen würde...“

Diese Lehrerin besprach mit uns den Unterricht, was sie tun könnte, damit wir uns wieder mehr für das Fach interessieren und wie sie anderen Lehrern verständlich machen könnte, dass gleiche auch für deren Fächer zu tun...“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Weil mir seitdem nicht nur dieses eine Fach, sondern fast alle anderen Fächer wieder richtig Spaß machen und sich ganz nebenbei auch unsere Klassengemeinschaft gebessert hat.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich weiß nicht mehr was ich gefühlt und gedacht habe, aber ich weiß noch, dass fast die ganze Klasse positiv auf dieses Verhalten reagiert hat...“

„Und wir haben sie natürlich alle unterstützt, naja, jedenfalls wir alle, denen der langweilige Unterricht und das Chaos in der Klasse auf die Nerven gingen.““

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Unsere Klassengemeinschaft ist jetzt um einiges besser und der Unterricht macht wieder richtig Spaß [...]“ 808.

Solche Verhandlungen können sehr unterschiedlich gestaltet werden. Beispielsweise berichten die Schüler, dass ein Vertrag geschlossen oder eine anonyme Schülerumfrage durchgeführt wurde. Die anonyme Schülerumfrage gewährleistet, dass die Schüler ihre Ansichten und Bedürfnisse frei, also ohne Angst vor Sanktionen äußern können. Die Chance der anonymen Schülerumfrage besteht darin, auch Themen und Bedürfnisse erfahren zu können, die niemals öffentlich angesprochen werden würden. In dem Vertrag wurden die Ergebnisse der Verhandlung eindeutig und transparent festgelegt und bekamen so ein größeres Gewicht. Auch ein drittes Beispiel zeigt, wie erfolgreich die Verhandlung sein kann. Hier wurde der Wunsch von Schülern nach Gruppenarbeit aufgegriffen, um die Arbeitshaltung zu verhandeln:

„Unsere Klasse hatte sich gewünscht das wir mal wieder eine Gruppenarbeit machen. Normalerweise lehnen Lehrer dies ab, da wir öfter etwas lauter werden können. Diese Lehrkraft meinte, dass wir dies probieren könnten, allerdings sofort aufhören wenn wir zu laut werden [...]“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich habe mich genauso wie meine Klassenkameraden gefreut und wir wurden sofort ruhiger und disziplinierter“ 496.

Fazit:

Die offene Verhandlung mit der Klasse über Disziplin und Arbeitshaltung ist eine vielversprechende Methode, die den spezifischen Bedürfnissen der Schüler und des Lehrers gerecht werden kann. Dass von solchen Verhandlungen nur selten berichtet wurde, lässt vermuten, dass diese Methode nicht oft genug genutzt wird. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das allgemeine Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Wärme und eine harte Lenkung Hand in Hand gehen können.

Hart aber warm auf Schüler zugehen

Bei jeder Kommunikation wird auch die Beziehung der Teilnehmer verhandelt. Gerade bei disziplinarischen Maßnahmen ist es wichtig, darauf zu achten, in einer positiven Beziehung zu verbleiben. Ein Schüler beschreibt einen Lehrer, der dieses Kunststück vollbringt folgendermaßen:

„Er hat immer aufgepasst wer spickt und wer nicht und wer erwischt wurde musste gleich abgeben und durfte vor die Tür und hat eine 6 bekommen er hat auch immer gute Laune in der Klasse verbreitet und jeder mochte ihn“ 306.

Wie man es schaffen kann, disziplinarische Maßnahmen durch ein positives Beziehungsangebot auszubalancieren, beschreibt ein anderer Schüler im Detail so:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Es war die erste Stunde bei ihr und unsere Klasse ziemlich laut und ist auch allgemein unruhig.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Sie war erst kurz vollkommen streng und hart und als dann alle still waren, war sie vollkommen nett und hat die ganze Klasse zum Lachen gebracht.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Weil es einfach toll war wie sie die Klasse unter Kontrolle hatte und man trotzdem miteinander Spaß hatte.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt, gedacht und getan?

„Ich war begeistert davon, wie sie das gemacht hat.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„In die Klasse kam viel mehr Ruhe und die Stimmung war trotzdem nie so angespannt wie bei einem Lehrer der nur rumschreit dass alle leise sein sollen“ 800.

Die Antwort auf die letzte Frage zeigt, dass Strenge und eine gute Beziehung keineswegs Gegenspieler sein müssen, sondern voneinander profitieren können. Strenge mit einem positiven Beziehungsangebot zu kombinieren, funktioniert nicht nur gegenüber der gesamten Klasse, sondern auch gegenüber einzelnen Schülern. Ein Bericht handelt z.B. davon, wie durch eine Strafe Kontakt entstehen kann: Ein Schüler hatte Nachsitzen, weil er ständig gestört hat. Er musste aufräumen, aber seine Lehrerin hat ihm dabei geholfen und zu seinem Privatleben befragt. Er konnte ohne Mitschüler über sein Leben erzählen und spürte das Interesse der Lehrerin. So war das Nachsitzen keine Strafe, sondern eine Hilfe. Zu seinem Verhalten nach diesem Kontakt sagt der Schüler: *„Ich habe nicht so oft gestört und versucht besser zu sein“ 845.*

Fazit:

Zurechtweisungen oder Sanktionen mit einem positiven Beziehungsangebot zu verknüpfen wird von den Schülern sehr positiv aufgefasst. Allerdings wird nicht bei allen Berichten über Strenge dieses Beziehungsangebot erwähnt. Ein transparentes und konsequentes Vorgehen, ohne im selben Atemzug auf die Beziehungsebene einzugehen, kann dementsprechend auch funktionieren. Im Folgenden wird besprochen, was Schüler zu dem souveränen Umgang mit Einzelstörungen sagen.

Souverän auf Einzelstörungen reagieren

Ein souveräner Umgang mit Einzelstörungen besteht darin, ruhig und konsequent auf sie einzugehen, jedoch ohne sich ablenken zu lassen. Die folgenden Beispiele zeigen, was genau die Schüler darunter verstehen. *„Ein Klassenkamerad hat den Unterricht gestört, weil ihm etwas nicht gepasst hat. Sie hat ihn in einem normalen Ton, mit normaler Handlung und etwas Humor darauf hingewiesen, dass er damit aufhören solle, weil es sonst Konsequenzen geben würde“* 358.

Über den normalen Tonfall hinaus, ist die etwaige Durchsetzung der Konsequenzen wichtig: *„Ein Mitschüler störte den Unterricht. Er täuschte Niesen vor, ungefähr 12 mal. Sie gab ihm 2 Verwarnungen bei der dritten Verwarnung sagte sie : ‘Raus!’ ich habe gedacht: ‘Wow, was für eine Willenskraft hat die Frau!’“* 353.

Andere Schülerberichte legen den Schwerpunkt darauf, dass der Lehrer sich nicht vom Unterricht ablenken lässt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Im Unterricht gibt es durchaus die Möglichkeit auch mal sich kurz (10 sek.) mit dem Nachbar auszutauschen, solange dies nicht stört. Sobald das Ganze aus dem Ruder läuft greift der Lehrer ein - und es wird leise.“

Auf einmal brüllt jemand durch den Raum:

‘Wasch dir lieber erstmal die Haare, T.’

Der Lehrer: ‘L.! Was soll das?! Willst du Ärger?’

Schüler: ‘Was denn? Der hat mich Wichser genannt!’

Lehrer: ‘Ja dann ist okay.’“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Die ‘Lehrkraft’ ist ruhig und cool geblieben und hat niemanden bestraft.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Weil der Lehrer dadurch die Möglichkeit gibt, den Streit selbst zu klären und nicht, wie andere Lehrer, nach Luft ringt und dann eine halbe Stunde über die Beleidigungen diskutiert und damit die Unterrichtszeit verschwendet, weil es keinen der Beteiligten (erst Recht die 28 Unbeteiligten) interessiert.

Außerdem verschafft er sich durch diese ‘coolness’ in gewisser Weise den Respekt der Schüler.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich musste unwillkürlich (wie die anderen auch) lachen. Ich hab gedacht: ‘Der Typ ist ja mal cool drauf’“ 825.

Fazit:

Der Unterricht kann jederzeit durch einzelne Störungen unterbrochen werden, mit denen es souverän umzugehen gilt. Diesen souveränen Umgang beschreiben Schüler als ruhig und konsequent, wobei der Lehrer sich nicht von dem Unterricht ablenken lassen sollte.

Zusammenfassung von Zweig 1

Bei der gescheiterten Lenkung, berichten die Schüler von drei Handlungsweisen, die bei aufkeimender Unruhe zu völligem Verlust der Lenkung führen: Erstens das Ignorieren von jeglichen Störungen; zweitens zu weiche und inkonsequente Lenkung; und drittens zu weiche Lenkung mit Ausbrüchen von Härte. Wenn die Klasse durch diese Handlungsweisen einmal in das Chaos abgedriftet ist, besteht die Gefahr, dass sich Lenkungsverlust in den darauffolgenden Unterrichtsstunden wiederholt. In einer solchen Situation ist von dem Lehrer gefordert, seinen Umgang mit der Klasse grundlegend zu verändern und diese Handlungsweisen zu vermeiden.

Bei der gelungenen Lenkung berichten die Schüler von Lehrern, die souverän auf Einzelstörungen reagieren und durch klare Regeln und die gebotene Härte die Klasse unter Kontrolle haben. Die Härte wird oft durch ein positives Beziehungsangebot ausbalanciert, das gerne angenommen wird. Härte und eine gute Beziehung sind also keineswegs Gegenspieler, sondern profitieren voneinander.

Auch bei Vermeidung der hier beschriebenen Fehler, einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung und souveräner Handhabung von Störungen kann die Kontrolle über die Klasse entgleiten. Der Teufelskreis aus Unterrichtsqualität und Störungen beschreibt wie sonst bewährte Reaktionen auf Störungen, noch mehr Störungen zur Folge haben. Die Lösung des Teufelskreises besteht darin, auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Eine Möglichkeit, diese Bedürfnisse zu erfahren, ist die offene Verhandlung mit der Klasse. Sie

ist auch unabhängig von dem Teufelskreis eine vielversprechende Methode, um eine Klasse erfolgreich zu führen.

Zusammenfassend kann aus den Berichten ein Drei-Schritte-Modell zu gelingender Lenkung gewonnen werden.

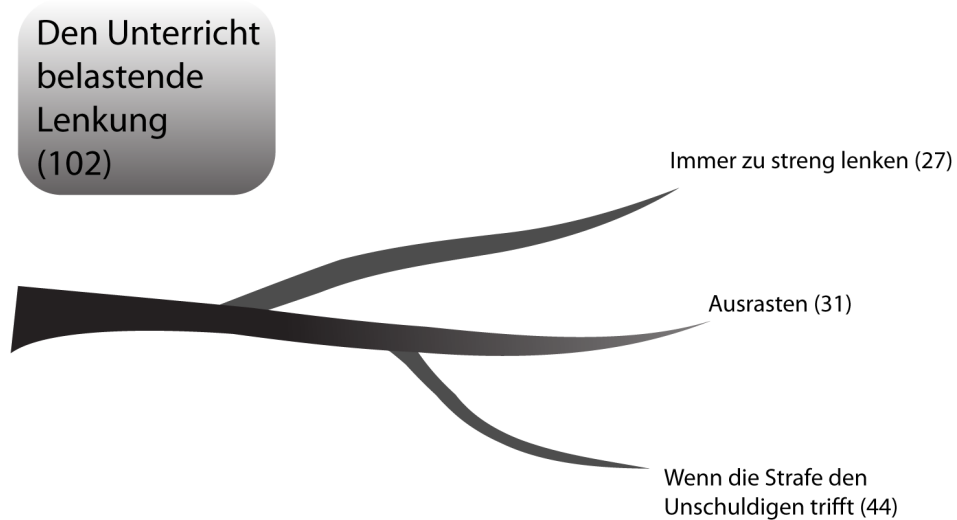
1. Schritt: Die Einsicht, dass Lenkung notwendig und möglich ist.
2. Schritt: Zu lernen, wie Lenkung gelingen und scheitern kann.
3. Schritt: Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler; der Einstieg in einen konstanten Verbesserungsprozess.

Die Berichte handeln jeweils von dem Scheitern oder Gelingen der Lenkung bei einem dieser Schritte: Der erste Schritt mag banal erscheinen, doch die Berichte von Lehrern, die jegliche Unterrichtsstörung ignorieren, zeigen, wie essentiell die Einsicht ist, dass Lenkung notwendig und möglich ist. Der zweite Schritt besteht darin, zu lernen, wie Lenkung umgesetzt werden kann. Zu weiche und inkonsequente Lenkung sind Beispiele für typische Fehler, die es zu vermeiden gilt. Erfolgreiche Strategien bei dem zweiten Schritt sind: Hart aber warm auf Schüler zuzugehen und souverän auf Einzelstörungen reagieren. Der dritte Schritt trägt der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Klassenverbände Rechnung. Die beste Expertise beim zweiten Schritt kann an ihre Grenzen stoßen, wenn die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler außer Acht gelassen werden. Der Teufelskreis beschreibt ein solches Scheitern der Lenkung. Eine offene Verhandlung mit der Klasse ist ein guter Weg, die Bedürfnisse der Schüler herauszufinden und auf sie einzugehen. Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler wird niemals abgeschlossen sein. Anders als bei Schritt eins und zwei ist von dem Lehrer hier ein konstanter Verbesserungsprozess gefordert, da die Bedürfnisse je nach Unterrichtssituation und je nach Schülern konstant variieren.

Zweig 2: Den Unterricht belastende Lenkung

Auf diesem Zweig geht es nicht um das Scheitern oder Gelingen von Lenkung, sondern um jene disziplinarischen Maßnahmen, die die Schüler-Lehrer-Beziehung und damit den weiteren Unterricht lediglich belasten. Das sind Maßnahmen, die beispielsweise einen unschuldigen Schüler treffen oder von den Schülern als übertrieben empfunden werden. Die Schüler fühlen sich durch derartige Lenkungsaktionen ungerecht behandelt und entwickeln Widerstand gegen die Führung des Lehrers.

Abbildung 12. Zweig 2 des Astes Lenkung



Die Schüler beschreiben Lehrer, die immer zu streng sind, Situationen in denen Lehrer ausrasten und Situationen, in denen unschuldige Schüler bestraft wurden.

Immer zu streng lenken

In einigen Berichten sagen die Schüler, dass ihnen bestimmte Lehrer einfach zu streng seien. Der Druck, den Lehrer mit zu strenger Lenkung ausüben, erzeugt einen Gegendruck bei den Schülern. Auch die zu strenge Lenkung und der Gegendruck bilden einen Teufelskreis, die den Lehrern die zu strenge Lenkung immer wieder abverlangt. Sie müssen ständig auf der Hut sein und hart durchgreifen, wenn die Schüler sich trotz und wegen der übermäßigen Strenge regen. Was genau Schüler als zu streng empfinden, zeigt diese typische Beschreibung am Beispiel von Handarbeitsunterricht:

„Bei ihr darf man keinen Mucks machen und sie deutet immer nur an was sie will wenn man das nicht macht was sie will weil man es nicht verstanden habe schimpft sie rum.

Man sollte etwas deutlicher reden und die Schüler während der Arbeit in Handarbeit (wenigstens) flüstern lassen“ 217.

Aus Schülersicht ist eine solche Strenge nicht notwendig, um sie Klasse im Griff zu haben: Erstens ist das Schimpfen eigentlich nicht nötig, da die Schüler sich konform verhalten wollen und nur nicht wissen, was die Lehrerin genau will. Etwaiges „Fehlverhalten“ ist also kein Widerstand gegen den Unterricht, sondern das Ergebnis eines Missverständnisses. Zweitens wird in dem Bericht

angekreditet, dass die Schüler in dem Unterricht keinen „Mucks“ machen dürfen. Die Schüler sehen nicht ein, dass sie während der Handarbeit nicht miteinander reden dürfen. Lenkung ist kein Selbstzweck, sondern sollte immer durch die Notwendigkeiten des jeweiligen Unterrichts motiviert sein. Diese zwei Gründe machen in der Schülerwahrnehmung den Unterschied von *zu streng* zu *sehr streng* aus: Erstens ist das Schimpfen bei Missverständnissen unangebracht, und zweitens ist die geforderte Stille nicht für den Handarbeitsunterricht notwendig.

Der Druck, den Lehrer mit zu strenger Lenkung ausüben, erzeugt einen Gegendruck bei den Schülern, der einerseits aus Missmut über die unangebrachte Lenkung besteht (in dem Beispiel das Schimpfen) und andererseits durch die unterdrückten Bedürfnisse genährt wird.

„Ich hab es ihr nicht gesagt, aber meiner besten Freundin die neben mir sitzt, hab ich alles gesagt. Heimlich haben ich dann anderen Schülern den Vogel gezeigt und auf die Lehrerin gezeigt alle haben heftig genickt und gelacht“ 217.

Fazit:

Druck und Gegendruck, übermäßige Strenge und Schülerregungen schaukeln sich gegenseitig auf und haben im besten Fall eine für Lehrer und Schüler anstrengende Stille zur Folge. Nicht in allen Berichten von zu strenger Lenkung werden die beschriebenen Merkmale und Konsequenzen von zu strenger Lenkung so klar benannt.

Das Schülerempfinden *zu streng* und ein *Rumschreien* des Lehrers hatten jedoch immer negative Auswirkung, wie z.B. Angst, Wut und Leistungsabfall. Wie bei gelingender Lenkung ausgeführt, ist es wichtig, einen guten Kontakt zu den Schülern zu haben, um eventuell zu erfahren, ob die Schüler den eigenen Lenkungs-Stil als *zu streng* erachten. Auch hier ist es ratsam, durch die offene Verhandlung mit der Klasse die Schülerbedürfnisse und etwaige Missverständnisse aufzudecken.

Ausrasten

In Bezug auf das Ausrasten berichten die Schüler, wie der Lehrer beispielsweise in einer Situation die Fassung verliert, über das Ziel hinausschießt und *rumschreit*. Die Anlässe dafür sind Unterrichtsstörungen im weitesten Sinne wie z.B.: *„Einer aus unserer Klasse hat angefangen zu quatschen und unser Lehrer ist ausgerastet und hat den Tafelschwamm nach dem Jungen geworfen“ 462.* Anders als bei dem oben beschriebenen „Weich sein, bis einem der Kragen platzt“, wird keine vorangehende Phase von *zu weicher* Lenkung berichtet und der Lehrer verliert auch nicht die Kontrolle über die Klasse. Die Wirkung auf die Schüler bleibt für die Lehrer möglicherweise im Verborgenen.

In dem Schwammwurf-Beispiel heißt es weiter: *„Es hat sich ein schlechter ruf gebildet und alle aus meiner klasse haben immer, wenn der Lehrer in Sichtweite kam hatten alle ein bisschen Angst“* 462.

Andere Beispiele für die Ausraster sind:

„Sie teilte dir Schulaufgabe aus und ich habe das Blatt zu früh umgedreht. Sie kam wieder zurück zu mir und hat mir eine runter gehauen“ 836.

„Wir waren im Kochunterricht wo sie anfing uns anzuschreien nur weil wir nicht so schnell waren wie sie es wollte“ 332.

„Eine Freundin von mir hatte Geburtstag und wollte Süßigkeiten austeilen. Der Lehrer wurde direkt wütend und schrie sie an, sie solle bloß nicht noch einmal fragen“ 498.

Je mehr die Lehrer in den Berichten die Fassung verlieren, umso stärker reagieren die Schüler mit Angst. Als weitere Auswirkungen nennen die Schüler:

„Einige Schüler blieben dem Unterricht fern. Andere wechselten sogar die Klasse“ 232.

„Keiner mag den Lehrer mehr und wir nehmen ihn auch nicht mehr ganz für voll“ 514.

„Weil ich mich total gekränkt gefühlt habe, und wirklich Angst hatte ihm das nächste Mal über den Weg zulaufen“ 691.

„Die Stimmung in dem Kurs wurde noch schlechter als sie ohnehin schon war“ 781.

Fazit:

Nach einem Ausraster von zu strenger Lenkung beschreiben Schüler zwei Wege, in der Folgenden Stunde damit umzugehen. Entweder der Lehrer setzt den gewohnten Unterricht kommentarlos fort, oder er entschuldigt sich bei den Schülern und vermittelt glaubhaft, dass er versucht, derartige Ausraster nicht zu wiederholen. Da die negativen Auswirkungen eines Ausrasters nicht immer als solche klar erkennbar sind, ist es verlockend, den vermeintlich einfachen ersten Weg einzuschlagen und kommentarlos weiterzumachen. Der Königsweg ist jedoch, sich nach einem solchen Vorfall zu entschuldigen und daran zu arbeiten, dass es nicht wieder vorkommt. Bei der Frage, was der Lehrer nach der Situation tun könnte, ist es dieser Weg, den die Schüler nennen: *„Der Lehrer müsste sich [...] entschuldigen und uns versprechen, dass so etwas nie wieder vorkommt!“* 498.

Wenn die Strafe den Unschuldigen trifft

Eine Strafe, die den Unschuldigen trifft, ist nicht nur für den betroffenen Schüler übel, sondern wirkt sich auch belastend auf die weitere Schüler-Lehrer-Beziehung aus. Es gibt viele Situationen in denen es den unschuldigen Schüler leicht treffen kann. So z.B., wenn die Störung zu einem bestimmten Schüler passt: der übliche Verdächtige ist für das betreffende Verhalten schon bekannt. Aber auch den Schüler, über den hinweg geredet wird, kann es treffen, da er im Zentrum der Unruhe sitzt. Oder aber zwei Schüler reden über z.B. Hans und nennen ihn beim Namen, wofür dieser dann Ärger bekommt. Diese Standard-Irrtümer gilt es im Blick zu haben und zu vermeiden. Irrtümer lassen sich jedoch nicht immer ausschließen. Der bereits beschriebene Weg, disziplinarische Maßnahmen mit einem positiven Beziehungsangebot zu verknüpfen, um die Belastung von Strafe zu minimieren, scheint auch hier angeraten (S. 80 „Hart aber Warm...“).

Mitunter kann eine für den Lehrer schnell abgehandelte Störungssituation bei den Schülern, die sich unschuldig bestraft fühlen, lange weiter gären. Unschuldig Bestrafte machen sich so ihre Gedanken: Warum ich? Akzeptiert der Lehrer mich nicht als Schüler? Will der Lehrer mich sowieso bestrafen und nimmt dies als willkommenen Anlass? Der Gedankengang eines Schülers zeigt, welche möglichen Abgründe sich auftun können, wenn den möglichen Gründen einer Strafe nachgesonnen wird: *„Eigentlich (hat der Lehrer) nur den falschen erwischt und das vielleicht auch bewusst. Ich wüsste aber keine Gründe warum der Lehrer an mir Vergeltung ausüben hätte wollen können. [...] Vielleicht hat er meinen Nachbarn nur geschützt, da sein Vater eine hohe Stelle an Schule hat und unserer Musiklehrer viel mit ihm zusammenarbeitet“* 648. Die Konsequenz, die der Schüler zog war relativ drastisch: Er zog sich für das restliche Jahr vom Unterricht zurück. Weder der Schüler noch Lehrer haben den Vorfall noch einmal angesprochen. Hätte der Lehrer erkennen können, oder war er sich dessen bewusst, dass sich der Schüler wegen dieses Vorfalls zurückgezogen hat? Hätten sie darüber geredet, wären die Überlegungen des Schülers vielleicht mit ein paar Sätzen des Lehrers aus der Welt geräumt gewesen. Alle Lösungsmöglichkeiten bleiben hier im Konjunktiv, da der Schüler den Lehrer nicht darauf angesprochen hat und der Lehrer durch dieses Schweigen vielleicht nicht einmal die Chance hatte zu erfahren, was los war.

In anderen Berichten sprechen die Schüler den Lehrer darauf an, wenn die Strafe den Unschuldigen getroffen hat. Es ist wie ein Geschenk, wenn das geschieht. Es ist die Möglichkeit, einen Fehler zurückzunehmen. Wenn sich die gesamte Klasse für den Gestraften verbürgt oder einige zugeben, das getan zu haben wofür andere bestraft wurden, bekommt der Lehrer die Chance sein Urteil zu revidieren und so die Situation ins Gute zu wenden. An den

Folgenden beiden Berichten wird deutlich, woran erkannt werden kann, dass die Strafe tatsächlich den Unschuldigen getroffen hat.

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Wir waren im Musiksaal und haben ein langweiliges Lied gesungen. Unser Musiklehrer war wie immer genervt. Dann haben die vor mir angefangen zu reden und meine Lehrkraft hat mich (!) angemeckert.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Ich habe überhaupt nicht geredet, aber er hat mich trotzdem angemacht: ‘So jetzt ist es aber genug! Du schreibst mir bis morgen 2 Seiten Stundenprotokoll.’“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„WEIL ICH ES NICHT WAR!“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich hab mich voll ungerecht behandelt gefühlt. Getan hab ich aber nichts.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Nicht direkt, nur alle haben nach der Stunde gesagt, dass ich wirklich nicht geredet habe. Selbst die zwei ‘wahren’ Übertäter haben das gesagt.“

Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Sich entschuldigen?“ 802.

In dem nächsten Bericht ist es die gesamte Klasse, die dem Lehrer das Geschenk macht, sein Urteil revidieren zu können:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Z. hat an diesem Tag einfach ihre Aufgaben gemacht ohne zu stören, auch wenn sie sonst öfters mal gestört hat. Dann ist Fr. X. kurz etwas kopieren gegangen und dann hat ein anderes Mädchen angefangen rum zu schreien. Das hat man über den ganzen Flur gehört und als Fr. X. wieder gekommen ist hat sie sofort Z. verdächtigt obwohl sie nichts gemacht hat. Sie konnte ja gar nicht wissen wer es war, weil sie nicht da war. Die ganze Klasse hat Z. verteidigt aber Fr. X. hat uns nur angemeckert und Z. wurde trotzdem bestraft“ 809.

Eine sichere Methode, Unschuldige zu bestrafen, ist die Gruppenbestrafung, bei der die gesamte Klasse für das Fehlverhalten von einem Schüler oder wenigen Schülern bestraft wird. Dass diese Methode den Unterricht belastet, zeigt dieses Parade-Beispiel:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Ein Junge war laut und hat gestört.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Alle haben viel mehr Hausaufgaben bekommen und wir haben den versprochenen Film nicht zu Ende geguckt und an der spannendsten Stelle aufgehört.“

Warum war dieses Verhalten besonders schlecht?

„Weil es ungerecht war. Viele Kinder haben gut mitgemacht.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich habe mich ungerecht behandelt gefühlt. Ich fand es gemein, weil ich leise war und mitgearbeitet habe.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Niemand fand den Jungen blöd, aber alle haben auf die Lehrerin geschimpft.“

Was könnte die Lehrkraft jetzt tun, um die Situation im Nachhinein zu verbessern?

„Sich entschuldigen, Film zu Ende gucken, einen Tag keine Hausaufgaben“ 225.

In einem anderen Bericht zur Gruppenbestrafung bleibt es nicht dabei, auf den Lehrer schimpfen, sondern die Klasse boykottiert geschlossen einen verordneten Test (826). Eine Gruppenbestrafung vereint die Schüler gegen den Lehrer.

Fazit:

Wenn eine Strafe den Unschuldigen trifft, belastet das die Schüler-Lehrer-Beziehung und damit die weitere Lenkung. Im Unterricht gibt es Standardsituationen, in denen dies leicht passieren kann. Wenngleich eine solche Situation für den Lehrer schnell abgehakt ist, hat sie eine ungleich größere Bedeutung für den betroffenen Schüler. Schüler, die sich zu unrecht bestraft fühlen und dem Lehrer dies mitteilen, geben diesem eine Chance, sein Urteil zu revidieren. Gruppenbestrafungen erschweren die weitere Lenkung, da sie die Schüler gegen den Lehrer vereinen. Disziplinarische Maßnahmen mit einem positiven Beziehungsangebot zu verknüpfen, um die Belastung von Strafe zu minimieren, scheint auch hier angeraten (S. 80 „Hart aber Warm...“).

Zusammenfassung von Zweig 2

Disziplinarische Maßnahmen, die als übertrieben streng empfunden werden oder den Unschuldigen treffen, und auch ein plötzliches Ausrasten des Lehrers belasten den weiteren Unterricht. Die Schüler fühlen sich durch derartige Lenkungsaktionen ungerecht behandelt und entwickeln Widerstand gegen die Führung des Lehrers.

Zu strenge Lenkung ist nicht durch die Notwendigkeiten des jeweiligen Unterrichts motiviert, sondern unterdrückt auch jene Schülerregungen und -bedürfnisse, die dem Unterricht nicht entgegenstehen. Lehrer, die immer zu streng lenken, erzeugen mit dem Lenkungsdruck einen Gegendruck der Schüler und laufen so Gefahr, ständig gegen den Gegendruck lenken zu müssen. Die Alternative zu überstrenger Lenkung wurde bei gelingender Lenkung ausgeführt und besteht in dem Miteinbeziehen der Schülerbedürfnisse in den Unterricht. Strenge mit einem positiven Beziehungsangebot zu verbinden und die offene Verhandlung mit der Klasse sind bewährte Methoden, die Schülerbedürfnisse mit einzubeziehen, um zu sehen, wo Strenge wirklich notwendig ist, damit der Unterricht gelingt.

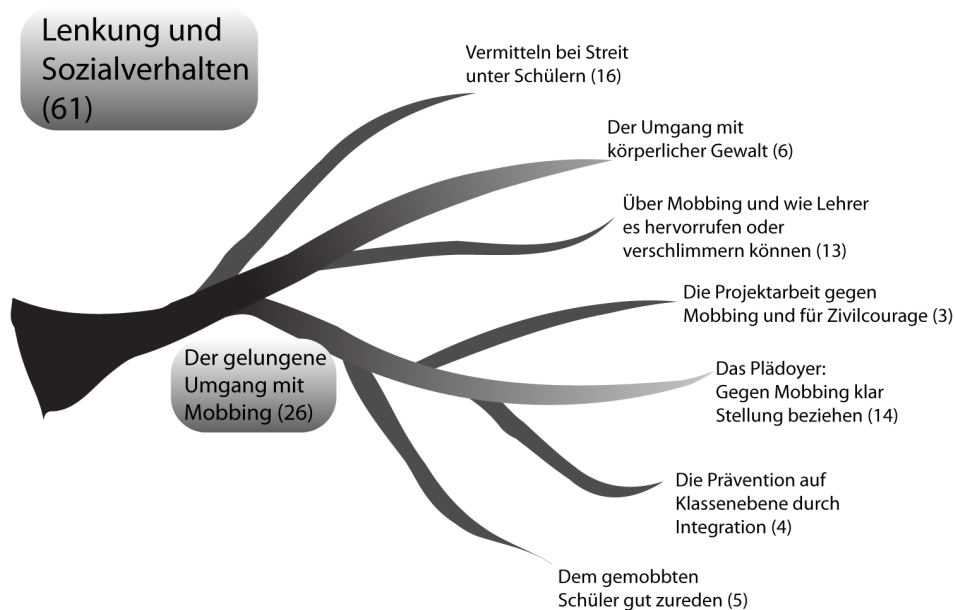
Bei Ausrastern von zu strenger Lenkung greifen Lehrer bei gewöhnlichen Störungen plötzlich übertrieben stark durch, verlieren z.B. die Fassung oder lassen ein Donnerwetter los. Die mittelfristige Wirkung eines Ausrasters wie z.B. Angst der Schüler bleibt für die Lehrer möglicherweise im Verborgenen. Das Beste ist, sich nach einem solchen Vorfall zu entschuldigen und daran zu arbeiten, dass es nicht wieder vorkommt.

Eine Strafe, die den Unschuldigen trifft, ist nicht nur für den betroffenen Schüler übel, sondern wirkt sich auch belastend auf die Schüler-Lehrer-Beziehung aus. Es gibt Standardsituationen, in denen die Strafe leicht den Unschuldigen trifft, die es im Blick zu haben gilt. Wer disziplinarische Maßnahmen mit einem positiven Beziehungsangebot verknüpft, kann die negativen Auswirkungen von Irrtümern abfedern und wird von den Schülern eher die Chance bekommen, ein Fehlurteil zu revidieren.

Zweig 3: Lenkung und Sozialverhalten

Wie die Schüler miteinander umgehen, wie sie bei Streitereien verfahren, und ob einzelne Schüler gemobbt werden, sind Aspekte des Sozialverhaltens, die der Lenkung des Lehrers bedürfen. Die Schüler berichten, wie sie durch die beherrschte Lenkung der Lehrer im Bereich des Sozialverhaltens lernen, „*was es heißt, miteinander zu leben und füreinander dazusein*“ 536. Aber sie berichten auch, wie Lehrer durch ihr Verhalten Mobbing bei Schülern hervorrufen und verschlimmern können.

Abbildung 13. Zweig 3 des Astes Lenkung



Konkret handeln die Berichte davon, wie Lehrer Streitereien unter Schülern schlichten, bei Prügeleien wegschauen, Mobbing hervorrufen und verschlimmern oder bei Mobbing erfolgreich eingreifen.

Bei Streit und Prügeleien handelt es sich um die Austragung von Konflikten, die zeitlich begrenzt sind und bei der beide Streitpartner mehr oder weniger souverän handeln. Bei Mobbing hingegen handelt es sich um einen dauerhaften Prozess, in dem das Verhältnis der Akteure von Macht und Ohnmacht gekennzeichnet ist. Wegen der Ohnmacht der Mobbing-Opfer ist das Einschreiten der Lehrer hier unumgänglich. Ein gelungenes einschreiten besteht im Wesentlichen in der **Prävention** auf Klassenebene, dem **Plädoyer** gegen Mobbing und der **Projektarbeit** gegen Mobbing und für Zivilcourage und wird anhand der Schülerberichte besprochen werden. Zuvor wird behandelt, was Lehrer bei Streit und Prügeleien aus Schülersicht tun können.

Vermitteln bei Streit unter Schülern

Durch das vermittelnde Eingreifen bei Streitereien, lernen die Schüler im Sozialverband zu leben. Die menschlichen Fortschritte, die die Schüler dabei machen, sind oft enorm. Sich Zeit für die streitenden Schüler zu nehmen und die verschiedenen Seiten zu Wort kommen zu lassen, verbessert den Umgang miteinander auch über den konkreten Streit hinaus. Dabei kann der Grund des Streits relativ profan sein: „*Wir haben öfters Streit unter den Mädchen, es geht*

hauptsächlich um Kleidung, Schuhe und Ähnliches (bestimmte Marken)“. Der Lehrer hat durch seine gesonderte Stellung die Möglichkeit, lenkend in den Streit einzugreifen und so eine Streitkultur zu etablieren. In diesem Fall hat es geholfen, dass die Streitpartner in einem ruhigen Ton miteinander sprechen: „Er ruft uns in den Computerraum und jeder darf seine Meinung sagen, aber in ruhigem Ton.“ Die Streitkultur des ruhigen Tons, wirkt ohne weiteres Eingreifen des Lehrers bei den Schülern weiter: „Die Konflikte sind nicht mehr so schlimm“ 470.

In den meisten Berichten wird der Streit mit den Streitpartnern ohne die restliche Klasse gelöst, die jedoch als indirekt Betroffene des Streits das Engagement des Lehrers wahrnimmt und anerkennt:

„Zwei sehr gut befreundete Mädchen hatten [...] riesen Krach, wobei die ganzen anderen mitgezogen wurden... sie [die Lehrkraft] hatte sich mit den beiden zusammen gesetzt und alles besprochen. Ich finde es gut, dass Lehrer sich so für das angenehme Klima in der Klasse einsetzen“ 769.

Es ist dem Fingerspitzengefühl des Lehrers anheimgestellt, einzuschätzen, ob es sich bei dem konkreten Streit um einen Einzelvorfall handelt oder um die grundlegende Problematik einer fehlgeleiteten Streitkultur. Je grundlegender die Problematik ist, desto größer ist die Chance, der Klasse zu vermitteln, was es heißt, miteinander zu leben und füreinander dazusein:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Bei uns kam es fast immer zu Streit zwischen den Schülern. Einmal war es so schlimm, dass sich einige meiner Mitschüler prügeln wollten. Unser Lehrer hat daraufhin einen Gesprächskreis ins Leben gerufen. Seit dem lösen wir unsere Probleme im Gespräch miteinander.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Er hat darauf geachtet, dass wir mit Achtung und Sachlich miteinander die Probleme gelöst haben.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Wir haben gelernt andere mit Achtung zu behandeln. Sogar der unsozialste Schüler beherrschte das am Ende des Schuljahres.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Sehr positiv. Ich habe mich gefreut, weil ich wusste, dass das Verhalten eine Bereicherung für unser Leben ist. Und mich aktiv beteiligt.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Wir sind zusammengewachsen und treffen uns heute noch regelmäßig“ 386.

Der Gesprächskreis dieses Beispiels hat den Streitereien eine Form gegeben, bei der der Lehrer auf Sachlichkeit und gegenseitiger Achtung bestehen konnte.

Fazit:

Durch das vermittelnde Eingreifen bei Streitereien lernen die Schüler im Sozialverband zu leben: Sie lernen ganz konkrete Fertigkeiten, wie z.B. den ruhigen Umgangston, und entwickeln darüber hinaus gute Beziehungen zu ihren Mitschülern. Ein Streit, der nicht geschlichtet wird, kann in körperliche Gewalt münden. Wie Schüler darauf reagieren, wenn Lehrer bei einer Prügelei nicht eingreifen, und worin ein guter Umgang mit körperlicher Gewalt besteht, wird im Folgenden behandelt.

Der Umgang mit körperlicher Gewalt

Wenn Streit unter Schülern zu einer Prügelei eskaliert, sehen Schüler in allen Berichten die Lehrer in der Pflicht einzugreifen. Lehrer, die wegschauen, verlieren in allen Berichten dementsprechend den Respekt ihrer Schüler. Exemplarisch ist der folgende Bericht:

„Stundenwechsel. Ein Junge nimmt Anlauf und tritt anderen Jungen in den Bauch. Lehrer sieht es, wird von getretenen Jungen um Hilfe gebeten und unternimmt nichts. Der Lehrer hat nichts unternommen. [...] Ich fühlte mich im Stich gelassen von dem Lehrer. Ich hatte danach Angst in der Schule“ 388.

Als weitere Reaktionen nennen die Schüler Wut, Enttäuschung und Entsetzen. Bei Prügeleien und auch nach Prügeleien erwarten die Schüler, dass die Lehrer handeln. Das folgende Beispiel zeigt, dass eine umfassende Thematisierung nach einer Prügelei einschließlich Ausschimpfen die Einsicht der Schüler fördert:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Ein Junge aus der 3. Klasse hat versucht, uns unser Lager wegzunehmen. M. ein Junge aus meiner Klasse, hat ihn geschubst, getreten und geschlagen. Er hat von unserem Lehrer Ärger bekommen. Wir erklärten unserem Lehrer alles, er redete dann mit dem Jungen und in unserer Klasse waren alle erleichtert.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Dass er auch M. ausgeschimpft hat und dass er auch mit dem anderen Jungen geredet hat.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Weil beide Schuld hatten.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

„Ich fand schlecht, dass M. das nicht friedlich klären konnte. Ich hätte nie im Leben daran gedacht, jemand wegen so etwas zu treten und schlagen. Mir tat der Junge Leid. Ich fand gerecht, dass unser Lehrer mit Beiden geredet hat.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

„Ja, erst waren alle sauer auf den Jungen, weil er unser Lager wegnehmen wollte. Auf M. waren nur wenige sauer. Unser Lehrer machte klar, dass M.'s Verhalten auch falsch war. Die meisten haben das eingesehen“ 350.

Der Lehrer hat den Gewalt-Vorfall mit beiden Schülern besprochen und Kritik geübt, und das in einer Weise, die auch für die Klasse transparent war. Laut dem Bericht erreichte er damit die Einsicht bei den meisten Schülern, dass auch der Gewalt-Anwender schuld ist und nicht *nur* der Auslöser.

Fazit:

Die Einsicht der Schüler, auch jener, die nicht selbst Gewalt angewendet haben, ist der Schlüssel zu einem zukünftigen gewaltfreien Umgang mit Konflikten. Auch bei dem „gelungenen Umgang mit Mobbing“ wird ersichtlich werden, dass die Einsicht der Schüler möglich ist und den ersten Schritt zu einem guten Sozialverhalten darstellt. Als Basis der Betrachtung des gelungenen Umgangs mit Mobbing wird nun ein grundlegendes Verständnis des Mobbing-Prozesses dargelegt, einschließlich der Handlungsweisen, durch die Lehrer Mobbing hervorrufen oder verschlimmern können.

Über Mobbing und wie Lehrer es hervorrufen oder verschlimmern können

Wenn sich Feindseligkeiten gegenüber einem einzelnen Schüler wiederholen und über die Zeit verschlimmern, handelt es sich um Mobbing. Mobbing ist ein Prozess, an dessen Ende der Gemobbte aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird. Anders als bei Streit und Prügeleien agieren nicht zwei souveräne Streitpartner, sondern das Verhältnis der Akteure ist von Macht und Ohnmacht gekennzeichnet, es gibt Täter und Opfer. Dem Opfer ist es fast unmöglich, sich gegen das Mobbing alleine zur Wehr zu setzen. Ein gemobbter Schüler kann nicht einmal, wie in anderen Konflikten, konstruktiv auf das Ziel der Täter eingehen, da das Ziel darin besteht, ihn fertig zu machen. Über die Feindseligkeiten hinaus, belastet die Gemobbten oft ein Schuldgefühl und Scham. Zum einen, weil die Frage naheliegt: „Warum ich und niemand anderes?“ und zum anderen, weil scheinbar Unbeteiligte ihnen einreden, dass sie selbst Schuld seien. Eine Schülerin beschreibt z.B., wie eine Lehrerin ihr Schuld eingeredet hat: *„Sie hat ignoriert, dass ich misshandelt wurde, und hat mich als die schul-*

dige Verursacherin dargestellt. Letztendlich hat sie dadurch auch mich an mir selbst zweifeln lassen“ 591.

Die Auswirkungen von Mobbing sind drastisch. Es ist ein menschliches Grundbedürfnis, ein akzeptiertes Mitglied der Gemeinschaft zu sein. Feindseligkeiten, die den Ausschluss aus der Gruppe zum Ziel haben, und über einen langen Zeitraum ständig an Intensität zunehmen, haben gesundheitsschädliche Stressreaktionen zur Folge. Die Schüleraussagen zu den Auswirkungen beinhalten unter anderem:

„Ich hab Magenschmerzen und Migräne gekriegt. War ständig krank. Und in der Nacht vor der Stunde hatte ich Alpträume und Schweißausbrüche. Vor der Stunde war mir immer total schlecht. [...] Meine Nerven sind dadurch in die Brüche gegangen, weil ich immer die Angst hatte, das er mich wieder vor der ganzen Klasse bloßstellt“ 680.

„Es lief darauf zurück das ich zwei Jahre lang 5 in Mathe stand... Ich musste zum Psychologen...Mir war schlecht...Ich hatte Angst vor der Schule...“ 520.

„Ich hab mich immer weiter zurückgezogen und lebte in meiner Welt, die vor solchen Menschen geschützt war“ 822.

„weil es mein Selbstbewusstsein komplett zerstörte und zu einer sehr starken Schulangst führte [...] ich habe mich dumm und unnütz gefühlt“ 620.

Diese Auswirkungen erschweren für die Gemobbten den eigenständigen Umgang mit den Feindseligkeiten. Sie sind auf Hilfe angewiesen. Wie diese Hilfe aussehen kann, und was schädlich ist, wird im Folgenden anhand der Schülerberichte dargelegt. Es ist jedoch ratsam, bei diesem gewichtigen Thema auch andere Perspektiven zu Rate zu ziehen. Eine hilfreiche und schnell zu lesende Perspektive bietet die über das Internet kostenfrei zugängliche Antimobbingfibel. (Taglieber, 2005¹⁴). In dieser werden 4 Phasen des Mobbing beschrieben, die auch in den Schülerberichten zum Vorschein kommen:

Phase 1: Gemeinheiten werden platziert

Konflikte sind normale menschliche Lebensäußerungen. In Schulklassen geht es häufig um Macht und Einfluss. Es entstehen Ungerechtigkeiten und Parteilichkeiten. Einzelne Unverschämtheiten und Gemeinheiten werden platziert. Wenn dieser inszenierte Konflikt nicht beachtet und nicht bearbeitet wird, kann er sich zu Mobbing weiter entwickeln.

14 www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/anti_mobbing_fibel.pdf

Phase 2: Mobbing wird möglich durch Möglichmacher

Der Konflikt kann zu Mobbing werden, wenn er sich dazu entwickeln darf. Ein wichtiger Grund für das Entstehen von Mobbing ist das Sich-nicht-darum-Kümmern. Es werden die, die zuschauen, zu Möglichmachern. In der zweiten Phase wird das Opfer präpariert. Die psychische Verfassung wird schlechter. Die Person gerät immer mehr in Verteidigungshaltung. Sie wird immer auffälliger und liefert dadurch immer mehr Anlässe zum Ausgrenzen und Ärgern.

Phase 3: Destruktives Handeln

Die Person gerät endgültig in Unterlegenheit. Es tritt ein Gewöhnungseffekt ein, auftretendes Fehlverhalten und Fehlleistungen werden als selbstverschuldet gedeutet. Die Person beginnt selbst zu glauben, was man ihr vorwirft. Sie kann sich aus eigener Kraft nicht mehr aus der Situation befreien. Gesundheitliche Schäden treten ein.

Phase 4: Ausschluss

Völlig hilflos und demoralisiert wechseln gemobbte Kinder dann oft die Schule. Es kommt für Lehrer und Mitschüler meistens überraschend, weil sie nichts bemerkt hatten. Aber die Täter haben ihr Ziel erreicht, den Ausschluss.

Der Ausschluss in der vierten Phase ist das folgerichtige Ende des Mobbing-Prozesses, denn die Feindseligkeiten sind gegen die Person des betroffenen Schülers gerichtet. Lehrer können in jeder der vier Phasen beteiligt sein und wegen ihrer gesonderten Stellung eine Vorreiter-Rolle für die Täter einnehmen. 20% der gemobbten Schüler geben Lehrer als (Mit-)Täter an (Taglieber, 2005).

In Phase 1 können es Gemeinheiten des Lehrers sein, die einen Schüler aussondern und die das Mobbing der anderen Schüler hervorruft: „*Er fragte mich, was wir denn in der Stunde vor den Ferien durchgenommen hätten! Ich konnte es ihm nur teilweise sagen und darauf hin meinte er: 'Schau mal! Alle anderen Schüler wissen es nur du nicht. Naja, ich sag nur blond und blauäugig.'* - *die ganze Klasse brach in Gelächter aus und dann meinte er noch: 'typisch für arische Leute, Hitler hätte dich gemocht, aber auch nur der!'*“ Dieses extreme Vorführen und Vor-der-Klasse-Niedermachen hat die anderen Schüler veranlasst mitzumobben „*die Klasse sagte mir dann auch ständig seine Sprüche hinterher*“. Das Mobbing, dass der Lehrer betrieben und hervorgerufen hat, endete tatsächlich erst mit dem Schulwechsel: „*Ich bin heilfroh, dass ich jetzt eine weiterführende Schule besuche und aus meiner alten Schule raus bin. Es*

war die Hölle für mich“ 680. Nicht immer beginnt der Einstieg in den Schulwechsel mit einem solchen Knall. Es können auch die alltäglichen Kleinigkeiten sein, die einen Schüler aussondern: „Es fing direkt am Anfang des fünften Schuljahres an, dass sie mich nicht richtig als Schüler akzeptierte. Im Unterricht hat sie meistens nur die anderen Kinder drangenommen und mich nur ein paar Mal. Oder wenn ich mit jemand anderem aus der Klasse Zoff hatte, also dieserjenige mich ärgerte, hat sie sich nicht drum gekümmert. Und ich denke als stellvertretende Klassenlehrerin muss man sich um seine Schüler kümmern. Oder finden Sie etwa nicht? Sie hat mich sogar in mehreren Situationen beleidigt und vor meinen Mitschülern lächerlich gemacht“ 822.

In Phase 2 und 3 können Lehrer laut der Schülerberichte das Mobbing durch zwei Handlungsweisen verschlimmern. Erstens können sie dem Opfer die Schuld an seiner Lage geben und zweitens können sie es unterlassen, sich darum zu kümmern. Eine Variante von Sich-nicht-darum-Kümmern besteht darin, zu Mobbing nicht klar und eindeutig Stellung zu beziehen: *„Ein Schüler wurde in einen sich in der Klasse befindlichen Schrank eingesperrt. Er meldete diesen Vorfall dem Englisch, gleichzeitig Klassenlehrer. Er hat nur gelacht und mit einem ironischen Unterton der Klasse gesagt: ‘Ich möchte nicht, dass das nochmal passiert’ mehr nicht“ 685. Das folgende Beispiel lässt erahnen, dass implizite Schuldzuweisung an das Opfer als Begründung für das Sich-nicht-darum-Kümmern herhalten kann: „Ich wurde von 8 Klässlern gemobbt weil sie erzählt haben, ich hätte ein Handy geklaut und habe bei meiner Lehrerin Hilfe gesucht. Anstatt mir zu helfen hat sie so getan, als ob ich an der Situation selbst Schuld habe. Ich habe ihr beweisen können, dass ich das Handy nicht geklaut habe und sie hat sich nicht für mich eingesetzt“ 618. Die Schuldzuweisung kann auch offen ausgesprochen werden. In dem folgendem Beispiel wird deutlich, wie die Gemobbten tatsächlich zu der Überzeugung gelangen können, dass sie selbst Schuld an ihrer Lage seien und welche Rolle die Lehrer dabei spielen können:*

„Wenn ich mich zu Wort meldete, dass ich geschlagen und mit Sachen beworfen werde, dann kam der Spruch, den ich immer wieder von Lehrern in solchen Situationen hören musste und den ich gehasst habe: ‘Wir sind hier nicht im Kindergarten. Du verhältst dich wie ein kleines Kind. Ihr seid alt genug und auf einem Gymnasium, ihr müsst das allein regeln können’! Dass ich so hart geschlagen wurde, dass ich große Hämatome davon trug und gekratzt wurde, dass ich noch immer blutige Narben habe und dass meine Sachen entwendet und zerstört wurden schien der Lehrerin egal. Viel schlimmer schien, dass ich mit einem Hilferuf den Unterricht störte. [...] Die Schüler bekräftigten ihre Ansichten dadurch, dass Lehrer mich auch als störend und schlimm empfinden würden. Gewalt verstärkte sich“ 591.

Der letzte Satz verweist auf die Dynamik, die das Mobbing durch die Schuldzuweisung gewinnt. Für den Umgang mit Mobbing ist es zentral, wie mit Schuldzuweisungen umgegangen wird, und ob den Tätern erlaubt wird, über etwaige Schuldanteile des Opfers zu diskutieren. Gut gemeint aber verheerend für das Mobbing-Opfer, sind Schwurgerichte aus Tätern die sich selbst überführen sollen: *„Es war letztes Jahr. Alle haben mich wieder mal ohne Grund geärgert. Dann hat die Lehrerin die halbe Klasse nach vorn geholt. Obwohl diejenigen die zugegeben haben, dass man mich geärgert hat, hat sie trotzdem denen geglaubt, die es abgestritten haben oder gesagt haben, ich hätte angefangen“* 116. Die Behauptung, das Opfer hätte angefangen, ist ein Klassiker der Rechtfertigungsstrategien. Auf andere Rechtfertigungsstrategien stößt, wer sich auf eine Diskussion über „Gründe“ für das Mobbing von Schüler X einlässt. Es gibt keine guten Gründe für Mobbing, sondern nur fadenscheinige Vorwände wie z.B.: X ist unfreundlich, stinkt, ist doof, Ausländer, schwul, kein Ausländer, ein Emo ...

Der gelungene Umgang mit Mobbing

Wenn gemobbte Schüler sich mitteilen oder der Mobbingvorgang für den Lehrer erkennbar ist, bekommt der Lehrer die Chance, das Mobbing-Opfer zu retten und der Klasse eine Verbesserung des Sozialverhaltens zu ermöglichen. Der Lehrer kann die gemobbten Schüler einerseits unter vier Augen unterstützen und andererseits auf die Täter und die Klasse einwirken. Essentiell für eine dauerhafte Lösung von Mobbingfällen ist die Einsicht der Täter. Aber auch jene Schüler, die das Mobbing durch ihr Nicht-Eingreifen möglich machen, können durch eine entsprechende Einsicht aus ihrer Tatenlosigkeit ausbrechen. Im Umgang mit der Klasse beschreiben die Schüler drei erfolgreiche Handlungsweisen, die dem Mobbing entgegenwirken und die Einsicht fördern:

- die **P**rävention auf Klassenebene durch Integration
- das **P**lädoyer: gegen Mobbing klar Stellung beziehen
- die **P**rojektarbeit gegen Mobbing und für Zivilcourage

Wer diese drei **P**'s zielgerichtet einsetzt, kann Mobbing unterbinden und gibt den Schülern die Chance, zu lernen, *„was es heißt, miteinander zu leben und füreinander dazusein“* 536. Das Plädoyer und in besonderem Maße die Projektarbeit sind geeignet, die Einsicht der Schüler zu fördern und ihre Verantwortung und Zivilcourage zu entwickeln. Bevor auf die drei **P**'s eingegangen wird, geht es zunächst darum, wie Lehrer auf der persönlichen Ebene, im direkten Kontakt mit den Gemobbten eine große Hilfe sein können, indem sie ihnen zuhören und gut zureden.

Dem gemobbten Schüler gut zureden

Auf persönlicher Ebene beschreiben die Schüler, wie ihnen Lehrer im direkten Kontakt Mut zusprechen und ihr Selbstwertgefühl unterstützen. Insbesondere sollte darauf hingearbeitet werden, dass sich das Opfer nicht selbst die Schuld an dem Mobbing gibt. Eine solche Unterstützung kann in Phase 1 des Mobblings (s.o.) dem Schüler eine eigenständige Lösung des Problems ermöglichen:

„Ich habe geweint weil ich von vielen Kindern oft geärgert wurde und dann kam diese Lehrerin zu mir und hat mich sofort gefragt wie sie mir helfen kann. [Sie hat] mich nicht nur getröstet. Sie hat mir mutgemacht. ich hab mich besser gefühlt und bin mit mehr Selbstvertrauen in die Klasse gegangen [...] Ich habe auf Beleidigungen nicht mehr klein bei gegeben sondern sie entweder ignoriert oder sie schlagfertig erwidert“ 743.

Meistens ist der Mobbingprozess jedoch so weit fortgeschritten, dass die persönliche Unterstützung des Betroffenen ohne flankierende Maßnahmen auf Klassenebene zu keinem Ende des Mobblings führen:

„Ich wurde von meiner Klasse ziemlich fertig gemacht. Musste zum Psychologen, vor der Schule war mir schlecht. Meine Noten sind von 1 auf drei gegangen und ich hatte viele Vieren und Fünfen... Die Lehrerin war immer für mich da hat oft mit mir geredet, sie hat mich in Schutz genommen und anderen längere Zeit nichts von meinem Problem erzählt. Meine Eltern haben das erst nicht verstanden...

Nach einem halben Jahr kamen dann die Sommerferien, danach gings MIR besser. Die Klasse hat mich aber immer weiter fertig gemacht... Das wurde immer schlimmer. Nach der siebten habe ich die Klasse gewechselt. Das achte Schuljahr war das tollste Jahr in meinem Leben... Ohne die Lehrerin und meine Eltern hätte ich das fünfte Schuljahr nicht überstanden...“ 518.

Die Mobbing-Opfer sind dann in gewisser Weise stabilisiert, leiden aber weiter an der verheerenden Mobbing-Situation. Auf die Frage, ob sich die Situation in der Klasse geändert hat, antwortet die Schülerin aus diesem Beispiel: *„NEIN!!!! Es wurde schlimmer aber nicht wegen der Lehrerin!!!“*. Das Mobbing hörte erst auf, als die Schülerin die Klasse wechselte. Wenn das „gut zureden“ dem Gemobbten nicht ermöglicht, das Mobbing selbst zu unterbinden (was es in den seltensten Fällen tut), dann sind Maßnahmen des Lehrers auf Klassenebene gefordert. Neben der ersten Hilfe bei akuten Mobbing-Fällen ist die Prävention auf Klassenebene eine gute Möglichkeit, das große Mobbing-Problem zu lösen, solange es noch klein ist.

Die Prävention auf Klassenebene durch Integration

Bei der Prävention auf Klassenebene kommt der Lehrer möglichen Mobbing-Problemen zuvor, indem er eine Situation erkennt, die zu Mobbing einlädt, und daraufhin auf die Klasse präventiv einwirkt. Eine solche Situation ist z.B. gegeben, wenn ein neuer Schüler in eine bestehende Klasse kommt. Diese Beschreibung aus der Sicht des Dritten zeigt, wie leicht Mobbing manchmal von vornherein verhindert werden kann:

„Wir hatten eine neue Schülerin, die anfangs nicht so nett schien, sie war recht abweisend zu allen, die Kontakt mit ihr aufnehmen wollten. Der Lehrer hat besondere Gruppenarbeiten gemacht und die Schülerin in eine Gruppe eingeteilt in der sie gut integriert wurde. Dadurch hat sie sich in die Klassengemeinschaft eingelebt, und hat erkannt, dass unsere Klasse eigentlich ganz nett ist“ 411.

Andere Berichte handeln von einer gelungenen Integration von Schülern die neu in die Klasse kommen, weil sie aus der alten rausgemobbt wurden. Aber auch bei Abwesenheit eines Schülers kann der Lehrer integrierend wirken und so etwaigem Mobbing zuvorkommen:

„Ein Junge aus meiner Klasse war plötzlich wie vom Erdboden verschluckt und kam nicht mehr in die Schule. Bald entstanden böse Gerüchte über ihn, man sagte sich, er sei zu faul, wolle sich drücken, habe keine Lust usw.

Sie [die Lehrerin] hat sich die Zeit genommen, mehrmals mit der Klasse über den Fall zu sprechen und uns die Gründe für sein Fehlen näherzubringen, ohne dabei zu viel zu verraten, was dem Betroffenen möglicherweise unangenehm gewesen wäre.

Dadurch konnten Gerüchte aus der Welt geschaffen werden, der Ruf des Betroffenen wurde nicht so stark ruiniert und der Gesprächsbedarf, der von Seiten der Klasse eindeutig bestand, wurde wahr- und ernst genommen.

Die Lehrerin ist [dadurch] bei mir im Ansehen deutlich gestiegen“ 795.

Fazit:

Wenn die Lehrer ein Gespür dafür entwickeln, wann einzelne Schüler aus der Klassengemeinschaft ausgesondert werden könnten, haben sie die Möglichkeit, präventiv einzugreifen und so das große Mobbingproblem dann zu lösen, wenn es noch klein ist. Wenn der Mobbingprozess bereits ausgereift ist, gilt es beherzt einzugreifen und den Tätern klar zu machen, dass es so nicht geht. Dies kann erreicht werden, indem man gegen Mobbing konsequent vorgeht.

Das Plädoyer: Gegen Mobbing klar Stellung beziehen

In einem ausgereiften Mobbingprozess gibt es ohnmächtige Opfer, mächtige Täter und tatenlose Tatenlose. Gegen Mobbing Stellung zu beziehen, richtet sich gegen die Taten der Täter. Es sind die Täter, die ihr Verhalten ändern müssen, um aus dem Mobbingprozess auszusteigen. Aus den Schülerberichten wird deutlich, dass der Schlüssel zu dieser Verhaltensänderung in der Einsicht der Täter liegt. Die Einsicht, dass es so nicht geht, ist möglich, und sie ist der Grundstein einer dauerhaften Lösung, wie das folgende Fazit eines Täters zeigt: *„Es war nicht eine Lösung auf Zeit [...] außerdem glaube ich, dass es den anderen so ging wie mir, dass wir es BEGRIFFEN haben und nicht aus Angst vor einer Strafe aufhörten“*. Die Lehrerin in dem Beispiel erreichte diese Einsicht durch eine klare Stellungnahme gegen Mobbing: *„Sie hat uns sehr gut klargemacht, wie miserabel unser Verhalten war“* 490. Diese Stellungnahme kommt einem Plädoyer gegen Mobbing gleich, dass die konkreten Mobbing-Aktionen und die Auswirkungen von Mobbing klar benennt und das schädliche Verhalten verdammt. Aus den Schülerberichten wird ersichtlich, dass zwei Faktoren für den Erfolg des Plädoyers entscheidend sind. Erstens sollte das Plädoyer nicht auf die Schuld der Täter oder das Opfer bezogen sein, sondern auf das schädliche Verhalten. Der zweite Erfolgsfaktor besteht in dem konsequenten Umgang mit Rechtfertigungsstrategien wie z.B. Verniedlichungen der Tat und Schuldzuweisungen an das Opfer. Was diese zwei Faktoren genau beinhalten, wird nun durch die Schülerberichte verdeutlicht.

Das Plädoyer sollte nicht auf die Schuld der Täter bezogen sein. Da es auf die Einsicht der Täter ankommt, ist es wichtig, diese nicht anzugreifen, sondern nur ihr Verhalten. Lehrer die die Täter persönlich angreifen, quasi zurückmobben, machen sich dessen schuldig, was sie verhindern wollen:

„Zu dieser Situation ist es gekommen, weil es in unserer Klasse ein Mädchen gab, die nicht so nett war und Sachen gemacht hat die nicht okay waren, weshalb wir sie ein wenig geärgert haben. Also ist sie zu der Lehrerin gegangen um ihr das zu erzählen, hat dabei aber ziemlich übertrieben, also kam es zu einem Gespräch.“

In dem Gespräch hat sie [die Lehrerin] mich [...] beleidigt. Sie meinte ihr wäre schon aufgefallen, dass ich einen komischen Charakter hätte und das sogar Lehrern, die keine Kinder haben dies aufgefallen wäre und das würde ja schon was heißen. [...]

Zu Hause habe ich total geweint und mich ziemlich schlecht gefühlt und ich habe meinen Eltern davon erzählt, aber ich habe der Lehrerin nie gesagt, dass sie mich damit verletzt hat. Seit dem mag ich diese Lehrerin nicht mehr. Und ich habe zwischenzeitlich über einen Schulwechsel nachgedacht.

Nach diesem Gespräch waren wir, die bei dem Gespräch waren, nicht wirklich gut auf die Lehrerin zu sprechen. Es hat auch eine Weile gedauert, bis wir uns mit dem Mädchen wieder gut verstanden haben“ 768.

Der letzte Satz verweist darauf, dass das „Zurückmobben“ eines Lehrers auf das ursprüngliche Mobbing-Opfer zurückfällt, das in der Sicht der Täter anscheinend „ziemlich übertrieben“ hat, da sie von der Klasse nur „ein wenig geärgert“ wurde. Die Verniedlichung¹⁵ „ein wenig geärgert“ zeigt, dass die Täter keine Einsicht haben, es also nicht verstehen, wie verletzend „ein wenig“ ärgern sein kann, wenn es Mehrere tun oder die Mehrheit tut. Mit dem „ziemlich übertrieben“ wird das Problem auf das geärgerte Mädchen verlagert: würde diese nicht so „übertreiben“, gäbe es auch kein Problem.

Das Plädoyer sollte nicht auf das Opfer bezogen sein. Wer sich auf die Seite des Mobbing-Opfers stellt, läuft Gefahr, dass die mobbenden Schüler dieses Verhalten als unfaire Parteinahme betrachten, frei nach dem Motto „Wer gegen meinen Lieblingsschüler ist, der ist auch gegen mich“. Das folgende Beispiel zeigt das Scheitern einer opferbezogenen Stellungnahme:

Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„Eine Mitschülerin wurde immer geärgert, wobei sie zum großen Teil selbst Schuld daran ist, andere Lehrer habe dies nicht interessiert, oder eine meiner Lehrerinnen beschützt sie, ohne sich alles anzuhören.“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

Erstmals nicht, eine Lehrerin hat diese Person immer noch so sehr in Schutz genommen, ohne das sie überhaupt wusste worum es geht, alles ist ok wenn es ihrer Lieblingsschülerin gut geht. Im Moment wird die Schülerin ausgegrenzt, auch durch ihr eigenes Verhalten möchte niemand etwas mit ihr zu tun haben“ 651.

Das Plädoyer sollte auf das schädliche Verhalten bezogen sein. Es ist hilfreich, wenn die Täter mit der Einsicht und der Verhaltensänderung keinen Gesichtungsverlust erleiden, dass das Plädoyer also niemanden persönlich angreift und auch gegenüber den Tätern fair ist.

15 Anhand des Berichtes lässt sich nicht objektiv feststellen, was bei dem Ärgern genau getan wurde und wie schwer dies objektiv wiegt. „Ein wenig geärgert“ kann dennoch zweifelsfrei als Verniedlichung angesehen werden, da die Frage, wie stark sich jemand über die Taten des anderen ärgert, nicht von der Meinung des Täters abhängt, sondern von dem subjektiven Erleben des Geärgerten. In diesem Bericht war dieses Erleben so gravierend, dass Hilfe bei der Lehrerin gesucht wurde und somit ist die Bezeichnung „ein wenig geärgert“ nicht zutreffend, sondern eine Verniedlichung.

„Einige meiner Klassenkameradinnen haben immer angefangen zu lachen, wenn ich mich gemeldet habe und darunter habe ich im Laufe des Schuljahrs sehr gelitten. Mein Lehrer bemerkte das auch und machte dann den Vorschlag, eine Art Klassenkonferenz abzuhalten, obwohl er nicht unser Klassenlehrer war.

Mein Lehrer hatte mich schon immer unterstützt, aber als einige Mitschüler abstritten, mich ausgelacht zu haben, hat er das richtig gestellt und sanft auf sie eingeredet und ihnen sozusagen ein schlechtes Gewissen deswegen gemacht, sodass sie versprachen, damit aufzuhören.

Er hat genau den richtigen Ton gefunden, um mit der Klasse zu verhandeln, so dass sich keiner missverstanden oder benachteiligt fühlte, und blieb immer fair“ 511.

In diesem Fall hat das Plädoyer die Form einer Klassenkonferenz mit interaktiven Anteilen. Es ist aber keine Verhandlung in dem Sinne, dass der Lehrer von dem Kern-Standpunkt abgerückt wäre oder etwas als Gegenleistung für Nicht-Mobben anbieten würde.

Der erste Erfolgsfaktor des Plädoyers gegen Mobbing besteht also darin, dass es auf die Einsicht der Täter ausgerichtet ist. Das Plädoyer ist idealerweise also nicht auf die Schuld der Täter bezogen („ihr seid Schweine, jemanden so zu mobben!“) und auch nicht auf das Opfer bezogen („Dass ihr ja nichts gegen meine Lieselotte macht!“), sondern auf das problematische Verhalten („Mobben ist ein vorsätzlicher Angriff auf die seelische Gesundheit und so etwas dulde ich nicht. Heute nicht und in Zukunft auch nicht¹⁶“). Die Täter nicht persönlich anzugreifen heißt jedoch nicht, sie zu schonen. Das Plädoyer ist nicht abstrakt, sondern benennt die konkreten Mobbing-Aktionen und die Auswirkungen von Mobbing. Eine wahrscheinliche, erste Reaktion der Täter ist es, auf das Plädoyer mit Rechtfertigungsstrategien zu reagieren. Es ist z.B. leichter, zu behaupten andere hätten viel mehr gemobbt und das Opfer hätte angefangen, als sich mit der Tragweite der eigenen Handlung auseinander zu setzen. Der Umgang mit derlei Rechtfertigungsstrategien, ist der zweite Erfolgsfaktor des Plädoyers.

Der zweite Erfolgsfaktor des Plädoyers bzw. der Stellungnahme ist der konsequente Umgang mit Rechtfertigungsstrategien. In den bisherigen Beispielen stehen bereits vier Aussagen, die als Rechtfertigungsstrategien angesehen werden können (siehe Tabelle 4). Eine oder mehrere dieser Rechtfertigungsstrategien werden von Tätern und Tatenlosen wahrscheinlich angewendet werden. Deswegen ist es wichtig, zu wissen, was genau vorgefallen ist, und sich nicht in müßige Diskussionen verstricken zu lassen. Wer weiß, was geschehen ist, kann konsequent gegen das Leugnen der Tat vorgehen: „als

16 Diese Formulierung ist weitgehend aus der Antimobbingfibel (Taglieber, 2005) entnommen.

einige Mitschüler abstritten, mich ausgelacht zu haben, hat er das richtig gestellt“ 551. Andere Rechtfertigungsstrategien können übergangen werden, um zur Kernthematik zurückzukehren, indem man sagt: „Trotz alledem: Was du tust, ist ein vorsätzlicher Angriff auf die seelische Gesundheit von ... ! Und so etwas dulden wir nicht! Heute nicht und in Zukunft auch nicht!“ (Taglieber, 2005).

Tabelle 4. Rechtfertigungsstrategien von Mobbingtätern

| Aussage | Rechtfertigungsstrategie |
|--|--|
| <i>„ein wenig geärgert“ 768</i> | Verniedlichung der Tat |
| <i>„Eine Mitschülerin wurde immer geärgert, wobei sie zum großen Teil selbst Schuld daran ist...“ 651</i> | Dem Opfer Schuld zusprechen |
| <i>„Obwohl diejenigen die zugegeben haben, dass man mich geärgert hat, hat sie trotzdem denen geglaubt, die es abgestritten haben oder gesagt haben, ich hätte angefangen“ 116</i> | 1. Leugnen der Tat 2. Schuldbefreiung durch Auslösende Tat des Opfers |

Weitere mögliche Rechtfertigungsstrategien sind¹⁷:

| | |
|---|--|
| <i>Die anderen machen das ja auch! Ich hab doch bloß ...</i> | Schuldgefühle werden abgegeben und besänftigt |
| <i>Schwul! Behindert! Ausländer! Schrottklamotten!</i> | Das Opfer wird herabgewürdigt und nötigt dadurch den Täter zur Tat |
| <i>Wir haben selbst kein Geld, keine Arbeit! Alle hacken auf mir herum!</i> | Eigene Gewissensanforderungen werden heruntergeschraubt |
| <i>... hat meine Mutter/Familie/Religion beleidigt!</i> | Berufung auf höhere Instanzen |

Fazit:

Die Einsicht der Täter ist der Schlüssel zu einer dauerhaften Lösung der Mobbingproblematik. Diese Einsicht ist möglich und kann durch ein beherztes und umfassendes Plädoyer gegen Mobbing erreicht werden. Der Erfolg des Plädoyers hängt von zwei Faktoren ab: Erstens sollte es auf die Einsicht der Schädlichkeit des Verhaltens ausgerichtet sein, und zweitens kommt es auf den konsequenten Umgang mit Rechtfertigungsstrategien an.

Das Plädoyer gegen Mobbing kann auch mit einem Plädoyer für Zivilcourage verbunden werden. Nicht nur die Täter werden dann herausgefordert, ihr

¹⁷ Entnommen aus Taglieber (2005).

Verhalten zu ändern, sondern auch die Tatenlosen, die das Mobbing durch ihre Tatenlosigkeit möglich gemacht haben. Im Folgenden wird die „Projektarbeit gegen Mobbing und für Zivilcourage“ besprochen, die zusätzlich zu dem Plädoyer eine tiefer gehende Auseinandersetzung der Schüler mit diesen Themen verwirklicht. Die Schüler berichten, dass sie dadurch lernen, aufeinander acht zu geben und sich gegenseitig dabei zu unterstützen, nicht zu Tätern zu werden.

Die Projektarbeit gegen Mobbing und für Zivilcourage

Zusätzlich zu einer klaren Stellungnahme gegen Mobbing kann in einem Projekt vertieft werden, „was es heißt, miteinander zu leben und füreinander da zu sein“ 536. Nicht nur, dass mit dem Mobbing Schluss ist, kann dadurch erreicht werden, sondern auch, dass anstelle des schlechten Sozialverhaltens das gute Sozialverhalten tritt. In den Berichten zeigte sich, dass die Schüler, die durch einen Mobbinganlass eine projektartige Vertiefung dieses Themas erlebt haben, von der Wirkung überzeugt waren: *„Ja jetzt ist es im Klassenverband viel entspannter und wir achten alle gegenseitig darauf dass keiner ausgeschlossen wird“*. Wie das gegenseitige Aufeinander-Achten im Detail aussehen kann, benennt dieser Schüler so: *„Als jemand wieder anfing, mich zu ärgern und auszuschließen, hat ihn sein Freund daran erinnert, dass er doch bei dem Plakat gegen Mobbing auch unterschrieben hatte und warum er denn dann gleich wieder dagegen verstößt. Darauf wusste er keine Antwort und wir haben nie wieder gemerkt, dass er jemanden mobbt“* 504. Es gibt wohl so viele Wege wie Lehrer, ein solches Projekt aufzuziehen. Die Möglichkeiten von denen die Schüler berichten sind:

Das Umwandeln von Mathe-Stunden in Schüler-Vertretungs-Stunden,

„in denen wir viel über gegenseitigen Respekt u. Ähnliches sprachen. Wir füllten Fragebögen aus und beschäftigten uns in kleinen Arbeitsgruppen intensiv mit dem Thema“ 504.

Das Bilden von Soziale-Kompetenz-Gruppen,

„eine Art AG. Auch für die Parallelklassen ist das wichtig, sie hatten auch Mobbing-Probleme“ 490.

Eine Theater AG:

„Wir sollten in die Rolle des Mobbingopfers schlüpfen und wurden von den anderen Schülern geärgert. Außerdem haben wir z.B. Übungen gemacht, die das Selbst-bewusstsein stärken sollten“ 536.

Jedes dieser Projekte war geeignet, die Einsicht der Täter und der Tatenlosen zu fördern. Die Schüler haben die Chance dankbar aufgegriffen, sich unter Anleitung mit Themen auseinander zu setzen, die für sie tagtäglich von Bedeutung sind. Das Beispiel der Theater-AG zeigt beispielhaft, wie die Schüler

durch ein solches Projekt menschlich wachsen können, und dass es nicht immer der Klassenlehrer sein muss, der sich um eine Klasse kümmert: Wie ist es zu der Situation gekommen, was waren die Umstände und was war wichtig?

„In unserer Klasse hatten wir damals ein großes Mobbing Problem. Wir hatten einen Schüler, der von den anderen Jungen aus unserer Klasse runtergemacht (Jugendsprache: gedisst) wurde. Unsere Klassenlehrerin hat unsere Klasse nicht im Griff gehabt und hat so nichts gegen das Mobben tun können.“

Was hat Deine Lehrkraft in dieser Situation gemacht und gesagt?

„Unsere damalige Deutschlehrerin hat dann eine Theater AG für unsere Klasse ins Leben gerufen, die große Zustimmung fand. Wir sollten in die Rolle des Mobbingopfers schlüpfen und wurden von den anderen Schülern geärgert. Außerdem haben wir z.B Übungen gemacht, die das Selbstbewusstsein stärken sollten. Wir alle haben am Ende eingesehen, dass es für das Mobbingopfer wirklich scheußlich ist, so geärgert zu werden.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Ich fand dieses Verhalten gut, weil man am eigenen Leib erfahren hat, was Mobbing für das Opfer eigentlich ist. Ein paar dumme Sprüche und schon ist man am Boden zerstört. Unsere Deutschlehrerin, das muss man dazuschreiben, hat dass alles in ihrer Freizeit gemacht. Eigentlich wäre es die Aufgabe unserer Klassenlehrerin gewesen, sich um so etwas zu kümmern.“

Wie hast Du darauf reagiert, was hast Du gefühlt gedacht und getan?

Ich habe auf das Verhalten meiner Deutschlehrerin sehr dankbar reagiert. Unsere ganze Klasse war sehr dankbar. Wir haben erst nach dieser AG eingesehen, wie verletzend der verbale Austausch sein kann und dass es meistens schlimmer ist als körperliche Gewalt. Als unsere Deutschlehrerin unsere Klasse abgeben musste, haben wir alle unser Taschengeld zusammengeworfen und ihr zum Dank Blumen und Pralinen sowie ein Kuscheltier für ihr Kind gekauft. Sie war sehr gerührt und obwohl es fast 3 Jahre her ist, erinnere ich mich daran, dass sie sagte 'Ihr habt euch sehr verändert. Und daran bin nicht nur ich schuld sondern ihr, weil ihr eingesehen habt was es heißt miteinander zu leben und für einander dazusein'“

Hat sich die Situation in der Klasse dadurch geändert? Wenn ja, wie?

Unsere Situation hat sich deutlich verbessert. Niemand in der Klasse macht mehr verletzende Sprüche gegenüber anderen. Natürlich kommt es hin und wieder zu einigen Streitereien, aber die werden

wieder aus der Welt geschafft. Ich bin unserer früheren Deutschlehrerin wirklich sehr dankbar dafür, das sie uns so geholfen hat“ 536.

Fazit:

Die Projektarbeit gegen Mobbing und für ein besseres Sozialverhalten ist ein guter, aber zeitaufwändiger Weg, der die Einsicht der Schüler fördert. Diese Einsicht ist der Schlüssel zu einer guten Klassengemeinschaft ohne Mobbing. Diese Einsicht ist möglich.

Zusammenfassung von Zweig 3

Neben der Unterstützung des Unterrichts hat die Lenkung auch die Aufgabe, problematisches Sozialverhalten der Schüler in solches Sozialverhalten zu wandeln, das dem Wohl der Schüler förderlich ist. Die Schüler beschreiben, wie sie von Lehrern durch das lenkende Eingreifen bei Streitereien lernen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Dadurch verbessern sich im Weiteren die Beziehungen der Schüler untereinander. Wird ein Streit nicht geschlichtet, so kann dieser in körperlicher Gewalt ausarten. Wenn ein Lehrer bei einer Prügelei nicht eingreift, verlieren die Schüler den Respekt vor ihm. Lehrer, die körperliche Gewalt unterbinden und auch versuchen, die Einsicht aller Beteiligten zu erreichen, dass Gewalt kein zulässiges Mittel ist, werden von ihren Schülern respektiert. Eine solche Einsicht der Schüler ist möglich und auch bei dem Eingreifen bei Mobbing zentral. Mobbing ist ein Prozess, der zum Ziel hat das Opfer aus der Gemeinschaft auszuschließen. Es kann durch den Lehrer hervorgerufen oder verstärkt werden, z.B. indem dieser einen Schüler bloßstellt oder einem Mobbing-Opfer die Schuld an dem Mobbing zuspricht. Mobbing kann durch Lehrer auch unterbunden werden. Ein erster Schritt hierzu ist die Unterstützung des gemobbten Schülers in einem Vier-Augen-Gespräch. Das Einschreiten auf Klassenebene ist in den meisten Fällen unabdingbar, denn für eine dauerhafte Lösung von Mobbingfällen ist die Einsicht der Täter und auch der Tatenlosen essentiell. Auf der Klassenebene beschreiben die Schüler drei erfolgreiche Maßnahmen: Die **Prävention** durch Integration einzelner Schüler, das **Plädoyer** und die **Projektarbeit** gegen Mobbing und für Zivilcourage. Das Plädoyer und in besonderem Maße die Projektarbeit sind geeignet, die Einsicht der Schüler zu fördern und ihre Verantwortung und Zivilcourage zu entwickeln.

3.4 Der Ast Personenorientierung

Die Personenorientierung ist das allgemeinste der drei Handlungsfelder. Während es bei der Lenkung und bei der Unterrichtsgestaltung darum geht, auf welche Weise Schüler und Lehrer ihre Rollen als Schüler bzw. Lehrer aufeinander bezogen mit Leben füllen, geht es bei der Personenorientierung nicht um Rollenverhalten, sondern um die Ausgestaltung der Begegnung der Persönlichkeiten von Schüler und Lehrer. Wie diese Begegnung ausgestaltet wird und ob sich positive Beziehungen daraus entwickeln, hat im weiteren Verlauf Auswirkungen auf den Unterricht. Unmittelbar jedoch sind die möglichen positiven Beziehungen ein erstrebenswertes Ziel in sich. Es ist wohl für jeden Menschen, Schüler wie Lehrer, wichtig, mit anderen Menschen in positiver Verbundenheit zu stehen. Die Zielsetzung der Personenorientierung ist also nur teilweise durch den Rahmen der Schule vorgegeben: Unmittelbar erstreben die Beteiligten durch ihr personenbezogenes Verhalten positive zwischenmenschliche Beziehungen (und dies ganz unabhängig von Zielsetzungen des Rahmens Schule) und im weiteren Verlauf wirken sich diese Beziehungen auf das Gelingen des Unterrichts aus.

Obwohl es keinen Anlass gibt, anzunehmen, die Personenorientierung sei minder wichtig oder komplex als die Lenkung oder Unterrichtsgestaltung, wird sie im Folgenden nicht in der selben Breite und Tiefe wie diese behandelt. Dies aus zwei Gründen: Erstens ist die Personenorientierung, also wie Schüler und Lehrer sich gegenseitig als Personen behandeln, auch bei der Lenkung und der Unterrichtsgestaltung ein zentrales Thema und wurde dort bereits in dem Maße besprochen, in dem sie bei der Lenkung bzw. Unterrichtsgestaltung maßgeblich ist. Zweitens übersteigt die unmittelbare Unabhängigkeit der Personenorientierung von dem schulischen Rahmen auch den inhaltlichen und formalen Rahmen dieser Arbeit. Im Folgenden wird dementsprechend nicht versucht, das allgemeine Thema, wie Menschen in Beziehung zueinander treten, anhand der Schülerberichte zu bearbeiten. Angesichts des inhaltlichen und formalen Rahmens dieser Arbeit soll im Folgenden lediglich eine Übersicht der Berichte zur Personenorientierung gegeben werden.

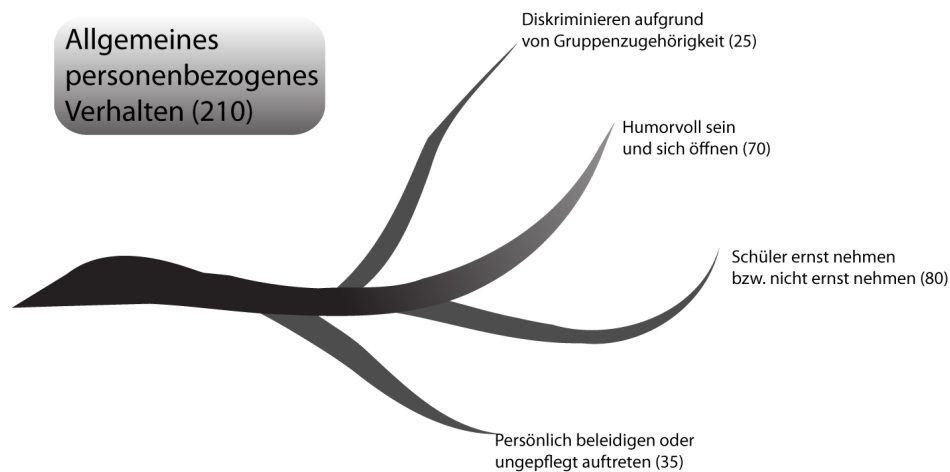
Die Schülerberichte auf dem ersten Zweig handeln davon, wie Lehrer sich gegenüber jedermann bzw. gegenüber der gesamten Klasse verhalten. Dieses allgemeine Verhalten zeichnet sich in den Schülerberichten z.B. durch Humor oder einer menschlichen Offenheit der Lehrperson aus. Auf dem zweiten Zweig handeln die Berichte von den persönlichen Begegnungen von Person zu Person. Diese Zweierbegegnungen handeln überwiegend davon, wie Lehrer den Schülern mit Rat und Tat in Lebensfragen zur Seite stehen. Sie handeln aber auch davon, wie die Schüler durch das klassenöffentliche Verhalten des

Lehrers das Gefühl bekommen, sie persönlich seien unter feindlicher Beobachtung des Lehrers.

Zweig 1: Allgemeines personenbezogenes Verhalten

Wie beschreiben die Schüler Lehrer, die sie aufgrund ihrer Persönlichkeit respektieren und mit denen sie in einem guten persönlichen Kontakt stehen? Welches Verhalten ist geeignet, die Distanz zu den Schülern zu überbrücken? Was sollten Lehrer demgegenüber tunlichst vermeiden, um in der auf ihre Person bezogenen Meinung der Schüler nicht zu sinken?

Abbildung 14. Zweig 1 des Astes Personenorientierung



In den Berichten wird deutlich, dass die Schüler in erster Linie als Personen ernstgenommen werden möchten. Darüber hinaus respektieren sie Lehrer, die humorvoll sind und sich gegenüber den Schülern öffnen. Vor Lehrern, die in ihren Augen einzelne aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit schlechter behandeln, verlieren die Schüler ihren Respekt ebenso, wie bei persönlichen Beleidigungen oder ungepflegtem Auftreten im Unterricht.

Schüler ernst nehmen bzw. nicht ernst nehmen

Die Schüler wollen von ihren Lehrern ernst genommen werden. Ganz im Sinne des *Recognition Respects* (siehe S. 7) erwarten sie, aufgrund ihres Menschseins, als eigenständige Persönlichkeiten berücksichtigt zu werden. Diese Rücksicht, das Ernst-Nehmen bzw. der *Recognition Respect*, drückt sich typischerweise bei Meinungsverschiedenheiten aus. Ein strukturelles Merkmal

von Konflikten zwischen Schüler und Lehrer ist die höhere Stellung des Lehrers. In dem folgenden Bericht nutzt der Lehrer aus Schülersicht diese Stellung aus und zeigt so, dass er keinen Respekt vor der Meinung der Schüler hat:

„Ich weiß nicht mehr, um welche Angelegenheit es ging, aber auf jeden Fall ging es ums Diskutieren. Die ganze Klasse war der einen Meinung (die von mir) aber der Lehrer war anderer Meinung. Er respektierte auch unsere Meinung überhaupt nicht und hat versucht, uns mit den komischsten Argumenten zu überreden... Er hat seinen Dickkopf bei der ganzen Klasse durchgesetzt. [Dieses Verhalten war schlecht], weil er absolut keinen Respekt vor uns und unserer Meinung hatte! Gegen diese 'hochgestellte', 'dumme' Person konnte man nichts machen, da er ja selber Schulleiter und Klassenlehrer war!“ 694.

Ein engagiertes Diskutieren bei Meinungsverschiedenheiten kann jedoch auch von Respekt zeugen. In einem Bericht wurde z.B. aufgrund eines Vortrages in der Schule anschließend darüber diskutiert. Das Thema der Diskussion wurde in der Unterrichtsstunde am nächsten Tag wieder aufgegriffen und noch über den Gong hinaus besprochen. Das Gute an dieser Diskussion beschreibt der Schüler in seinem Bericht so: *„Ihm war ganz klar unsere Meinung (auch wenn er sie nicht richtig verstand) wichtig! Und er hat uns deshalb nicht verurteilt und uns respektiert und bestärkt, uns in unserer Meinung auszudrücken“ 663.* In diesem Beispiel haben sich die Meinungen natürlich nicht vollkommen aneinander angeglichen, sondern die Parteien waren sich in einigen Punkten einig und in den anderen auch: einig, dass sie sich nicht einig sind.

Auch gänzlich ohne Verschiedenheit der Meinung kann der Meinungsaustausch ein besonderer, von Respekt getragener Moment werden: *„Wir haben über einen Text gesprochen. Sie hat mir zugehört und mich ernst genommen. Das tat mir gut, ich fühlte mich respektiert. Ich fand's cool, echt cool“ 700.*

Über den Umgang mit der Schülermeinung hinaus, nennen die Schüler vielfältige Situationen in denen sie sich besonders ernst genommen gefühlt haben. Sei es, dass ein Lehrer Verständnis für die Aufregung vor einer Arbeit eines anderen Lehrers in der folgenden Stunde zeigte und die letzten 15 Minuten des Unterrichts frei gab, um den Schülern noch einen letzten Blick in ihre Unterlagen zu ermöglichen (354). Oder die überraschend schnelle Korrektur einer Arbeit, noch kurz vor den Ferien:

„Die ganze Klasse fand es schlecht, dass wir die Arbeit erst nach den Ferien wiederbekommen könnten, da Lehrer in der Regel viele Wochen brauchen um eine Arbeit zu korrigieren. [...] Unser Lehrer hat uns bereits am nächsten Tag die Arbeit vollkommen korrigiert und benotet wiedergegeben. Laut eigener Aussage war er die halbe Nacht damit beschäftigt. Und da wir die Arbeit schnell wieder haben

wollten, hat er sich in kürzester Zeit durch die Arbeiten gequält.. Ich war begeistert, da die meisten Lehrer durch Unpünktlichkeit etc. zeigen, dass es ihnen eigentlich vollkommen egal ist, ob wir ordentlich lernen und das sie absolut demotiviert sind“ 761.

Besondere Zuwendungen, wie die halbe Nacht an einer Korrektur zu sitzen, können sich wohl nur dann im Schlechten auf den Schülerrespekt auswirken, wenn sie versprochen aber nicht eingehalten werden: *„[Der Lehrer] verspricht Aktionen, redet sich eine Stunde später raus, dass [die] Aktion [die] Idee der Klasse war und nicht die eigene und [außerdem] nicht durchführbar sei. [Der Lehrer war] inkonsequent [ich war]enttäuscht“ 690.*

Fazit:

Die Schüler respektieren jene Lehrer, die sie ernst nehmen, also ihnen zugewandt sind und dabei, im Sinne des *Recognition Respects* (siehe S. 7), auf die Schüler eingehen, an ihrer Meinung interessiert sind und diese gelten lassen. Die Schüler berichten auch, dass sie ihren Respekt vor jenen Lehrern verlieren, die ihre Position gebrauchen, um ihre Meinung auszudrücken und dass daraus Streit entstehen kann.

Humorvoll sein und sich öffnen

Die Schüler wollen durch einen Lehrer nicht nur ihre eigene Person geachtet sehen, sondern wollen auch sehen, was für eine Person dieser Lehrer ist. Aus den Schülerberichten wird deutlich, wie sie eine gute Beziehung zu jenen Lehrern entwickeln, die humorvoll sind oder sich gegenüber den Schülern öffnen und so ihre Menschlichkeit erkennen lassen. Für die Schüler kann es überraschend und bedeutsam sein, wenn sie feststellen, dass ein Lehrer, *„auch nur ein Mensch ist“ 752* oder *„auch nur ein ganz normaler Junge gewesen [ist], der auch Mist gebaut hat in der Schule; und trotzdem ist aus ihm ein so guter Lehrer geworden“ 486.* Lehrer, die ihre Menschlichkeit bzw. Persönlichkeit erkennen lassen, geben den Schülern die Möglichkeit, sich zu ihrer Person positiv in Beziehung zu setzen. So wird in einem Bericht z.B. festgestellt: *„Die ganze Klasse fand den Lehrer jetzt viel besser“* nachdem dieser *„das 1. Mal aus sich herausgekommen ist“ 783.* Über eine solche positive Beziehung zu der Person des Lehrers hinaus kann der Unterricht von humorvoller Gestaltung unmittelbar profitieren, z.B. durch die Aufmerksamkeit, die Humor erzeugen kann: *„Es wurde viel gelacht und man musste einfach zuhören, um den nächsten Witz nicht zu verpassen. Dadurch hatte man danach alles im Kopf, was uns der Lehrer beigebracht hatte :)“ 674.* Die meisten Berichte von humorvollem Verhalten beschreiben Situationen im Unterricht. Dass Lehrer sich menschlich öffnen wird demgegenüber auch oft bei außerunterrichtlichen Aktivitäten beschrieben, wie z.B. dem gemeinsamen privaten Paella Kochen (713) oder bei Sportveranstaltungen:

„Handballturnier: Der Lehrer war mal ganz privat, hat Witze gemacht und war voll nett. Er hat uns richtig ernst genommen und sich Zeit für uns genommen [Dieses Verhalten war besonders gut], weil es zeigt, dass Lehrer nicht immer nur streng sind, sondern auch lustig und offen sein können [...]. Seit dieser Situation komme ich besser mit dem Lehrer zurecht“ 497.

Innerhalb des Unterrichts gehen der Humor und die gezeigte Menschlichkeit oft Hand in Hand bzw. der Humor kann als ein Stück gezeigte Menschlichkeit angesehen werden:

„Ein Text der im Unterricht behandelt wurde, hatte eine zufällig von unserem Bewusstsein gesetzte Pointe. Alles lachte auf einmal lauthals los, dass einem warm wurde.

Sie hat kurz und EHRlich und ECHT gelacht und dann z. B. gesagt: ‘Ihr müsst ja nicht gleich an sowas denken!’ oder ‘Passt auf, dass euch so etwas später nicht passiert, sonst lachen euch vielleicht auch mal welche im Unterricht aus’ oder (selten) passte die Situation zu irgendeinem Geschehen aus dem Privatleben der Lehrerin, das sie dann kurz erzählte“ 408.

Beides, das kurze, echte Lachen und die Erzählungen aus dem Privatleben, haben die *“Schüler und Lehrerin auf alle Fälle viel näher“* gebracht, wie es in dem Beispiel weiter heißt. Während Humor von den Schülern in allen Berichten als positiv erlebt wurde, können Erzählungen aus dem Lehrerleben auch als störend empfunden werden, wenn sie ausufern und zu sehr von dem Unterricht ablenken:

„Das ging immer so weiter, bis man dann nicht mehr beim Thema war, sondern [dabei], was die Lehrerin als Durchschnitt in ihrem Abiturzeugnis hatte und welche Fächer sie abgewählt hatte. [Besonders schlecht war], dass sie die Fragen beantwortet hatte und sie nicht (wie jeder andere Lehrer es gemacht hätte) einfach überhört hat. [Dieses Verhalten war schlecht], weil man dann nichts mehr gelernt hatte. [...] Seit dem Vorfall hat es immer mehr solche "Vorfälle" im Unterricht gegeben!“ 510.

In dem folgenden Beispiel öffnet sich eine Lehrerin nicht durch Erzählungen von lang Vergangenenem, sondern teilt sich den Schülern mit, indem sie frei sagt, was ihr auf dem Herzen liegt:

Was war los?

„Unserer Lehrerin kam eines Morgens mit verweinten Augen in die Schule. Sie erzählte, dass sie in der Nacht einen Anruf von einer Freundin bekommen hat, deren 13jähriger Sohn sich wegen Schulproblemen an seinem Baumhaus erhängt hat. Sie hat gesagt, dass

kein untalentierte(r) Lehrer und kein Schulproblem im Leben eines Kindes so wichtig sein dürfe, dass man sich deshalb erhängt.“

Warum war dieses Verhalten besonders gut?

„Unsere Lehrerin hat Vertrauen zu uns gezeigt. Und sie hat uns erklärt, dass der schulische Erfolg nicht das wichtigste im Leben ist. Außerdem durften wir Schüler einmal die Starken sein und unsere Lehrerin trösten. Aber das Wichtigste war, zu spüren, wie sehr sie uns mag.“

Wie habt ihr euch verhalten?

„Wir haben unsere Lehrerin einfach getröstet. In dieser Stunde haben wir keinen Unterricht gemacht.“

Hat sich die Situation in der Klasse geändert?

„Ich glaube schon. Keiner möchte, dass ein Kind aus unserer Klasse derart verzweifelt wie der 13jährige Junge, der sich erhängt hat“ 399.

Auf welche Weise und in welchem Ausmaß Lehrer ihre Persönlichkeit den Schülern gegenüber öffnen, ist natürlich ihnen überlassen. Fest steht allerdings, dass nicht nur die anderen beiden Handlungsfelder, also die Unterrichtsgestaltung und die Lenkung von den Schülern in Bezug auf Respekt wahrgenommen werden, sondern für die Schüler eben auch wichtig ist, was für eine Person ein Lehrer ist.

Fazit:

Die Schüler berichten davon, wie sie eine gute persönliche Beziehung zu jenen Lehrern entwickelt haben, die humorvoll sind oder sich gegenüber den Schülern auf andere Weise öffnen. Außerhalb des Unterrichts können gemeinsame Unternehmungen die Schüler-Lehrer-Beziehung nachhaltig verbessern und sich dadurch im Weiteren positiv auf den Unterricht auswirken. Im Unterricht ist es meist der Humor oder das Erzählen aus dem Lehrerleben, dass den Schülern ermöglicht, in eine positive Beziehung zu dem Lehrer zu treten.

Diskriminieren aufgrund von Gruppenzugehörigkeit

Die Schüler berichten davon, wie Lehrer Schüler aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit schlecht behandeln. Darüber hinaus berichten Schülerinnen wie sie sexuell belästigt werden. Die Gruppen, aufgrund derer laut den Schülerberichten diskriminiert wird, können vielerlei Gestalt sein. Einmal schreibt ein Schüler z.B. er fühle sich benachteiligt, weil der Lehrer etwas gegen Schüler aus reichen Familien hätte (113) und ein anderes mal heißt es über einen Lehrer *„Er hat was gegen schöne Schüler, weshalb er uns benachteiligt“* (414). Am häufigsten handeln die Berichte jedoch über die Benachteiligung aller Schüler eines Geschlechts oder die Benachteiligung von Ausländern. Die Benachteiligung wurde in der Zuordnung der Berichte bereits dann als

gegeben angesehen, wenn z.B. „doofe Bemerkungen über Ausländer“ 587 genannt wurden. Die Berichte sind nicht so zahlreich und auch nicht facettenreich genug, als dass eine inhaltliche Analyse und Gegenüberstellung verschiedener Situationen ergiebig erscheint. Um darzustellen, welcher Art die Berichte hier sind, werden nun Beispiele gegeben.

Diskriminierung aufgrund des Migrationshintergrundes:

„Die Pause war gerade vorbei und es lag ein Tisch umgeschmissen auf dem Boden... der Lehrer betrat das Klassenzimmer in dem Moment als ein Klassenkamerad und ich den Tisch wieder richtig hinstellen wollten.

Der Lehrer hat zu mir gesagt, dass in Deutschland keine Tische auf dem Boden zu liegen haben und das er dafür sorgen wird, dass meine Mutter und ich wieder nach Rumänien zurückkommen, dort könnten wir Tische umschmeissen und Esel reiten.

Ähnliche Vorfälle kamen öfters vor, das hier Beschriebene ist jedoch das Schlimmste. Ich glaube demnach nicht, dass ich noch erklären muss, warum es schlimm ist, dass ein Lehrer seine Machtposition ausnutzt und seinen Frust und seine mögliche Ausländerfeindlichkeit an einem Schüler auslässt... ist doch eigentlich eindeutig“ 161.

Diskriminierung Aufgrund des Geschlechts:

„[Die Lehrkraft] hat in den Sportstunden immer die Jungs bevorzugt und die Mädchen gerne mal gekniffen, wenn sie nicht das gemacht hatten, was sie gesagt hatte“ 335.

„Mädchen wurden bevorzugt und haben bessere Noten bekommen“ 552.

Sexuelle Belästigung:

Schülerinnen berichten davon, wie Lehrer sie sexuell belästigen wenn sie alleine mit ihnen sind und wie sie sich durch bestimmte Verhaltensweisen während des Unterrichts belästigt fühlen. Die Schülerinnen berichten unter anderem:

„Einmal in Mathe sagte er zu mir: Geh mal an die Tafel, ich will dich von hinten sehen!“ 817.

„Intime Witze, Bedrängen von Schülerinnen auch nach der Unterrichtszeit. Je nach Verhalten des Schülers [folgte dann die] Bewertung in Klausuren“ 813.

„Ich war mit ihm alleine... [...] Er hat mich belästigt. [...] Ich hab es ignoriert, ausgeblendet... verdrängt. Ich hab mich schlimm gefühlt. Hab mich immer wieder gefragt warum... und geschwiegen“ 635.

Fazit:

Die Schülerinnen und Schüler nehmen diskriminierendes und unlauteres Verhalten aufgrund ihres Geschlechts, ihres Migrationshintergrundes oder anderer Gruppenzugehörigkeit wahr und verlieren daraufhin den Respekt vor dem Lehrer.

Persönlich beleidigen oder ungepflegt auftreten

Wenn die Schüler sich von einem Lehrer persönlich beleidigt fühlen oder dieser in ihren Augen ungepflegt zur Schule kommt, dann verlieren sie an Respekt vor diesem Lehrer.

Als persönliche Beleidigung kann vieles aufgefasst werden. In dem folgenden Bericht berührt ein Lehrer einen wunden Punkt einer Schülerin, die sich daraufhin zutiefst gekränkt fühlt, ohne dass der Lehrer sie beleidigen wollte:

„Ich war zur Schule gegangen und hatte sehr kurze Haare [...] ich wollte einfach nicht mehr meine schwarzgefärbten Haare haben und habe sie bis zum Ansatz schneiden lassen. Nach Ende der 2. Stunde habe ich, als mein Klassenlehrer mich auf meine Frisur ansprach, ihm gesagt, dass sie eigentlich noch 'n bisschen kürzer sollten (hatte immer noch 'n Stück schwarzes Haar) Mein Klassenlehrer fragte mich daraufhin, ob ich in die rechte Ecke will. (meinte so Rassismus und etc.) [Dieses Verhalten war schlecht,] weil es mich zutiefst gekränkt hat, mein Opa war 'n Nazi und ich schäme mich genug dafür und bin auch strikt gegen die“ 750.

Auch unabhängig von dem vielleicht gar nicht „bösen“ Willen der Lehrer wird es als beleidigend berichtet, wenn die Namen der Schüler abgeändert werden oder Späße mit ihnen getrieben werden: „[Die Lehrkraft] titulierte mich wegen meines Namens mit Kaffee, was respektlos ist“ 832. In dem folgenden Bericht wird nicht nur einer der Schüler mit falschem Namen angesprochen, woran sich die Schüler allerdings schon fast gewöhnt haben: „Schüler werden bei falschem Vornamen angesprochen, z.B. Antje statt Anja usw., was aber nicht soo schlimm ist. Ein Mädchen ist äußerlich nicht besonders attraktiv, sie heißt z.B. Emma. Da fragt die Lehrkraft in die Klasse: "Welcher Junge möchte denn mal lesen? Wie wär's denn mal mit... Emma! [...] Im ersten Moment [habe ich] gelacht vor Erstaunen, ich war entsetzt und hab den Lehrer verflucht..." 687. Der Witz auf Kosten der Schülerin löste zwar unmittelbar Lachen aus, kam aber letztendlich doch nicht gut an. Auch die wahrscheinlich lustig gemeinte Lehreräußerung in dem folgenden Bericht wird nicht positiv aufgefasst:

„Ein paar Schüler haben geschleimt, indem Sie besonders nett waren [...] Dann hat unsere Lehrerin zu den Schülern 'Schleimschnecken' gesagt.

Ich finde, dass ein Lehrer keine Schimpfwörter sagen sollte. Bei dieser Lehrkraft kommt es öfters vor, dass sie Schimpfwörter sagt. Ich bin der Meinung, dass es eigentlich nicht so schlimm ist, wenn ein Lehrer selten aus Versehen ein Schimpfwort sagt. Aber bei dieser Lehrkraft kommen solche Situation häufiger vor. Manchmal ist es zwar in einem Zusammenhang, in dem es nicht schlimm ist, da es da nur ein Witz ist oder so. Aber direkt zum Schüler sollte man das nicht machen.

Getan habe ich nichts. Ich saß weiterhin still da, da das alle Schüler gemacht haben. Gefühlt habe ich natürlich, dass so was nicht in Ordnung ist. Wobei es natürlich große Unterschiede bei den Lehrern gibt. Es gibt Lehrer, die unterrichten super und machen so was nie. Dann gibt es eben andere Lehrer, die so was öfter machen. Bei einem Lehrer, der so was öfters macht, da stört es einen Schüler irgendwann gar nicht mehr so arg. Wenn aber ein guter Lehrer ein Schimpfwort sagt, dann hat man da ganz andere Gefühle“ 631.

Die Schüler in diesem Bericht haben auch aus Schülersicht geschleimt. Die eigentlich treffende Bezeichnung „Schleimschnecken“ wurde dennoch als beleidigend empfunden. Neben derartig konkreten Berichten der Schüler wird in anderen Berichten allgemeiner festgestellt, dass ein Lehrer die Schüler beleidigt. „Schüler x kam zu spät zum Unterricht (nur ein paar Minuten) [darauf folgte eine] persönliche Beleidigung. Ein Lehrer sollte niemals so etwas tun“ 794.

Als ungepflegtes Auftreten berichten die Schüler z.B., wenn Lehrer nach einer durchgeführten Nacht zur Schule kommen, „eine Alkoholfahne vor sich her tragend und mit verrauchten Klamotten“ 401, und auch Verhaltensweisen wie die folgende, die als eklig berichtet werden:

„Es war sehr heiß. Die Lehrerin zog ihre Socken und Schuhe aus, die Füße waren zwischen den Zehen schwarz und nass, die Nägel waren lang und gelb. Sie sagte: "Ja, meine Füße sind ein bisschen schmutzig." Das war total untertrieben. [...] Ich fand es eklig. Sie hätte wissen müssen, wie die Füße aussehen. Oder sie hätte ihre Socken anbehalten können. Oder sie hätte sich waschen müssen. Und sie hat Ausflüchte gesucht.

Ich dachte, dass sie ekelhaft ist. Da habe ich auch den Respekt vor ihr verloren. [...] Alle haben gelästert“ 350.

Fazit:

Sowohl ein ungepflegtes Auftreten, als auch Äußerungen, die als persönlich beleidigend empfunden werden, können dazu führen, dass der Respekt vor dem betreffenden Lehrer sinkt. Die Namen ohne Einverständnis abzuwandeln

oder Späße mit Schülern und deren Namen können als beleidigend empfunden werden. Je höher Lehrer in der Gunst ihrer Schüler stehen und je seltener sie eine raue Sprache verwenden, desto schwerer wiegen Aussagen, die als beleidigend aufgefasst werden können. Auch ein als ungepflegt wahrgenommenes Äußeres oder als eklig empfundenes Verhalten kann dazu führen, dass die Schüler ihren Respekt verlieren.

Zusammenfassung von Zweig 1

Schüler wollen, dass ihre Person von ihren Lehrern im Sinne des *Recognition Respects* respektiert wird, dieser also z.B. an ihrer Meinung interessiert ist und sie gelten lässt. Sie wollen auch erfahren, was die Person des Lehrers ausmacht und setzen sich positiv zu jenen Lehrern in Beziehung, die sich ihnen gegenüber, z.B. mit Humor, öffnen. Wenn ein Lehrer in der Schülerwahrnehmung allerdings aufgrund von Gruppenzugehörigkeit diskriminiert oder sich im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts sexuell belästigend verhält, dann verlieren die Schüler den Respekt vor dem Lehrer. Auch Äußerungen, die als beleidigend aufgefasst werden und ein aus Schülersicht ungepflegtes Auftreten wirken sich negativ auf den Respekt der Schüler aus.

Zweig 2: Von Person zu Person

Nicht nur, wie sich Lehrer allgemein gegenüber den Schülern verhalten, sondern auch, wie sie in Beziehung zu einzelnen Schülern treten, ist für diese wichtig. Zum einen berichten die Schüler, wie sie das Gefühl haben, dass ein Lehrer sie „auf dem Kieker“ habe und sie beschuldigt an „allem“ schuld zu sein. Zum anderen handelt die überwiegende Mehrheit der Berichte über die Beziehung von Person zu Person davon, wie ein Lehrer einem Schüler mit Rat und Tat zur Seite steht:

Abbildung 15. Zweig 2 des Astes Personenorientierung



Schüler „auf dem Kieker haben“

Es kann sein, dass ein Schüler den Eindruck bekommt, ein Lehrer gehe mit jedem gut um, nur mit ihm nicht. Ja, als beobachte der Lehrer ihn, in der Hoffnung, er würde eine Möglichkeit zur Kritik bieten. Dieser Eindruck entsteht bei den Schülern, wenn sie beobachten, dass sie z.B. in disziplinarischen Angelegenheiten schärfer beurteilt werden als ihre Mitschüler:

„Meine Banknachbarin und ihr Hintermann erzählen die ganze Stunde über und ein anderer aus meiner Klasse redet nur dazwischen. Ich wollte den Hintermann meiner Nachbarin etwas fragen, was auch noch zum Unterrichtsthema zählte, es war ehrlich das erste Mal in besagter Stunde, dass ich den Mund aufgemacht hatte und da war es, 'bumm', wer wurde sofort angemault? ICH!“

Aufgrund von diesem und weiteren derartigen Vorfällen wird in diesem Bericht das Fazit gezogen: *„Im Großen und Ganzen hat sie mich wirklich auf dem 'Kieker' und sowas ist echt nicht fair von einem Lehrer“* 5. Andere Schüleraussagen, die das „auf dem Kieker sein“ beschreiben, lauten so:

„Ich bin jedesmal schuld, wenn jemand quatscht“ 660.

„[Die Lehrkraft] gibt immer mir die Schuld, wenn es zu laut ist!“ 804.

„[Die Lehrkraft] hat immer nur auf mir und ner Freundin rumgehackt! Egal was war, immer waren wir schuld“ 322.

Für die Schüler ist es nicht nur schlimm, dass sie aus ihrer Sicht zu unrecht beschuldigt werden (siehe S. 87), sondern auch, was dies ihrer Meinung nach über die Beziehung zu dem Lehrer aussagt: *„Ich war sehr traurig, ich konnte nicht verstehen, wieso der Lehrer ausgerechnet mich nicht mochte“* 90.

Fazit:

Wenn Schüler aus ihrer Sicht mehrfach und ungerechtfertigt beschuldigt oder benachteiligt werden, können sie den Eindruck bekommen, dass der Lehrer sie schlechter als die Mitschüler behandelt, weil er etwas gegen sie persönlich hat.

Guter Rat und persönliche Unterstützung

Die Schüler beschreiben, wie ihnen einzelne Lehrer, wenn sie Probleme haben, mit Rat und Tat zur Seite stehen. Dabei kann es sich um schulische oder private, um große oder kleine, um alltägliche oder außergewöhnliche Hilfe handeln. Die Vielfalt der Berichte reicht von *„Ich war blöd. Sie hat mich getröstet. Einfach so“* 459 bis zu teils seitenlangen Berichten, in denen Lehrer ihre Schüler bei Schicksalsschlägen und Lebensproblemen wie z.B. Todesfällen (189), Krebserkrankungen (362), häuslicher Gewalt (345), Trennung der Eltern (664), selbstverletzendem Verhalten (668) oder auch bei hohem subjek-

tiven Leistungsdruck (692) unterstützen. Auslöser der Unterstützung ist oft, dass Probleme aus dem privaten Bereich durch das Verhalten in der Schule zutage treten; woraufhin ein Lehrer nachfragt, was los sei: *„Ich hatte Probleme und war genervt. Er hat mich gefragt nach der Stunde, wie es mir geht. Er hat gemerkt, dass was nicht stimmt“* 614. Es wird auch berichtet, dass Schüler bei bestimmten Lehrern gerne Rat suchen: *„Der Herr R. ist ein Lehrer, auf den man sich durchaus verlassen kann. Er ist sehr erfahren und man kann ihn immer um Rat fragen. Wenn man private Probleme hat, gibt er einem Tipps und Tricks“* 262. Dieser Lehrer ist in den Augen der Schüler verlässlich, erfahren und auch ansprechbar. In dem folgenden Bericht gibt die Vertrauenswürdigkeit einer Lehrerin den Ausschlag dafür, dass sie es ist, die von zwei Schülerinnen um Hilfe gefragt wird:

„Damals hatte mir eine sehr gute Freundin erzählt, dass sie von ihrem Vater geschlagen wird und dass ihre Mutter nichts dagegen unternimmt. Als ich das hörte, gab ich ihr den Rat, mit einer erwachsenen Vertrauensperson darüber zu sprechen. Anfangs weigerte sie sich ein wenig. Schließlich konnte ich sie doch dazu überreden. Sie wählte eine pädagogische Betreuerin, die auch gleichzeitig unsere Kochen und Backen Ag leitete. Wir alle vertrauen ihr sehr... sie versprach uns zu helfen und benachrichtigte unsere Klassenlehrerin....

Unsere Klassenlehrerin machte einen Hausbesuch bei meiner Freundin und sprach mit den Eltern darüber. Den Eltern war es anscheinend nicht so bewusst, was sie bisher getan hatten, denn sie fingen an zu weinen und entschuldigten sich bei meiner Freundin und versprachen dieses nie wieder zu tun.... Ich fand das natürlich super gut, weil meiner Freundin dadurch geholfen wurde. [...] Sie schlagen meine Freundin jetzt nicht mehr... und das finde ich gut“ 345.

Fazit:

Guter Rat und persönliche Unterstützung von Lehrern kann den Schülern in vielfältigen, mehr oder minder brisanten Lebenslagen helfen. Die Schüler zeigen Vertrauen zu den Lehrern, die sie um Rat fragen und nehmen es meist positiv auf, wenn die Lehrer es sind, die die Initiative ergreifen und nachfragen, ob alles in Ordnung sei.

Zusammenfassung von Zweig 2

Bei der Begegnung von Person zu Person berichten die Schüler einerseits davon, wie sie sich unter feindseliger Beobachtung wähnen und andererseits, wie Lehrer ihnen mit Rat und Tat bei persönlichen und schulischen Problemen zur Seite stehen. Als hilfsbereit, verlässlich und erfahren beschreiben die Schüler jene Lehrer, von denen sie Rat und Unterstützung in persönlichen

Bereichen annehmen. Es sind Lehrer, bei denen sie das Gefühl haben, dass sie sie um Rat fragen können und die auch von sich aus nachfragen, ob alles in Ordnung ist.

4 Schlussbetrachtung

Anfangs wurde die Frage aufgeworfen, wie Lehrer es schaffen können, dass Schüler ihnen im Unterrichtsgeschehen freiwillig und gerne folgen. Die Vielfalt der Schülerberichte zeigt deutlich, dass es viele mögliche und verschiedene Antworten auf diese Frage gibt. Lehrer können also eine Menge tun, um von ihren Schülern respektiert zu werden.

Allerdings zeigt diese Vielfalt auch die Komplexität auf, mit der Lehrer tagtäglich konfrontiert werden. Eine Komplexität die aus dem Stegreif so vereinfacht werden muss, dass von Moment zu Moment mit ihr umgegangen werden kann. Bei diesem Umgang mit Komplexität ist das Modell der drei Handlungsfelder hilfreich, da es wesentliche Bereiche des Unterrichtsgeschehens identifiziert: Die Unterrichtsgestaltung, die Lenkung und die Personenorientierung sind für den Respekt der Schüler und für das Gelingen des Unterrichts von grundlegender Bedeutung (siehe S. 9 ff.).

Das Wissen um die Handlungsfelder war im Auswertungsprozess jedoch nicht ausreichend, um mit der Vielfalt der Berichte angemessen umzugehen. Erst die Formulierung der Ziele, die in den Handlungsfeldern jeweils verwirklicht werden können, brachte den Durchbruch und führte zu der hier vorgestellten Baumstruktur. Ebenso wie die Formulierung der Ziele ein entscheidender Schritt für die Auswertung war, so mag sie für das Handeln im Unterricht hilfreich sein. Zusammenfassend folgt nun eine Benennung der Ziele der Handlungsfelder mit einer Übersicht wesentlicher Befunde aus der Auswertung der Berichte:

Die Unterrichtsgestaltung hat zum Ziel, den Schülern zu ermöglichen, zu lernen und zu leisten. Lernen ist die Überwindung des eigenen Unvermögens. Leisten ist das Präsentieren des eigenen Vermögens.

Aus den Schülerberichten wurde erstens deutlich, dass für die Schüler die Interaktion mit dem Lehrer in jenem Moment brisant wurde, in dem sie mit ihrem Unvermögen konfrontiert wurden. Je nachdem, wie geduldig oder z.B. emotional ein Lehrer auf noch unvermögende Schüler reagierte, respektieren sie diesen Lehrer bzw. verlieren den Respekt vor ihm. Zweitens kann das, was ein Lehrer von Schülern hält und verbal oder durch sein Handeln zum Ausdruck bringt, durch zwei Mechanismen im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung auf die Schüler einwirken: Zum einen beeinträchtigen negative bzw. positive Zuschreibungen die für das Lernen wichtige Schülerhaltung. Zum anderen kann sich das Verhalten des Lehrers (dass der Zuschreibung entspricht) direkt auf die Erfolgchancen der Schüler auswirken, so z.B. wenn

inhaltliche Erklärungen aufgrund von zugeschriebener Lernunwilligkeit nicht gegeben werden.

Die Lenkung hat zum Ziel, die Klasse im Sinne der Unterrichtsgestaltung je nach Unterrichtsabschnitt in erwartungsvolle Ruhe oder zielgerichtete Geschäftigkeit zu versetzen. Ein zweites Ziel der Lenkung besteht darin, den Umgang mit Konflikten und Mobbing konstruktiv zu gestalten.

Aus den Schülerberichten konnten drei Schritte generiert werden, die Lehrer für das Gelingen der Lenkung vollziehen können. Die Berichte von gescheiterter Lenkung handeln jeweils von dem Scheitern bei einem dieser Schritte:

1. Schritt: Die Einsicht, dass Lenkung notwendig und möglich ist.
2. Schritt: Zu lernen, wie Lenkung gelingen und scheitern kann.
3. Schritt: Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler; der Einstieg in einen konstanten Verbesserungsprozess.

In Bezug auf das zweite Ziel der Lenkung, den konstruktiven Umgang mit Konflikten, konnten anhand der Berichte mögliche Interventionen gegen Mobbing gewonnen und illustriert werden:

Die **P**rävention auf Klassenebene, das **P**lädoyer gegen Mobbing und für Zivilcourage und die **P**rojektarbeit gegen Mobbing und für Zivilcourage.

Die Personenorientierung hat zum unmittelbaren Ziel, eine positive zwischenmenschliche Verbundenheit herzustellen. Im weiteren Verlauf wirkt sich eine solche Verbundenheit positiv auf die Unterrichtsgestaltung aus.

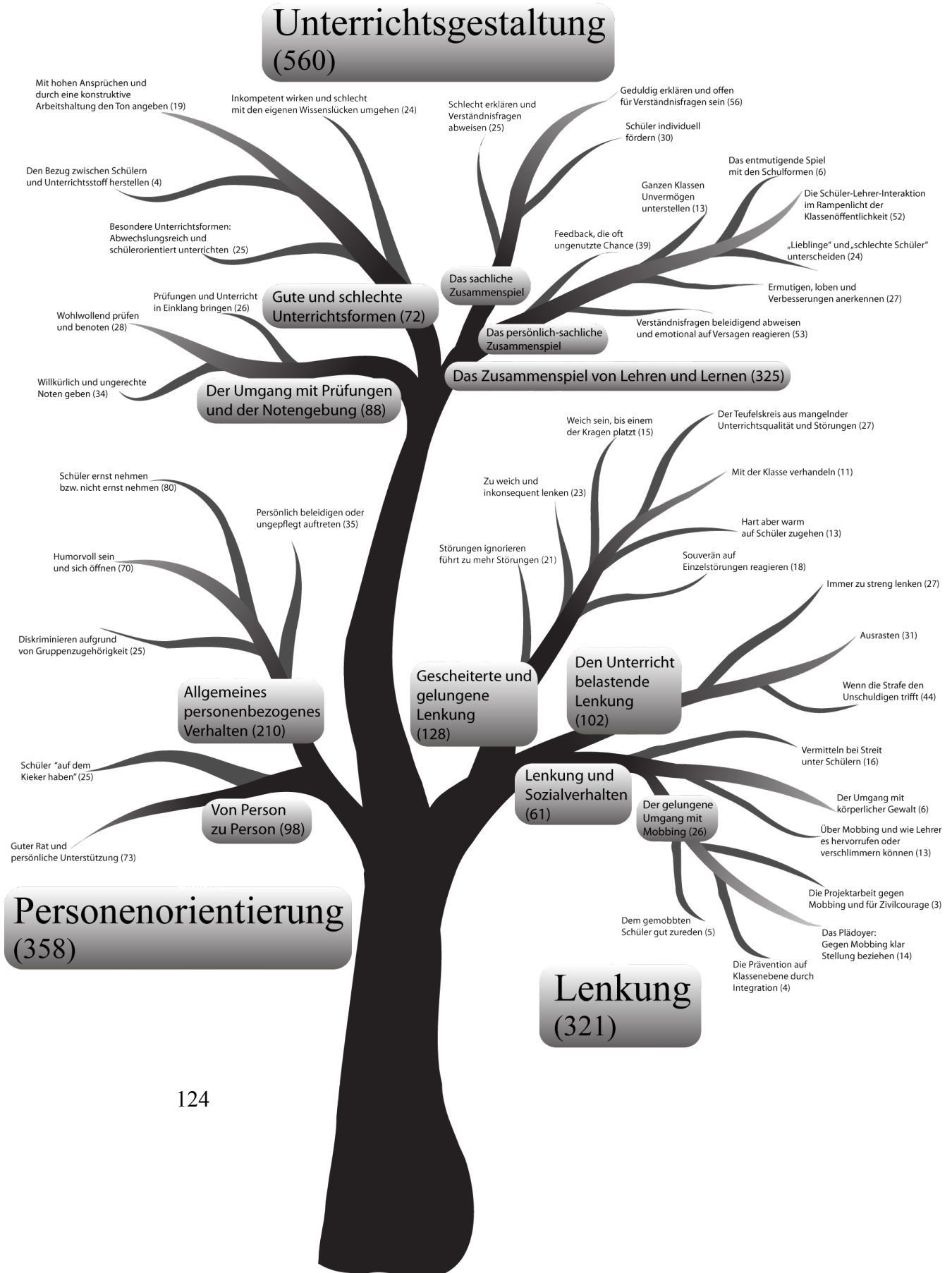
Während jene Lenkung pervertiert ist, die aus dem reinen Selbstzweck ohne Notwendigkeit für den Unterricht geschieht, so könnte jene Personenorientierung als manipulierend angesehen werden, die nur die Unterrichtsgestaltung zum Ziel hat, ohne dabei eine positive Beziehung zu dem Gegenüber als Ziel in sich selbst anzuerkennen. Die Schüler beschreiben, wie sie jene Lehrer respektieren, die sich menschlich öffnen und z.B. humorvoll sind. Sie erwarten von dem Lehrer, dass er sie ernst nimmt und im Sinne des *Recognition Respect* respektiert. Darüber hinaus wird berichtet, wie Lehrer einzelnen Schülern mit Rat und Tat in schulischen wie privaten Angelegenheiten zu Seite stehen.

Die Bestimmung der Handlungsfelder durch die jeweiligen Ziele hat ermöglicht, die Berichte zu Ordnen. Die entstandene Baumstruktur trägt hingegen nicht der Tatsache Rechnung, dass jede Handlung in einem dieser Bereiche auch Auswirkungen in den anderen Bereichen zeitigen kann. Diese Verwobenheit wurde in der schriftlichen Darstellung der Schülerberichte berücksichtigt. Beide zusammen, die Baumstruktur und die dazugehörige schriftliche Ausführung, vereinen die abstrakte Sicht auf die Struktur der Handlungsfelder mit den konkreten Situationsberichten der Schüler. Beide zusammen sind darauf ausgelegt, Lehrern, die Vereinigung von Reflexion und Praxis in einem konti-

nuierlichen Verbesserungsprozess zu erleichtern. Hierzu stellt diese Arbeit dem Ableiten aus möglichen Grundsätzen (z.B. „Sei hart aber warm“ S. 80) das Denken in Analogie zur Seite („Kenne ich die beschriebene Situation aus meinem Schulalltag?“). Eine weitere Chance beinhaltet der Perspektivwechsel, den die Schülerberichte bieten: „Wie erleben und schätzen Schüler eine solche Situation ein?“.

Die Vielfalt des Lehralltags ist Herausforderung und Segen zugleich, da sie einerseits hohe Anforderungen stellt und andererseits den Reichtum an Möglichkeiten ausmacht. Viele der hier nachzulesenden Schülerberichte zeigen, dass es sich lohnt, diese Herausforderung anzunehmen.

Abbildung 16. Kompletter Baum der Ergebnisse



Literaturverzeichnis

- Birnbaum, M. (2004). Human research and data collection via the internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803–832.
- Bueb, B. (2007). *Lob der Disziplin*. Berlin: List.
- Darwall, S. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88, 36–49.
- Dillon, R. (2007). Respect. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy (Spring 2007 Edition)*.
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2007/entries/respect/> (Stand: 04.09.2008)
- Eckloff, T. & van Quaquebeke, N. (2008). Entwicklung und Validierung einer Skala zu respektvoller Führung. In E. H. Witte (Ed.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 243–275). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
- Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, B. & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 5(2), Art.4. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245> (Stand: 22.09.2008)
- Gleser, C. (2003). Respekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine explorative Studie zu einem fast vergessenen Begriff. *p@psych e-zine*, 8, version 1.0.
<http://paedpsych.jku.at/paedpsych/2003/GLESER03/default.shtml>
(Stand: 22.09.2008)
- Glöckel, H. (2000). *Klassen führen – Konflikte bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gordon, T. (1977). *Leher-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Gosling, S., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions. *American Psychologist*, 59(2), 93–104.

- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relationships and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Köhler, S. (2007). Respekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung – Begriff, Entstehung und Konsequenzen. Diplomarbeit, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., & Couper, M. (2004). Psychological research online: Report of board of scientific affairs' advisory group on the conduct of research on the internet. *American Psychologist*, 59(2), 105-117.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Ed.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321-341). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien Pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 43-55.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987a). Ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. *Diagnostica*, 33(2), 133-134.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987b). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Ed.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (S. 138-151). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Myhre, R. (1991). *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reips, U.-D. (2002). Standards for internet-based experimenting. *Experimental Psychology*, 49(4), 243-256.
- Stähling, R. (2000). Unterrichtsqualität und Disziplin. *Grundschule*, 32(2), 20-22.

- Taglieber, W. (2005). *Berliner Anti-Mobbing-Fibel*. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.
www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/hilfe_und_praevention/gewaltpraevention/anti_mobbing_fibel.pdf (Stand: 22.10.2008)
- Tausch, A. & Tausch, R. (1970/1998). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, P. (1962). Children's evaluations of the characteristics of the good teacher. *Journal of Educational Psychology (England)*, 32, 258–266.
- van Quaquebeke, N. & Brodbeck, F. (2008). Entwicklung und erste Validierung zweier Instrumente zur Erfassung von Führungskräfte-Kategorisierung im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Arbeits und Organisationspsychologie*, 52(2), 70–80.
- van Quaquebeke, N., Henrich, D., & Eckloff, T. (2007). "It's not tolerance I'm asking for, it's respect!" A conceptual framework to differentiate between tolerance, acceptance and (two types of) respect. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(2), 185–200.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1. Dimensionen des Lehrerverhaltens nach Gleser, 2003:..... | 12 |
| Abbildung 2. Manipulation zur respektierten Lehrkraft..... | 19 |
| Abbildung 3. Übersicht des Baumes der Ergebnisse..... | 26 |
| Abbildung 4. Der Ast Unterrichtsgestaltung..... | 27 |
| Abbildung 5. Der Ast Lenkung..... | 28 |
| Abbildung 6. Der Ast Personenorientierung..... | 29 |
| Abbildung 7. Zweig 1 des Astes Unterrichtsgestaltung..... | 31 |
| Abbildung 8. Zweig 2 des Astes Unterrichtsgestaltung..... | 43 |
| Abbildung 9. Zweig 3 des Astes Unterrichtsgestaltung..... | 63 |
| Abbildung 10. Zweig 1 des Astes Lenkung..... | 70 |
| Abbildung 11. Teufelskreis aus Unterrichtsqualität und Störungen..... | 75 |
| Abbildung 12. Zweig 2 des Astes Lenkung..... | 84 |
| Abbildung 13. Zweig 3 des Astes Lenkung..... | 91 |
| Abbildung 14. Zweig 1 des Astes Personenorientierung..... | 109 |
| Abbildung 15. Zweig 2 des Astes Personenorientierung..... | 117 |
| Abbildung 16. Kompletter Baum der Ergebnisse..... | 124 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1. Verteilung der Teilnehmer auf die Klassenstufen..... | 22 |
| Tabelle 2. Verteilung der Teilnehmer auf die Schulformen..... | 22 |
| Tabelle 3. Variationen der selbsterfüllenden Prophezeiung..... | 45 |
| Tabelle 4. Rechtfertigungsstrategien von Mobbingtätern..... | 104 |