Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen?

Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften
zur Erlangung des Grades
eines Doktors/einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von

Catherine Walter-Laager
geboren
04.04.1969
in Zürich
Schweiz

und

Manfred Pfiffner
geboren
19.08.1963
in St.Gallen
Schweiz

Erstgutachter: Prof. Dr. Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Althof, University of Missouri - St.Louis, MO, USA
Drittgutachterin: Prof. Dr. Barbara Moschner, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

22. Dezember 2008

Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass diese Partnerdissertation entstehen konnte.

In erster Linie danken wir allen Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen, die an der Studie teilgenommen haben. Die Gespräche ermöglichten uns einen tiefen Einblick ins Schulsystem der Elementar- und Berufsschulstufe.

Zudem danken wir:

Prof. Dr. Hilbert Meyer für seine umsichtige Hilfe, den Blick für die Praxis nicht zu verlieren und seine zutrauende Haltung. Er unterstützte uns und liess gleichzeitig zu, dass wir unsere eigenen (Denk-)Wege beschreiten konnten.

Prof. Dr. Wolfgang Althof für die Intensivwochen in einem anregenden Umfeld. Bei unserem ersten Besuch in den USA dachte er kritisch mit, stellte Forderungen und half, den Kurs zu halten. Beim zweiten Besuch begleitete er uns in der Detailarbeit.

Prof. Dr. Barbara Moschner für ihre unermüdliche Unterstützung – nicht nur in statistischen Fragen. Immer wieder ermöglichte sie es uns, komplexe Gegenstandsbereiche in ihrer Grundstruktur zu erfassen und freute sich mit uns an unseren Fortschritten.

Prof. Dr. Remo Largo für seine Aussensicht. Er brachte seine Blickwinkel als Entwicklungs-pädiater ein und sichtete mit uns Teile der Daten. Dies in einem gemütlichen, zwanglosen, Sicherheit bietenden Rahmen, welcher häufig mit positiven sozialen Beziehungen einher geht.

Sue Wolf, Pavel Novak, Fritz Laager, Urs Walter, Berti Studer und Daniela Kuhn für das kommentierende, kritische Gegenlesen. Unter Zeitdruck nahmen sie die Korrekturarbeiten wahr, gaben uns humorvolle, unterstützende und auch einfach klare Rückmeldungen.

Dr. Jürg Schwarz für seine hilfreichen statistischen Hinweise in fröhlicher Stimmung bei Tee und Salzigem.

Dr. Yuka Nakamura für die Information über das Projekt SEMOS.

Regula Gnosca und Urs Walter für ihre stetige Unterstützung und Heiterkeit. Sie hielten uns mit ihrer (Familien-)Arbeit den Rücken frei, verschafften uns immer wieder Luft und rissen uns ab und an aus unserem Schaffensdrang in die Welt der Freizeit zurück.

Bemerkung zur Partnerdissertation:

Catherine Walter-Laager hat die folgenden Kapitel bearbeitet:

[C.W.]: 2.1 / 4.1.2 / 4.1.5 / 4.3.1 / 4.3.3 / 4.3.5 / 5.2.1 / 5.2.3 / 5.3.1 / 6.1.1 / 6.2.1.1 / 6.2.2.1

Manfred Pfiffner hat die folgenden Kapitel bearbeitet:

[M.P.]: 2.2 / 4.1.1 / 4.1.3 / 4.1.4 / 4.3.2 / 4.3.4 / 5.2.2 / 5.2.4 / 5.3.2 / 6.1.2 / 6.2.1.2 / 6.2.2.2

Die restlichen Teile der Arbeit sind in gemeinsamer Arbeit entstanden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....9

Tabellenverzeichnis.....12

Zusammenfassung.....15

1 Einleitung 16

1.1 Lernen als konstruktivistischer Prozess..... 18

1.2 Die Art der Lernprozesse beeinflusst die Motivation 19

1.3 Forschungsfragen rund um soziale Beziehungen im schulischen Kontext 22

2 Theoretischer Hintergrund 23

2.1 Soziale Beziehungen – von der Geburt bis ins Jugendalter 23

2.1.1 Von der physischen zur psychischen Abhängigkeit innerhalb der sozialen Beziehung..... 24

2.1.2 Zeitlicher Verlauf des Bindungs- und Beziehungsverhaltens 26

2.2 Auswirkungen der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext..... 31

2.2.1 Soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden in der Schule 31

2.2.2 Soziale Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und deren Auswirkungen auf die Motivation und das Interesse 33

2.2.3 Soziale Beziehungen und Zusammenhänge mit der Leistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept..... 37

2.3 Beziehungsgestaltung im Unterricht durch die Lehrperson 41

2.3.1 Definition von Unterricht..... 42

2.3.2 Vertrauensaufbau im Unterricht 43

2.3.3 Klassenführung als Teil der Unterrichtsgestaltung 44

2.3.4 Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept und Unterrichtsgestaltung..... 46

2.3.5 Bewertung der schulischen Leistung als Teil der Unterrichtsgestaltung 47

2.3.6 Einen motivierenden Rahmen im Unterricht schaffen..... 49

2.4 Hypothesen..... 53

3 Methode 55

3.1 Stichprobe 56

3.1.1 Stichprobe der erste Erhebungsphase (qualitativ) 57

3.1.2 Stichprobe der zweiten Erhebungsphase (quantitativ) 58

3.1.3 Stichprobe der dritten Erhebungsphase (qualitativ) 59

3.2 Untersuchungsdesign 61

3.2.1 Design der ersten Erhebungsphase 62

3.2.2 Design der zweiten Erhebungsphase 64

3.2.3 Design der dritten Erhebungsphase 69

4 Ergebnisse 71

4.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebungsphase – Ausleuchten des Feldes rund um die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden 71

4.1.1 Motivation 72

4.1.2 Fähigkeitsselbstkonzept 82

4.1.3 Aussagen der Lehrpersonen zum Fähigkeitsselbstkonzept 91

4.1.4 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lernenden 97

4.1.5 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen 107

4.1.6 Wichtigste Erkenntnisse 116

4.2 Ergebnisse der zweiten quantitativen Erhebungsphase – Systematische Überprüfung der Effekte von guten und weniger guten sozialen Beziehungen 116

4.2.1 Beschreibung der Verhältnisse im Feld und Skalenbildung 117

4.2.2 Zusammenhänge überprüfen 152

4.2.3 Wichtigste Erkenntnisse 173

4.3 Ergebnisse der dritten qualitativen Erhebungsphase – Hypothesen auf dem Prüfstand: Erklärungen der Akteure zu den Befunden 174

4.3.1 Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse im Alltag von Lehrpersonen 174

4.3.2 Unterrichtsgestaltung 177

4.3.3 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen 185

4.3.4 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lernenden 189

4.3.5 Leistung 191

4.3.6 Wichtigste Erkenntnisse 195

5 Diskussion 197

5.1 Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren 197

5.1.1 Bewährung der Befragungs- und Auswertungsmethoden 197

5.1.2 Validität der Ergebnisse 202

5.2 Diskussion der Ergebnisse 203

5.2.1 Diskussion der Einflussfaktoren auf die soziale Beziehung 203

5.2.2 Diskussion der Ergebnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept 208

5.2.3 Diskussion der Ergebnisse zur Motivation 213

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung 216

5.3 Modifizierte Gesamtmodelle 219

5.3.1 Gesamtmodelle für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der beteiligten Akteure 220

5.3.2 Gesamtmodelle für die Berufsschulstufe aus Sicht der Akteure 222

5.3.3 Weiterführende Forschungsfragen 224

6 Einige Schlussfolgerungen für die Schulpraxis 227

6.1 Unterricht – Schule – Schulsystem 227

6.1.1 Beispiel auf der Makroebene: Klassengrösse und ihre Auswirkung auf die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und ihren Lernenden 228

6.1.2 Beispiel auf der Mesoebene: Beratungsgespräch mit einer Lehrperson über ihre soziale Beziehung zu ihren Lernenden 230

6.1.3 Beispiel auf der Mikroebene: Soziale Beziehung im Unterricht und deren Effekte auf die Motivation von Lernenden 233

6.2 Einbezug der Beziehungsgestaltung in den Unterrichtsalltag 234

6.2.1 Bausteine 1a und 1b: Selbstbestimmte Aktivität und deren Unterstützung durch die Lehrperson 237

6.2.2. Bausteine 2a und 2b: Geführte Aktivität und deren Vertiefung 244

6.3 Schlussgedanken 252

7 Literaturverzeichnis 253

8 Anhang 270

8.1 Erste Erhebungsphase: Checkliste mit Frageoptionen 270

8.2 Erste Erhebungsphase: Smiley-Skala für Kinder 273

8.3 Vergleich der Kategorien der verschiedenen Fragebogen 274

8.4 Fragebogen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Grundstufe 275

8.5 Fragebogen für Lehrpersonen der Berufsschulstufe 286

8.6 Fragebogen für Kinder des Kindergartens und der Grundstufe 298

8.7 Fragebogen Jugendliche der Berufsschulstufe 305

8.8 Fragen an verschiedene Lehrpersonen der dritten Erhebungsphase 313

Lebensläufe 314

Erklärungen 320

Worterklärungen 321

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: *Mittelwerte der Motivationsausprägung in der Grundstufe pro Basismodell* ... 20
Abbildung 2: *Mittelwerte der Motivationsausprägung in der Berufsschulstufe pro Basismodell* ... 20
Abbildung 3: *Wandel und Stärke der Bindungen im Verlaufe der Entwicklung (Largo, 2002, S. 79)* ... 26
Abbildung 4: *Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)* ... 39
Abbildung 5: *Wachstumsmodell (Fink, 1992, S. 76)* ... 51
Abbildung 6: *Kanalisierungsmodell (Fink, 1992, S. 76)* ... 51
Abbildung 7: *Überlappungsmodell (Fink, 1992, S.76)* ... 51
Abbildung 8: *Darstellung der sozialen Beziehungen im Unterricht* ... 53
Abbildung 9: *Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Lehrpersonen von Kindern)* ... 161
Abbildung 10: *Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Berufsschullehrpersonen)* ... 162
Abbildung 11: *Einfluss der Leistung auf die sozialen Beziehungen von Kindergarten- und Grundstufenlehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept* ... 163
Abbildung 12: *Einfluss der Leistung auf die sozialen Beziehungen (Berufslernende)* ... 165
Abbildung 13: *Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrpersonen beider Schulstufen* ... 167
Abbildung 14: *Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Motivation von Berufslernenden* ... 168
Abbildung 15: *Einfluss der sozialen Beziehung auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Berufslernenden* ... 171
Abbildung 16: *Gesamtmodell für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der Kinder* ... 220
Abbildung 17: *Gesamtmodell für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der Lehrpersonen* ... 220
Abbildung 18: *Gesamtmodell für die Berufsschulstufe aus Sicht der Berufslernenden* ... 222
Abbildung 19: *Gesamtmodell für die Berufsschulstufe aus Sicht der Lehrpersonen* ... 222
Abbildung 20: *Baustein 1a: Selbstbestimmte Aktivität / Baustein 1b: Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität durch die Lehrperson* ... 235
Abbildung 21: *Baustein 2a: Geführte Aktivität / Baustein 2b: Vertiefende Aktivität* ... 236
Abbildung 22: *Antworten von Kindern auf das Item: Du magst Frau X. (I1K)* ... 237
Abbildung 23: *Antworten von Kindern auf das Item: Du hast Angst vor Frau X. (J5aK)* ... 237
Abbildung 24: *Antworten von Kindern auf das Item: Du kannst Frau X. vertrauen, dass sie lieb ist und für dich sorgt. (J5bK)* ... 238
Abbildung 25: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. brüllt herum. (J5cK)* ... 238
Abbildung 26: *Antworten von Kindern auf das Item: Es ist schön, wenn Frau X. mit dir zusammen ist. (L4K)* ... 238
Abbildung 27: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber als die schlechten. (M3K)* ... 238
Abbildung 28: *Antworten von Kindern auf das Item: Du gehst gerne in den KIGA/in die GS. (C4K)* ... 239
Abbildung 29: *Antworten von Kindern auf das Item: Am liebsten würdest du den ganzen Morgen spielen. (H3K)* ... 239

Abbildung 30: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. gibt dir weitere Ideen, wenn du etwas gut gemacht hast. (S2K)* ... 240
Abbildung 31: *Antworten von Kindern auf das Item: In der GS/im KIGA zeigt ihr Kinder euch gegenseitig, wie etwas funktioniert. (A2K)* ... 240
Abbildung 32: *Antworten von Kindern auf das Item: Du kennst die Regeln eures KIGA/eurer GS. (O2K)* ... 240
Abbildung 33: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Im ABU wird der Unterrichtsstoff im Allgemeinen durch meine Lehrperson selber vermittelt. (A1aBS)* ... 242
Abbildung 34: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Im Unterricht kann ich wählen, woran ich arbeiten will. (E1BS)* ... 242
Abbildung 35: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich bringe meine Interessen in den Unterricht ein. (D1BS)* ... 242
Abbildung 36: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson nimmt meine Ideen in den Unterricht auf. (E3BS)* ... 242
Abbildung 37: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Den allgemeinbildenden Unterricht finde ich spannend. (C2bBS)* ... 243
Abbildung 38: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich schätze mich als motivierten Schüler/ motivierte Schülerin ein. (C4BS)* ... 243
Abbildung 39: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Manchmal ist meine Lehrperson unfreundlich zu mir. (L6BS)* ... 243
Abbildung 40: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson kann mich für den Unterricht begeistern. (D8BS)* ... 243
Abbildung 41: *Antworten von Kindern auf das Item: Du gehst gerne in den Kreis. (H1K)* ... 244
Abbildung 42: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. kann gut mit dir umgehen. (J2K)* ... 244
Abbildung 43: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. oder Frau Y. bestimmt, was du im KIGA/ in der GS machen musst. (E2K)* ... 245
Abbildung 44: *Antworten von Kindern auf das Item: Wenn Frau X. mit dir schimpft, machst du nicht mehr mit. (F1K)* ... 245
Abbildung 45: *Antworten von Kindern auf das Item: Du machst gut mit, damit dich Frau X. toll findet. (I4K)* 245
Abbildung 46: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. reagiert, wenn du nicht aufpasst. (Sie fragt beispielsweise, was los ist? (F3K)* ... 245
Abbildung 47: *Antworten von Kindern auf das Item: Wenn du dich anstrengst, hat Frau X. Freude. (N2K)* ... 246
Abbildung 48: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. ist mit den schlechten Schülerinnen und Schülern strenger. (A2K)* ... 246
Abbildung 49: *Antworten von Kindern auf das Item: Du hast gerne einfache Aufgaben, bei denen du sicher bist, das du sie lösen kannst. (R3K)* ... 246
Abbildung 50: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. hat genügend Zeit, um deine Fragen zu beantworten. (A5K)* ... 247
Abbildung 51: *Antworten von Kindern auf das Item: Manchmal erzählt Frau X. und Frau Y. so schwierige Sachen, dass du sie nicht verstehst. (K3K)* ... 247
Abbildung 52: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich beherrsche die im ABU geforderten Fähigkeiten. (Q1BS)* ... 248

Abbildung 53: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Manchmal ist der Unterricht so anspruchsvoll, dass ich nicht alles verstehe. (K3BS)* 248
Abbildung 54: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine ABU-Lehrperson nimmt sich genügend Zeit, unsere Fragen zu beantworten. (A5BS)* 248
Abbildung 55: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich passe auf, damit meine Lehrperson einen guten Eindruck von mir hat. (F2BS)* 249
Abbildung 56: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich habe gerne einfache Aufgaben, bei denen ich sicher bin, dass ich sie lösen kann. (R3BS)* 249
Abbildung 57: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson hat die einen Lernenden lieber als andere. (M1BS)* 249
Abbildung 58: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson schätzt vor allem die guten Lernenden. (M3BS)* 249
Abbildung 59: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson gibt mir Tipps, wenn ich eine schlechte Note hatte. (S1BS)* 250
Abbildung 60: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson sagt mir klar, was ich gut und was ich schlecht gemacht habe. (S4BS)* 250
Abbildung 61: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson freut sich, wenn ich im Unterricht gut arbeite. (S3BS)* 250
Abbildung 62: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson kann gut mit uns Jugendlichen umgehen. (J2aBS)* 250
Abbildung 63: *Smiley-Skala für Kinderbefragung* 273

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: *Basismodelle mit sozialen Interaktionen oder hohem Anteil an Selbstbestimmung und ihre Schrittfolgen* ... 21
Tabelle 2: *Die drei Erhebungsphasen im Überblick* ... 56
Tabelle 3: *Übersicht: Stichprobe erste Erhebungsphase* ... 57
Tabelle 4: *Detailübersicht: Stichprobe erste Erhebungsphase* ... 58
Tabelle 5: *Übersicht: Stichprobe zweite Erhebungsphase* ... 59
Tabelle 6: *Übersicht: Stichprobe der dritten Erhebungsphase* ... 60
Tabelle 7: *Überblick über das Design der drei Erhebungsphasen* ... 61
Tabelle 8: *Überblick über die berechneten, hypothesenprüfenden Modelle* ... 66
Tabelle 9: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept in Lesen und Rechnen K' und die involvierten Items* ... 117
Tabelle 10: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K' und die involvierten Items* ... 118
Tabelle 11: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS' und die involvierten Items* ... 119
Tabelle 12: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS' und die involvierten Items* ... 120
Tabelle 13: *Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS' und die involvierten Items* ... 120
Tabelle 14: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP' und die involvierten Items* ... 122
Tabelle 15: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP' und die involvierten Items* ... 123
Tabelle 16: *Subskala ‚Rückmeldungen LP' und die involvierten Items* ... 124
Tabelle 17: *Subskala ‚Verantwortungsablehnung für die Leistung der Lernenden LP' und die involvierten Items* ... 125
Tabelle 18: *Subskala ‚Einschätzung des Verhaltens der Lernenden LP' und die involvierten Items* ... 125
Tabelle 19: *Subskala ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP' und die involvierten Items* ... 126
Tabelle 20: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein K' und die involvierten Items* ... 127
Tabelle 21: *Subskala ‚Vertrauen K' und die involvierten Items* ... 127
Tabelle 22: *Subskala ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K' und die involvierten Items* ... 128
Tabelle 23: *Subskala ‚Wissen über die Lehrperson K' und die involvierten Items* ... 128
Tabelle 24: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS' und die involvierten Items* ... 129
Tabelle 25: *Subskala ‚Vertrauen BS' und die involvierten Items* ... 130
Tabelle 26: *Subskala ‚Unterstützung BS' und die involvierten Items* ... 131
Tabelle 27: *Subskala ‚Gerechtigkeit der Lehrperson BS' und die involvierten Items* ... 132
Tabelle 28: *Subskala ‚Offenheit der Lehrperson BS' und die involvierten Items* ... 133
Tabelle 29: *Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS' und die involvierten Items* ... 133
Tabelle 30: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein LP' und die involvierten Items* ... 134
Tabelle 31: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung und soziale Beziehung LP' und die involvierten Items* ... 135
Tabelle 32: *Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' und die involvierten Items* ... 136
Tabelle 33: *Subskala ‚Zugänglichkeit LP' und die involvierten Items* ... 137
Tabelle 34: *Subskala ‚Leistungseinfluss LP' und die involvierten Items* ... 138
Tabelle 35: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung K' und die involvierten Items* ... 138
Tabelle 36: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung BS' und die involvierten Items* ... 139
Tabelle 37: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP' und die involvierten Items* ... 140
Tabelle 38: *Subskala ‚Stoffvermittlung LP' und die involvierten Items* ... 141

Tabelle 39: *Subskala ‚Interesse an der Schule K' und die involvierten Items* ... 142
Tabelle 40: *Subskala ‚Motivation im Kreis K' und die involvierten Items* ... 143
Tabelle 41: *Subskala ‚Extrinsische Motivation K' und die involvierten Items* ... 143
Tabelle 42: *Subskala ‚Umgang mit Rahmenbedingungen K' und die involvierten Items* ... 144
Tabelle 43: *Subskala ‚Freude an der Schule K' und die involvierten Items* ... 144
Tabelle 44: *Subskala ‚Motivation allgemein BS' und die involvierten Items* ... 145
Tabelle 45: *Subskala ‚Interesse BS' und die involvierten Items* ... 146
Tabelle 46: *Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS' und die involvierten Items* ... 147
Tabelle 47: *Subskala ‚Demotivation BS' und die involvierten Items* ... 147
Tabelle 48: *Subskala ‚Motivation der Lernenden LP' und die involvierten Items* ... 148
Tabelle 49: *Subskala ‚Interesse der Lernenden LP' und die involvierten Items* ... 149
Tabelle 50: *Subskala ‚Selbstbestimmung der Lernenden LP' und die involvierten Items* ... 150
Tabelle 51: *Subskala ‚Motivation und soziale Beziehung LP' und die involvierten Items* ... 151
Tabelle 52: *Überblick über die berechneten, hypothesenprüfenden Modelle, über die Art der Berechnung sowie über die Ergebnisse* ... 153
Tabelle 53: *Clusterbildung ‚Gute soziale Beziehungen Kinder'* ... 157
Tabelle 54: *Cluster 1 ‚Gute soziale Beziehungen Kinder': Übersicht über die Lehrpersonen und den Anteil der getesteten Kinder pro Klasse* ... 158
Tabelle 55: *Clusterbildung ‚Gute soziale Beziehungen Jugendliche'* ... 159
Tabelle 56: *Cluster 1 ‚Gute soziale Beziehungen Jugendliche': Übersicht über die Lehrpersonen und die Anzahl Jugendlicher pro Klasse* ... 159
Tabelle 57: *Clusterbildung ‚Gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept'* ... 160
Tabelle 58: *Einfluss aller Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskala ‚Zugänglichkeit LP'* ... 161
Tabelle 59: *Einfluss aller Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'* ... 162
Tabelle 60: *Einfluss der eingeschätzten Leistung von Kindern bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept auf die Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'* ... 163
Tabelle 61: *Einfluss der eingeschätzten Leistung von Kindern bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept auf die Subskala ‚Leistungseinfluss LP'* ... 164
Tabelle 62: *Noteneinfluss der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' auf die Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS'* ... 166
Tabelle 63: *Noteneinfluss der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' auf die Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS'* ... 166
Tabelle 64: *Einfluss der Subskala ‚Zugänglichkeit LP' auf die Subskala ‚Stoffvermittlung LP'* ... 167
Tabelle 65: *Einfluss der Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' auf die Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP'* ... 168
Tabelle 66: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Motivation allgemein BS'* ... 169
Tabelle 67: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Interesse BS'* ... 169

Tabelle 68: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS'* ... 170
Tabelle 69: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS'* ... 171
Tabelle 70: *Subskala des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts im Vergleich zwischen den Geschlechtern und den Schulstufen* ... 172
Tabelle 71: *Checkliste mit Frageoptionen aus der ersten Erhebungsphase* ... 270
Tabelle 72: *Vergleichende Darstellung der verschiedenen Kategorien der Fragebogen* ... 274

Zusammenfassung

Die Studie untersuchte die Zusammenhänge zwischen der sozialen Beziehung und der Motivation, dem Fähigkeitsselbstkonzept, der Leistung sowie der Unterrichtsgestaltung bei Berufslernenden, Kindergarten- und Grundstufenkindern sowie deren Lehrpersonen.
In der ersten Phase wurde die Bedeutung der sozialen Beziehungen aus Sicht der Akteure qualitativ erfasst. Die Ergebnisse bildeten gemeinsam mit theoretischen Erkenntnissen die Grundlage für die standardisierte Befragung (N = 449). In Experten- und Fokusinterviews wurden abschliessend diverse Befunde vertieft.
Hauptergebnis: Die soziale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden spielt bei Kindern wie auch bei Berufslernenden eine zentrale Rolle. Bei den Kindern bildet sie die Grundlage für die Entfaltung des Lernpotenzials, obwohl sich die Kinder im Unterricht auch engagieren, wenn sie von ihrer Lehrperson nicht optimal begleitet werden. Eine gute soziale Beziehung erhöht bei den Berufslernenden die Motivation deutlich. Bei Lehrpersonen stehen Erfolgserlebnisse, die Klassengrösse wie auch die Leistungen der Lernenden im Zusammenhang mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden.

Abstract

The essay surveys the correlation between the social relationship and the motivation, the ability self-concept, the performance as well as the teaching arrangements of 4 - 7 year old pupils and apprentices as well as their teachers.
In the first phase the importance of the social relationship from the point of view of the involved was registered qualitative. The result constitutes together with the theoretical knowledge the basis for the standardized survey (N = 449). In interviews with experts and focus groups various findings could be profound.
Main result: The social relationship between pupils and teachers play a central role for the children as well as for the apprentices. For the children it forms the basis of the development of their learning potential, even though children also engage themselves in the classes, when they are suboptimaly accompanied by their teachers. A good social relationship increases the motivation of the apprentices clearly. For the teachers sense of achievement, size of the class as well as the performance of the pupils stand in correlation with a good social relationship with their pupils.

1 Einleitung

Der „Sinn des Lebens“:
gute Beziehungen aufbauen und erhalten.
(Joachim Bauer)

Unterricht kann nach verschiedensten Kriterien bewertet werden: Je nach Fokus wird das Prädikat ‚gut’ erteilt, wenn sich die Lernenden wohl fühlen, wenn eine Klasse im Durchschnitt möglichst gute Leistungen zeigt, wenn Lernende ihre Persönlichkeit optimal entfalten (vgl. Fend, 1998, S. 205ff.) und viele Erfolgserlebnisse sammeln, wenn die zehn empirisch abgesicherten Gütekriterien für Unterricht von Meyer (2004) optimal in die Schule einfliessen oder wenn der Prozess nachhaltig und in Form von motiviertem lebenslangem Lernen weiter wirkt (vgl. Krapp, 2003, S. 93). Jeder dieser Standpunkte ist richtig, diskutierbar und hat verschiedene Vor- und Nachteile. Die seit einiger Zeit andauernde, öffentliche bildungspolitische Diskussion ist dagegen von grosser Polemik und von unklaren Haltungen, dafür aber um so deutlicheren Behauptungen und Grabenkämpfen geprägt. Das ist eine bedrohliche Vermischung, der nur schwer beizukommen ist. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse häufen sich die Ideen und Forderungen zur Verbesserung des öffentlichen Schulsystems. Als möglicher Ansatzpunkt wird die frühzeitigere Bildung des jungen Kindes gesehen: Kinder sollen schon bald landesweit ab vier Jahren den Kindergarten besuchen. Dieser ist in der Schweiz die erste Bildungsstufe und gehört in einigen Kantonen bereits heute zur obligatorischen Schulzeit.

Bezogen auf den früheren Eintritt in die öffentliche Schule argumentieren die einen Parteien mit Chancengleichheit oder zumindest einer Verbesserung für benachteiligte Schichten, während andere Gruppierungen sich gegen die Gleichmacherei durch den Staat wehren und eine Schwächung der Familien ausmachen. So meint beispielsweise die rechtsbürgerliche Schweizerische Volkspartei in einem Onlinecommuniqué:

> *„Im Rahmen der [parteiinternenen M.P./C.W.] Veranstaltung wurde auf die Hauptschwächen des HarmoS[1] Konkordats hingewiesen. So fordert HarmoS die obligatorische Einschulung bereits mit 4 Jahren und eine Vollzeit-Betreuung der Kinder in entsprechenden Tagesstrukturen. Unter dem Vorwand einer Harmonisierung der Schule werden die Eltern entrechtet, der Erziehungsauftrag soll an die Bildungsfunktionäre abgegeben werden. Das Recht der Kinder auf ihre Eltern wird ihnen schon im frühen Kindesalter entzogen. Die Kosten dieser staatlichen Betreuungslawine gehen in die Milliarden“ (SVP[2], 2008a).*

Es wird davor gewarnt, dass die Leidtragenden wieder einmal diejenigen Eltern sind, welche ihre Kindern selbst betreuen wollen. Noch weiter gehen Parteimitglieder im Diskussionsforum:

> *„Die Kinder müssten wieder Kinder sein dürfen im Schoss der Familie. Die Familie wird zunehmend zerstört. Es ist durch Fachleute erwiesen, dass das Kind im elterlichen Nest sich am besten entwickeln kann. Viele Kinder werden heute ihrem Schicksal überlassen, Jugendliche dürfen schon in jungen Jahren bis spät in die Nacht in den Ausgang gehen. „Grenzenlose Freiheit". Alles wird gerechtfertigt: Man muss mit dem Zeitgeist gehen. Was soll man da machen, es ist nicht zu ändern.... Ja, wenn alle so denken, wird nichts geändert. Viele Kinder werden sich selbst überlassen, sind oft überfordert. Auch Jugendliche brauchen noch Führung, auch wenn man meint, dass sie heute früher erwachsen werden. Körperlich entwickelt sicher, aber geistigerweise [sic] hinken sie da hinterher.*
>
> *Viele Kinder und Jugendliche sind heute psychisch geschädigt. Die Familien werden auseinandergerissen – es entstehen danach sogenannte Patchwork-Familien. Auch wenn dem Kind wenig angesehen wird, leiden tut es darunter sehr. Die Folgen sind gravierend. Mangel an Konzentration in der Schule. Aggressionen. Höhere Gewaltbereitschaft. [...]. Die durch HarmoS entstehenden Mehrkosten werden ins uferlose gehen. Die Kinder werden noch früher psychisch gestört..... Es werden so Psychopaten gezüchtet. Eine traurige Realität... […]. Da wäre es doch nicht zuviel verlangt, dass ein Kind RECHT haben darf auf ein wirkliches Zuhause“ (SVP, 2008b).*

Verschiedene Behauptungen folgen dicht aufeinander und Begründungen fehlen, dafür sind um so mehr Allgemeinplätze sowie simple Schlussfolgerungen zu finden: Kleine Kinder gehören zu ihren Müttern, dann wird alles gut, und es gibt auch im Jugendalter keine Probleme. Oft werden in diesem Zusammenhang Einzelfälle generalisiert, offizielle Statistiken ignoriert und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte kaum berücksichtigt. Dadurch entsteht eine breite Verunsicherung innerhalb der Bevölkerung über gute Erziehung und Bildung. Darum gilt es, solche Aussagen in den Medien oder an öffentlichen Veranstaltungen ernst zu nehmen. Verständliche und nachvollziehbare Antworten müssen gefunden werden, und zwar in einem umfassenden Rahmen. Eine Fokussierung auf die angesprochene Beziehungsthematik beim jungen Kind und deren Auswirkungen bis ins Jugendalter ist nötig, gerade auch in der Schule. Aber: Wie müssen die sozialen Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden gestaltet sein, damit sie eine gute Grundlage für die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bilden? Schliesslich bilden das Lernen beziehungsweise die Wissensvermittlung seit jeher den Hauptauftrag der öffentlichen Schule.
1832 entstand im Kanton Zürich ein neues Unterrichtsgesetz, welches die Elementarbildung aller Kinder zu gewährleisten hatte (vgl. Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007, S. 46). Dieses gilt in seinen Grundzügen heute immer noch. Die Schulpflicht soll garantieren, dass die heranwachsende Generation ihr Leben selbständig bewältigen kann und dass unsere Gesellschaft nützliche Mitglieder erhält. Der Auftrag der Volksschule, welche im Kanton Zürich seit 2008 vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe I reicht und als Beispiel für ähnliche Gesetzesvorgaben der ganzen Schweiz dient, wird im Volksschulgesetzes von 2005 wie folgt beschrieben:

> *„Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen“ (Volksschulgesetz Kanton Zürich, 2005, §2).*

Vor diesem Hintergrund stehen die Bemühungen um möglichst optimale schulische Bedingungen. Uns interessiert daher die Frage: Wie müssen die sozialen Beziehungen im Schulunterricht gestaltet sein, damit alle Schülerinnen und Schüler lernen und ihr Potenzial optimal entfalten können?

1.1 Lernen als konstruktivistischer Prozess

Nach Oser et al. beginnt effektiver Unterricht nicht beim Lehren, sondern beim Lernen. Die Autoren sind davon überzeugt, dass es beim Lernen Tiefenstrukturen gibt, welche aus notwendigen, feststehenden Ketten geistiger Operationen bestehen. Werden diese Ketten sachlich richtig eingehalten, entsteht hilfreiches Wissen (vgl. Oser & Baeriswyl 2001, S. 1041ff.). Die Schritte einer jeden Kette werden sowohl durch den Zieltyp als auch durch lernpsychologische Gesetzmässigkeiten bestimmt (vgl. Elsässer 2000, S. 7ff.). Die Lehrverläufe werden aus den postulierten Lernschritten entwickelt (vgl. Oser in Vorbereitung, S. 9). Oser et. al nennen diese beobachtbaren Umsetzungen der Lernschritte die Oberflächen- oder Sichtstruktur des Unterrichts (vgl. Elsässer 2000, S. 11).

Die Schülerinnen und Schüler müssen den Stoff also selbst erarbeiten. Dabei wird Wissen

> *„[...] nicht mehr als abstrakte Einheit verstanden, die unabhängig von Situationen absolute Gültigkeit besitzt; es löst sich nicht von den Handlungsregeln und dem Sinn des Erwerbskontextes [...]. Wissen, das in verschiedenen Situationen jeweils vom Lernenden neu konstruiert wird, kann auch nicht mehr einfach unverändert vom Lehrenden auf den Lernenden transportiert werden, Kognition wird nicht als Prozess gesehen, der ausschliesslich im Kopf von Individuen stattfindet, sondern vor allem im sozialen Austausch [...]“ (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 143).*

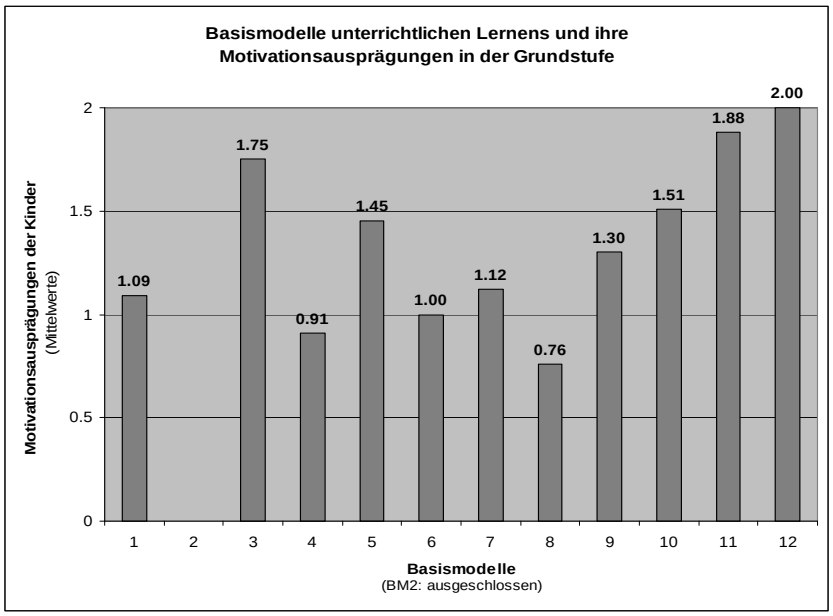
Lave betont ebenfalls den sozialen Kontext von Lernhandlungen:

> *„Rather than particular tools and techniques for learning as such, there are ways of becoming a participant, ways of participating and ways in which participants and practices change. In any event, the learning of specific ways of participating differs in particular situated practices“ (Lave, 1997, S. 129).*

Je grösser die Interaktion eines Menschen mit einem anderen und der Lernumgebung ist, desto grösser wird der Lernerfolg (vgl. Gerstenmaier, 1999, S. 240). Lernen ist Sinn stiftend und erleichtert einer Person ausserdem die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft: „A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice" halten Lave und Wenger (vgl. 2003, S. 29) fest.
Die Schülerinnen oder Schüler konstruieren sich ihr Wissen immer wieder neu und vor allem selbst. Manchmal sind es Anreize von aussen und manchmal persönliche Triebfedern, welche den Prozess ankurbeln. Auf alle Fälle gilt vorhandene intrinsische Motivation als positiver „Lernmotor", welcher Lernende zu guten Leistungen antreiben und erfreuliche Effekte auslösen kann.

1.2 Die Art der Lernprozesse beeinflusst die Motivation

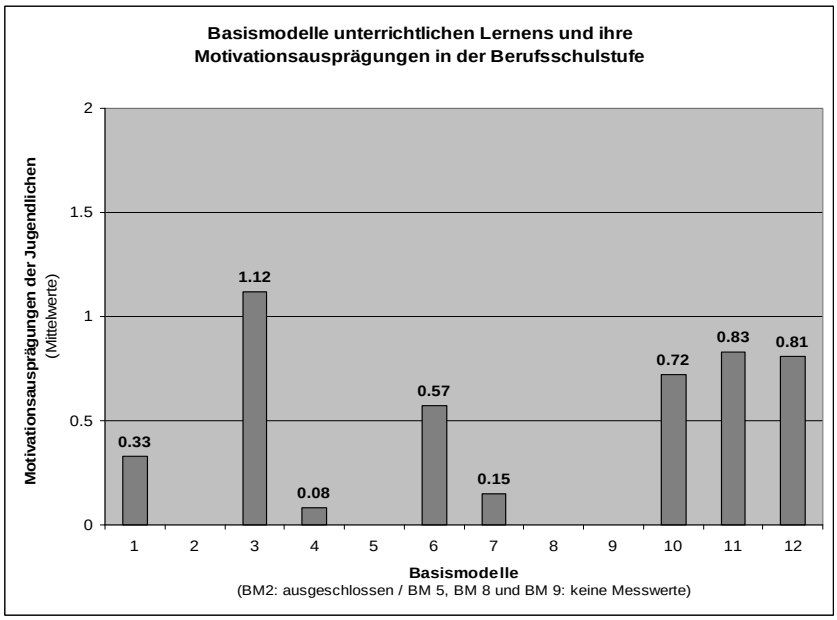
Aus Erfahrung wissen Lehrpersonen, dass die Motivation bei den Schülerinnen und Schülern nicht bei sämtlichen Lernprozessen gleich hoch ist. Wir gingen deshalb in den letzten Jahren im Rahmen unserer Lizentiatsarbeiten der Frage nach, welche Auswirkungen verschiedene Lernprozesse auf die Motivation ausüben.
Um die motivationalen Auswirkungen von Lernprozessen in schulischen Settings zu erfassen, analysierten wir Videoaufnahmen sowohl aus der Grundstufe (Lernende im Alter von vier bis knapp acht Jahren) als auch aus dem allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschulstufe (Lernende in der Adoleszenz). Einerseits bestimmten wir den Lernprozess anhand der Basismodelle von Oser, andererseits schätzten wir die Höhe der Motivation von jeweils zwei Lernenden anhand der adaptierten Engagiertheitsskala von Laevers (1997) ein. Dabei präsentierten sich die folgenden schulstufenspezifischen Befunde:



01 Lernen durch Entdecken
03 Problemlösen
04 Begriffs-/Konzeptbildung
06 Strategien lernen
07 Automatisierung von Fertigkeiten
08 Schöpferischer Ausdruck von Emotionen
09 Sozialbeziehungen aufbauen
10 Wert- und Identitätsaufbau
11 Selbständiges Lernen
12 Verhandeln lernen

Anmerkungen: Die Basismodelle 1 bis 12 entsprechen den Basismodellen von Oser. Das Basismodell 2 wurde ausgeschieden. (Skalenumfang -2 bis +2).

Abbildung 1: *Mittelwerte der Motivationsausprägung in der Grundstufe pro Basismodell*



01 Lernen durch Entdecken
03 Problemlösen
04 Begriffs-/Konzeptbildung
06 Strategien lernen
07 Automatisierung von Fertigkeiten
08 Schöpferischer Ausdruck von Emotionen
09 Sozialbeziehungen aufbauen
10 Wert- und Identitätsaufbau
11 Selbständiges Lernen
12 Verhandeln lernen

Anmerkungen: Die Basismodelle 1 bis 12 entsprechen den Basismodellen von Oser. Das Basismodell 2 wurde ausgeschieden. In der Berufsschulstufe liegen bei den Basismodellen 5, 8 und 9 keine Messresultate vor. (Skalenumfang -2 bis +2).

Abbildung 2: *Mittelwerte der Motivationsausprägung in der Berufsschulstufe pro Basismodell*

In der Grundstufe fallen nur zwei Basismodelle unter den Wert von 1.0 (= motivierende Wirkung), nämlich die Basismodelle 8 (Motilitätsmodell) und 4 (Begriffs-/Konzeptbildung). Die Ergebnisse des Basismodells 8 lassen sich nicht interpretieren, da sie auf wenigen Messwerten beruhen. Dagegen basiert der Mittelwert beim Basismodell 4 auf sehr vielen Messungen. Es ist unbestritten, dass die Kinder beim Basismodell 4 im Durchschnitt eine deutlich kleinere Motivationsausprägung zeigten als bei vielen anderen Basismodellen. Hierbei bestätigen sich die Annahmen aus den Motivationstheorien: Wird Wissen vermittelt, welches die Lernenden nicht interessiert, kann kaum mit einer hohen Motivation gerechnet werden. Spannend ist, dass der Mittelwert der Motivationsausprägung des Basismodells 4 von 0.7 auf 1.2 steigt, sobald die Kinder in offenen Unterrichtssettings lernen, somit mehr Selbstbestimmung erhalten und interessengeleitet arbeiten. Ein vergleichbares Bild der Motivationsausprägungen zeigt sich auf der Berufsschulstufe. Hier fallen die Motivationsausprägungen jedoch insgesamt deutlich tiefer aus. Das Lernen unter Einbezug der Basismodelle 3 (Problemlösen), 10 (Wert- und Identitätsaufbau), 11 (Selbständiges Lernen) und 12 (Verhandeln Lernen) wirkt dagegen auf beiden Stufen motivierend.

Tabelle 1: *Basismodelle mit sozialen Interaktionen oder hohem Anteil an Selbstbestimmung und ihre Schrittfolgen*

Basismodell 3: Problemlösen 1. Problem wahrnehmen 2. Ausgangs- und Zielbedingung bestimmen 3. Lösungswege erarbeiten 4. Lösungswege testen 5. Lösungswege in neuen Feldern anwenden	**Basismodell 10: Wert- und Identitätsaufbau** 1. Problem und darauf bezogene Werthierarchien diskutieren 2. Neue Werte einbeziehen 3. Gemeinsame Werthierarchie und konkrete Regeln definieren 4. Konsenslösung erproben
Basismodell 11: Selbstständiges Lernen 1. Thema/Ziel wählen 2. Sich eine Übersicht über mögliche Quellen verschaffen 3. sich für eine Lernform entscheiden 4. Lernweg beschreiten 5. Lernweg und -ergebnis evaluieren	**Basismodell 12: Verhandeln lernen** 1. Verhandlungspunkte festlegen 2. Differenzen und Werte klären 3. Differenzen und Werte diskutieren 4. Konsenslösungen oder Kompromisse festlegen 5. Beschlossenes umsetzen

Im Gegensatz zu anderen Basismodellen, bei welchen beispielsweise Fertigkeiten automatisiert oder Strategien erlernt werden, lassen diese vier Basismodelle den Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Wir schliessen daraus, dass sich die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu einem beträchtlichen Teil aus der sozialen Beziehung ergibt (vgl. Pfiffner, 2006; Walter 2006) und durch die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) erklärt werden kann.

1.3 Forschungsfragen rund um soziale Beziehungen im schulischen Kontext

Wie aufgrund der vorher kurz erläuterten Forschung deutlich wurde, lösen Lernformen, in welchen die sozialen Beziehungen zum Tragen kommen, deutlich höhere Motivierungsgrade bei den Lernenden aus, und zwar unabhängig von der Schulstufe. Zudem steigen die Motivationsausprägungen noch an, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt lernen können, ihnen also im Unterricht eine gewisse Autonomie zugestanden wird. Diese Zusammenhänge weckten unser Forschungsinteresse. So kristallisierten sich für uns die folgenden weiterführenden Fragen heraus:

- Wie wirken sich soziale Beziehungen zu den Lehrpersonen bei den Kindern und Jugendlichen aus?
- Welche Bedeutung haben für die Lehrenden und die Lernenden diese sozialen Beziehungen?
- Wie werden zufriedenstellende soziale Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Lernenden gestaltet?

Um die vorgängigen Fragestellungen beantworten zu können, prüfen wir diese bei Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren und Jugendlichen zwischen 16 und 20 in öffentlichen Schulen der Deutschschweiz. Durch diesen Vergleich zwischen den Schulstufen wird es möglich, allgemeingültige Ergebnisse zu erkennen und diese von stufenspezifischen zu trennen.

2 Theoretischer Hintergrund

Der Mensch ist ein Bündel von Beziehungen,
ein Knäuel von Wurzeln, dessen Blume und Frucht die Welt ist.
(Ralph Waldo Emerson)

Soziale Beziehungen werden durch den Kontext, in welchem sie stattfinden, modelliert und hängen von den Bedürfnissen der Interaktionspartner ab. Im Verlauf eines Menschenlebens verändern und entwickeln sich die sozialen Kompetenzen, die wir in die Beziehungsarbeit einbringen.
Im Folgenden legen wir den Fokus zuerst auf soziale Beziehungen und deren temporalen Verlauf bis ins Jugendalter. Darauf folgt ein Unterkapitel zu sozialen Beziehungen in der Schule. Abschliessend geht es um Beziehungsarbeit, die Lehrpersonen in der Schule leisten können.

2.1 Soziale Beziehungen – von der Geburt bis ins Jugendalter [C.W.]

Das menschliche Wesen wird in der neueren entwicklungspsychologischen Forschung von seiner Geburt an als soziales Wesen betrachtet, wobei sein Verhaltensrepertoire darauf angelegt ist, mit seinen Betreuungspersonen zu interagieren und zu kommunizieren. Zusammen mit dem zunehmenden Verständnis anderer Menschen sowie der Beziehung zu ihnen, geht die sich entwickelnde Vorstellung vom eigenen Selbst einher. Die soziale Welt wird vom Kind zunächst nach den Dimensionen Alter, Bekanntheit und Geschlecht strukturiert, wobei Menschen in seinem sozialen Netzwerk typischerweise bestimmte Funktionen erfüllen. In Abhängigkeit von kontext- und entwicklungsspezifischen Faktoren ändert sich jedoch die Funktionsverteilung (vgl. Schmidt-Denter, 2005, S. 10f.).
Im Alter von ein bis zwei Jahren sind Kinder bereits zu sozialen Beziehungen mit Altersgleichen fähig. Dabei zeigt sich ihre soziale Kompetenz in altersgemässen Formen. Zwischen Kleinkindern werden häufig Interaktionen durch Objektgebrauch angebahnt und gestützt. Die Eltern-Kind- sowie Peer-Beziehungen ihrerseits stehen in wechselseitiger Beeinflussung zueinander und weisen ihre jeweils eigene Charakteristika auf (vgl. a.a.O., 2005, S. 84).
Die Kooperationsfähigkeit nimmt im Verlauf des Kindesalters zu. Dabei hängt kooperatives Verhalten wesentlich von erzieherischen und normativen Bedingungen des sozialen Kontextes ab. Allgemein erwerben die Kinder immer mehr und komplexere prosoziale Handlungen. Die Performanz ist aber von situativen Bedingungen abhängig (vgl. a.a.O, S. 98; Speck, 1997, S. 49ff.).

2.1.1 Von der physischen zur psychischen Abhängigkeit innerhalb der sozialen Beziehung

Als grundlegende Komponente der menschlichen Natur betrachtet die Verhaltensbiologie die Neigung, starke emotionale Beziehungen zu spezifischen Menschen aufzubauen. Diese Bereitschaft ist schon bei den Neugeborenen vorhanden und bleibt über das Erwachsenenalter bis ins hohe Alter bestehen. Bindungen zu den Eltern oder anderen Betreuungspersonen bestehen während der Kindheit. In dieser Zeit sucht das Kind Hilfe, Schutz oder Trost. Diese Bindungen wandeln sich im positiven Fall in gute, tragfähige Beziehungen und überdauern bei gesunder Entwicklung die Adoleszenz und reichen bis ins Erwachsenenalter. Die bestehenden Beziehungen werden durch neue ergänzt. Die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, wird als ein grundlegendes Merkmal einer effektiv funktionierenden Persönlichkeit und psychischer Gesundheit betrachtet. Das Ausmass der Nähe oder der Zugänglichkeit, in welchen diese Beziehung verläuft, hängt von den jeweiligen Umständen und dem Alter ab (vgl. Bowlby, 2002, S. 20f.).
Die Begriffe ‚Bindung' und ‚Beziehung' werden im Folgenden genauer erläutert.

2.1.1.1 Bindung

Bindung

„Der Begriff der Bindung beschreibt die Tendenz eines Säuglings, die Nähe zu bestimmten Personen zu suchen und sich in ihrer Gegenwart sicher zu fühlen" (Atkinson et al., 2001, S. 91). Dabei hat Bindung die Funktion, das Überleben zu gewährleisten (vgl. Zimbardo, 2003, S. 485) oder noch genauer: die Grundbedürfnisse Ernährung, Pflege, Schutz und Fortbewegung zu sichern. Findet ein Kleinkind bei seinen Bezugspersonen Sicherheit, bildet dies eine optimale Ausgangslage für Exploration (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 331ff.; Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 486f.).

Die Bindungserfahrung in der frühen Kindheit hat eine nachhaltige Wirkung auf die Fähigkeit, weitere persönliche Beziehungen aufzubauen (vgl. Atkinson et al., 2001, S. 92). Das überlebenssichernde Bindungsbedürfnis nimmt im Laufe der Kindheit ab. Die Qualität der Bindung ist abhängig von den kohärenten und angemessenen Reaktionen der Bezugsperson auf die kindlichen Signale (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 486).

Teilweise offen bleibt bei der Durchsicht der Literatur, warum Bezugspersonen auf die kindlichen Bindungen kohärent und angemessen reagieren. An Bowlby orientiert könnte vermutet werden, dass die auf Erfahrung basierenden Arbeitsmodelle wirksam werden und dass das Verhalten der Bezugspersonen entsprechend modelliert wird. Wenn dies aber der einzige Grund für das angemessene Verhalten wäre, könnte dieses schnell ins Wanken geraten. Häufig müssen Erzieherinnen, Väter, Mütter und Lehrpersonen ihre eigenen Bedürfnisse zu Gunsten ihrer Schützlinge zurück stellen. Die Frage bleibt: Was erleben Bezugspersonen, wenn sie ohne auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten, sich um ihre Schützlinge kümmern?

2.1.1.2 Beziehung

Junge Kinder binden sich aufgrund einer biologischen Notwendigkeit an andere Personen. Diese Notwendigkeit nimmt mit der sich entwickelnden Selbständigkeit ab. Die sozialen Beziehungen werden wechselseitiger und das Sich-Gegenseitig-Aufeinander-Einlassen ist freiwillig. Max Weber umschreibt soziale Beziehung als „aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer“ (Weber, 1972, S. 13) Demnach besteht eine soziale Beziehung zwischen zwei Menschen oder allenfalls Gruppen, welche ihr Denken, Fühlen und Handeln gegenseitig aufeinander beziehen.
Soziale Beziehungen, also interpersonale Anziehungen, basieren nach Zimbardo et al. auf folgenden Mechanismen:

- **Zuneigung:**
  Sie entsteht rein dadurch, dass Menschen mit anderen Personen zu tun haben.
- **Physische Attraktivität:**
  Körperlich attraktiven Personen werden weitere positive Eigenschaften wie Freundlichkeit, Führsorglichkeit und Stärke zugeordnet.
- **Ähnlichkeit:**
  Auch Ähnlichkeit in den Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen fördern Freundschaften. Sie bestätigen einem selbst durch die Übereinstimmung.
- **Reziprozität:**
  Schliesslich empfindet man nur für Personen Zuneigung, von denen man sich auch gemocht fühlt (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 438f.).

Beziehungen

Um eine Beziehung am Laufen zu halten, braucht es soziale Kompetenzen. Dazu müssen Kinder und Jugendliche die Fähigkeit besitzen, auf andere zuzugehen. Sie müssen einen produktiven Umgang mit sich selbst haben und die eigenen Gefühle gegebenenfalls zurückstellen können. Zudem sollten sie verlässlich und kooperationsbereit sein, aber auch die eigenen Bedürfnisse freundlich einbringen und durchsetzen können (vgl. Beelmann & Raabe, 2007, S. 71).

Um diese sozialen Kompetenzen aufbauen zu können, brauchen Kinder ein soziales Netz, welches unterstützende Personen umfasst und möglichst wenig belastende Bezugspersonen. Erlebte Wertschätzung durch die Unterstützungspersonen puffern ausserdem negative Effekte belastender Beziehungen ab (vgl. Laireiter & Lager, 2006, S. 75).

2.1.2 Zeitlicher Verlauf des Bindungs- und Beziehungsverhaltens

Remo Largo zeigt als Mediziner und Forscher im Bereich der kindlichen und jugendlichen Entwicklung in seinem Modell die bindungstheoretischen Voraussetzungen für Entwicklungsverläufe in Beziehungen auf. Auf den ersten Blick wird deutlich, dass sich im Laufe der Kindheit und Jugendzeit ein Wechsel im Fokus auf die Personengruppen vollzieht (vgl. Largo, 2002, S. 77ff.).

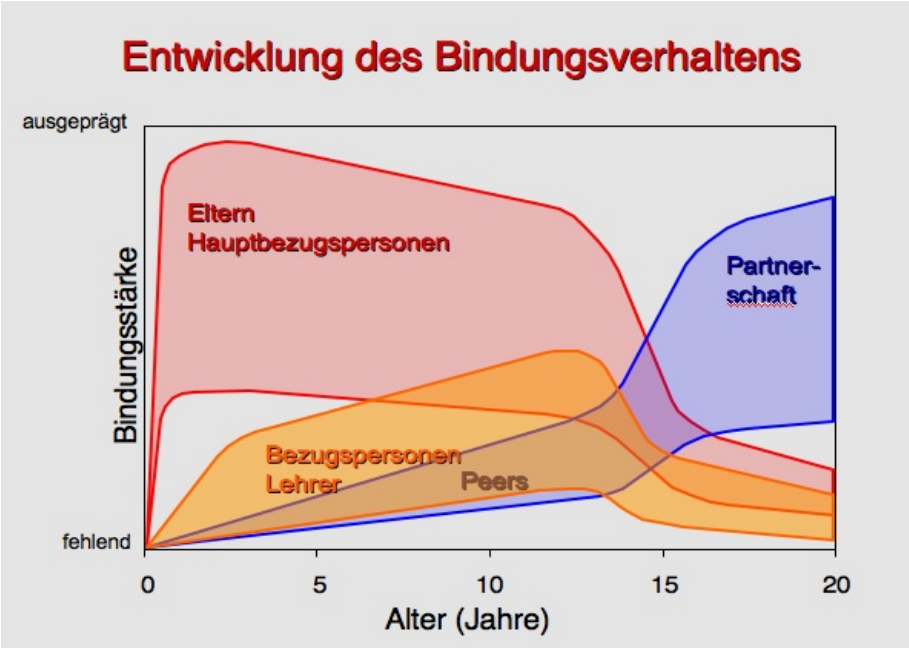


Abbildung 3: *Wandel und Stärke der Bindungen im Verlaufe der Entwicklung (Largo, 2002, S. 79)*

Es kristallisieren sich laufend neue soziale Beziehungen, Positionen, Rollen, Haltungen und Gruppierungsformen heraus. Diese basieren nicht ausschliesslich auf biologischen Gesetzmässigkeiten. Vielmehr sind sie auch in einem gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang zu sehen. So bestehen Anforderungen und kontextuell gebundene Erwartungen, welche durch das jeweilige Individuum auf seine eigene Art und Weise im vorgegebenen Rahmen ausgestaltet werden (vgl. Kron, 1971, S. 44ff.). Das Geschlecht stellt einen wichtigen Faktor dar, da Menschen soziale Praktiken in sozialen Kontexten lernen. Gerade im Kindesalter werden erlernte oder beobachtete Schemata ziemlich rigide umgesetzt. Geschlecht wird aus dieser Sicht nicht einfach gelernt, sondern muss immer wieder „getan“ werden (vgl. Faulstich-Wieland, 2004, S. 15).

2.1.2.1 Kleinkind

Das Verhalten zu spielen, die Umwelt zu erkunden und an unterschiedlichen Aktivitäten mit Gleichaltrigen teilzunehmen, ist antithetisch zum Bindungsverhalten. Ein Kind wird sich erkundend von seiner Bindungsfigur wegbewegen, wenn es sich sicher fühlt (vgl. Bischof-Köhler, 1998, S. 331ff.). Das starke Bedürfnis nach Nähe wird akut, wenn es sich unwohl fühlt, ängstlich, müde oder erschreckt. Die Erkundung, welche von einer sicheren Basis ausgeht, bildet das typische Muster der Interaktionen zwischen Kindern und Eltern. Dieses Verhalten kann im Alter von etwa 24 Monaten am deutlichsten beobachtet werden. Während einer Reihe von kleinen Ausflügen kehrt das Kind innerhalb einer bestimmten Distanz zur Bezugsperson zurück, wo es Blickkontakt aufnimmt, seine Bezugsperson berührt oder von ihr auf dem Schoss genommen werden will. Alsdann macht das Kind weitere neue Erkundungen. Sensibles Verhalten auf die Signale des Kindes ist wichtig. Zu den Begebenheiten, welche das Bindungsverhaltenssystem aktivieren, gehört alles, was ein Kind sich unwohl fühlen oder müde werden lässt oder es erschreckt. Trost und Rückversicherung hingegen beenden dieses Bindungsverhalten und machen das Kind für andere Aktivitäten frei (vgl. Bowlby, 2002, S. 21f.). Angemessenes und promptes Reagieren einer feinfühligen Mutter führen dazu, dass das Kind sich bereits in frühen Jahren wagt, mit einem begrenzten Verhaltensrepertoire Einfluss auf seine Welt zu nehmen. Diese Erfahrungen werden als günstige Basis für ein generalisiertes Konzept der eigenen Tüchtigkeit sowie für die Entwicklung von Selbstvertrauen betrachtet (vgl. Schildbach, Loher & Riedinger, 2002, S. 261).

Damit das Bindungssteuerungssystem beim Kind effektiv funktioniert, braucht es so viele Informationen über sich selbst und über die Bindungsfigur wie möglich. Dies heisst also nicht nur, wo sich die andere Person aufhält oder wozu sie in der Lage ist, sondern ebenfalls, wie sie reagieren wird, wenn sich die Umweltbedingungen ändern.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres haben Kinder ein respektables Wissen über ihre unmittelbare soziale Umgebung erworben. Dieses Wissen über die sozialen Beziehungen im engeren Umfeld wird sich während der folgenden Jahre wahrscheinlich in Form von inneren Arbeitsmodellen organisieren. Letztere werden sowohl Modelle über das Selbst als auch über die Mutter (oder weitere wichtige Bezugspersonen) umfassen. Die Aufgabe der Arbeitsmodelle besteht darin, Ereignisse in der Wirklichkeit zu simulieren, wodurch das Individuum in die vorteilhafte Position versetzt wird, sein Verhalten vorausschauend und einsichtig zu planen. Das Verhalten ist dabei um so besser angepasst, je zutreffender und adäquater diese Simulation ist (Bowlby, 2002, S. 23).
In unserem Kulturkreis verbringen Säuglinge und Kleinkinder wenig Zeit mit Gleichaltrigen. Kinder im Alter zwischen zwölf und 24 Monaten bauen, sofern sie die Möglichkeit dazu haben, stabile Freundschaften auf. Dabei gilt: Wer Freundschaften pflegt, entwickelt seine sozialen Fähigkeiten schneller. Das Parallelspiel ist in diesem Alter aktuell. Interaktionen ergeben sich beispielsweise beim Fangen spielen, Ball rollen, Blickkontakt sowie beim Austausch von Gegenständen (vgl. Maccoby, 2000, S. 29; Herren, 2004, S. 15ff.; Kappeler, 2004, S. 65). Bestehende Freundschaften werden häufig bis ins Vorschulalter aufrechterhalten, wobei hier Mädchen Freundschaften konsequenter pflegen als Knaben. Mädchen bauen neue Freundschaften ab dem ungefähr dritten Altersjahr vorwiegend mit gleichgeschlechtlichen Spielpartnerinnen auf. Knaben präferieren etwa ein Jahr später nur noch Knaben als Freunde. Präferenzen zeigen sich aber nicht nur bei den Spielpartnerinnen und Spielpartnern, sondern auch bei der geschlechtsspezifischen Spielzeugwahl (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S. 90ff.; Maccoby, 2000, S. 30ff.).

2.1.2.2 Kindheit

Bis zum fünften Altersjahr verfügen Kinder meist über ein differenziertes Arbeitsmodell der Mutter oder anderer Bindungsfiguren. Dadurch können Interessen, Absichten und Stimmungen des Gegenübers berücksichtigen werden. Die Arbeitsmodelle üben indirekt und unbewusst Einfluss auf Fühlen, Denken und Handlungsroutinen aus (vgl. Bowlby, 2002, S. 23). Dabei haben Kinder, welche als Kleinkinder sicher an ihre Betreuungspersonen gebunden sind, Vorteile gegenüber ihren Altersgenossen: Sie verfügen mit zehn Jahren eher über ein festes Netz von Freundschaften, haben weniger Probleme mit Gleichaltrigen und häufiger einen „besten Freund“ (vgl. Zimmermann, 2002, S. 205).
Mädchen und Knaben halten sich in der Primarschule voneinander fern. Sprüche wie „Setz dich nicht da hin, da sitzen die ganzen Mädchen!“ illustrieren auch die Dynamik unter Peers.

Bei schulischen Gruppenarbeiten gibt es aber einen beträchtlichen Teil von Kindern, die in geschlechterübergreifenden Gruppen arbeiten (vgl. Maccoby, 2000, S. 39f.). Es besteht also keine durchgehende Trennung und bei genauerer Betrachtung verändert sich diese auch: In der vierten Klasse sind Freundschaften häufig gleichgeschlechtlich. In der sechsten Klasse nehmen die gleich- und gemischtgeschlechtlichen Cliquen von vier bis sechs Kindern zu. Dabei sind Interaktionen anfangs der Mittelstufe immer rückgebunden an die gleichgeschlechtliche Peer-Gruppe. Diese zeigt unterstützende Handlungsstrategien, entweder um Grenzüberschreitungen zu erleichtern oder gegen unerwünschte Interpretationen zu schützen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995, S. 189ff.).

2.1.2.3 Jugendalter

Beobachtet man die Beziehungsveränderung unter einem biologischen Blickwinkel, so wird klar, dass die Pubertät einen wesentlichen Auslöser für die Veränderung in der Eltern-Kind-Beziehung darstellt. Die körperliche Reifung wird aber nicht nur im Zusammenhang mit der Persönlichkeitswahrnehmung, sondern in einem weiter greifenden verhaltensbiologischen Rahmen gesehen (vgl. Schuster et al., 2005, S. 18). So nehmen die biologisch begründeten Bindungen zu älteren Bezugspersonen rapide ab. Auf der Beziehungsebene nimmt die Bedeutung der Gleichaltrigen zu (vgl. Largo, 2002, S. 79). Die Ablöse- oder Konflikttheorie (vgl. beispielsweise Hofer, 2003) geht davon aus, dass sich die emotionale Bindung zwischen den Eltern und den Jugendlichen lösen müsse. Dieser Prozess ist mit einer Zunahme an Konflikten zwischen den Eltern und ihren Kindern verbunden. Die Pubertät führt zu einer emotionalen Distanzierung. Dadurch wird die Orientierung der Heranwachsenden auf gegengeschlechtliche Partner ausserhalb der Familie forciert (vgl. Schuster et al., 2005, S. 17ff.). Neuere entwicklungspsychologische Ansätze zur Transformation der Eltern-Kind-Beziehung sowie zur Autonomieentwicklung in der Adoleszenz betonen, dass die Beziehungen zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern sowohl durch Kontinuität wie auch durch Veränderung gekennzeichnet sind (vgl. a.a.O., S. 18). Gleiches äussert auch die Bindungstheorie: Das Band zwischen Kind und Eltern bleibt meist auch im Erwachsenenalter erhalten. Allerdings verändert sich die Zielrichtung und Intensität der Beziehung. So gewinnen Liebes- und Freundschaftsbeziehungen, aber auch Beziehungen zu anderen Erwachsenen zunehmend an Bedeutung, während das Bindungsverhalten den Eltern gegenüber mit der Zeit wegfällt (vgl. Zimmermann, 2002, S. 206) und die Beziehung neue Formen annimmt. Das internale Arbeitsmodell von Bindung kann sich in dieser Zeit durch die neuen Interaktionserfahrungen verändern, es beeinflusst diese aber auch (vgl. Zimmermann, Spangler, Schieche & Becker-Stoll, 2002, S. 323).

Jugendlichen, welche als Kleinkinder sicher gebunden waren und immer wieder die Erfahrung von stabilen Beziehungen machen konnten, gelingt es besser, ihre Auffassungen und Interessen offen gegenüber ihren Eltern zu vertreten und damit eine autonomere Position zu erreichen. Eine zuverlässige Beziehung mit den Eltern gibt den Heranwachsenden die nötige Unterstützung, um sich aufgeschlossen den ausserfamiliären Kontexten zuzuwenden und darin autonom zu handeln (vgl. Schuster et al., 2005, S. 19). Umgekehrt verändern sich die Beziehungen zu den Eltern auch durch die freundschaftlichen Beziehungen mit Gleichaltrigen. „Die komplementäre, zunächst noch Autonomie behindernde Interaktionsstruktur zwischen Eltern und Kind forciert deshalb […] nicht einen Bruch der Beziehung, sondern erfordert vielmehr eine Transformation in eine stärker symmetrisch-kooperative Struktur“ (a.a.O., S. 23). Selbst wenn im jungen Erwachsenenleben der Freundeskreis zunehmend wichtige Gesprächspartner bietet, sind in verschiedenen Bereichen auch weiterhin die Eltern für den Austausch wichtig (vgl. a.a.O., S. 31).

Als Interaktionspartner bleiben die gleichgeschlechtlichen Jugendlichen wichtig. In der 9. Klasse verbringen die Heranwachsenden immer noch zehnmal soviel Zeit mit gleichgeschlechtlichen Freunden wie mit gegengeschlechtlichen Jugendlichen. Um Menschen des anderen Geschlechts zu treffen, geht man als Mädchen mit einer Freundin an potenzielle Treffpunkte, als Junge auch in kleinen Gruppen – jedenfalls nicht alleine. Die Kommunikation muss angepasst werden. Mädchen versuchen meistens, die soziale Kohärenz aufrecht zu halten und wechseln sich in Gesprächen ab; Knaben sind gewöhnt zu rivalisieren, versuchen sich durchzusetzen und konfrontieren (vgl. Maccoby, 2000, S. 41ff.; S. 240ff.).

Neu kommt in der Adoleszenz auch die Sexualität dazu. Die gesellschaftliche Norm der Heterosexualität ist zentral. Alle versuchen zu demonstrieren, dass sie kein homosexuelles Interesse haben. Der Druck ist bei den Jungen noch verstärkt. Innerhalb homogener Jahrgangsklassen gestalten sich Freundschaften durch die nicht synchron verlaufende Adoleszenz schwieriger, Mädchen sind den Buben deutlich voraus (vgl. Faulstich-Wieland et. al, 2004, S. 20f.). Neben der Anziehungskraft, welche sich in der Adoleszenz zeigt, bleiben aber die eigene Geschlechtsgruppe und der eigene Status in der Gruppe zentral. Um sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen, eignet sich die körperliche Inszenierungspraxis durch Kleidung, Schmuck, Schminken und die Gestaltung der Frisur. Dies trägt zur eindeutigen Geschlechtszugehörigkeit beziehungsweise der optischen Verallgegenwärtigung bei (vgl. Faulstich-Wieland et. al, 2004, S. 107). Mädchensolidarität stellt in der Schule ebenfalls einen sehr wichtigen Wert dar. Die gegenseitige Unterstützung wird dabei angemahnt. Wenn eine Geschlechtsgenossin (potenzielle) Beziehungen zu Jungs in Betracht zieht, kann das einen Keil

in die Mädchengruppe treiben (vgl. a.a.O., S. 125). Mädchenbeziehungen können sehr eng und vertraut sein. Dabei werden auch körperliche Zärtlichkeiten während den Schulstunden ausgetauscht (vgl. a.a.O, S. 142).
In der Jungengruppe beeinflusst der Status und dessen Aushandlung die Interaktionen. Dabei schreien sich die Jungen an, machen ironische Bemerkungen oder sexualisierte Anspielungen. Über diese wird auch Männersolidarität hergestellt (vgl. a.a.O., S. 126ff.; S. 142). Weiter werden Kriterien wie Alter und Körpergrösse relevant für Ein- und Ausschlüsse aus der Jungengruppe. Die Bezugnahme auf die Leistungsfähigkeit wird indes vermieden (vgl. a.a.O., S. 137f).

2.2 Auswirkungen der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext [M.P.]

Soziale Beziehungen in der Schule sind durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt. Die Lehrpersonen verpflichten die Schülerinnen und Schüler zur Übernahme ihrer Schülerrollen und diese haben sich auf jeden Fall unterzuordnen (vgl. Böhnisch, 1996, S. 68). Den Lehrpersonen stehen demgegenüber mehrere Möglichkeiten offen, diese Zwangsgemeinschaft einseitig aufzulösen. Zum einen können Schülerinnen und Schüler ausgesondert werden (Sonderklassen, Wiederholung der Klasse, Wegweisung aus dem Unterricht usw.). Zum andern können Lehrpersonen ihre Stelle kündigen und sich so aus der Zwangsgemeinschaft lösen. Lernenden stehen die beschriebenen Möglichkeiten nicht offen. Seit wenigen Jahren spitzt sich die Situation noch weiter zu: Die bereits sämtliche Stufen durchdringende Tendenz, den Unterricht zu modularisieren und in einzelne Fächer aufzusplittern, hat zur Folge, dass die Lernenden in Miniausbildungseinheiten von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden. Dabei spielen die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Lehrerinnen und Lehrer weisen in diesem Punkt nicht immer gute Voraussetzungen für den Beruf auf (Foerster, 2007, 119ff.). Der Aufbau von guten und stabilen sozialen Beziehungen wird damit zusätzlich erschwert.
Trotzdem sind die sozialen Beziehungen für das Wohlbefinden des Einzelnen zentral, beeinflussen die Motivation, das Interesse und die Leistungen sowie das Klima in einer Klasse.

2.2.1 Soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden in der Schule

Die Ergebnisse einer internationalen Studie von Hascher auf der Sekundarstufe I zum Wohlbefinden in der Schule bestätigen die Wichtigkeit sozialer Beziehungen im schulischen Kontext. Sie zeigen, dass ein leicht zugänglicher Kontakt zur Lehrerin oder zum Lehrer sowie die

Fürsorge der Lehrperson mit Freude, schulischem Selbstwert und der Absenz von Sorgen bei den Lernenden korrelieren. Zudem offenbart sich, dass das fürsorgliche, gerechte und fachkompetente Verhalten der Klassenlehrperson zusammen mit guten Schulleistungen sowie den Interaktionen in den Schulpausen für das Wohlbefinden in der Schule entscheidend sind (vgl. Hascher, 2004, S. 266ff.).

Auch Dreesmann fasst seine Ergebnisse in diesem Sinne zusammen. In Schulen mit einem positiven Klima erleben die Lernenden mehr Lehrer-Schüler-Kooperation, ein individuelleres Eingehen der Lehrpersonen auf ihre Schülerinnen und Schüler, mehr Kameradschaft zwischen den Lernenden, mehr Aussicht auf Erfolg bei ihren Anstrengungen, eine grössere Verständlichkeit, Erfahrungsnähe und Disziplin sowie eine geringere Schwierigkeit des Unterrichts (vgl. Dreesmann, 1982, S. 126ff.). In einem weniger kontrollierten, beziehungsorientierten Klima sind die Lernenden mit ihrer Lehrperson zufriedener. Sie fühlen sich wohler und sind untereinander weniger aggressiv. In einer unstrukturierten Konkurrenzatmosphäre dagegen fühlen sich alle weniger wohl (vgl. a.a.O., S. 166ff.).

Ein Klassenmanagement, welches stark auf Kontrolle ausgerichtet ist, führt bei den Lernenden zu Unzufriedenheit und Entfremdung. Sowohl sozialer Druck als auch schlechte soziale Beziehungen innerhalb der Klasse und weitere Klimamerkmale wie Disziplin und Schülerzentriertheit verringern die Mitarbeit im Unterricht und erhöhen die Belastung der Lernenden. Restriktive Kontrolle und geringes Engagement für die Lernenden seitens der Lehrperson sind mit einer Erhöhung abweichenden Verhaltens verknüpft. Weiter erhöhen Schulen das unentschuldigte Fernbleiben durch schlechte Organisation und durch ein ungünstiges soziales Klima (vgl. Eder, 1996, S. 72f.).

Klima

„Unter Klima verstehen wir, wie Lehrende und Lernende ihre Lernumwelt wahrnehmen. Darunter wird viel subsumiert. Es geht dabei aber immer um die subjektive Wahrnehmung des Schüler-Lehrerverhältnisses und der Unterrichtsmerkmale wie beispielsweise Regelklarheit, Lerntempo und Leistungsdruck“ (Meyer, Pfiffner & Walter, 2007, S. 42).

2.2.2 Soziale Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und deren Auswirkungen auf die Motivation und das Interesse

Der auf Leistung und Output gerichtete gesellschaftliche Fokus suggeriert die stark simplifizierende Prämisse, dass Wissen und Fähigkeiten eines Menschen relativ stabile Faktoren darstellen, während die Lernmotivation stärker von situationsspezifischen Anreizfaktoren abhängig sei. Wir alle wissen aber: Dem ist nicht so! Wir vergessen Gelerntes wieder und im Gegensatz dazu sind wir teilweise überdauernd motiviert, gewisse Dinge zu tun oder zu lassen (vgl. Krapp, 2003, S. 93). Um in der Institution Schule lernen zu können, braucht es auf der Seite der Schülerinnen und Schüler eine Zuwendung zum Unterrichtsstoff. Wird der zu lernende Inhalt als subjektiv unbedeutend verbucht, so wird er nicht weiter verarbeitet. Erscheint der Inhalt den Schülerinnen und Schülern allerdings bedeutend und bringt dessen Bearbeitung ein positives Resultat, sorgt das Gehirn dafür, dass gelernt wird. Dabei erfolgt eine Aufmerksamkeitszuwendung zur bedeutsamen Lernsituation. Dabei gilt: Je aufmerksamer wir sind, desto besser behalten wir Inhalte (vgl. Spitzer, 2003, S. 175ff.). Die Fähigkeit zur kontrollierten Aufmerksamkeitssteuerung, also um auszuwählen, was und wie gelernt werden soll, nimmt im Alter zwischen vier und zwölf Jahren stetig zu. Ältere Kinder fokussieren ihre Aufmerksamkeit mehr auf jene Inhalte, die sie noch nicht beherrschen (vgl. Siegler, 2001, S. 261).

Wenn das Interesse der Schülerinnen und Schüler in einem Bereich des Unterrichts nicht vorhanden ist, gehört dies nach Röbe zu denjenigen Zumutungen, welche Unterricht mit sich bringen kann. Dafür ist eine gute soziale Beziehung zwischen den Erziehenden und Lernenden nötig. Die gute soziale Beziehung bietet den Zugang zu diesen Themen (vgl. Röbe, 2004, S. 32). Springt die Begeisterung oder das Interesse von der Lehrperson auf ihre Lernenden über und widmen sie sich gemeinsam etwas Drittem, wirkt dies sogar für die soziale Beziehung der Beteiligten stabilisierend (vgl. Bauer, 2006b, S. 190).

Dieses Potenzial scheint die Schule wenig zu nutzen: „The school is more likely to be a killer of interests than the developer“ (Travers, 1978; zitiert nach Krapp, 1998, S. 189). Verschiedene Studien halten fest, dass nur ein geringer Anteil der Varianz im Ausprägungsgrad der fachbezogenen Schülerinteressen auf schulische Faktoren zurückgeführt werden konnte (vgl. Krapp, 1998, S. 196). Dies ist bedauerlich, zeigt sich doch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Interesse und Erfolg. Diese Interesse-Leistungs-Korrelation nimmt im Laufe der Schulzeit zu (vgl. Krapp, 1992, S. 619; Lewalter & Schreyer, 2000, S. 53; Stark & Mandel 2000, S. 95). Gegenläufig dazu nimmt die Lernfreude im Lauf der Grundschulzeit kontinuier-

lich ab. Der Interessenverfall in der Sekundarstufe I ist dabei noch deutlicher auszumachen, wobei der Abwärtstrend vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer betrifft. Hier lassen sich zudem deutliche geschlechtstypische Polarisierungen ausmachen (vgl. Hartinger & Föll-ing-Albers, 2003, S. 72ff.). Wenn nun allerdings Querbezüge zur eigenen Erfahrungswelt hergestellt werden können, so bringen beide Geschlechter den gleichen Inhaltsgebieten ein sehr viel stärkeres Interesse entgegen (vgl. Krapp, 1998, S. 188).
In mehreren weiteren Studien konnte nachgewiesen werden, dass hoch Interessierte im Vergleich zu weniger Interessierten effektivere Lernstrategien verwenden, welche eine tiefere kognitive Verarbeitung ermöglichen (vgl. Pekrun & Schiefele, 1996, S. 163). Ausserdem erleben die Lernenden höhere Aktivierungsgrade sowie häufiger Flow-Zustände. Während einer intrinsisch motivierten Interessenshandlung ist die konzentrierte Aufmerksamkeitszuwendung ein weitgehend automatisch ablaufender Prozess, der keiner zusätzlich willentlichen Anstrengung bedarf. So bilden Sollen und Wollen eine Einheit. Bei ausgeprägtem Interesse wird häufig von Lernsituationen berichtet, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas Wichtiges beziehungsweise Relevantes tun und dabei gleichzeitig Spass an der Sache und Freude erleben. Dieser Befund deckt sich mit dem in der Personen-Gegenstands-Theorie des Interesses vorausgesetzten Zusammentreffen von hoher Wertschätzung und positiver Gefühlsqualität in interessensorientierten Handlungen (vgl. Krapp, 1992, S. 620f.). Eine Auseinandersetzung mit Gegenstandsbereichen aufgrund äusserer Bedingungen – beispielsweise Prüfungen oder Regeln und Anliegen, welche durch Erziehungspersonen gesetzt wurden – können ebenfalls zu starker Motivation führen, allerdings werden sich diese Personen nur solange anstrengen, wie die Anreizbedingungen bestehend sind (vgl. Krapp, 2003, S. 97f.).

Interessenstheorie

„Interesse (als Persönlichkeitsdisposition) bezieht sich auf eine relativ überdauernde Vorliebe gegenüber einem bestimmten Sach- oder Gegenstandsbereich“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2000, S. 184), wobei solche Bereiche unterschiedlichster Art sein können. Schon bei Kindern im Vor- oder Grundschulalter haben solche Person-Gegenstands-Bezüge eine komplexe Struktur. „Zu den grundlegenden (basalen) Komponenten eines interessenorienten Person-Gegenstand-Bezugs gehören

(1) konkrete materielle Objekte, die sogenannten Referenzobjekte,
(2) Tätigkeiten bzw. Handlungsmöglichkeiten und
(3) Themen, die häufig als Suchraster der interessenorientierten Auseinadersetzungen fungieren“ (Fink, 1992, S. 55).

Bereits ab Geburt interessieren sich Kinder für ihre unmittelbare Umwelt. Das Interesse erweitert und verändert sich kontinuierlich.

> *„In der Interessenforschung wurden Anhaltspunkte dafür gefunden, dass aus der reflexartigen Hinwendung des Säuglings zu attraktiven, neuen Gegenständen, Vorläuferformen von späteren umfassenderen Interessenbereichen und Beschäftigungsvorlieben entstehen. Wenn diese Vorläuferformen in den nachfolgenden Jahren durch kontinuierliche weitere Anregungen und Förderungen ausgebaut werden, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie eine motivationale Eigendynamik entwickeln und das Explorationsverhalten der Kinder mehr und mehr steuern. Die Kinder suchen dann ‚passende' neue Gegenstände aus und beginnen damit, sich konzentriert und ausdauernd mit diesen zu beschäftigen. Ihre Auseinandersetzungsformen werden immer vielfältiger und differenzierter, und sie beziehen Nah- und Fernsinne ein" (Kasten, 2003, S. 64).*

Dieses in einer ersten Phase universelle Interesse von Säuglingen und Kleinkindern wird durch die Umwelt und dessen Angebot stark beeinflusst: Welche Wahlmöglichkeiten stehen überhaupt zur Verfügung? Gibt es Personen im Umfeld, welche positive Rückmeldungen geben oder an denselben Gegenstandsbereichen interessiert sind? In neuen Situationen – beispielsweise beim Übergang von der Familie in den Kindergarten – scheinen die Interessen und aufgebauten Gegenstandsbezüge als Sicherheitsanker zu fungieren (vgl. Prenzel, Lankes & Minsel, 2000, S. 18f.).

In der zweiten Phase (ab zirka vier Jahren) steht die Geschlechterrollenentwicklung im Mittelpunkt, es entstehen kollektive Interessen in altersgleichen Geschlechtergruppen. Passt ein Interesse nicht zur (stereotypen) Geschlechterrolle, kann es ziemlich plötzlich verschwinden oder es muss so „getarnt" werden, dass keine Konflikte mit den Gleichaltrigen entstehen. Vor allem Knaben werden in ihre Geschlechterrolle gedrängt. In der dritten Phase (ab zirka elf Jahren) beginnen die Kinder über ihre aktuelle und zukünftige Stellung in der Gesellschaft nachzudenken. Interessen, welche nicht zum Selbstbild passen, werden ausgesondert. Jugendliche fragen sich in der vierten Phase, welche Interessen sie als einzigartige Person auszeichnen – dies kann zu radikalen Interessenwechseln führen (vgl. Stamm, 2005, S. 148f.; MacNaughton, 2004, S. 345ff.; Kasten, 2008, S. 23f.)

Die Veränderungen von Interessen vollziehen sich in diesem Altersabschnitt langsam und sind charakterisiert durch Eingliederung und Ausgliederung von weiteren Aspekten, sie differenzieren sich aus und entwickeln sich weiter (vgl. Hartinger & Fölling-Albers, 2001, S. 55f.; Fink, 1992, S. 64f.). Auslösende Momente für neue Interessen sind Personen, welche über Modelllernen wie auch Anleitungen wirken, Talente oder auch situative Faktoren (vgl. Stamm, 2005, S. 155ff.). Bei jüngeren oder auch schwächeren Kinder bilden nicht Themen sondern Tätigkeiten die zentralen Gegenstands-Personen-Bezüge (Vygotskij, 2001,S. 161; Fink, 1992, S. 61ff.)

Krapp bildet den Bogen zwischen der Interessen- und der Selbstbestimmungstheorie mit der Aussage: „Interessen bilden die Basis für eine spezielle, auf bestimmte Inhaltsbereiche gerichtete Lernmotivation, die in hohem Mass durch das Erleben von Autonomie- und Selbstbestimmungserleben geprägt ist“ (Krapp, 2003, S. 97f).

Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie geht vom Konzept der Intentionalität aus, um menschliches Verhalten zu erklären. Ist ein Verhalten zielgerichtet, gilt es als motiviert. Beeinflusst wird dieser Zustand des Motiviert-Seins durch internale sowie externale Faktoren. Vom Grad der erlebten Selbstbestimmung hängt teilweise das Wohlbefinden wie auch die Leistungsergebnisse ab (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 223f.; Krapp, 2003, S. 97).
Inwieweit eine Tätigkeit als selbstbestimmt empfunden wird, hängt vom Mass der Übereinstimmung der angestrebten mit den verinnerlichten Zielen und sozial erworbenen Verhaltensnormen ab.

Deci & Ryan unterscheiden vier Typen der externen Verhaltensregulation:

- Bei der *externalen Regulation* werden die Verhaltensweisen durch externe ‚Kontingenzen’ wie Belohnung oder Bestrafung reguliert. Fallen diese ‚Anreizbedingungen’ weg, ist der oder die Lernende weder motiviert das Verhalten aufrecht zu erhalten, noch in neuen Situationen aufzugreifen.
- *Introjizierte Regulation* bezieht sich auf Verhaltensweisen, die aufgrund innerer Anstösse und Druck erfolgen. Lernleistungen werden angestrebt, weil es für das eigene Ansehen in der sozialen Umgebung wichtig ist.
- Der Typ der *identifizierten Regulation* ist erreicht, wenn eine Verhaltensweise als persönlich wertvoll anerkannt wird.
- *Integrierte Regulation* entspricht dem höchsten Grad der erlebten Selbstbestimmung. Die verfolgten Ziele sind integrierter Bestandteil des eigenen Wertsystems und tragen zur Aufrechterhaltung des eigenen Selbstkonzeptes bei (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 227f.; Krapp, 2003, S. 98f.).

Die Ausrichtung der Motivation, der Grund, weshalb jemand etwas tut, ist in der Selbstbestimmungstheorie als zentrales Element mitgedacht. Wird eine Tätigkeit persönlich geschätzt und dem Ergebnis hohe Bedeutung beigemessen, ist die Erlebensqualität, wie auch das Handlungsergebnis besser (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 58).

Die Selbstbestimmungstheorie setzt dreierlei psychologische Bedürfnisse als gegeben voraus:

- Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit,
- Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und
- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 233ff.).

Empirisch konnte gezeigt werden, dass Lernende sich kompetenter, selbstbestimmter und sozial eingebundener empfinden, wenn im Unterricht auf ihre Interessen und Lebensbezüge eingegangen wird, sie das Gelernte flexibel und kritisch anwenden können und sich die Lehr- wie auch Erziehungspersonen für ihre Aktivitäten interessieren. Die Lernergebnisse erwiesen sich unter solchen Bedingungen meist als qualitativ besser und nachhaltiger (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 233ff.).

2.2.3 Soziale Beziehungen und Zusammenhänge mit der Leistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept

Aufgrund umfangreicher Studien kommt Fend zum Schluss, dass affektiv belastete Schulen in der Regel auch eher Leistungsprobleme bei den Schülerinnen und Schülern aufzuweisen haben und umgekehrt. Eine klare Merkmalsgruppe zur Vorhersage von Leistungen konnte aber nicht isoliert werden. Bei Hauptschulen sind in guten Schulen eher wenige, ältere Lehrpersonen tätig, welchen die Leistung wichtig ist; bei erfolgreichen Realschulen sind die Lehrpersonen sehr bemüht um eine gute Förderung, halten die Kontrolle tief und versuchen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Die guten Gymnasien haben Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Intelligenzstruktur und bieten ein grösseres Lernangebot in allen Fächern an (vgl. Fend, 1998, S. 148ff.).

Eder untersuchte den Einfluss des Klimas auf die schulischen Leistungen. Dabei zeigte sich deutlicher wie bei Fend, dass das Klima wesentlich zur Varianzaufklärung beiträgt, wenn die Intelligenz mitberücksichtigt wird (vgl. Eder, 1996, S. 244ff.). In leistungsbesseren Klassen wurde der Unterricht zudem als leichter erlebt (vgl. Dreesmann, 1982, S. 183). Ein günstiges Klima bildet offensichtlich die Voraussetzung, um Fähigkeiten tatsächlich in schulische Leistung umsetzen zu können. Umgekehrt erbringen schwächere Schüler in negativem Klima sehr viel ungünstigere Werte in ihrer Leistung (vgl. Eder, 1996, S. 244ff.; Dreesmann, 1982, S. 170).

Für die Leistung ist ein gewisses Mass an Wetteifer förderlich. Dies gilt vor allem für fähige und weniger ängstliche Lernende. Gleichzeitig wird in wettbewerbsorientierten Klassen aber mehr geschwänzt und gefehlt.

Für schwächere Schülerinnen und Schüler wirkt sich Leistungskonkurrenz hemmend aus. In einem konkurrenzbetonten Unterricht erfahren sie mehr Versagen, werden deswegen ängstlicher, verlieren das Selbstvertrauen und sind nicht mehr fähig, aus Fehlern zu lernen. Es geht dann primär darum, Fehler zu vermeiden, wodurch sie schliesslich das Verhältnis zur eigenen Leistungsfähigkeit verlieren (vgl. Dreesmann, 1982, S. 174).
Kognitives Lernen wird nach Dreesmann gefördert, wenn das Unterrichtsklima in der Tendenz durch die folgenden Fakten gekennzeichnet ist:

- ein gutes persönliches Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden sowie unter den Lernenden
- die Förderung des Selbstvertrauens der Lernenden in ihre Fähigkeiten
- die Förderung von selbstkontrolliertem und selbständigem Vorgehen
- die Förderung eines differenzierten und realistischen Wahrnehmungsvermögens eigener Schwächen und Stärken
- die Aussicht, dass eigene Anstrengung zum Erfolg führt
- einen höheren Anforderungscharakter beziehungsweise einen höherer Schwierigkeitsgrad
- gute Verständlichkeit des Unterrichts
- Organisiertheit und Disziplin des Unterrichts (vgl. a.a.O., S. 154).

In der öffentlichen Schule wird die von jungen Kindern bevorzugte individuelle Leistungsnorm beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule durch eine soziale ersetzt und zerstört. Kooperation ist fortan nicht mehr angesagt. Wichtig ist jetzt dagegen, sich selbst positiv im Leistungsgefüge zu positionieren, obwohl das Kommunizieren und das Zusammenarbeiten mit anderen Lernenden eindeutig den Leistungszuwachs beschleunigen würden. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden durch die soziale Anerkennung und die positiven sozialen Beziehungen zu den Lehrpersonen nun doppelt gestützt. Die Schwächeren hingegen kämpfen zusätzlich mit mehreren Schwierigkeiten (vgl. Röbe, 2004, S. 28f.). Wer gute Leistungen bringt, gewinnt bei den anderen Lernenden an Ansehen. Schlechte Lernende nehmen häufig eine Aussenseiterposition ein (vgl. Petillon, 1993, S. 177ff.). Mit dem zunehmenden Individualisierungsmangel in den höheren Klassen der öffentlichen Schule vermehrt sich die unrealistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Als Folge davon wird der Lehrperson bei schlechten Leistungen die Schuld zugeschoben. Dies vermindert die Eigenverantwortung für die Lernerfolge und somit auch die Motivation der lernenden Person. Widmet sich

die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern persönlich und lässt sie letztere bei der Unterrichtsgestaltung mitwirken, so haben die Lernenden mehr Freude und Spass am Unterricht und übernehmen auch wieder Eigenverantwortung (vgl. Dreesmann, 1982, S. 156ff.).

Fähigkeitsselbstkonzept

Nach Moschner ist unter dem Selbstkonzept das deklarative Konzept der Kognitionen einer Person über sich selbst zu verstehen, welche aus der Gesamtheit der Bewertungen von Merkmalen, Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person resultiert (vgl. Moschner, 1998, S. 629). Schöne et. al betonen, dass zwischen kognitiven und affektiven Repräsentationen unterschieden werden muss. Für das Selbstkonzept bedeutet dies, dass unter diesem Begriff nur kognitive und eher deskriptive, unter Selbstwert dagegen die affektiven und eher evaluativen Aspekte verstanden werden (vgl. Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003, S. 4). Aktuell besteht ein gewisser Konsens, dass sich die selbstbezogenen Kognitionen auf spezifische Teilbereiche beziehen (vgl. Moschner, 1998, S. 630). Das in diesem Zusammenhang immer wieder zitierte Modell stammt von Shavelson, Hubner & Stanton (1976). Es verdeutlicht die hierarchische Modellidee:

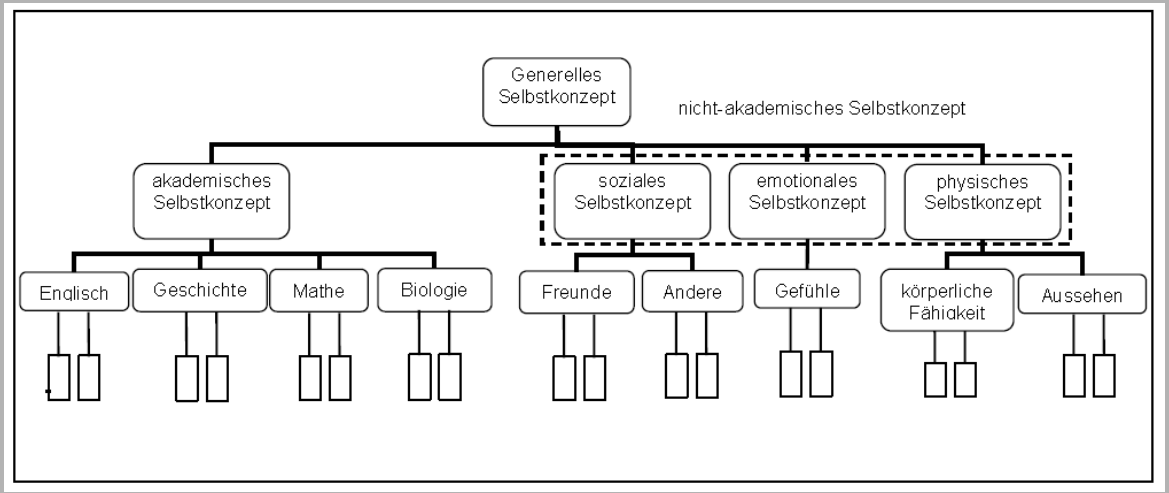


Abbildung 4: *Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)*

Die hierarchische Repräsentation und die Multidimensionalität des Selbstkonzepts konnte selbst in empirischen Studien gezeigt werden (vgl. Plentner, 2004, S. 9). Allerdings ist umstritten, welche Teilbereiche sich voneinander abgrenzen lassen (Moschner, 1998, S. 630). Zuoberst steht das allgemeine (generelle) Selbstkonzept, welches sich während des gesamten Lebens weiterentwickelt. Auf der zweiten Stufe stehen die beiden spezifischen Komponenten des Selbstkonzepts (akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept). Die dritte Stufe bezieht sich auf relativ autonome, untereinander wenig verbundene Teildimensionen. Dubs gelangt zur Auffassung, dass bei Studien kein allgemeines Selbstkonzept, sondern die im Kontext relevanten Dimensionen berücksichtig werden sollten (vgl. Dubs, 1995, S. 357f.).

Die Schule fordert von allen Beteiligten sehr spezifische Fähigkeiten. Entsprechend nehmen Schöne et al. an, dass ein schulisches Fähigkeitsselbstkonzept existiert. Darunter kann die Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen verstanden werden (vgl. Schöne et al., 2003, S. 4).

„Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) ist die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise“ (Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 543). Hier besteht eine deutliche Verbindung zum Fähigkeitsselbstkonzept, nämlich die Vorstellung der eigenen Zulänglichkeit oder Unzulänglichkeit (vgl. a.a.O., S. 544). Bei der Selbstwirksamkeitserwartung kommt zudem die Einschätzung der situationsrelevanten Faktoren dazu (vgl. Moschner, 1998, S. 630).

Die Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten liegt im Kindergartenalter und in den ersten beiden Grundschuljahren extrem hoch und sinkt anschliessend deutlich ab. Diese negative Entwicklung trifft vor allem Kinder, welche viele Misserfolgserlebnisse zu verarbeiten haben (vgl. Graf, 2004, S. 102) und Mädchen (vgl. Helmke, 1998, S. 124). Bei Kindern im Alter zwischen acht und elf Jahren schätzen sich 59% selbst als gute oder gar sehr gute Lernende ein. Dies gilt nicht für die Unterschichtkinder. Diese schätzen sich mit 28% nur selten als gute Schülerinnen und Schüler ein. Oberschichtkinder (mit 74%) und Mädchen (mit 65%) sind auf der Gewinnerseite und sind als Gruppe überdurchschnittlich selbstsicher (vgl. World Vision, 2007, S. 131). Ab der siebten Klassenstufe verzeichnen Jungen einen höheren Zuwachs an Selbstvertrauen als die Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland et. al., 2004, S. 21f.).

Das Selbst- oder Fähigkeitsselbstkonzept ist ein sich langsam herausbildendes Konzept, welches sowohl von den gemachten Erfahrungen als auch dem Kontext abhängt. Dabei bilden die gemachten Erfahrungen die Grundlage für das Wissen über die eigene Person. Der Kontext und der darin übliche Level des gezeigten Verhaltens geben einen Bezugsrahmen (vgl. Filipp, 2006, S. 65; Rheinberg & Enstrup, 1977, S. 175).
In einer Studie von Fend wurden die Emotionen von Schülerinnen anhand ihrer Erfolgs- versus Misserfolgsorientierung plus Angst und ihr Schulinvolvement (Freude an der Schule) untersucht. Die Auswertung zeigte, dass Mädchen weniger erfolgszuversichtlich als Jungen und Schülerinnen auf dem Land weniger erfolgszuversichtlich als jene aus der Stadt sind. Dabei war für Angst und Erfolgszuversicht die relative Stellung innerhalb der Leistungshierarchie der Bezugsgruppe der entscheidende Faktor. Zusätzlich war die Stellung innerhalb der Lerngruppe mit einem positiven Begabungsselbstbild, angenehmen sozialen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Lehrerinnen verbunden (vgl. Fend et al, 1976, S. 153f.).
Hascher erkannte in ihrer internationalen Vergleichsstudie, dass in vier von fünf Stichproben der schulische Selbstwert am stärksten von den Schulleistungen abhängt. In zwei Stichproben wird das Selbstwertgefühl durch Leistungsdruck signifikant geschmälert. Wichtig sind aber auch hier die Klassenlehrperson und die Peers als zentrale Einflussfaktoren (vgl. Hascher, 2004, S. 266ff.).
Nimmt man diese Ergebnisse ernst, müsste man die Leistungsselektion bis zum Äussersten betreiben und die Schülerinnen und Schüler in möglichst homogene Gruppen einteilen, damit sie letztlich vergleichbare Leistungen wie ihre Mitlernenden erbringen können. Langfristig scheint aber das Verbleiben in einer Regelklasse nicht nur für die Leistung, sondern auch für das Selbstkonzept der Lernenden positiver zu sein. Sie sind gesellschaftlichen Sanktionen weniger ausgesetzt, haben dadurch bessere Berufschancen und schätzen ihre Fähigkeiten als junge Erwachsene positiver ein, da sie die Schulschwierigkeiten für überwunden halten und sich als selbstwirksame Berufsleute sehen (vgl. Riedo, 2000, S. 196f.).

2.3 Beziehungsgestaltung im Unterricht durch die Lehrperson

Die Beziehungspflege in der Schule ist für alle Seiten ein „riskantes Geschäft“. Es kann dabei viel gewonnen, aber auch verloren werden. Gehen Lehrpersonen eine soziale Beziehung zu ihren Lernenden ein, geben sie sich als Persönlichkeiten ein und werden als solche wahrgenommen. Misserfolge in diesem Bereich sind persönliche Zurückweisungen für die Lehrpersonen und nicht einfach nur berufliche Fehlschläge (vgl. Thies, 2002, S. 27). Es ist demnach für alle Seiten sehr bedeutungsvoll, wie diese sozialen Beziehungen verlaufen.

Gegenseitig vorhandenes oder ausbleibendes Vertrauen bildet auch im schulischen Rahmen die Basis für die Beziehungsgestaltung. Es beeinflusst die Wahrnehmung, die (teilweise antizipierende) Emotionslage und das Verhalten. Das Vertrauens-Konzept liefert Hinweise für die konkrete Beziehungsgestaltung (vgl. Schweer, 2002).

2.3.1 Definition von Unterricht

Um den Gestaltungsraum von Lehrpersonen zu erfassen, muss Unterricht definiert werden:

> *„Unterricht ist die planmässige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden an selbst- oder fremdgestellten Aufgaben zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung und zum Aufbau von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz.*
>
> 1. *Er ist zielorientiert.*
> 2. *Er ist inhaltsbezogen.*
> 3. *Er hat seinen eigenen zeitlichen Rhythmus.*
> 4. *Er findet in verschiedenen Sozialformen statt.*
> 5. *Er wird durch das didaktisch-methodische Handeln des Lehrers/der Lehrerin und der Schüler inszeniert*
> 6. *und bedarf einer vorbereiteten Umgebung“ (Meyer, 2007, S. 56).*

Kiper und Mischke erweitern diese Sichtweise, indem sie die Perspektive verschiedener Akteure einnehmen. Zwei Ergänzungen machen die Bandbreite der Anliegen, welche mit Unterricht verbunden sind, deutlich:

- *„Unterricht wird als Ort der Sozialisation, Qualifikation, Integration und Selektion verstanden.*
- *Unterricht erscheint als Sozial- und Lebenswelt der Kinder, als Ort kindlicher Kommunikation und Interaktion, als Ort des Umgangs der Geschlechter, als Ort der Anbahnung und Gestaltung von Freundschaften“ (Kiper & Mischke, 2006, S. 16f.).*

Den Aspekt des verordneten Lernens in einer Institution umschreiben Grell und Grell.

> *„Unter „Unterrichten“ verstehen wir: Ein Mensch (genannt „Lehrer“, „Dozent“, „Leiter“ u. ä.) versucht einer grösseren Gruppe anderer Menschen (Schüler, Studenten, Kursteilnehmer u. ä.) etwas beizubringen, was diese Menschen von sich aus und auf sich allein gestellt voraussichtlich nicht lernen würden“ (vgl. Grell & Grell, 1991, S. 13).*

Für die soziale Beziehung zwischen den Schülerinnen oder Schülern und ihren Lehrpersonen bringt der Unterricht viele Einschränkungen und Auflagen: Es bestehen Verhaltenserwartungen und -zumutungen, die auf die Persönlichkeit der Lernenden keine Rücksicht nehmen. Dabei können sich die Schülerinnen und Schüler nicht aus der Zwangsgemeinschaft ausklinken. Wer sich nicht der Rolle entsprechend verhält, wird in der Schule scheitern, da die Rollenübernahme den Unterrichtsbetrieb erst ermöglicht. Ein weiterer Aspekt bildet die Zeit: Die Beziehung besteht nur auf Zeit und wird dann durch neue, gleich geformte Beziehungen ersetzt (vgl. Böhnisch, 1996, S. 75ff.).

2.3.2 Vertrauensaufbau im Unterricht

Vertrauen

„Vertrauen kann als soziale Einstellung verstanden werden und ist demnach gekennzeichnet durch Meinung/(Quasi-)Wissen über den Interaktionspartner sowie durch Gefühle und Handlungen ihm gegenüber“ (vgl. Schweer, 2002, S. 11).

In sozialen Beziehungen mit einem Machtgefälle, so wie sie zwischen Lehrpersonen und ihren Lernenden bestehen, ist dies aber eine sehr anspruchsvolle Herausforderung. Der mächtigere Teil (in diesem Fall die Lehrperson) muss einen Vertrauensvorschuss geben, damit dieses Unternehmen gelingen kann (vgl. a.a.O., S. 16ff.). Besteht eine vertrauensvolle Beziehung, reduziert dies die Komplexität der sozialen Interaktionen, da nur noch ein ganz bestimmter Ausschnitt von Verhaltenalternativen als wahrscheinlich in Frage kommt (vgl. a.a.O., S. 11ff.).

Persönliche Vertrauenstheorien sind sehr individuell ausgeprägt. Daher akzentuieren verschiedene Menschen unterschiedliche Merkmale, um zu einem Vis-à-vis Vertrauen fassen zu können. Fünf Faktoren sind für den Schulkontext dabei zentral:

- persönliche Zuwendung
- fachliche Kompetenz und Hilfe
- Respekt
- Zugänglichkeit
- Aufrichtigkeit (vgl. a.a.O., S. 39f.).

Vertrauen von Lernenden zu Lehrenden bringt nicht unbedingt bessere Leistungen. Die Lernenden engagieren sich aber mehr im Unterricht, haben mehr Freude und glauben bei dieser Lehrperson mehr zu lernen. Dadurch partizipieren sie auch mehr am Schulalltag. Schweer postuliert, dass sich dieses Faktum weiter aufbauend auf das Selbstkonzept und die Schulzufriedenheit auswirkt (vgl. a.a.O., S. 49ff.). Umgekehrt steht das Selbstvertrauen und das Nichtauftreten von abweichendem Verhalten im Zusammenhang mit der Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen (vgl. a.a.O., S. 60). Die „Huhn-oder-Ei-Frage“, bleibt somit offen.

Empirische Forschungen von Thies zu sozialen Beziehungen und Vertrauen führen auf der Seite der Lehrpersonen zusammengefasst zu folgenden Ergebnissen:

Lehrpersonen haben teilweise Angst, dass sie durch Vertrauen die Kontrolle über den Unterricht verlieren. Im Mittel ist das Vertrauen von Lehrpersonen in ihre Lernenden aber grösser

als umgekehrt. Nachdenklich stimmt der Befund, dass Lehrpersonen nicht hinreichend erkennen, welche Schülerinnen und Schüler ihnen mehr und welche weniger Vertrauen schenken. Die von den Lehrpersonen vermeintlich realisierten vertrauensfördernden Massnahmen werden von den Lernenden sehr moderat wahrgenommen. Der Vertrauensvorschuss scheint durch die Lehrenden auch sehr selektiv vergeben zu werden: Sie vertrauen solchen Schülerinnen und Schülern, von denen sie sich gemocht fühlen, die weniger stören und gut sind (vgl. a.a.O., S. 208ff.).

Auf der Seite der Lernenden zeigt sich folgendes Bild:

Das Schülervertrauen hängt eng mit dem wahrgenommenen Verhalten der Lehrperson zusammen. Dazu zählen neben dem vertrauensfördernden Interaktions- und Lehrverhalten auch das Signalisieren von Sicherheit und Vertrauensvorleistungen (vgl. a.a.O., S. 209). Lernende schenken Lehrerinnen und Lehrern Vertrauen, von denen sie glauben, dass die Lehrperson eventuelle Fehler zugibt. Die Lernenden würden solchen Lehrpersonen auch Privates erzählen. Schülerinnen und Schüler vertrauen jener Lehrperson, von welcher sie wissen, dass sie ihnen hilft, sie nicht blossstellt, sie gerecht benotet und sie nicht für dumm hält. Die Schülerinnen und Schüler möchten von solchen Lehrpersonen unterrichtet werden (vgl. a.a.O., S. 151).

Dort, wo vertrauende soziale Beziehungen, also gegenseitig positive Dyaden bestehen, korrelieren diese mit der Leistungseinschätzung: Bei gelungenen Dyaden werden die Lernenden von der Lehrperson besser eingeschätzt und die Schülerinnen und Schüler schätzen sich selber ebenfalls besser ein. Beim misslungenen Dyadentyp sind die Lernenden überzeugt, dass die Lehrperson sie als schlechte Schülerin oder Schüler einschätzt – was in der Tat auch stimmt; diese Einschätzung machen die Lernenden von sich selber aber nicht (vgl. a.a.O., S. 208ff.).

2.3.3 Klassenführung als Teil der Unterrichtsgestaltung

Steht beim Vertrauenskonzept die soziale Beziehung zwischen den einzelnen Lernenden und der Lehrperson im Mittelpunkt, so steht bei der Diskussion um die Klassenführung das Handeln der Lehrperson im Zentrum. Es geht darum, den Unterricht gut am Laufen zu halten.

Kounin und sein Team haben sich in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bereits intensiv mit dem Umgang von Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern auseinander gesetzt. In einer ersten Vorschulstudie ergab sich, dass Klarheit und Festigkeit der Lehrerhandlungen zu erhöhter Konformität der Kinder führt, Härte im Umgang mit diesen aber nur zu Verwirrung (vgl. Kounin, 1976, S. 22ff.). In den weiterführenden Studien kam Kounin zu

vielen interessanten Ergebnissen: Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern sind kontextabhängig. Somit sind Ergebnisse aus einem Kontext in einen nächsten nicht zulässig. Disziplinierungstechniken haben keinen systematischen Zusammenhang mit dem Verhalten der Lernenden, wohl aber der Führungsstil einer Lehrperson: Eine Lehrperson muss das Unterrichtsgeschehen im Auge behalten, auch wenn sie sich mit einzelnen Lernenden beschäftigt. Die Klasse muss im Fokus der Lehrperson bleiben. Sie muss Herausforderungen sowie Abwechslung in ihren Unterricht einbauen und für einen reibungslosen Ablauf sorgen (vgl. a.a.O., S. 146ff.).

Neuenschwander kam in einer jüngst entstandenen Fragebogenstudie bei Lehrpersonen durch Selbstbeurteilung zu einer vierteiligen Klassifizierung der Führungsstile:

A) **Souveräne Klassenführung**: Diese Lehrpersonen setzen klare Regeln und reagieren in speziellen Situationen adaptiv.
B) **Regelgeleitete Klassenführung**: Die Lehrpersonen setzen klare Regeln, reagieren aber nach festen Mustern.
C) **Situationsspezifische Klassenführung**: Diese Lehrpersonen legen wenig Wert auf feste Regeln, reagieren in speziellen Situationen flexibel und angepasst.
D) **Desorganisierte Klassenführung**: Die Lehrpersonen setzen weder klare Regeln, noch wollen sie der Situation zuviel Bedeutung zumessen und darauf flexibel reagieren.

Lehrpersonen der Gruppen A oder C, schreiben sich selbst höhere Kommunikations- und Diagnosekompetenz zu. Die effektivste Zeitnutzung scheinen Lehrpersonen der Gruppe A und B zu haben. Im Bereich der beiden Werte „Bildungs- oder Beziehungsorientierung“ spiegelt sich der Führungsstil wider: Lehrpersonen mit souveräner und situationsspezifischer Klassenführung beurteilen die Beziehungsorientierung des Unterrichts als wichtiger als die beiden anderen Lehrpersonengruppen. Für die Lehrerinnen und Lehrer der Gruppe A ist eine Bildungsorientierung wichtiger als für die Lehrpersonen der Gruppe D. Die besten Schüler- und Schülerinnenleistungen ergeben sich bei einer souveränen Klassenführung. Vor allem die Lernenden in desorganisierten Klassen fallen ab (vgl. Neuenschwander, 2006, S. 251ff.).

Während Neuenschwander Lehrpersonen der Sekundarstufe II untersuchte, beruhen die Ergebnisse von Schönbächler zur Klassenführung auf einer Stichprobe aus der 1./2. sowie der 5./6. Primarschulklasse. Im Zentrum ihrer Untersuchung stand das Klassenmanagement, die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, deren berufliche Selbstwirksamkeitserwartung, Merkmale der Klasse und Rahmenbedingungen. Auf der Seite der Lernenden befanden sich

die Beziehungen zu ihren Lehrpersonen sowie die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern. Ihre Ergebnisse sind eindeutig: Ausser der kollegialen Unterstützung sind die Merkmale der Klasse nicht aussagekräftig. Lehrpersonen, welche sich aber von ihren Kollegen unterstützt fühlen, nehmen eine zutrauende, wertschätzende Haltung gegenüber ihren Lernenden ein. Lehrerinnen üben nach eigenen Aussagen eine höhere Kontrolle aus und sind gleichzeitig schülerorientierter als ihre männlichen Kollegen. Den grössten Beitrag zur Erklärung des Klassenmanagements leistet die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lehrpersonen. Eine hohe Erwartung geht mit höheren Werten in der Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Regeleinhaltung, Materialorganisation, Reflexion, Schülerpartizipation und im Unterrichtsfluss einher. Schätzen Kinder die Beziehung zur Lehrperson positiv ein, ist dies ein bedeutsamer Prädiktor für das Klassenmanagement – aber auch für das Ausmass an Unterrichtsstörungen (vgl. Schönbächler, 2008, S. 159f.; S. 184ff.).

2.3.4 Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept und Unterrichtsgestaltung

Das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept wurde als Prädiktor für die Klassenführung bereits zuvor als äusserst wichtig erkannt. Es folgen zwei weitere Hinweise für die Relevanz dieses Konstrukts.

Ashton und Webb (1986) untersuchten 48 Lehrpersonen aus vier Gymnasien. Sie bezogen die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen über die Effektivität des eigenen Unterrichts, Beobachtungen zum Klassenklima und die Leistungen der Lernenden mit ein. Die Auswirkungen eines positiven Lehrer-Selbstkonzepts zeigten sich auf der ganzen Linie: Es herrschte ein besseres Unterrichtsklima und die Lernenden erreichten bessere Leistungen (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 544).

Auch bei der Untersuchung von Nakamura, Buff & Hollenweger erwies sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrperson als wichtiges Merkmal. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die soziale Eingebundenheit der Schüler um so besser ist, je höher die Selbstwirksamkeit der Lehrperson ausfällt (vgl. Nakamura, Buff & Hollenweger, 2007, S. 12f.).

Beide Befunde demonstrieren, dass die Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten klare Auswirkungen haben, und zwar sowohl auf die Führung der Klasse als auch auf das Klassenklima. Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrperson scheint somit als indirekt modellierender Faktor für das Selbstkonzept ihrer Lernenden zu wirken.

2.3.5 Bewertung der schulischen Leistung als Teil der Unterrichtsgestaltung

Die Auswirkungen der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung auf der Seite der Lehrenden findet ihr Gegenstück in der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden und im schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Dieses ist mit den Schulleistungen verknüpft. Verschiedene Zusammenhänge rund um diesen Themenkomplex erweitern das Bild.

Ausgehend von bereits älteren Befunden und Überlegungen von Tausch und Tausch ist zu erwägen, welche Auswirkungen das Selbstkonzept der Lehrpersonen auf den Umgang mit ihren Lernenden und in der Folge auch auf deren Selbstkonzept hat.
Nach Tausch und Tausch geschieht die Förderung oder Beeinträchtigung des Selbstwerts durch die Achtung oder Missachtung, mit der eine Person von anderen behandelt wird. Dies zeigt sich auf allen Altersstufen. Der Selbstwert deckt sich als Konstrukt nicht vollständig mit jenem des Selbstkonzeptes, ist jedoch mit diesem verwandt. Eine geglückte Förderung des Selbstwerts ist nach den Erkenntnissen von Tausch und Tausch massgeblich vom Selbstkonzept der Bezugsperson beeinflusst: In verschiedenen Studien spiegelt sich das Selbstkonzept der Mütter, Lehrpersonen und Dozenten im Selbstkonzept ihrer Schützlinge wider. Neben der Arbeit am eigenen Selbstkonzept und der darauf aufbauenden Optimierung der sozialen Interaktion können Lehrpersonen das Selbstkonzept ihrer Lernenden auch direkt unterstützen (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 56ff.).

Fend (1977) erzielte ähnliche Erkenntnisse, in denen er nachweist, dass das Selbstbewusstsein der Lernenden einerseits durch die Qualität der sozialen Beziehungen gefördert wird, andererseits durch Leistungsdruck und Anpassungsdruck aber sinkt. Gleichzeitig empfinden Schülerinnen und Schüler mit einem positiven Selbstkonzept weniger Leistungsdruck, Konkurrenz und Anonymität in ihrer Klasse und nehmen den Unterricht insgesamt günstiger wahr (vgl. Fend, 1977, zitiert in Eder, 1996, S. 74). Diese Aussage bestätigt Fend in seinen rückblickenden Ausführungen zur Studie von 1977: „Die […] Analyse geht von der Beobachtung aus, dass in guten Schulen vor allem die Beziehungen zwischen den Menschen sehr gut sind.“ (Fend, 1998, S. 186). Wie solche Beziehungen zustande kommen, ist die Kernfrage der Schulqualitätsforschung. Nach Fend sind die Erkenntnisse noch lange nicht vollständig (vgl. a.a.O., S. 186).
Eine Lösung bildet nach Eder die Kohäsion. Sie fördert die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und verringert die schulischen Belastungen bei Lernenden. Zudem trägt sie zur Aufrechterhaltung der schulspezifischen Interessen bei. Dazu wirkt sich die den Lernen-

den entgegen gebrachte Wärme von Lehrpersonen positiv auf die Zufriedenheit und die Mitarbeit im Unterricht aus (vgl. Eder, 1996, S. 240f.).
Einen Kontrapunkt setzt Gruehn: Sie erkennt bei ihrer Studie auf der Sekundarstufe II in den Fächern Physik, Mathematik und Biologie, dass schülerorientierte Unterrichtsformen mit einem geringeren Lernzuwachs einhergehen. Dieser gilt auch für die Binnendifferenzierung im Unterricht. Dagegen scheint eine individuelle Bezugsnormorientierung sowie leistungsdiagnostische Kompetenz eine positive Leistungsentwicklung zu unterstützen. Affektive Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung haben gemäss Gruehn keinen messbaren Einfluss auf die Leistung (vgl. Gruehn, 2000, S. 167ff.).
So vielfältig wie die zitierten Studien sind auch die Wege erfolgreicher Klassen. Nur ein einziges Unterrichtsmerkmal konnten Helmke und Weinert bei leistungsmässig erfolgreichen Klassen isolieren: Die Klarheit der Äusserungen von Lehrpersonen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 250f.).

Zur Abrundung der Befunde fügen wir eine Studie zum Schulanfang ein. Kammermeyer und Martschinke gingen der Frage nach, weshalb sich das Selbstkonzept in den ersten Schuljahren im Durchschnitt verschlechtert. Bei einem Extermgruppen-Vergleich zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept enger wird, wo Lehrpersonen den Kindern wenige Spielräume lassen. In Klassen mit offeneren Lernformen wird es für die Kinder weniger deutlich, ob sie zu den leistungsstarken oder leistungsschwachen Lernenden gehören. Dies kann sich günstig auf den Erhalt der Lernmotivation auswirken (vgl. Kammermeyer & Martschinke, 2004, S. 213f.).
Nach der Studie von Graf ist die Implementierung selbstreflexiven Leistungshandelns im ersten Schuljahr grundsätzlich möglich. Die Kinder antworten auf der Sachebene sowie auf der affektiv-emotionalen und sozialen Ebene. Die Frage, ob diese Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten immer realistisch seien, diskutiert Graf auf eine wertschätzende Art und Weise: Für die Kinder ist der Vergleichsmassstab entscheidend. Junge Kinder stellen sich nicht automatisch in einen sozialen Vergleich, sie präferieren die individuelle Bezugsnorm. Ob die beurteilende erwachsene Person die Einschätzung des Kindes teilt, spielt dabei keine Rolle. Denn für das Kind gilt die subjektive Realität, und diese muss als Ausgangspunkt für weitere Lernschritte ernst genommen werden (vgl. Graf, 2004, S. 309ff.).
Als konstruktiven Ansatz schlägt Graf eine an klaren, sachlichen Kriterien orientierte Selbsteinschätzung vor (vgl. a.a.O., S. 314): Die Lehrperson hat neben dem Erreichen der Lehrplanziele und dem Beurteilen auch die Aufgabe, die Kinder beim Lernen zu begleiten. Somit muss

sie sich mit dem Kind über erwünschte Lernprozesse verständigen. Dafür braucht es Lerngelegenheiten (Vermittlung), Erfolgserlebnisse und eine verständliche Rückmeldung oder gemeinsame Reflexionsphasen. Damit das Kind Erfolge verzeichnen kann, muss es die Aufgabenstellung vollständig erfassen und sämtliche Lernmaterialien selbständig verwenden können (vgl. a.a.O., S. 322). „Die Einschätzung der eigenen Kompetenz gehört zu den zentralen Grössen hinsichtlich erfolgreichen Lernens“ (Buff, Nakamura, Hollenweger & Achermann, 2005b, S. 114). Die Einschätzung muss aber nicht unbedingt realistisch sein. Am günstigsten ist eine mässige Überschätzung der persönlichen Fähigkeiten, welche Lernende dazu beflügelt, die momentan geltenden Grenzen zu überwinden (vgl. Helmke, 1998, S. 130).
Diese Zuversicht kann durch Lehrpersonen im Unterricht gestärkt oder aber abgeschwächt werden. Hilfreich sind ursächliche Zuschreibungen, welche einen möglichen Erfolg den eigenen guten Fähigkeiten, Misserfolge aber dem Zufall oder mangelnder Anstrengung zuschreiben.
Konkret soll die Lehrperson ihren Lernenden rückmelden, dass diese etwas gut können und nicht nur, dass sie sich Mühe geben. Bei Schwierigkeiten muss eine Analyse erfolgen und festgestellt werden, warum eine Schülerin oder ein Schüler zu wenig Erfolg hat. Bei einer allfälligen Beurteilung soll dem Lernenden klar gemacht werden, dass er durch Üben beziehungsweise mit Anstrengung oder mehr Glück die Aufgabe bewältigen kann. Die Unterstützung der Kinder, selber herausfordernde Aufgaben zu wählen oder eine Aufgabe nach einem Erfolg oder Misserfolg zu erschweren oder zu vereinfachen, ist eine bedeutsame Arbeit jeder Lehrperson (vgl. Spinath, 2005, S. 208f.).

2.3.6 Einen motivierenden Rahmen im Unterricht schaffen

Beim Lernen bekommt das emotionale Erleben eine steuernde Funktion. Es sind nicht Daten und Fakten, welche Menschen bewegen, sondern Geschichten, Gefühle und vor allem andere Menschen. Dabei ist für den schulischen Rahmen zu berücksichtigen, dass grosse Angst zwar rasches Lernen bewirkt, es verhindert aber, dass neu zu Lernendes mit bereits bekannten Inhalten verknüpft wird. Positive emotionale Erregung kann aber auch dazu führen, dass bestimmte Dinge besser behalten werden (vgl. Spitzer, 2003, 157 ff.). Krapp hält fest, dass nur bei einer insgesamt positiven Bilanz der Erlebnisqualitäten während des Lernens mit einer anhaltenden Auseinandersetzungsbereitschaft bei neuen Gegenstandsbereichen gerechnet werden kann. Die emotionalen Erfahrungen und Rückmeldungen über die Selbstbestimmung, die soziale Eingebundenheit sowie die Kompetenz werden als besonders wichtige Erlebnisse erachtet. Zu den emotionalen Begleitphänomenen des Lernens gehören beispielsweise Gefühle wie Spannung, Langeweile, Stolz, Vergnügen oder Freude. Emotional positiv eingefärbtes

Wissen, wird nicht nur besser erinnert, sondern auch erneut aktiviert und allenfalls selbständig erweitert. Beeinträchtigend auf bereits vorhandene Interessen wirken sich unter anderem minuziöses Vorschreiben von Schüleraktivitäten, Entzug beziehungsweise Einengung von Spielräumen und Wahlmöglichkeiten sowie geringe soziale Einbeziehung aus (vgl. Krapp, 1993, S. 191ff.).

Diese Informationen sind für die Unterrichtsgestaltung von grosser Bedeutung, finden aber in der Umsetzung nur wenig Resonanz. Während die Zahl der leistungsrelevanten Fächer im Lauf der Schulkarriere anwächst, nimmt zugleich die Zahl der Fächer zu, in welchen keine gegenstandsspezifische intrinsische Motivation vorhanden ist. Dies ändert sich, wenn die Jugendlichen einen Beruf lernen: Berufslernende weisen eine signifikant höhere intrinsische sowie eine tendenziell höhere extrinsische Lernmotivation als Gymnasiasten auf. Es liegt nahe, diese Differenzen auf Unterschiede in der schulischen Lernumgebung und speziell auf den ausgeprägten Anwendungsbezug der Lerninhalte in der Berufsschule zurückzuführen (vgl. Wild & Hofer, 2000, S. 31ff.). „Die Organisation des Unterrichts nach Fächern und ihrer inneren Logik entspricht oft nicht den aktuellen Interessen der Jugendlichen“ (Flammer & Alsaker, 2002, S. 236). Für Lernende ist es somit von entscheidender motivationaler Bedeutung, die Zweckmässigkeit des Lernstoffes für ihre Arbeits- und Lebenswelt zu erkennen. Der Bezug zwischen dem (schulischen) Lernstoff und dem Alltag ist für das Entstehen von neuen Interessen nützlich. Es erscheint somit bedeutsam, den Nutzen neuer Lerninhalte für die Schüler erfahrbar, anschaulich und transparent zu machen und einen deutlich wahrnehmbaren Praxisbezug herzustellen (vgl. Lewalter und Schreyer, 2000, S. 70).

Bei jungen Kindern müssen Anknüpfungspunkte sowohl für Mädchen und Knaben vorhanden sein. Wenn möglich sollen eventuell vorhandene geschlechtsstereotype Interessen erweitert werden. Immer wieder zeigt sich in Studien, dass sich Mädchen neben Malen oder Zeichnen für Mutter-Kind- und Kaufladenspiele interessieren. Knaben spielen gerne Räuber- oder Cowboyspiele und beschäftigen sich mit Konstruktionsspielen beziehungsweise Technik-Baukästen. Für beide Geschlechter sind Vorlieben für Geschichten und Sport zu verzeichnen. Da das ‚Tätig sein’ für dieses Alter bei den Interessengebieten das tragende Element ist (vgl. Fölling-Albers, 2002, S. 62ff.), ist eine reine Wissensvermittlung unzureichend. Fink erarbeitete drei theoretische Verlaufsmodelle zur Interessenentwicklung, welche Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung nützen können.

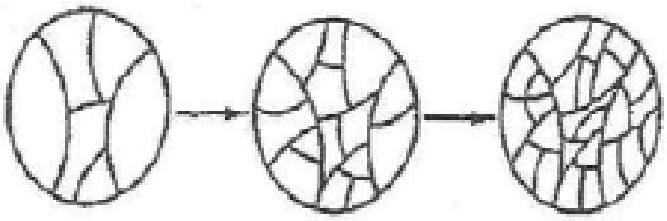


Abbildung 5: *Wachstumsmodell (Fink, 1992, S. 76)*

Wachstumsmodell: Der interessierende Personen-Gegenstandsbezug differenziert sich zusehends aus. Dabei haben Prozesse der Eingliederung einen höheren Stellenwert, als jene der Ausgliederung. Das heisst, es werden neue Tätigkeiten, Objekte oder Themen in diesen Personen-Gegenstandsbezug mit einbezogen (vgl. Fink, 1992, S. 75f.).

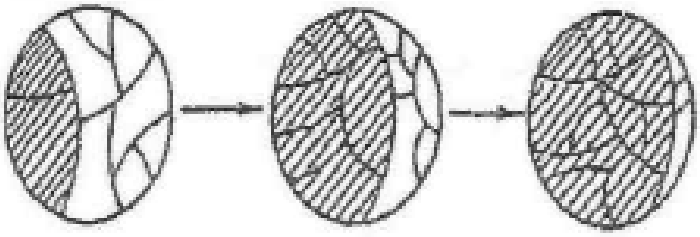


Abbildung 6: *Kanalisierungsmodell (Fink, 1992, S. 76)*

Kanalisierungsmodell: Ein Teilbereich wird auf Kosten anderer Bereiche weiter differenziert (vgl. Fink, 1992, S. 76f.). Themen können im Laufe der Zeit weiterentwickelt werden: Durchdrungene oder für die Schule nicht relevante Teilbereiche werden auf die Seite gelegt. Der Fokus wird auf spezielle, zentrale Aspekte gerichtet, so dass auch diese vollumfänglich bearbeitet sind und verstanden werden.

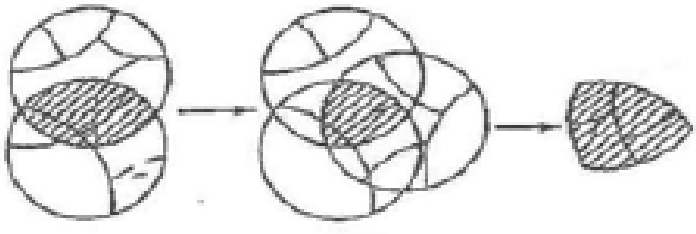


Abbildung 7: *Überlappungsmodell (Fink, 1992, S.76)*

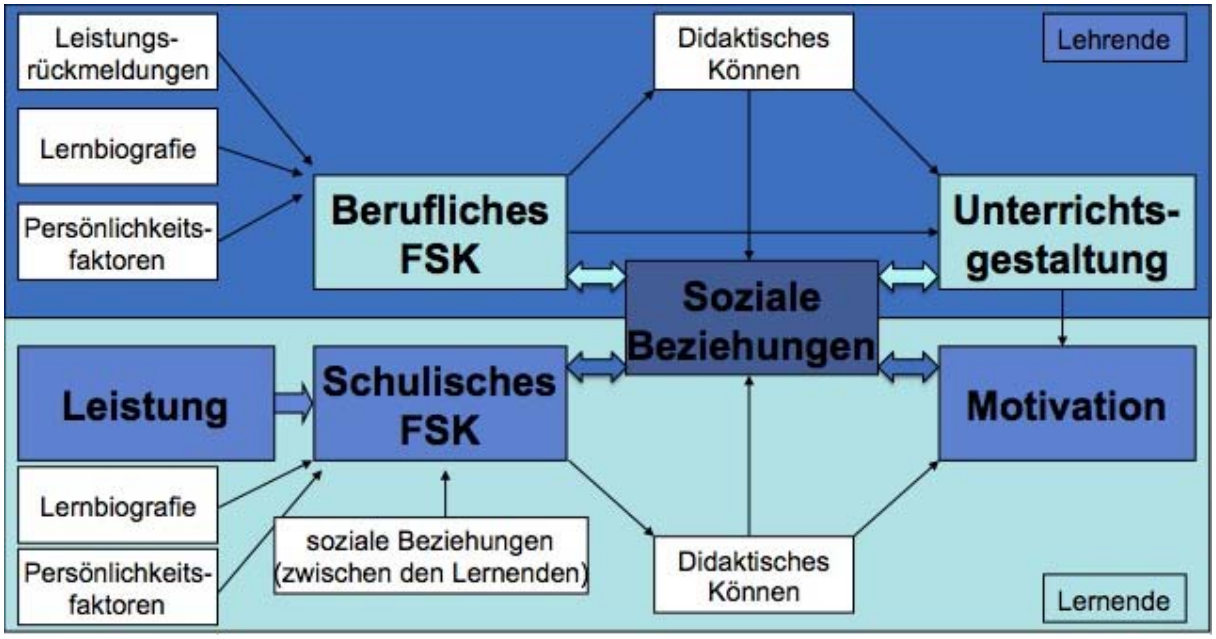
Überlappungsmodell: Qualitativ unterschiedliche Personen-Gegenstands-Bezüge greifen strukturell ineinander. Es ergeben sich neue gemeinsame Strukturelemente (vgl. a.a.O., S. 77f.). Somit ist es möglich, interessierende Bereiche eines Themas als Zugänge für die Weiterarbeit in neuen Themen zu nützen und so das Gelernte zu transferieren.

Wichtig ist die Entwicklung einer Interessensstruktur, welche einerseits aus bildungstheoretischen Überlegungen erfolgt und andererseits auf der Befriedigung der Bedürfnisse und der Interessen basiert (vgl. Krapp, 1998, S. 196). Bestehen Wahlmöglichkeiten oder Freiräume im Unterricht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende ihre Interessen in den Unterricht einbringen können (vgl. Rheinberg & Fries, 1998, S. 171).

Es lässt sich somit festhalten, dass es im Unterricht unabdingbar ist, aus Sicht der Lernenden bedeutungsvolle Inhalte zu vermitteln. Zudem ist der Unterricht so zu planen, dass die Schülerinnen und Schüler Lernsituationen emotional positiv erleben können.

2.4 Hypothesen

Die eingangs berichteten Theoriestränge und empirischen Befunde zeigen vielfältigste Zusammenhänge zwischen sozialen Interaktionen im Unterricht und weiteren Einflussfaktoren wie beispielsweise dem Selbstkonzept, der Motivation, der Unterrichtsgestaltung und der Leistung. Auf unsere breit angelegten Fragestellungen fokussiert, ergibt sich die folgende Abbildung als Übersicht.



Anmerkungen: Die obere Hälfte der Abbildung zeigt vermutete Zusammenhänge rund um die soziale Beziehung im Unterricht auf der Seite der Lehrpersonen. Die untere Hälfte stellt die Seite der Schülerinnen und Schüler dar. Die weissen Felder deuten an, dass noch viele weitere Einfussfaktoren ins Unterrichtsgeschehen einfliessen.
FSK = Fähigkeitsselbstkonzept

Abbildung 8: *Darstellung der sozialen Beziehungen im Unterricht*

Die komplexen und äusserst vielfältigen Zusammenhänge, welche sich in Abbildung 8 ansatzweise zeigen, können in ihrer Gesamtheit nicht in einer einzigen Studie überprüft werden. Mit den folgenden sieben Hypothesen setzen wir einige Schwerpunkte, welche sich in der von uns aufgearbeiteten Literatur in dieser Art nicht finden liessen.

Hypothese 1: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden.

Hypothese 2: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden – und dies unabhängig von den schulischen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 3: Lehrerinnen mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden weisen ein geringeres berufliches Fähigkeitsselbstkonzept auf als ihre männlichen Kollegen.

Hypothese 4: Die durch die Lehrpersonen eingeschätzte soziale Beziehung zu den Lernenden beeinflusst die durch die Lehrperson beschriebene Unterrichtsgestaltung positiv.

Hypothese 5: Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden gute soziale Beziehungen unterhalten, weisen eine höhere Lernmotivation auf als Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden weniger gute soziale Beziehungen aufweisen.

Hypothese 6: Je besser die sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind, desto positiver ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 7: Weibliche Lernende aus Klassen mit einer selbst eingeschätzten guten sozialen Beziehung zur Lehrperson weisen ein schlechteres selbst eingeschätztes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als ihre Mitschüler auf.

3 Methode

Es gibt nur einen wirklichen Reichtum:
die menschlichen Beziehungen.
(Antoine de Saint-Exupéry)

In der vorliegenden Untersuchung sollten die subjektiven Erfahrungen sowie die vermuteten Zusammenhänge der sozialen Beziehungen im Unterricht auf die Motivation, das Fähigkeitsselbstkonzept, die Unterrichtsgestaltung und die Leistung aus der Sicht der Akteure erfasst werden. Die Validität der gefundenen Erkenntnisse verstärkten wir durch eine aufeinander bezogene Triangulation der Methoden. Die sich gegenseitig ergänzenden Sichtweisen von Lehrpersonen und Lernenden der Kindergarten-, Grund- sowie Berufsschulstufe dienten demselben Ziel (Flick, 2005, S. 309ff; Lipski, 2000, S. 82).

Die bearbeitete Themenstellung ist nicht neu, wohl aber der gewählte Vergleich der Schulstufen samt den erklärenden Aussagen der Lehrpersonen und ihren Lernenden. Das Expertenwissen der Schulakteure nutzten wir zu Beginn und am Schluss der Erhebung: Sie erweiterten in der ersten Erhebungsphase mit ihren Kenntnissen über die Prozesse das theoretisch erarbeitete Feld und setzten Schwerpunkte. In der letzten Phase validierten sie einzelne Ergebnisse aus den beiden vorangegangenen Phasen und brachten zusätzlich erhellende Einsichten für die Gestaltung des Unterrichtsalltags und die Ausbildung von Lehrpersonen ein.

Tabelle 2: *Die drei Erhebungsphasen im Überblick*

	1. Erhebungsphase	**2. Erhebungsphase**	**3. Erhebungsphase**
Ziele	Ausleuchten des Untersuchungsfeldes Vertiefung der theoretisch aufgearbeiteten Erkenntnisse Erste Erkenntnisse zu den Hypothesen	Statistische Prüfung der Hypothesen	Erkennen von Hintergründen Überprüfung der Ergebnisse aus der 2. Erhebungsphase Hinweise für die Unterrichtspraxis
Methoden der Datenerhebung	qualitativ	quantitativ	qualitativ
Erhebungsinstrumente	Problemzentriertes Interview (narrativer Einstieg mit eigener Filmaufnahme)	Standardisiertes Frageverfahren mit geschlossenen Fragen Fragebogen	Fokus-/Experteninterviews basierend auf den präsentierten Ergebnissen

Vom Start der obligatorischen Schulbildung bis zum Abschluss der Berufsausbildung vergeht deutlich mehr als ein Jahrzehnt. Innerhalb dieser Zeitspanne verändert sich die Form und Intensität der sozialen Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Lernenden.
Durch den Einbezug der jüngsten und ältesten Lernenden der unentgeltlichen Schulbildung der Schweiz konnten stufenspezifische von allgemeingültigen Ergebnissen abgegrenzt werden. Dabei entstanden drei Gruppen von Aussagen:

- Soziale Beziehungen und ihre Zusammenhänge auf der Schuleingangsstufe
- Soziale Beziehungen und ihre Zusammenhänge auf der Berufsschulstufe
- Soziale Beziehungen und ihre Zusammenhänge als stufenunabhängige Phänomene.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus Klassen der jüngsten und der ältesten Lernenden im öffentlichen Schulsystem der Deutschschweiz zusammen: Es waren dies einerseits Kindergarten- und Grundstufenkinder im Alter von vier bis sieben Jahren, andererseits Berufslernende von gewerblich-industriellen Berufsfachschulen in der Phase der Adoleszenz, welche den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) besuchen. Die Berufslernenden stammten aus folgenden Lehrberufen: Autoelektriker, Dentalassistentin, Fachangestellte Betreuung, Fachangestellte Gesundheit, Hochbauzeichner, Koch, Landmaschinenmechaniker, Logistiker, Maurer,

Polymechaniker, Restaurationsfachangestellte, Schreiner, Zimmermann. Die Stichproben für die drei Untersuchungsphasen wurden jeweils spezifisch zugeschnitten und werden in den folgenden Unterkapiteln genauer beschrieben.

3.1.1 Stichprobe der erste Erhebungsphase (qualitativ)

Hier setzte sich die Stichprobe aus drei Klassen im Kindergarten- und Grundstufenalter sowie aus zwei Klassen im Berufsschulalter zusammen. Da wir in dieser Phase sehr persönliche Informationen über die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden erhoben, welche im Schulalltag selten oder nicht direkt offenbart werden, war uns die freiwillige Teilnahme der Lehrpersonen und deren Interesse an der Studie wichtig. Weiter forderte das methodische Vorgehen, dass die Lernenden sprachlich differenziert Auskunft geben konnten. Somit wählten wir bei den Kindern Klassen mit einem geringen Fremdsprachenanteil.

Tabelle 3: *Übersicht: Stichprobe erste Erhebungsphase*

Schulstufen	Klassen	Lernende		Lehrende	
		♀	♂	♀	♂
Kindergarten	2	8	10	2	
Grundstufe	1	2	6	2	
Berufsschule	2	8	10		2

Die Auswahl der Lehrpersonen verlief auf verschiedenen Wegen: Auf der Berufsschulstufe schlug die Abteilungsleitung der Gewerbe-, Dienstleistungs- und Laborberufe der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern auf Anfrage zwei Lehrpersonen vor, mit welchen wir per E-Mail und anschliessend telefonisch Kontakt aufnahmen. Beide Lehrpersonen stimmten sofort und vorbehaltlos zu.

In der Grundstufe wurden von der Projektleitung ‚Projekt Grundstufe' des Kantons Zürich einige Klassen vorgeschlagen. Eine der genannten Klassen, die den Bedingungen gut entsprach, wurde schriftlich kontaktiert. Die Lehrerinnen sagten ebenfalls sofort zu. Die beiden Kindergärten sollten neben den oben erwähnten Kriterien zusätzlich noch folgende Bedingungen erfüllen: Die eine Klasse musste durch eine Lehrperson alleine, die andere Klasse sollte – wie in einer Grundstufenklasse – durch zwei Lehrpersonen geführt werden. Somit fragten wir gezielt zwei Kindergärten schriftlich an und klärten anschliessend mündlich weitere Details. Auch hier stimmten alle Lehrpersonen sofort zu. Zusätzlich musste in der Volksschule die Einwilligung der Behörden und Eltern eingeholt werden.

Aus allen in die Stichprobe aufgenommenen Klassen wurden jeweils mehrere Lernende befragt. Die Auswahl erfolgte unter den folgenden Gesichtspunkten entsprechend unseren theoretischen Annahmen:

- Der oder die Lernende mit der besten und die oder der Lernende mit der schwierigsten Beziehung zu ihrer Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson).
  Diese polarisierenden Gruppen sollten uns Hinweise liefern, wie sich die Unterschiede in den Interaktionen und in den subjektiven Empfindungen darstellen. Wichtig ist zudem, ob und allenfalls wie sich diese Unterschiede bei der Motivation und beim schulischen Selbstkonzept manifestieren.
- Der oder die leistungsschwächste und die oder der leistungsstärkste Lernende (gemäss Aussage der Lehrperson).
  Dahinter steht die empirische Erkenntnis, welche besagt, dass sich die schulische Leistung auch auf die soziale Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Lernenden auswirkt.

Tabelle 4: *Detailübersicht: Stichprobe erste Erhebungsphase*

Schulstufen	Beste Beziehung zur LP	Schlechteste Beziehung zur LP	Leistungs-starke Lernende	Leistungs-schwache Lernende	Lehrpersonen
Kindergarten	5	4	5	4	2
Grundstufe	2	2	2	2	2
Berufsschule	4	6	2	6	2

Über alle Schulstufen ergaben sich somit insgesamt 44 Interviews mit den Lernenden sowie 6 Interviews mit den unterrichtenden Lehrpersonen.

3.1.2 Stichprobe der zweiten Erhebungsphase (quantitativ)

Die mit Hilfe der computerunterstützten qualitativen Datenanalyse gebündelten Aussagen der ersten Erhebungsphase prüften wir in der zweiten Erhebungsphase bei einer grösseren Gruppe von Lernenden sowie deren Lehrpersonen. Dabei wollten wir statistisch signifikante Zusammenhänge herausarbeiten.

Bei den Kindern erweiterten wir die Stichprobe durch Klassen aus den gleichen Schulgemeinden. Dazu kam eine Klasse aus der gleichen Region. Nach dem schriftlichen Einholen der Elternrechte umfasste die Stichprobe 95 Kinder und ihre jeweiligen Lehrpersonen.

Bei den Berufslernenden fragten wir schriftlich Lehrpersonen aus der ganzen Deutschschweiz an. Insgesamt zählten 332 Berufslernende und ihre jeweiligen Lehrpersonen aus mehreren Klassen des allgemeinbildenden Unterrichts zu dieser Stichprobe.

Tabelle 5: *Übersicht: Stichprobe zweite Erhebungsphase*

Schulstufe	LP (Nr./Nr.)	Lernende	
		♀	♂
Kindergarten	100/101	9	6
	102/103	9	4
	200	9	7
	201	3	7
Grundstufe	300/301	8	14
	302/303	10	9
Summe	9 ♀ 1 ♂	48	47
Total	10	95	

Schulstufe	LP (Nr.)	Lernende	
		♀	♂
Berufsschule	400		33
	401	17	19
	402	26	4
	403		15
	404		18
	405	18	
	406	6	26
	407	21	
	409	23	1
	410	13	27
	411	1	32
	412	3	29
Summe	4 ♀ 8 ♂	128	204
Total	12	332	

Die Lehrpersonen des Kindergartens und der Grundstufe erhielten den ‚Fragebogen für Lehrpersonen' anlässlich unseres Besuchs in den Klassen. Die Kinder befragten wir mündlich und trugen die Ergebnisse eigenhändig in die Fragebogenformulare ein.
8 Berufsschullehrpersonen wurden direkt über das Vorgehen beim Ausfüllen der ‚Fragebogen für Berufslernende' und des ‚Fragebogen für Lehrpersonen' von uns instruiert und anschliessend mit den notwendigen Unterlagen versehen. Die restlichen 4 Berufsschullehrpersonen instruierten wir telefonisch. Sie erhielten die entsprechenden Unterlagen per Post.

3.1.3 Stichprobe der dritten Erhebungsphase (qualitativ)

Zur Vertiefung einiger Forschungsergebnisse aus der zweiten, quantitativen Erhebungsphase, die wir eingehender kommentiert und erklärt haben wollten, zogen wir verschiedene Expertinnen und Experten bei. Wir befragten einen Teil der beforschten Lernenden und Lehrpersonen des Kindergartens, der Grund- sowie der Berufsschulstufe erneut. Zusätzlich interviewten

wir einen Fachexperten, der nicht direkt im pädagogischen Umfeld arbeitete, dieses aber aus seiner langjährigen Sicht als Entwicklungspädiater und Forscher bestens kannte.

3.1.3.1 Expertinnen und Experten der Kindergarten-, Grund- sowie Berufsschulstufe

Wir konzentrierten uns zum einen auf jene Lehrpersonen, welche eine gute soziale Beziehung mit ihren Klassen pflegten und führten mit diesen stufenspezifische Fokusinterviews durch. Bei den Lehrpersonen der Kinder waren dies 2 Lehrerinnen, auf der Berufsschulstufe 6 Lehrende. Zum anderen luden wir alle anderen Lehrpersonen zu Einzelinterviews ein. Es meldeten sich 4 Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, und 5 der 6 angefragten Berufsschullehrpersonen. Unsere Fragen passten wir den sich in den ausgewerteten Daten abzeichnenden Fähigkeiten der Lehrpersonen sowie den uns interessierenden Detailerkenntnissen an.
Auch bei den Lernenden trafen wir aufgrund der uns interessierenden Fragen eine Auswahl: Bei den Kindern wurden 2 Fokusgruppen mit sich langweilenden Knaben (total 8 Schüler) gebildet, bei den Jugendlichen eine Gruppe mit 4 jungen Männern sowie 2 jungen Frauen.

Zusammen mit dem Fachexperten arbeiteten wir während eines Arbeitstages in Form eines offenen Gesprächs und anhand verschiedenster spezifischer Fragen, welche sich aus den Resultaten der vorangegangenen Erhebungsphasen ergaben, die Ergebnisse durch.

Tabelle 6: *Übersicht: Stichprobe der dritten Erhebungsphase*

	Lernende	**Lehrende**	**Fachexperte**
Experteninterview		4 Lehrerinnen (KIGA/GS) 5 ABU-Lehrpersonen	1 Fachexperte
Fokusgruppen-interviews	2 x 4 Knaben 4 Berufsschüler 2 Berufsschülerinnen	2 Lehrpersonen von Kindern 6 LP der Berufsschule	

3.2 Untersuchungsdesign

Tabelle 7: *Überblick über das Design der drei Erhebungsphasen*

1. Erhebungsphase qualitativ	Herbstsemester 2007/2008	Vorbereitung der Interviews Testvorlauf mit Kindern und Jugendlichen
		Unterrichtsbesuch mit Filmaufnahmen Interviews mit Lernenden und Lehrenden
		Transkription Auswertung / Interpretation
2. Erhebungsphase quantitativ	Frühjahrssemester 2008	Konstruktion der Fragebogen Testvorlauf bei Kindern und Jugendlichen
		Umfrage mit Fragebögen bei Lernenden und Lehrenden
		Statistische Auswertung Interpretation
3. Erhebungsphase qualitativ		Vorbereitung der Experten- und Fokusgruppeninterviews
		Interviews mit Lernenden, Lehrenden und mit einem Fachexperten
		Transkription Auswertung / Interpretation

Eine besondere Herausforderung bei unserer Untersuchung stellte die Befragung von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren dar. Dabei ist es notwendig, die forschungsspezifischen Besonderheiten dieses Alters zu berücksichtigen. Bei kleinen Kindern werden häufig Methoden aus der klassischen Sozialforschung eingesetzt. Diese Verfahren werden für junge Kinder adaptiert (vgl. Heinzel, 2000a, S. 21). Dabei bleiben Besonderheiten des Kindesalters oft unbeachtet, was Probleme für die Forschung mit sich bringen kann. Die in der Literatur beschriebenen allgemeinen Besonderheiten berücksichtigten wir in unserer Versuchsplanung:

- Die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben: Kinder werden in verschiedensten Situationen als zu Erziehende betrachtet und behandelt. Meist nehmen die Kinder dies einfach hin – es widerspiegelt ihre allgegenwärtige, normale Realität. Diese Tatsache beeinflusst auch die Situation zwischen den Forschenden und den Kindern. Letztere haben beispielsweise gelernt, dass Erwachsene die Einhaltung gewisser Regeln erwarten oder bestimmte Rückmeldungen als falsch erachten. Eine solche, als normal

erlebte Realität, kann nur schwer hinterfragt werden, fehlt den Kindern doch die Vorstellung, dass es auch anders sein könnte.

- Kindspezifische Ausdrucksformen: Jüngere Kinder sind in ihren Verbalisierungsmöglichkeiten noch eingeschränkt. Nutzen sie andere Ausdrucksmöglichkeiten wie beispielsweise Gesten, Mimik oder Zeichnungen, fällt es den Forschenden schwer, diese wissenschaftlich zu erfassen und zu interpretieren.
- Erwachsenenzentrierung von Forschung und Forschenden: „Forscherinnen und Forscher gehören einer *scientific community* an, die nach Regeln von Erwachsenen funktioniert und in der schon die Beschäftigung mit Kindern innerhalb der Hierarchie von Forschungsgegenständen nicht unbedingt einen hohen Rang einnimmt (vgl. a.a.O., 2000a, S. 25ff.).
- Kinder verfügen über ein kontextualisiertes Wissen. Dieses baut sich aus wiederkehrenden persönlichen Erfahrungen auf (Sturzbecher & Grundmann, 2001, S. 42).

Wir berücksichtigten diese Besonderheiten in den Erhebungsphasen, indem wir Forschungsmethoden für die jungen Kinder wählten oder entwickelten und diese für die Jugendlichen bei Bedarf adaptierten.

3.2.1 Design der ersten Erhebungsphase

In der ersten Untersuchungsphase leuchteten wir das schulische Feld aus: Die Protagonisten des Schulalltages sollten zu Wort kommen und berichteten, wie sich ihr Schulalltag unter dem Gesichtspunkt der sozialen Beziehung gestaltet und welche Rolle und Bedeutung die sozialen Beziehungen für sie einnehmen. Es interessierten uns die jeweils subjektiven Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden. Diese Standpunkte benötigten wir, um die theoretischen Positionen, die ihrerseits bereits als Reduktion der Wirklichkeit zu verstehen sind, nochmals zu überprüfen und zu ergänzen.

Wir befragten die insgesamt 50 Lernenden und Lehrpersonen mit problemzentrierten Interviews und orientierten uns gleichzeitig an den vier von Lamnek skizzierten Prinzipien der qualitativen Forschung (vgl. Lamnek, 1995, S. 198f.):

- *Offenheit*: Das Problemzentrierte Interview liess zu, dass die Befragten ihre Antworten frei strukturieren konnten und dabei das Thema unserer Untersuchung dennoch im Mittelpunkt stand.

- *Kommunikativität und Naturalistizität*: Wir zeigten zum Gesprächsbeginn den Probanden und Probandinnen eine kleine Filmsequenz aus ihrem Alltag und liessen sie dazu über die soeben erlebte Interaktionsprozesse berichten. Der Videoausschnitt diente vor allem den Kindern als Gesprächsanreiz (vgl. Fuhs, 2000, S. 91). Mittels Fragen grenzten wir den uns interessierenden Problembereich ein und arbeiteten ihn ab (vgl. Lamnek, 1995, S. 75).
- *Interpretativität*: Die Antworten der Befragten interpretierten wir vor dem theoretischen und unserem persönlichen Hintergrund und kristallisierten Muster heraus. Dieses Prinzip leitete uns vor allem bei der Auswertung.

Die Ansprüche betreffend Offenheit und systematischem Vorgehen können durch problemzentrierte Interviews vereint und eingelöst werden: Durch die offene Gesprächsanlage wird die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit dem beziehungsweise der befragten Schülerin oder Schüler überlassen. Durch das bewusste Spiegeln oder Rückfragen sowie ergänzenden Ad-hoc-Fragen wird der uns interessierende Problembereich offen bearbeitet (vgl. Lamnek, 1995, S. 75).
Im Weiteren war abzuwägen, ob die Interviews mit einem/einer Lernenden alleine oder eventuell auch in Gruppen stattfinden sollten. Gruppendiskussionen bieten den Kindern die Möglichkeit, in ihren bekannten Gesprächskreisen geführt zu werden. In solchen Situationen sind die Kinder dem Forschenden wenigstens zahlenmässig überlegen und die Asymmetrie der Interaktion kann ein Stück weit aufgehoben werden. Zu berücksichtigen ist, dass mit einiger Wahrscheinlichkeit die Meinungsführer das Wort für sich beanspruchen würden oder die Gruppensolidarität eine freie Meinungsäusserung nicht zulässt (vgl. Heinzel, 2000b, S. 121). Daher befragten wir immer zwei Lernende gemeinsam. So kamen viele unterschiedliche Erfahrungen zusammen und die Kinder stützten sich gegenseitig.

3.2.1.1 Praktisches Vorgehen in der ersten Erhebungsphase

In den Kindergarten- und Grundstufenklassen filmten wir das Schulgelände und die Lernumgebung im Klassenzimmer. In sämtlichen Klassen zeichneten wir während einer Lektion den Unterricht auf. Darauf zogen wir uns in ein Zimmer zurück und wählten eine bis zwei Szenen aus dem eben aufgezeichneten Unterricht aus, in denen soziale Interaktionen erkenn- und diskutierbar waren. Anschliessend führten wir mit jeweils zwei Lernenden ein Interview. Bei diesem setzten wir die Lernenden vor das Laptop, zeigten den entsprechenden Filmausschnitt und eröffneten das Interview standardmässig mit der Aufforderung: *„Verzell ämol, was da*

passiert isch!“ („Erzähle mal, was passiert ist!“). Mit dieser Einstiegsfrage und den weiteren, vorbereiteten und konkretisierten Ad-hoc-Fragen (Anhang 8.1) sollten die Interviews eine maximale Reichweite erlangen (vgl. Heinze, 2001, S. 155). Die Interviews dauerten bei den Lernenden zwischen 15 und 30 Minuten, bei den Lehrpersonen bis zu eineinhalb Stunden.

3.2.1.2 Untersuchungsmaterialien für die erste Erhebungsphase

Für die Filmaufnahmen bei den Berufslernenden platzierten wir die Kameras jeweils vorne im Klassenzimmer auf Stative und zwar links sowie rechts der Lehrperson mit Blickrichtung ins Schulzimmer. Somit erreichen wir überschneidende Bildausschnitte und konnten praktisch den ganzen Unterrichtsraum ohne grössere Kameraschwenks aufzeichnen. In den Kindergärten- sowie in den Grundstufenklassen begleiteten wir die Kinder und Lehrpersonen mit Handkameras. Einzig bei den Unterrichtsteilen, welche im Kreis durchgeführt wurden, stellten wir die Kameras auf die Stative. Diejenigen Filmausschnitte, welche die Örtlichkeiten des Kindergartens zeigen, filmten wir vor dem Eintreffen der Kinder. Die Interviews zeichneten wir digital auf und machten gleichzeitig Notizen.
Für die erste Phase benötigten wir insgesamt folgende Materialien:

- 2 Digitalkameras,
- 2 Stative,
- 2 Laptops mit DVD-Abspielmöglichkeit,
- 2 MP3-Aufzeichnungsgeräte,
- Einstiegsfragen mit ergänzenden, konkretisierenden Ad-hoc-Fragen,
- Notizmaterial.

3.2.2 Design der zweiten Erhebungsphase

In der zweiten Erhebungsphase wurden die strukturiert zusammengefassten Aussagen bei einer grösseren Gruppe von Lernenden sowie deren jeweiligen Lehrpersonen überprüft. Dazu setzten wir für jede zu untersuchende Gruppe entsprechend strukturierte Fragebogen mit Aussagen ein (Anhang 8.4 – 8.7).

Die in den Interviews gewonnenen Aussagen erweiterten die theoretischen Konstrukte durch zusätzliche Unterkategorien in den zu fokussierenden Dimensionen ‚Soziale Beziehung’, ‚Unterrichtsgestaltung’, ‚Berufliches und Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept’ sowie ‚Motivation’. Gleichzeitig bildeten die Interviewaussagen die Grundlagen, um die Fragen möglichst nahe am Sprachgebrauch der Lernenden und ihrer Lehrpersonen zu formulieren (Kränzl-Nagl & Wilk, 2000, S. 70f.). Beim Erstellen der Fragebögen griffen wir auf vorhandene

Instrumente und Inventare (Eggert, Reichenbach & Bode, 2003; Tröster, Flender & Reineke, 2004; Buff, Nakamura, Hollenweger & Achermann, 2005a; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002; Sturzbecher & Freytag, 2000; Institut für Schulentwicklungsforschung 1996; Petermann & Petermann, 2006) zurück, von welchen wir uns anregen liessen. Wir verwendeten daraus aber schliesslich keine Items. Die Vorgehensweise, auf theoretische Konstrukte, auf Interviewaussagen der Akteure im Feld sowie auf vorhandene Fragebogen zurückzugreifen, unterstützte die Konstruktvalidität (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 8).

Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität (vgl. a.a.O., 1998, S. 8) zu gewährleisten, instruierten wir alle Lehrpersonen sowie Berufslernenden schriftlich über den Test. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen mündlich über den Testablauf informiert und instruiert. Die zu untersuchenden Kinder testeten wir selber. So konnten wir sicherstellen, dass die Tests überall vergleichbar durchgeführt wurden.
Das Forschungsdesign sah vor, die drei Erhebungsphasen innerhalb eines Schuljahres durchzuführen. Dies war wichtig, damit alle Lernenden bis zum Schluss für die Befragung zur Verfügung standen. So war es nicht möglich, die Paralleltest- und die Retest-Reliabilität zu bestimmen. Wir versuchten aber die Qualität der Antworten abzusichern, indem wir mehrere Fragen zu demselben Sachverhalt unterschiedlich formulierten. Die Kinder reagierten ungehalten und wiesen uns Forschende mehrmals vehement darauf hin, dass wir eine ähnliche Frage bereits einmal gestellt und sie schon geantwortet hätten. Wir entschieden uns daher, diese Fragen bei den Kindern nicht mehr zu stellen.
Ebenfalls galt es zu berücksichtigen, dass die vier Fragebögen (Fragebogen für Kinder, für Jugendliche und für Lehrpersonen beider Schulstufen im Anhang 8.4 – 8.7) miteinander korrespondierten. Dies erreichten wir, indem wir die Dimensionen und Kategorien möglichst gleich gestalteten (vergleichende Darstellung Kategorien der vier Fragebogen im Anhang 8.3). In einer Vorerhebungsphase testeten wir die Fragebögen an Lehrpersonen, Jugendlichen und Kindern aus unserem näheren Umfeld. Die Fragen der Kinder mussten zwecks Verständlichkeit mehrfach verändert werden.

3.2.2.1 Konkretisierung der Hypothesen

Die statistische Überprüfung der offen formulierten Hypothesen liess mehrere Möglichkeiten zu. Alle inhaltlich sinnvollen Varianten sind im Folgenden konkretisiert. Dabei haben wir sowohl Gruppenvergleiche wie auch Zusammenhänge der verschiedenen Variablen berücksichtigt. Damit wurden die Hypothesen teilweise erweitert.

Tabelle 8: *Überblick über die berechneten, hypothesenprüfenden Modelle*

***Hypothese 1**: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden.*	
Hypothese	**Varianten der Berechnung**
1A K	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'
1B K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'
1C K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala und Subskalen ‚Soziale Beziehung LP'
1D K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'
1A BS	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'
1B BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'
1C BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'
1D BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'

***Hypothese 2**: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden – und dies unabhängig von den schulischen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.*	
Hypothese	**Varianten der Berechnung**
2A K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'
2B K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'
2C K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'
2A BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'
2B BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'
2C BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'

***Hypothese 3**: Lehrerinnen mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden weisen ein geringeres berufliches Fähigkeitsselbstkonzept auf als ihre männlichen Kollegen.*

Hypothese	Varianten der Berechnung
3	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP'

***Hypothese 4**: Die durch die Lehrpersonen eingeschätzte soziale Beziehung zu den Lernenden beeinflusst die durch die Lehrperson beschriebene Unterrichtsgestaltung positiv.*

Hypothese	Varianten der Berechnung
4	Split File: Schulstufe UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung LP' AV: Gesamtskala ‚Unterrichtsgestaltung LP'

***Hypothese 5**: Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden gute soziale Beziehungen unterhalten, weisen eine höhere Lernmotivation auf als Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden weniger gute soziale Beziehungen aufweisen.*

Hypothese	Varianten der Berechnung
5A K	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' AV: Gesamtskala ‚Motivation K'
5B K	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung K' AV: Gesamtskala ‚Motivation K'
5A BS	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' AV: Gesamtskala ‚Motivation BS'
5B BS	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung BS' AV: Gesamtskala ‚Motivation BS'

***Hypothese 6**: Je besser die sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind, desto positiver ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.*

Hypothese	Varianten der Berechnung
6 K	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung K' AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept K'
6 BS	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung BS' AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept BS'

***Hypothese 7**: Weibliche Lernende aus Klassen mit einer selbst eingeschätzten guten sozialen Beziehung zur Lehrperson weisen ein schlechteres selbst eingeschätztes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als ihre Mitschüler auf.*

Hypothese	Varianten der Berechnung
7 K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept K'
7 BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept BS'

Erklärungen zu den in der Tabelle verwendeten Abkürzungen:
K = Kinder, BS = Lernende der Berufsschule, LP = Lehrpersonen, UV = unabhängige Variable, AV = abhängige Variable

3.2.2.2 Praktisches Vorgehen in der zweiten Erhebungsphase

Die Lehrpersonen für Allgemeinbildung auf der Berufsschulstufe informierten vor dem Ausfüllen der Fragekataloge ihre Klassen nochmals kurz über die Forschungsarbeit und den Fragebogen. Die Testanweisung auf den Fragebögen ermöglichte es den Lehrpersonen und den Jugendlichen die Tests selbständig auszufüllen. Mit den Antwortcouverts konnten sie diese direkt an uns zurück senden. Um grösstmögliche Vertraulichkeit zu gewährleisten, verschlossen die Berufslernenden ihre Fragebögen in einem bereitgestellten Rückantwortcouvert und übergaben dieses dann der Lehrperson zum Versand. In der Folge entfernten wir sämtliche Deckblätter mit den Adressangaben, nummerierten jeden einzelnen Fragebogen und arbeiteten bis zum Aufgebot für die Fokusgruppen- beziehungsweise Experteninterviews ausschliesslich mit den Nummern der Fragebögen.
Die Kinder der Elementarstufe befragten wir selber. Wir setzten jeweils ein Kind rechts und links von uns. Dazu legten wir jedem Kind eine Smiley-Skala (Anhang 8.2) vor und gaben ihnen die Informationen sowie die Anweisungen zum Test mündlich.

3.2.2.3 Erhebungsinstrumente für die zweite Erhebungsphase

Für die Befragung der Kinder, Berufslernenden und Lehrpersonen setzten wir die entsprechend strukturierten Fragebögen ein und fügten Retourcouverts bei. Bei der Testung der Kinder verwendeten wir eine sechsstufige Smiley-Skala, auf welche die Kinder die von uns mitgebrachten Zaubersteine legen und somit die entsprechenden Skalenwertpunkte verteilen konnten. Diese Punkte trugen wir selber auf dem entsprechenden Fragebogen ein.
Für die zweite Phase benötigten wir insgesamt folgende Materialien:

- Fragebögen für Kinder, Berufslernende, Lehrpersonen der beiden Schulstufen,
- Rückantwortcouverts,
- Smiley-Skala und
- Zaubersteine.

3.2.3 Design der dritten Erhebungsphase

In der letzten Untersuchungsphase sollten einzelne wichtige, spannende oder auch schwierig erklärbare Erkenntnisse der quantitativen Auswertung vertieft werden, indem wir die entsprechenden Lernenden und Lehrenden in Einzel-, Fokusgruppen- oder Experteninterviews befragten. Um eine zusätzliche Aussensicht zu erhalten, führten wir ein weiteres Experteninterview mit einer externen Fachperson durch. Die kommunikative Validierung stand bei dieser Phase im Zentrum. Auch hier orientierten wir uns an den vier von Lamnek skizzierten Prinzipien der qualitativen Forschung (vgl. Lamnek, 1995, S. 198f.).

3.2.3.1 Experten- und Fokusinterviews

Zur Befragung boten sich Experten- und Fokusinterviews an: In Experteninterviews interessiert weniger der Proband als Person, vielmehr steht er als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld (vgl. Flick, 2002, S. 139f.). Ähnliches gilt auch für das Fokusinterview: „A focus group can be defined as ‚group interview – centred on a specific topic (‚focus') and a facilitated and co-ordinated by a moderator or facilitator – which seeks to generate primarly qualitative data, by capitalising on the interaction that occurs within the group setting'" (Sim, 1998, S. 346).
Die Teilnehmenden sollten sich durch ihre unterschiedlichen Perspektiven auf denselben Sachverhalt anregen, die eigene Position weiter zu begründen (vgl. Flick, 2002, S. 180; Morgan, 1988, S. 12; Lunt & Livingstone, 1996, S. 96) und dadurch das Gespräch auch zeitweise in eine unerwartete Richtungen weiter zu entwickeln (vgl. Sim, 1998, S. 346). Die Fokusgruppe setzte sich aus Lehrpersonen zusammen, welche gemäss der quantitativen Auswertung ‚Gute soziale Beziehungen' zu ihren Klassen unterhielten.
Von sämtlichen Lehrpersonen erhofften wir Aussagen zu methodischen Tricks, um gelingende soziale Beziehungen im Unterricht zu ermöglichen, also konkrete Tipps für den Alltag von Lehrpersonen.

Daneben führten wir mit allen nicht in einer Fokusgruppe befragten Lehrpersonen zusätzliche Einzelinterviews mittels eines Leitfadens durch. Auch hier ging es darum, das Fachwissen der Lehrenden abzuholen.

Wir informierten die Lehrpersonen per E-Mail, dass wir sie gerne mit einigen Resultaten der Untersuchung konfrontieren und dazu auch ein paar spezifische Fragen stellen möchten. Die Lernenden fragten wir über ihre Lehrperson an. Für die Einzelinterviews mit den Lehrpersonen bedeutete dies ein 30- bis 45-minütiges Gespräch, für die Fokusgruppen mit den Kindern und Jugendlichen eine 20- bis 45-minütige und für die Lehrpersonen eine zweistündige Diskussionsrunde.

Der Ablauf der Interviews war jeweils derselbe:

- Wir stellten aus der zweiten Erhebungsphase einige individuelle sowie generelle Resultate als Powerpointpräsentation zusammen und präsentierten diese den Lehrpersonen.
- Im ersten Schritt konnten sich die Lehrpersonen oder Lernenden jeweils frei zu den präsentierten Fakten äussern.
- In einem zweiten Schritt gingen wir zu den vorbereiteten Fragen unseres Interviewleitfadens über und diskutierten gemeinsam. (ausgewählte Beispiele von spezifischen Fragen im Anhang 8.8)

Für die Leitung der Fokusgruppen hielten wir uns an die Prinzipien von Bohnsack: Wir legten die uns interessierenden Befunde der ganzen Gruppe zur Diskussion vor und initiierten so ein Thema. Die Fragen stellten wir möglichst vage und regten durch Nachfragen zum Weiterdiskutieren an. Zudem ermunterten wir die Lernenden und die Lehrpersonen immer wieder zu genauen Beschreibungen (vgl. Bohnsack, 2000, S. 380ff.).

Um die Resultate der zweiten Erhebungsphase mit einer aussen stehenden Person zu besprechen und die Forschungsbefunde weiter auszuleuchten, organisierten wir ein zusätzliches Experteninterview. Bei einem mehrstündigen Zusammentreffen präsentierten wir dem Entwicklungsexperten mittels einer Powerpointpräsentation ausgewählte Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase und befragten ihn dann in der gleichen Art und Weise wie die Lehrpersonen.

3.2.3.2 Untersuchungsmaterialien für die dritte Erhebungsphase

In der letzten Phase setzten wir folgende Hilfsmittel ein:

- Laptop,
- Beamer,
- 2 MP3-Aufzeichnungsgeräte,
- Powerpointpräsentationen mit Resultaten der zweiten Erhebungsphase
- vorbereitete Fragen als Interviewleitfaden sowie
- Notizmaterial.

4 Ergebnisse

„Herr F ist eine Person, einfach ein Mensch,
nicht nur so ein Lehrer.“
(Berufslernender über seinen Lehrer)

Im Ergebnisteil folgen die Resultate der dreiphasigen Untersuchung. In der qualitativen Phase leuchteten wir das Feld rund um die Lehrpersonen-Lernenden Beziehung aus. Wir interviewten dazu Lernende der verschiedenen Schulstufen sowie deren Lehrpersonen über Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept, soziale Beziehungen und Unterrichtsgestaltung. Die Ergebnisse unterstützten uns in der Konstruktion der Fragebogen für die quantitative Untersuchungsphase. In dieser befragten wir Kinder, Jugendliche und deren Lehrpersonen mittels standardisiertem Frageverfahren. Zur Vertiefung einzelner Resultate interviewten wir in der letzten Phase ausgewählte Kinder, Jugendliche und Lehrpersonen aus dem zweiten Erhebungsteil. Zusätzlich legten wir einen Teil der Daten einem fachfremden Experten vor.

4.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebungsphase – Ausleuchten des Feldes rund um die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Daten der ersten Erhebungsphase wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 2002; Lamnek, 1995, S. 207f.). Wir wollten damit die unterschiedlichen Sichtweisen, die von den Betroffenen präferierten Schwerpunkte wie auch deren eigenen Sprachgebrauch einholen. Sämtliche Interviews wurden ins Computerprogramm MAXQDA importiert und mehrfach gesichtet. Nach den ersten beiden Durchgängen entstand innerhalb der theoretisch definierten Dimensionen ‚Motivation’, ‚Fähigkeitsselbstkonzept’ und ‚Soziale Beziehung’ ein provisorisches Kategoriensystem (vgl. Lamnek, 1995, S. 179; 208). In den darauf folgenden Durchgängen wurde dieses diskutiert und weiterentwickelt (vgl. Schmidt, 2003, S. 547f.). Für den letzten Durchgang erstellten wir einen Codierleitfaden, in welchem wir die Ausprägungen der einzelnen Kategorien definierten und Ankerbeispiele festlegten (vgl. Schmidt, 2005, S. 451; Schmidt, 2003, S. 555f). Die kategorisierten und zusammengefassten Erkenntnisse dienten der Überprüfung unserer Hypothesen.

In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse meist zusammenfassend dargestellt. Zitate werden zur Verdeutlichung eingesetzt und an einigen Stellen benutzen wir prägnante Aussagen von Lehrpersonen, Schülerinnen oder Schülern auch als Teil der Gesamtaussage.

4.1.1 Motivation [M.P.]

Die Schulpflicht kann das motivierte Lernen enorm beeinträchtigen, da wesentliche Merkmale für die intrinsische Motivation, wie beispielsweise die Selbstbestimmung oder das eigene Interesse, in ihren Grundzügen fehlen. Trotzdem berichteten die jüngsten wie auch die ältesten Schülerinnen und Schüler unserer Stichprobe über motivierende Begebenheiten in ihrem Schulalltag.

4.1.1.1 Kategorie ‚Einbezug der Lernenden in den Unterricht'

Lernende analysieren sich und ihr Verhalten im Unterricht recht genau. Sie können ihre Anliegen an die Unterrichtsgestaltung formulieren und wissen auch, was ihrer Motivation abträglich ist. Die Kurzformel: Sie wollen aktiv in den Unterricht einbezogen werden und tragen zu dessen Gelingen auch häufig bei.

4.1.1.1.1 Leistungsstarke Lernende

Die von uns interviewten leistungsstarken Jugendlichen passten im Laufe ihrer Schulkarriere ihr eigenes Verhalten bewusst an, um die Schwierigkeiten im Unterricht minimieren zu können.

Nach der Beobachtung des Einstiegsvideos, auf welchem sich die Berufslernende selber sehen konnte, stellte die Interviewerin fest:

Interviewerin: „Sie waren ganz ruhig."

Weibliche Jugendliche: „Das war ich schon immer in der Schule. Ich melde mich nicht häufig, das kommt von früher. Wenn ich damals etwas Falsches gesagt habe, hat mich der Lehrer beschimpft. Darum bin ich jetzt wohl ein wenig zurückhaltend."

Interviewerin: „War das die Wirkung?"

Weibliche Jugendliche: „Ja, genau. Ich bin aber auch sonst eine Ruhige" (Interview 7; Position: 6 – 9).

4.1.1.1.2 Leistungsschwache Lernende

Weniger angepasst, dafür analysierend, äusserte sich eine schwache Berufsschülerin und brachte das Anliegen dieser Gruppe auf den Punkt:

> *Berufslernende: „Ich würde […] weniger reden und den Lernenden etwas zum Machen geben. Etwas, das man selber machen kann. Es wird schon irgendwie mühsam, wenn die Lehrer eine Stunde dort vorne stehen und schwatzen. Irgendwann mag ich nicht mehr zuhören. Und dann geht es auch nicht mehr in den Kopf rein" (Interview 1; Position: 70 – 71).*

Ein überaus hoher Druck der Lehrperson, den Unterrichtsstoff in der geforderten Zeit vermitteln zu können, wie auch die fehlende Möglichkeit zur Beteiligung im Unterricht stellt eine Kombination dar, welche die Stoffaufnahme nicht erhöht, sondern für leistungsschwache

Lernende zusätzlich begrenzt. Die Aussagen der Jugendlichen klingen frustriert. Im Weiteren fordern die Jugendlichen Freundlichkeit ein *(Interview 8; Position: 20 – 23).*

4.1.1.1.3 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die Jugendlichen mit einer schwierigen Beziehung zu ihrer Lehrperson bemängeln ebenfalls, dass Lehrer und Lehrerinnen oft sehr viel erzählen und die Aussagen zudem manchmal unverständlich sind *(beispielsweise Interview 2; Position: 71 – 73).* Die langen Lehrerdarbietungen führen teilweise dazu, dass die Jugendlichen aussteigen *(beispielsweise Interview 2; Position: 35 – 40).* Diese beiden Punkte leiten zum Thema der aktiven Mitarbeit über, welches bereits von den leistungsschwachen Lernenden thematisiert wurde. Die Lernenden wollen nicht nur selber reden, sie möchten auch aktiv am Unterricht teilnehmen. Wenn dies gelingt, geniessen die Jugendlichen den Unterricht.

> *Berufslernender: „Wir haben auch schon Sachen spielerisch angeschaut. Zum Beispiel mit Wandtafelfussball. Das macht Spass, da will jeder die Lösung wissen und schreit hinein" (Interview 2; Position: 35 – 40).*

Die Jugendlichen sind sich bewusst, dass sie durch die aktive Mitarbeit während des Unterrichts mehr lernen.

4.1.1.1.4 Lehrpersonen

Die Hälfte der Lehrpersonen – es waren in diesem Fall ausschliesslich Lehrpersonen der Kinder – reflektierte während der Interviews, wo sich das didaktische Können der Kinder zeigt oder wie sie es gewinnbringend nutzen können.

Eine Lehrperson setzte bereits sechs Wochen nach dem Start des Schuljahres eine ritualisierte Form ein, um von den Kindern Feedback zum eigenen Unterricht zu bekommen und Verbesserungsvorschläge einzuholen.

> *Lehrperson: „Im Moment haben wir etwas sehr Schönes, dass gefällt mir selber sehr: Immer vor dem nach Hause gehen, sammeln wir unsere Edelsteine. Die Edelsteine stehen für die guten Momente des Tages: Wann ist mir etwas gut gelungen? Wo war es mir besonders wohl? Aber man darf den Edelstein auch aufs Klassenbild legen, das mit den drei Bären, und das bedeutet: Ich habe ein Problem, über welches ich gerne sprechen würde." [...]*
>
> *Interviewer: „Und?"*
>
> *Lehrperson: „Also, ich bin von diesen Kinderrückmeldungen nahezu erschlagen. Ich habe damit vor einer Woche angefangen und sie haben bereits das erste Mal recht differenzierte Rückmeldungen gemacht, beispielsweise „Mir hat heute gefallen, dass ich draussen auf das Piratenschiff sitzen konnte" oder „Ich war heute so gerne in der Bärenhöhle, ich durfte Mimi sein". Einer sagte auch, er habe ein Problem und erzählte, dass er in der Turnhalle – das ist ein Bewegungsspielort in der Garderobe - gewesen sei und dass*

er immer Besuch vom Laden, der Bärenhöhle und der Puppenecke bekommen hätte und dadurch selbst überhaupt nicht mehr turnen konnte. Er möchte wissen, was man da machen könnte. Ich fand das wahnsinnig! Da wir keine Zeit mehr hatten, um nach Lösungen zu suchen, sagte ich, dass die Kinder sich Regeln für die Turnhalle überlegen sollten und wir das am nächsten Morgen gemeinsam festlegen würden. Ich verstehe das Anliegen von T gut, wenn man irgendwo spielt und vor lauter Besuch nicht mehr selbst richtig spielen kann. Das ist nicht gut. Am nächsten Tag vor dem Spielen sprachen wir über die Regeln für die Turnhalle. Ich fragte, ob die Kinder, welche gestern dort gespielt hätten, vielleicht bereits einen Lösungsvorschlag gefunden hätten. T meinte, dass die Kinder, welche auf Besuch kommen, eine Reihe machen sollten, einmal etwas turnen und vorzeigen können und dann wieder zu gehen hätten. Ich sagte: „Prima, find ich super, so versuchen wir es“.“

Interviewerin: „Und?“

Lehrperson: „Es hat funktioniert.“

(Interview 26; Position: 10 – 15)

Die beiden anderen Lehrpersonen berichteten, wie Kinder Dinge ganz nebenbei gelernt hatten, beispielsweise das Lesen. Sie beobachten ihre Kinder genau und registrieren Anzeichen von Interesse, wie auch die vorhandene oder fehlende Bereitschaft, aktiv in gewisse Lerninhalte einzusteigen *(Interview 28; Position: 44 – 52).*

4.1.1.2 Kategorie ‚Interesse’

Interesse oder Desinteresse sind starke und allen Lehrpersonen bewusste Motivationsfaktoren. Der Einbezug der Interessen gelingt Lehrenden allerdings sehr unterschiedlich. Ganz allgemein bietet die Berufsschule den Vorteil, dass die Berufslernenden einen meistens frei gewählten Beruf erlernen und diesbezüglich auch Interessen aufweisen. Der allgemeinbildende Unterricht zielt aber öfters an diesem beruflichen Interesse vorbei. Die Grundstufe und der Kindergarten bieten mit dem Freispiel den Kindern ein traditionell verankertes Feld, in welchem sie viele Wahlfreiheiten haben. Hier ist die Verfolgung eigener Interessen möglich.

4.1.1.2.1 Leistungsstarke Lernende

Interesse und Desinteresse beeinflussten die Motivation enorm.

Jugendliche: „In der Grundschule gab es etwa zwei Fächer, die mich interessierten. Und hier in der Berufsschule ist es schon so, dass – ausser der Allgemeinbildung, die gehört dazu, die muss man halt machen – eigentlich alles gut und interessant ist. In der Unter- oder Oberstufe ist es häufig langweilig und man weiss nicht, wofür man das Ganze braucht“ (Interview 7; Position: 87 – 88).

Im Gegensatz zu dieser verhaltenen Interessensbekundung erstellen junge Kinder ganze Listen, was ihnen im Unterricht gefällt:

Interviewerin: „Was hast du schon Schönes in der Grundstufe erlebt? Du kannst mir fünf Sachen sagen, wenn dir fünf in den Sinn kommen.“

Knabe A: „Mmmh.“

Interviewerin: „Sag es du, M."
Knabe B: „Der Bewegungsgarten, die Bauecke, die Schule, der Spielplatz draussen, das Znüniessen, die Pause. Alles. Ein wenig alles."
(Interview 11; Position: 50 – 54)

Im Weiteren mögen Kinder Hausaufgaben *(Interview 11; Position: 34 – 39)*, Mandalas, in der Puppenecke spielen, Bücher anschauen, Ketten und Puzzles machen *(beispielsweise Interview 22; Position: 7 – 22)*.

Den Gegenpol dazu bildet das Desinteresse der Lernenden. Wenn sich eine Lehrperson nicht für den Stoff interessiert, kann auch der sprichwörtliche Funke nicht springen *(Interview 7; Position: 71 – 76).*

Bei den Kindern beschränkt sich das Desinteresse in der Regel auf den Bau *(beispielsweise Interview 22; Position: 23 – 29)* und die Rollenspiele mit Puppen *(beispielsweise Interview 22; Position: 72 – 79)*. Vielfach wird das Desinteresse mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit begründet.

4.1.1.2.2 Leistungsschwache Lernende

Die Aussagen wiederholten sich: Die Lernenden wollen interessante Inhalte hören *(Interview 1: Position: 25–28)*. Die Jugendlichen betonen zudem, dass die Inhalte für den gewählten Beruf relevant sein sollen *(Interview 1; Position: 48 – 51).*

Die Lernenden sind der Meinung, dass der Lehrer nichts dafür könne, dass er irrelevanten Stoff zu vermitteln habe, da er den Lehrplan schliesslich umsetzen müsse. Sie spekulieren darüber, weshalb der Lehrer nicht auf ihr Desinteresse reagiere und vermuten, dass er möglicherweise selber keine Freude am Stoff hätte *(Interview 1; Position: 15 – 22; Interview 8; Position: 76 – 78).*

Die Interessen dieser Kindergruppe unterschieden sich nicht von den anderen Gruppen. Zusätzlich wurden die Tellerseilbahn, der Verkaufsladen *(Interview 13; Position: 43 – 53, 84 – 89)*, das Bauen mit grossen Klötzen und mit einem Kran erwähnt *(Interview 14; Position: 101 – 159).* Im Rollenspiel braucht es Verkleidungsstücke für alle Kinder, da hier geschlechtsspezifische Rollen gespielt werden.

Interviewerin: „Und du, spielst du gerne in der Puppenecke?"
Mädchen: „Es hat dort eben keine Männerverkleidungen, sondern nur Frauenverkleidungen."
Interviewerin: „Stimmt das K? Hat es keine Sachen für Männer, wie beispielsweise eine Verkleidung als Arzt?"
Mädchen: „Es hat nur einen Kindergartenbändel und einen Hut."
Interviewerin: „Das ist aber interessant. Habt ihr das Frau L mal gesagt?"
Knabe: „Mhm."
(Interview 14; Position: 160 – 165)

Wenn die Knaben auch „männliche“ Rollen einnehmen können, spielen mehrere sehr gerne Rollenspiele *(Interview 23; Position: 103 – 109).*

4.1.1.2.3 Lernende mit einer guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Diejenigen Lernenden mit guten Beziehungen zur Lehrperson brachten dies in ihren Aussagen indirekt zum Ausdruck.

> *Jugendliche: „Also, Herr R bringt Sachen klar und deutlich rüber. Man versteht es sofort, man weiss, was er meint. Er weiss, was er erzählt. Er redet nicht über Sachen, über die er nur so halb Bescheid weiss. Die Themen, die wir mit ihm durchnehmen, sind interessant und die spornen einem an, mitzumachen und dabei zu sein. Und es ist dann noch interessant, wenn man zu Hause am Küchentisch sagen kann, dieses oder jenes sei nicht so, mein Lehrer hat das so erklärt. Das ist noch spannend!“ (Interview 5; Position: 35 – 37)*

Der gesamte Unterricht und dessen Inhalte sind für diese Lernenden aussergewöhnlich interessant *(Interview 10; Position: 135 – 152).*

Die befragten Kinder und Jugendlichen formulierten ausschliesslich Interesse und sahen viele Stärken bei ihren Lehrpersonen. Das Interesse dieser Gruppe von Lernenden wird höchstens durch das Desinteresse der Lehrperson selbst gebremst oder wenn sie sich selber nicht gesund fühlen *(beispielsweise Interview 5; Position: 47 – 52).*

Die Kinder mit guten Beziehungen ergänzen die oben angeführte Interessenliste mit weiteren Gegenstandsbereichen: Sie weben gerne, gehen gerne baden und geniessen Geburtstagsfeiern *(Interview 10, Position: 35 – 85).* Sehr gerne spielen die Kinder auch draussen *(beispielsweise Interview 10, Position: 120 – 131*) oder amüsieren sich über ein kleines Rollenspiel, welches die Lehrperson vorspielt *(Interview 15, Position: 87 – 99).*

Obwohl die Kinder in ihrem privaten Umfeld bereits Einblick in die Zahlen- und Buchstabenwelt bekommen hatten, bereits Einiges konnten und auch im Kindergarten Möglichkeiten zur Anwendung bestehen, scheinen hier Grenzen des Modells ‚Kindergarten’ zu existieren. Im Kindergarten wird gezählt, aber weder gerechnet noch gelesen, und keines der Kindergartenkinder interessierte sich für diese Bereiche *(beispielsweise Interview 15; Position: 100 - 115).* Im Modell ‚Grundstufe’ antworten gleichaltrige Kinder anders: Sie Lesen und Rechnen gerne und trauen sich schon Einiges zu.

4.1.1.2.4 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Immer wieder gelingt es den Lehrpersonen, die Interessen ihrer Lernenden einzubeziehen. Auf Nachfrage berichten Kinder und Jugendlichen von solchen Erlebnissen. Bei den Berufslernenden waren es beispielsweise Ausflüge mit einem Bezug zum eigenen Berufsfeld *(Interview 2; Position: 24 – 28)* oder ein spannendes Thema wie ‚Drogen' *(Interview 6; Position 36 – 38)*. Die Kinder erzählten aus ihrem Alltag. Sie haben täglich die Möglichkeit, interessante Lerninhalte zu verfolgen, und zwar sowohl im Freispiel, als auch bei geführten Aktivitäten *(Interview 12; Position 16 – 22)*. Und immer wieder zeigen die Kinder – aber lediglich die Kinder – dass sie viel über normierte Geschlechterrollen wissen *(Interview 12; Position 47 – 60)*.

Interviewerin: „Gibt es auch Dinge, die ihr in der Grundstufe grässlich findet?"
Knabe A: „Ja!"
Interviewerin: „Welches sind denn die grässlichen Dinge?"
Knabe B: „Puppenecke, wääääääh!" (Knabe A stimmt ein.)
Interviewerin: „Warum findet ihr die Puppenecke schrecklich?"
Knabe B: „Wegen den Puppen. Sonst finden wir sie schön."
Knabe A: „Sonst finden wir alles schön!" (A orientiert sich ganz stark an Knabe B und geht auch stimmlich mit ihm mit.)
Knabe B: „Ja, wenn es keine Puppen drin hätte, fänden wir sie schön. Aber jetzt hat es Puppen drin, das ertragen wir nicht."
Knabe A: „Das ist für Mädchen und nicht für Buben!"
Interviewerin: „Also, wenn dort hinten beispielsweise eine Arztpraxis wäre, dann würde euch das gefallen?"
Knabe B: „Ja!"
(Interview 12; Position: 47 – 57)

4.1.1.2.5 Lehrpersonen

Der Umgang mit Desinteresse und der Einbezug von Interessen gelingt den verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich gut. In der folgenden Aussage wird deutlich, dass einzelne Lehrpersonen Desinteresse ihrer Lernenden in hohem Masse ertragen.

Interviewer: „Als Einstiegsfrage: Was hast du auf dem Video gesehen und wie ist es dir beim Zuschauen ergangen?"
Lehrperson: „Beim ersten Ausschnitt haben ausser S, welcher in einem Heft geblättert hat, alle relativ gut aufgepasst, so jedenfalls mein Eindruck. Die Schüler haben, wenn man etwas gesagt hat, gelacht oder einen Kommentar gegeben. Im zweiten Ausschnitt, wo sie selbst am Arbeiten sind, ist es normal gelaufen. Der Gruppenchef schaute, wo seine Leute sind." [...]
Interviewer: „Und, wie wirkt es jetzt, wenn du diese Szene siehst?"

Lehrperson: „Ja, ich denke, zuhören kann man ja auch, wenn man in einem Heftchen blättert. Er hat ja nicht darin gelesen, er hat ja nur geblättert. Es war ja auch eine Unterlage, die so ein wenig zum Thema passt, ein ‚20 Minuten' [eine Gratiszeitung M.P./C.W.] wäre wieder etwas Anderes."
(Interview 24; Position: 2 – 11).

Andere Lehrpersonen wollen bei den Lernenden einen Interessensverlust vermeiden und sind sich ihrer eigenen Rolle und Steuerungsmöglichkeiten durchaus bewusst. Einen zentralen Punkt stellt dabei ihre eigene Einstellung gegenüber dem Unterrichtsstoff dar. Die Lehrperson muss sich dessen Bedeutsamkeit bewusst sein, sonst kann sie diese auch nicht vermitteln *(Interview 25; Position: 124 – 125).*

4.1.1.3 Kategorie ‚Sitzen im Kreis'

Während der Befragung gab es viele Aussagen der Kinder zum ‚Sitzen im Kreis'. Die einen Aussagen beziehen sich auf die Unterrichtsinhalte, die anderen auf die Vermittlungsform. ‚Sitzen im Kreis' kann mit geführten Aktivitäten gleich gesetzt werden. Unterrichtsinhalte werden durch die Lehrperson vermittelt, wobei die Kinder beinahe keinen Gestaltungsfreiraum haben. Spielen bildet den Gegenpol dazu: Kinder können in der vorbereiteten Lernumgebung selbst gewählten Aktivitäten nachgehen.
Wenn Kinder gefragt wurden, ob sie lieber im Kreis sitzen oder spielen gehen, war die Antwort immer dieselbe:

Interviewerin: „Seid ihr gerne im Kreis?"
Beide: „Ja."
Interviewerin: „Wenn ihr auswählen könnt, geht ihr lieber spielen oder in den Kreis?"
Beide: „Spielen!"
(Interview 22; Position: 111 – 119)

Zwischen den einzelnen Schülergruppen konnte nicht differenziert werden. Durch die vielen Aussagen der Kinder erfuhren wir, warum der Kreis als weniger attraktiv eingeschätzt wird.

Interviewerin: „Und was ist toll im Kreis?"
Knabe: „Wenn man schöne Sachen und coole Sachen macht."
Interviewerin: „Hast du schon einmal was Schönes, Cooles gemacht?"
Knabe: „Ja, einmal sind wir drinnen gesessen und dann haben meine ‚Fudibäggli' (Hinterteil) geschmerzt. Das war lustig." (Drei Kinder sitzen in einem grossen Kreisel und werden gedreht.)
(Interview 13; Position: 113 – 116)

Ein Problem beim Lernen im Kreis bildet das Sitzen und Warten. Dies bereitete den Kindern schlicht keinen Spass *(beispielsweise Interview 13; Position: 95 – 105).* Gleichzeitig ergeben sich erzwungene soziale Kontakte zwischen den Lernenden, welche ihnen nicht behagen *(Interview 13; Position: 106 – 112).*

Lehrpersonen der unteren Schulstufen sind sich der Attraktivität des Spiels bewusst und versuchen gleichzeitig beispielsweise dem Aspekt des ‚Nicht-Beteiligt-Sein-Und-Nur-Zuschauen-Müssen' zu begegnen.

> *Interviewerin: „Wie ist das bei dir, kannst du bereits sagen, ob die Tageshöhepunkte mehr beim Spielen oder im Kreis oder gut verteilt sind?"*
> *Lehrperson: „Die Rückmeldungen sind schwerpunktmässig beim Spielen draussen und drinnen. Vorgestern waren viele Steine im Kreis."*
> *Interviewerin: „Was hast du gemacht?"*
> *Lehrperson: „Kennst du den Vers ‚Wir gehen auf Bärenjagd und Angst haben wir überhaupt keine?' (Kindergärtnerin zeigt den Bewegungsvers vor.) Der Vers ist wahnsinnig lustig."*
> *(Interview 26; Position: 16 – 21)*

Die Lehrpersonen bewerten den Nutzen des Spiels als hoch und lassen den Kindern genügend Zeit dazu *(beispielsweise Interview 28; Position: 55 – 69).*

4.1.1.4 Kategorie ‚Motivation als Ausdruck der sozialen Beziehung'

Die Aussagen der Lernenden variierten in dieser Kategorie immens. Die leistungsstarken Lernenden sind gemäss ihren eigenen Aussagen nicht gleichermassen auf gute Beziehungen zu ihren Lehrpersonen angewiesen wie die schwachen Schülerinnen und Schüler. Es gibt auch Lernende, für die es jenseits ihrer Vorstellungskraft liegt, dass sie je eine gute Beziehung zu Lehrpersonen haben könnten.

4.1.1.4.1 Leistungsstarke Lernende

Einige leistungsstarke Jugendliche betonen, dass ihr Lernwille nicht von der Beziehung zur Lehrperson abhängig ist.

> *Interviewerin: „Ganz allgemein zum Thema ‚Motivation im Unterricht'. Kommt es für Ihre Teilnahme im Unterricht darauf an, ob Sie eine Lehrperson gut finden oder eben nicht so?"*
> *Jugendlicher: „Eigentlich nicht. Das würde ja unterstreichen, dass man die Schule für den Lehrer macht."*
> *(Interview 3; Position: 34 – 37)*

Die Berufslernenden stellten einen Zusammenhang zur Schulstufe her.

> *Interviewer: „Aber Ihr aktives Mitmachen im Unterricht ist unabhängig davon, wie Sie die Lehrperson finden?"*
> *Jugendlicher: „Früher hat das sicher eine Rolle gespielt, in der 5./6. Klasse hat es eine Rolle gespielt. Da war der Hauptlehrer, der war der Held! Und daneben hatten wir die Turnlehrerin, bei der hat es alle angepisst, da hat man nichts gemacht. Aber heute, da kann ich mich anschliessen, das unterstreicht, dass man es für den Lehrer macht und nicht für sich selbst. Darum spielt es nicht mehr so eine Rolle, finde ich."*
> *(Interview 3; Position: 38 – 39)*

4.1.1.4.2 Leistungsschwache Lernende

Auch schwache Jugendliche machen ihr Engagement im Unterricht nicht direkt an der Beziehung zur Lehrperson fest. Wenn sie sich aber extreme Umgangsformen einer Lehrperson vorstellten, sieht die Situation anders aus.

> *Interviewer: „Und wenn dort vorne ein richtig blöder Lehrer steht, machen Sie dann immer noch mit?“*
> *Jugendlicher: „Dann natürlich nicht. Wenn man zum Arbeiten nie raus dürfte oder immer Blätter ausfüllen müsste und keine kleinen Pausen hätte, keine Abwechslungen, das wäre schlimm!“*
> *Jugendliche: „Ich denke, dann geht es mir nicht gut, aber wir müssen ja doch lernen. Auch wenn er ein Arschloch ist.“*
> *(Interview 1; Position: 52 – 68)*

Hier zeigte sich ein deutlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Klassen. Diejenigen Jugendlichen, welche von ihrer Lehrperson gut betreut werden, formulieren geschlossen in eine andere Richtung:

> *Interviewer: „Wenn Sie einen Lehrer oder eine Lehrerin völlig daneben finden, machen Sie dann überhaupt noch mit?“*
> *Jugendlicher: „Nein, auf alle Fälle nicht richtig. Dann macht man halt eigene Sachen. Ein wenig zeichnen, aber nicht so blöd, dass es andere stört. Einfach so, dass man nicht merkt, dass man stört.“*
> *(Interview 8; Position: 64 – 65)*

4.1.1.4.3 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die Gruppe der Jugendlichen mit den schwierigen sozialen Beziehungen zur Lehrperson ist sich einig, dass sie nicht so motiviert mitarbeiten *(beispielsweise Interview 2; Position: 44 – 58)* und nur das Nötigste machen *(beispielsweise Interview 2; Position: 59 – 60)*, wenn sie die Lehrperson nicht mögen. Falls sie jemals eine Lehrperson mögen würden, könnten sie sich aber vorstellen, motivierter mitzuarbeiten.

> *Interviewer: „Machen Sie besser mit, wenn Sie einen Lehrer gut mögen? Strengen Sie sich mehr an?“*
> *Jugendlicher: „Ja, ich denke schon. Es ist aber noch nie vorgekommen, dass ich einen Lehrer gern gehabt hätte. Ich bin da, weil ich in die Schule muss, ich bin nicht der Schultyp.“*
> *(Interview 2; Position: 44 – 58)*

4.1.1.4.4 Lehrpersonen

Alle Kindergarten- und Grundstufenlehrpersonen machten Aussagen zur Verbindung ‚Soziale Beziehung und Motivation’. Die Aussagen zeichnen ein deutliches Bild und die Liste könnte um viele weitere Aussagen verlängert werden.

Interviewer: „Würdest du sagen, dass die Kinder besser arbeiten, wenn die soziale Beziehung zu ihnen gut ist?“
Lehrperson: „Ja, ja, das empfinde ich so. Davon bin ich überzeugt!“
Interviewer: „Glaubst du, dass das mit der Leistung verknüpft ist?“
Lehrperson: „Ich glaube, dass Kinder, welche sich wohl fühlen, ihr Potenzial besser ausleben können. Wenn man sich nicht wohl fühlt, kann man sich nicht voll entfalten. Trotzdem kann ich nicht alle Kinder auf den gleichen Lernstand bringen.“
(Interview 27; Position: 110 – 113)

Über eine tragende Beziehung kann ein Kind Mut fassen und sich für eine Tätigkeit motivieren lassen *(Interview 28; Position: 152 – 162).*

4.1.1.5 Kategorie ‚Selbstbestimmung’

Über Selbstbestimmung machten weder die Lernenden noch die Berufsschullehrer Ausführungen. Die wenigen Aussagen zu dieser Kategorie stammten von den Grund- und Kindergartenlehrpersonen. Die Hauptaussage ist, dass Kinder, welche eine subjektiv empfundene Wahlfreiheit besitzen, sehr motiviert arbeiten *(Interview 28; Position: 71 – 83).*

4.1.1.6 Kategorie ‚Müdigkeit’

Die Müdigkeit von Lernenden kam nur in der Berufsschule zur Sprache; dies geschah aufgrund einer videografierten Szene. Eine Lernende war von der Arbeit im Lehrbetrieb sehr müde und hat den Kopf auf die Tischplatte gelegt *(Interview 5; Position: 5 – 9).* Allerdings wollen die Lernenden in solchen Fällen auch gefragt werden, warum sie nicht fit sind.

Interviewer: „Wie hätten Sie reagiert, wenn Sie Lehrer gewesen wären und ein solches Bild sehen?“
Jugendliche: „Ich hätte gefragt, ob sie müde ist oder was los sei.“
Interviewer: „Und Sie“?
Jugendlicher: „Ich hätte auch gefragt, ob sie gestern lange gearbeitet hätte. Und dort, wo ich am Träumen bin, hätte ich darauf aufmerksam gemacht, ob es spannend ist oder auch nicht.“
(Interview 5; Position: 14 – 17)

Je nach Situation bringen die Lehrpersonen sehr viel Verständnis für die Müdigkeit der Lernenden auf. Die betroffene Lehrperson bezog auch den beruflichen Kontext der Berufslernenden mit in ihre Situationsbeurteilung ein *(Interview 25; Position: 6 – 11).*

4.1.1.7 Kategorie ‚Leistung und Motivation’

Analysierten wir die Lehrpersonenaussagen, welche sich auf die Zusammenhänge zwischen Leistung und Motivation beziehen, ergaben sich folgende Muster:

- Die leistungsstarken Lernenden sind in den Augen der Lehrpersonen motiviert *(beispielsweise Interview 24; Position: 52 – 53)*.
- Die leistungsschwachen Lernenden werden von den Lehrpersonen zwischen ziemlich motiviert bis unmotiviert eingeschätzt *(beispielsweise Interview 24; Position: 21)*.

Dahinter steht wohl die Überzeugung, dass die Leistung mit der Benotung gleich zu setzen ist und dass sich dies nicht von der Motivation abkoppeln lässt *(Interview 24; Position: 96 – 97).*

4.1.2 Fähigkeitsselbstkonzept

[C.W.]

Bei unserer Erhebung stellten wir Fragen zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Einerseits befragten wir die Lernenden, andererseits wollten wir von den Lehrpersonen Einschätzungen über ihre Schülerinnen und Schüler. Im zeitlich eingeschränkten Rahmen des Interviews stiessen wir an viele Grenzen – aber auch auf einige kleine Entdeckungen.

4.1.2.1 Kategorie ‚Fähigkeitsselbstkonzept"

Die Lernenden können ihre Stärken und Schwächen benennen, verwenden aber in keiner Aussage eine soziale, sondern meist eine kriteriale Bezugsnorm.

4.1.2.1.1 Leistungsstarke Lernende

Jüngeren Kindern wird nachgesagt, dass sie sich selbst gegenüber zu optimistisch sind. Auch in unseren Interviews liessen sich sehr selbstsichere Auskünfte über die eigenen Fähigkeiten finden.

Interviewerin: „Gibt es Sachen, die du im Kindergarten nicht so gut kannst?"
Knabe A: „Ich kann alles gut."
Knabe B: „Ich auch."
Interviewerin: „Und was machst du im Kindergarten nicht so gerne?"
Knabe A: „Ich mache alles gerne."
Interviewer: „Gar alles?"
Knabe B: „Ich mache auch alles gerne."
Interviewer: „Auch aufräumen?"
Knabe A: „Nein."
(Interview 17; Position: 168 – 183)

Sobald die Fragen aber konkreter wurden und die Kinder Gelegenheit bekamen, ihre Fähigkeiten in einen Kontext einzubetten und genauer zu berichten, wurden aus solchen allgemeinen unrealistischen Aussagen sehr differenzierte Beschreibungen der eigenen Fähigkeiten.

Interviewer: „Wow, und kannst du schon schwimmen?"

Knabe A: „Nein, ich muss noch ‚Flügeli' (Schwimmhilfe) anziehen."
Knabe B: „Ich kann schon schwimmen."
Knabe A: „Ich würde aber trotzdem noch ‚Flügeli' anziehen."
Interviewer: „Dann ist es auf alle Fälle sicherer."
Knabe A: „Ich kann ohne ‚Flügeli' dort reingehen."
Interviewer: „Du kannst schon richtig gut schwimmen?"
Knabe B: „Weisst du, was ich schon gut kann? Tauchen! Ich kann schon bis zum Boden runter tauchen."
Interviewer: „Und dabei sogar die Augen offen halten?"
Knabe B: „Mhm. Ohne Licht."
Interviewer: „Das ist aber schwierig."
Knabe B: „Nein, das ist nicht schwierig. Im Hallenbad hat es schon Licht."
Interviewer: „Aha, dann sieht man wenigstens etwas" (Interview 17; Position: 17 – 29).
Interviewerin: Und wie ist das bei dir, was kannst du nicht so gut?
Knabe A: „Nicht gut schneiden."
Knabe B: „Au ja, das kann ich auch nicht so gut."
(Interview 11; Position: 101 – 113)

4.1.2.1.2 Leistungsschwache Lernende

Wie bereits oben bei den Jugendlichen erwähnt, erfolgten auch hier Aussagen zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Den Kindern sind die Kriterien für gutes Lesen, Schreiben und Rechnen bekannt und sie beschreiben den Stand ihres Könnens exakt. Wir greifen eine exemplarische Aussage heraus.

Interviewerin: „Könnt ihr denn schon lesen?"
Knabe A: „Nein. Aber ich habe angefangen."
Interviewerin: „Kannst du einige Buchstaben?"
Knabe A: „Ja".
Knabe B: „Ich kann nur meinen eigenen Namen lesen."
Knabe A: „Ich kann auch noch ‚Mami' lesen."
Interviewerin: „Super, und Zahlen kannst du auch schon?"
Knabe A: „Ja ich kann bis auf 1000 zählen."
Interviewerin: „Ui, toll. Aber das machen wir jetzt nicht, das ginge viel zu lange."
(Interview 23; Position: 110 – 127)

Dies gilt aber auch für weitere Fähigkeiten, welche beobachtbar sind und wo das Erfolgskriterium definiert ist, wie beispielsweise beim Weben *(Interview 13; Position: 21 – 27)* oder beim ‚Springseilen' (Seilspringen) und Stelzen laufen *(Interview 23; Position: 138 – 147)*.
Wenn aber die Aufgabenstellungen offen sind, so wie beispielsweise im Rollenspiel oder auch bei Bastelarbeiten *(Interview 13; Position: 142 – 148)*, passen leistungsschwache Lernende ihre Spiel- oder Lernsituation dem Stand ihres Könnens an und sind sich ihrer guten Leistungen sicher *(Interview 23; Position: 87 – 102).*

4.1.2.1.3 Lernende mit einer guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Genauso deutlich formulierten auch Jugendliche mit guten Beziehungen zu ihren Lehrpersonen eigene Fähigkeiten oder Schwächen.

Interviewer: „Es gibt sicher Sachen, die Sie nicht so gut können, auch im ABU. Was können Sie nicht so gut?“

Jugendliche: „Also, wir mussten Währungen umrechnen. Im Rechnen bin ich einfach eine Niete. Es war eine Katastrophe.“

(Interview 5; Position: 86 – 87)

4.1.2.1.4 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Aussagen zu klar definierten Lernsituationen wie beispielsweise dem Stelzen laufen *(Interview 19; Position 160 – 167)* oder Puzzles machen (*Interview 18; Position: 66 – 69)* wiederholten sich. Neu tauchten aber skurrile Aussagen zu unpassenden (ausserschulischen) Themenfeldern auf.

Knabe: „Ich zeichne am liebsten. Und am liebsten habe ich Glacé. Und Pommes frites. Und Glacé. Und Ketchup“ (Interview 18; Position: 69 – 69).

Interviewer: „Zeichnet ihr gerne?“

Beide: „Jaa.“

Knabe: „Aber ich schaue noch viel lieber fern!“

Interviewer: „Was schaust du denn?“

Knabe: „Äh, alle Filme.“

Interviewer: „Einfach das, was läuft? Bis abends spät?“

Knabe: „Ja. Ich kann ganz lange schauen.“

Interviewer: „Und du?“

Mädchen: „Ich schaue gerne Filme, in denen Prinzessinnen vorkommen.“

Interviewer: „So wie du jetzt, so mit einem Schleier. Das sieht ganz schön aus, hast du das gesehen, N?“

Knabe: „Das mach ich lieber.“

Interviewer: „In der Bauecke spielen? Könnt ihr das gut?“

Beide: „Ja.“

(Interview 18; Position: 26 – 34)

4.1.2.2 Kategorie ‚Selbstwirksamkeitserwartung’

Auch hier gilt: Auf allgemeine, unpräzise Fragen antworten Kinder mit übergeneralisierten und/oder zu euphorischen Antworten. Unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit unterscheiden sich die Kinder darin, ob sie gerne schwierige oder einfache Aufgaben haben.

4.1.2.2.1 Leistungsstarke Lernende

Die beiden leistungsstarken, gleichaltrigen Mädchen bevorzugen unterschiedliche Anforderungsniveaus bei der Puzzlewahl.

Interviewerin: „Was könnt ihr hier machen?“
Mädchen A: „Puzzles.“
Mädchen B: „Mandalas.“
Interviewerin: „Kannst du das gut?“
Mädchen B: „Ja! Vorher hab ich gerade eins gemacht. Jetzt muss ich es noch ausschneiden und auf ein Blatt kleben.“
Interviewerin: „Und du T?“
Mädchen A: „Ja.“
Interviewerin: „Und Puzzles.“
Mädchen A: „Ja, aber nicht diese. Diese sind mir zu schwierig.“
Interviewerin: „Hast du es gerne, wenn es schwierig ist oder lieber, wenn es einfach ist.“
Mädchen A: „Gerne ganz, ganz einfach. Weisst du.“
Interviewerin: „Und Du? Hast Du lieber schwierige oder einfache Puzzles?“
Mädchen B: „Ich mag schwierige, bei welchen ich ein bisschen studieren muss.“
(Interview 22; Position: 59 – 69)

Die Motivation des einen Mädchens aus dem vorgehenden Beispiel war die persönliche Herausforderung, diejenige des Knaben im folgenden Beispiel das Vorankommen beim Lernen. Ob das Vorankommen bei ihm allenfalls extrinsisch motiviert ist, wäre zu überprüfen.

Interviewerin: „Wann gefallen dir die Hausaufgaben?“
Knabe: „Schwierig.“
Interviewerin: „Hast du gerne schwierige Aufgaben, bei denen du ein wenig studieren musst?“
Knabe: „Ja, sonst lerne ich ja nichts.“
Interviewerin: „Ja, das stimmt. Und du lernst gerne etwas?“
Knabe: „Jaja!“
(Interview 11; Position: 45 – 50)

4.1.2.2.2 Leistungsschwache Lernende und Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Auch bei diesen Kindern zeigt sich dasselbe Bild wie bei den anderen Gruppen. Eine zusätzliche Facette brachte ein Mädchen ins Spiel, nämlich die Erwartung, dass mit zunehmendem Alter auch die Kompetenz wächst *(Interview 13; Position: 9).*

4.1.2.2.3 Lernende mit einer guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Auch die Kinder mit guten Beziehungen zu ihren Lehrpersonen äussern den Wunsch nach Herausforderungen *(Interview 10; Position: 297 – 322)* oder – ganz im Gegenteil dazu – nach einfachen, sicher zu bewältigenden Aufgabenstellungen. Muster lassen sich keine erkennen. Die Wahl des Schwierigkeitsgrads der Aufgabe variiert nicht nur zwischen den Kindern sondern können beim gleichen Kind je nach Bereich variieren *(Interview 20; Position: 53 – 60 und 114 – 127)*. Einigen Kinder gibt eine bekannte Umgebung in kritischen Fällen den nötigen Rückhalt – zu Beginn des Schuljahres ist dies die häusliche Umgebung – um schwierige Aufgaben anzupacken *(Interview 20; Position: 79 – 102).*

4.1.2.3 Kategorien ‚Fähigkeitsselbstkonzept' und ‚Verbindung zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung' (eingeschätzt von den Lehrpersonen)

Wir befragten die Lehrpersonen, wie sie die Kinder und Jugendlichen leistungsmässig einschätzen, wie sie diese Einschätzung begründen und setzten diese Aussagen schliesslich in Bezug zur Leistung. Der Begriff ‚Fähigkeitsselbstkonzept' wurde durch uns während des Interviews nicht explizit eingeführt und wird – wie in den Interviewstellen sichtbar wird – auch unterschiedlich genutzt.

4.1.2.3.1 Leistungsstarke Lernende

Den meisten leistungsstarken Lernenden wird durch die Lehrpersonen ein intaktes *(Interview 26; Position: 89 – 92 oder 97 – 102)*, ein stabiles, ein adäquates oder schlicht ein gutes Fähigkeitsselbstkonzept *(Interview 26; Position: 123 – 124)* zugeschrieben *(Interview 25; Position: 83 – 88).*

Leistungsstarke Kinder, die nicht sehr selbstbewusst auftreten, geben den Lehrpersonen zu denken. Die Lehrenden suchen nach Gründen *(beispielsweise Interview 28; Position: 266 – 277)*. Lernende, die einen zufriedenen Eindruck machen und nicht nach Höherem streben, verunsichern ihre Lehrpersonen. Letztere meinen, sie müssten aus diesen Lernenden mehr herausholen *(Interview 27; Position: 89 – 97).* Neue Kinder brauchten aber auf alle Fälle noch Vertrauen in den Ort und die anwesenden Personen bevor sie sich sicher in dieser Umgebung bewegen und agieren können. In schulischen Übergängen kann das Fähigkeitsselbstkonzept offenbar ins Wanken geraten, muss in neuen Kontexten erfahren und schliesslich neu justiert werden.

Interviewerin: „Wie sieht es bei D aus?“

Lehrperson: „Ich denke, wir bauen an einer guten Beziehung. Die neuen Strukturen sind für sie schwierig. Ich denke, für sie wird die Beziehung wichtig werden. Damit sie sich gut fühlt, muss sie zu mir Vertrauen haben, sonst funktioniert das dann nicht.“

Interviewerin: „Also, Beziehung heisst Vertrauen haben?“

Lehrperson: „Ja auch. Es ist ganz wichtig, dass sie sich darauf verlassen kann, dass das was ich sage auch stimmt, dass ich das auch mache. Und ich denke, das Vertrauen zu mir ist gut, sonst hätte ich sie nicht zum Schulbus rausbekommen. Da sind wir auf einem guten Weg.“

Interviewerin: „Wie sieht es bei der Leistung aus?“

Lehrperson: „Altersgemäss.“

Interviewerin: „Und bei ihrem Selbstwertgefühl?“

Lehrperson: „Ich glaube, das ist noch ein bisschen labil. Sie braucht noch etwas Zeit, um sicher auf ihren Füssen zu stehen.“

(Interview 26; Position: 127 – 134)

4.1.2.3.2 Leistungsschwache Lernende und Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehungen (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die Lehrpersonen unterstellen den leistungsschwachen Lernenden mehrheitlich ein undifferenziertes, tiefes Fähigkeitsselbstkonzept. Dies begründen die Lehrenden mit den schwachen Leistungen der Schüler und Schülerinnen.

Interviewer: „Und zu seinem Fähigkeitsselbstkonzept, wie schätzt er sich ein? Hast Du den Eindruck, dass er weiss, was er gut kann und was weniger? Schätzt er sich realistisch ein? Denkt er überhaupt darüber nach?“

Lehrperson: „Ich würde mal sagen, obwohl – ich kann mich ziemlich täuschen – ich glaube, er denkt nicht so darüber nach. Aber ich denke, sein Selbstwertgefühl ist sicher ziemlich tief. Ich kenne sein Zeugnis zwar nicht auswendig, aber er ist ‚durchs Band’ (über alle Bereiche) ungenügend, ziemlich massiv. Er ist einer der Schlechtesten.“

(Interview 24; Position: 28 – 29)

Wenn leistungsschwache Lernende auffällige, störende Verhaltensweisen zeigen, vermuten die Lehrpersonen, dass sich die Lernenden so auf einer anderen Ebene stark machen und das schwache Fähigkeitsselbstkonzept kompensieren wollen *(beispielsweise Interview 28; Position: 337 – 339).*

Das theoretische Konstrukt ‚Fähigkeitsselbstkonzept’ war intuitiv wenig verständlich. Hören wir aber den Praktikerinnen und Praktikern genau zu, bringen sie recht einfach erkennbare Indikatoren wie beispielsweise ‚Unsicherheit’ zur Sprache.

Interviewerin: „Und wie sieht es mit seinem Selbstwertgefühl aus?“

Lehrperson A: „Hmmm. Ich weiss nicht, wie vieles mit seiner Wahrnehmung zu tun hat.“

Lehrperson B: „Er findet, er macht es schon gut.“

Lehrperson A: „Aber er wirkt zum Teil schon unsicher.“

Lehrperson B: „Unsicher schon. Aber er sagt manchmal: Das ist schon gut, was ich da gemacht habe."
Lehrperson A: „Ich weiss nicht, ob er es aus Überzeugung sagt."
(Interview 28; Position: 267 – 382)

Eine Lehrperson bringt bei Lernenden die Entwicklungskomponente als Einflussfaktor ins Spiel. Das Fähigkeitsselbstkonzept verändert sich, gemäss ihrer Aussage, im Laufe der Zeit.

Interviewer: „Nun zu diesen drei Lernenden: Kannst du sagen, ob sie ein gutes, mittleres oder schlechtes Fähigkeitsselbstkonzept haben? Wie schätzen sie sich selber ein? Wie nimmst du sie wahr?"
Lehrperson: „Sie sind immer noch am Erwachsen werden und suchen sich natürlich ihren Weg. Ich glaube, Y, der Farbige, wird ein gutes Selbstkonzept entwickeln, jetzt so im Laufe der Zeit. Er wird auch sozial kompetenter" (Interview 25; Position: 75 – 76).

Auch bei den schwachen Kindern gibt es einzelne positive Einschätzungen des Selbstwertgefühls – dies trotz schulischer Schwierigkeiten *(beispielsweise Interview 28; Position: 346 – 358)*.

4.1.2.3.3 Lernende mit einer guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die folgende Aussage spiegelt die wohlwollende, positiv verbundene Haltung der Lehrperson gegenüber den Lernenden wider.

Interviewer: „Hast du das Gefühl, V sei eine sehr unsichere Person, oder eine sehr selbstsichere? Kann sie sich gut selbst einschätzen?"
Lehrperson: „Der erste Eindruck von V ist ein ganz anderer als derjenige, den man mit der Zeit von ihr erhält. Zuerst hat man das Gefühl, sie sei selbstsicher, vielleicht sogar eine ‚Tussi', die versucht mit ihrem Äusseren alles zu managen. Ich habe das Gefühl, dass sie unsicher ist."
Interviewer: „Woran siehst oder spürst du das?"
Lehrperson: „Vor allem an ihren Reaktionen und an ihren Nachfragen. Also, dass sie unsicher ist, ob sie es jetzt richtig gemacht habe. Dass sie immer wieder zu mir kommt und sagt, ist das richtig oder könnte man das noch anders machen. Sie hat einfach das Bedürfnis, das Beste aus sich rauszuholen…"
"Interviewer: „Und von dir braucht sie Unterstützung."
Lehrperson: „Ja, genau! Und V nimmt sich, so glaube ich, selber auch so wahr. Sie nimmt sich nicht als starke Person wahr."
(Interview 25; Position: 28 – 33)

4.1.2.4 Kategorien ‚Ansprüche an sich selbst' und ‚Verantwortungsübernahme für die eigene Leistung'

In diesen beiden Kategorien geht es um die Übernahme der Verantwortung und die Ansprüche an sich selbst. Wir kehren also wieder zurück zu den Lernenden und stellen zusammen, welche Ansprüche an die eigene Leistung formuliert werden.
Deutlich wird, dass die Lernenden an sich selbst den Anspruch stellen, gute Leistungen zu erbringen. Gelingt das nicht, wird die Lehrperson explizit aus der Verantwortung entlassen.

4.1.2.4.1 Leistungsstarke Lernende

In dieser Kategorie können wir von den leistungsstarken Lernenden lediglich drei Aussagen zusammentragen. Bemerkenswert scheint dabei, dass sowohl der Knabe wie auch die beiden männlichen Jugendlichen an sich selbst Ansprüche stellen, die nicht vom Schulsystem eingefordert werden, aber aus Sicht der Lehrpersonen wünschenswert sind.

> *Interviewer: „Sie können im ABU wahrscheinlich nicht alles gleich gut. Wenn sie irgend etwas nicht so gut können, hat das einen Einfluss auf ihre soziale Beziehung zu Herrn D? Überlegen Sie sich, was er wohl von ihnen denkt, oder das er sich nervt, weil Sie etwas immer noch nicht können? Oder denken Sie so etwas überhaupt nicht?“*
> *Jugendlicher A: „Ich bin der Typ, der, wenn er etwas nicht kann, den Nachbarn fragt und wenn der es auch nicht kann, schauen wir in der Klasse, ob es dort jemand kann.“*
> *Jugendlicher B: „Ja, wir schauen eher untereinander.“*
> *(Interview 3; Position: 56 – 58)*

Trotz dieser sehr pflichtbewussten Haltung wollen die Jugendlichen doch nicht als zu aktiv und unterstützend auffallen *(Interview 3; Position: 4 - 6).*

4.1.2.4.2 Lernende mit einer guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die Lernenden mit einer guten Beziehung entliessen ihre Lehrperson immer aus der Verantwortung für ihre eigenen Leistungen. Die erste Jugendliche äusserte sich über die missglückten Bemühungen der Lehrperson, welche sie trotzdem sehr schätzte:

> *Jugendliche: „Wenn ich es nicht kann, liegt es an mir, würde ich sagen, nicht am Lehrer.“*
> *Interviewer: „Hat dies auf die soziale Beziehung zu Herrn C einen Einfluss?“*
> *Jugendliche: „Ich glaube nicht. Er hat probiert, es mir zu erklären, aber mir ging es einfach nicht in den Kopf rein.“*
> *Jugendlicher: „Bei mir sind es vor allem die Sprachen, bei denen ich Mühe habe. Ich kann den Level schon erreichen, aber nur mit dem entsprechenden Aufwand. Und das ist der Bereich, bei dem ich Mühe habe. Was nicht mit Sprache oder Rechnen zu tun hat, ist eigentlich gut bei mir.“*
> *(Interview 5; Position: 89 – 92)*

Trotz der Übernahme der Verantwortung für die eigene Leistung wird die Hilfestellung der Lehrperson aber erwartet *(Interview 5; Position: 93 - 94).*

4.1.2.4.3 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Wir hörten in der einzigen Äusserung, welche den beiden Kategorien zugeordnet wurde, neben der Verantwortungsübernahme auch den Beziehungsstress heraus.

Interviewer: „Wenn Herr C mit Ihnen schimpft und hässig (übel gelaunt) ist, wie fühlt sich das an? Ist das schlimm?“
Jugendlicher: „Das nervt mich eigentlich nur. Das hat aber nichts mit ihm zu tun.“
Interviewer : „Mit wem dann? Etwa mit Ihnen selber?“
Jugendlicher: „Er motzt (schimpft), weil ich etwas gemacht habe, nicht weil er etwas gegen mich hat.“
Jugendlicher A: „Aber irgendwie regt es einem doch auf.“
Jugendliche: „Ja, genau. Es zeigt ja, dass ich etwas gemacht habe. Das war so bei meinen Entschuldigungen. Da kamen immer die Fragen, wo die alte Entschuldigung sei. Da musste ich sagen, dass ich sie nicht habe. Da hat es dann geheissen, das gehe nicht. Das hat mich immer aufgeregt.“
Interviewer: „Aber Sie gehen trotzdem gerne zu ihm in die Schule?“
Jugendliche: „Ja, eigentlich schon.“
(Interview 6; Position: 74 – 81)

4.1.2.5 Kategorie ‚Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse’

Aussagen zu Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen der Kinder gab es keine. Im Folgenden geht es darum, wie Lernprozesse gewinnbringend dokumentiert werden können. Dabei legen die Lehrpersonen den Fokus auf die individuellen Fortschritte der Lernenden. Diese werden bewusst festgehalten, so dass sich alle immer wieder darauf beziehen können. Ein positives Selbstkonzeptes kann so gefördert werden.

Interviewerin: „Wie dokumentiert ihr Lernprozesse? Ihr seid ja angehalten, Portfolioarbeit zu machen. Wie macht ihr das?“
Lehrperson A: „Wir sind immer noch am Suchen.“
Lehrperson B: „Wir haben jetzt mal so ein ‚Köfferli’ (kleiner Koffer), wo wir die Notizen rein legen können. Wir haben vieles mit Fotos festgehalten, was Spezielles gelaufen ist.“
Lehrperson A: „K hat den ganzen Setzkasten voll geschrieben. Wir haben es fotografiert.“
Interviewerin: „Aber ihr fotografiert es, wenn ihr es gesehen habt?“
Lehrperson A: „Bis jetzt haben wir es so gemacht. Ich habe dann das Gefühl gehabt, ich guck es dann mit dem Kind anderntags an. Aber es ging irgendwie vergessen. Mittlerweile ist es zu alt. Aber es wäre das Ziel.“
(Interview 28; Position: 103 – 109)

Im Weiteren verfügten die Lehrpersonen über ein persönliches Beobachtungsheft, in welchem sie wichtige Ereignisse oder relevante Beobachtungen festhalten. Dies machen die beiden Stellenpartnerinnen im gleichen Heft (*Interview 28; Position: 110 – 113).* Leistungsdokumentationen und -rückmeldungen dieser Art kommen nur bei den jungen Lernenden vor und gehören offenbar vor allem im Schulversuch ‚Grundstufe’ zum gelebten Alltag.

4.1.2.6 Kategorie ‚Rückmeldungen'

Eine völlig andere Kultur der Rückmeldungen ist in der Berufsschule üblich. Die Feedbacks erfolgen meist im Hinblick auf die erbrachte Leistung der Lernenden. Individuelle Lernfortschritte treten dabei in den Hintergrund. Die Kultur der Rückmeldungen variiert zwischen den vier Gruppen der Berufslernenden nicht, sondern lediglich bei den Lehrpersonen: Die eine Lehrperson sucht das Gespräch regelmässig, die andere Lehrperson dagegen sehr selten.
Die leistungsstarken Lernenden vermissen Gespräche mit ihrer Lehrperson überhaupt nicht. Sie orientierten sich an den Noten und unterstützen sich gegenseitig *(Interview 3; Position: 44 – 48).*
Erhalten die Lernenden Rückmeldungen (auch negative), so ermöglichen ihnen diese die Fakten, beispielsweise eine ungenügende Note, besser zu verstehen *(Interview 8; Position: 69 – 73).*
Sogar für die Jugendlichen mit belasteter Beziehung zu ihrer Lehrperson sind die Rückmeldungen informativ. Sie geben ihnen wichtige Hinweise, was verbessert werden kann und bieten die Möglichkeit, nachzufragen *(Interview 6; Position: 62 – 73).*

4.1.3 Aussagen der Lehrpersonen zum Fähigkeitsselbstkonzept [M.P.]

Die Aussagen über die Lehrpersonen basieren auf einer sehr kleinen Stichprobe. Wir befragten zwei Lehrpersonen einer Berufsfachschule, eine Lehrperson, welche einen Kindergarten alleine führt, eine Lehrperson, welche eine Kindergartenklasse im Team unterrichtet und zwei Lehrpersonen, die eine Grundstufenklasse im Team leiten. Trotz dieser zahlenmässigen Beschränkung wiesen die Lehrpersonen auf wichtige Bereiche des Selbstkonzepts hin und machten Zusammenhänge deutlich.

4.1.3.1 Kategorie ‚Ansprüche an sich selbst' aus Sicht der Lehrpersonen

Die Ansprüche, welche die Lehrpersonen an sich selbst stellen, bilden die Ausgangslage für die persönlichen Erfolgserlebnisse. Die befragten Lehrpersonen formulieren Ansprüche an sich selbst; dies in den Bereichen der Schülerwahrnehmungen, der Lernaktivitäten sowie im Organisatorischen.

4.1.3.1.1 Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler

Mehrere Lehrpersonen stellen an sich den Anspruch, dass sie ihre Lernenden korrekt einschätzen und wahrnehmen – speziell wenn es diesen nicht gut geht. Die Filmaufzeichnungen konnten eine Aussensicht bringen und erweiterten, beziehungsweise differenzierten die alltägliche Wahrnehmung der Lehrpersonen *(Interview 28; Position: 3 – 14).*

Der Anspruch der Lehrpersonen, die Lernenden wahrzunehmen, ist aber nicht mit dem Recht gekoppelt, alles über sie zu wissen. Die Lernenden erhalten Gesprächs- und Unterstützungsangebote, aber keine aufgezwungene Hilfe *(Interview 25; Position: 95 – 105)*. Neben der aktuellen Verfassung der Schülerinnen und Schüler interessieren sich Lehrpersonen auch für die Hintergründe: Bei den Kindern sind dies vor allem familiäre, bei den Jugendlichen berufliche Hintergründe *(Interview 25; Position: 93 – 94).*

4.1.3.1.2 Aktivität der Schülerinnen und Schüler

Die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht ist für mehrere Lehrpersonen ein sichtbares und zentrales Gütekriterium, welches direkt an das Wohlbefinden im Klassenzimmer gekoppelt wird.

> *Lehrperson: „Es sind alle tätig, es machen alle etwas. Ich glaube, es geht ihnen gut – auf den ersten Blick“*
> *(Interview 28; Position: 3 – 5).*

Gelingt es der Lehrperson nicht, ihre Lernenden in den Unterricht zu involvieren, sind erstere unzufrieden. Zudem sind sie sich auch sicher, dass der Lerngewinn unter diesen Umständen nicht gross sein kann *(Interview 25; Position: 14 – 21)*. Ermöglichen Lehrpersonen den Lernenden im Unterricht eine hohe Eigenaktivität und Selbständigkeit, geben sie aber auch Verantwortung und Kontrolle ab. Sie gewinnen dadurch Zeit, welche sie für die Unterstützung der Lernenden nützen können *(Interview 28; Position: 20 – 34).*

Nicht alle Lehrpersonen trauen ihren Lernenden soviel Eigenverantwortung zu. Für einzelne ist es wichtig, dass sie die Lernenden immer ‚im Griff' haben.

> *Interviewer: „Er ist ein Schüler, bei welchem man sagen muss, S passen Sie auf, machen Sie mit – aber S ist auf keinen Fall bösartig“ (Interview 24; Position: 17).*

Die gleiche Lehrperson kämpft im Unterricht um Aufmerksamkeit. Sie kann weder einzelne Lernende noch die Klasse als Ganzes ausreichend motivieren. Zudem versucht diese Lehrperson die Lernsituationen zu kontrollieren und verzichtet damit häufig auf motivierende Unterrichtssituationen, in welchen die Schülerinnen und Schüler aktiv werden könnten.

> *Interviewerin: „Welches sind in dieser Klasse Momente, wo du alle packen kannst? Wo kommen sie ‚zum Busch raus' (werden sie besonders aktiv)?“*
> *Lehrperson: „Am ehesten dort, wo sie selbst aktiv sein können, beispielsweise bei einer Gruppenarbeit. Das Problem sind diejenigen Phasen, welche einfach nötig sind – zum Beispiel, wenn sie zuhören müssen. Aber wenn sie selber etwas machen können, denk ich, ist es eher besser. Aber ich erlebe diese Lehrlinge nicht als eine Klasse, die sagt: Oh, das macht Spass oder das ist super. Die Ausstellung, die wir besuchen werden, da war ich bereits mit einer anderen Klasse. Diese meinte, die Ausstellung sei sehr gut gewesen.*

Aber ich kann mir vorstellen, dass die erste Klasse die Ausstellung grösstenteils nicht schlecht finden wird – aber es wird wohl niemand euphorisch sein. Es hängt auch damit zusammen, dass die Klasse unruhig ist und man immer zuerst schauen muss, dass die Lehrlinge zuerst einmal ruhig arbeiten."
(Interview 24; Position: 80 – 81)

4.1.3.1.3 Klassenklima

Weitere Ansprüche der Lehrenden sind, dass die Stimmung in einer Klasse gut ist und sich die Interaktionen in der Klasse positiv gestalten. Die Lehrpersonen übernehmen viel Verantwortung, welche sie den Kindern „portionenweise" übergeben.

Lehrperson: „Wenn ich mir den Filmausschnitt anschaue, muss ich sagen, ich finde die Situation eigentlich schön. Die Kinder sind in der dritten Schulwoche, waren das erste Mal an den Tischen im Zeichnungsheftchen am Arbeiten und sind sehr ruhig und lieb. Die Stimmung hat mir gefallen. Ich finde es angenehm. Kein Kind ist rumgelaufen oder musste weinen – da hab ich schon ganz anderes erlebt – die Kinder haben miteinander gesprochen. Es ist auch ein Ziel, dass die Kinder in Kontakt kommen und einander kennen lernen, wenn sie an den Tischen miteinander arbeiten" (Interview 26; Position: 5 – 6).

Der Anspruch an ein gutes Klassenklima bleibt über die Schulstufen hinweg erhalten. Lehrpersonen möchten, dass die Stimmung gut ist und wägen deshalb ab, was sie allenfalls auch an Störungen in Kauf nehmen können oder müssen.

Lehrperson: „Es ist immer ein Abwägen und eine Gratwanderung: Wann störe ich den Unterricht mehr? Wenn ich die Situation so laufen lasse wie vorhin bei V oder wenn ich eingreife? Manchmal kann man eine Stimmung gleich kaputt machen und dies sogar für längere Zeit. Dann ist das Lernen gar nicht mehr möglich. Ich vertrete die Auffassung, dass zuerst ein gutes Klima da sein muss, um zu lernen. Und wenn Störungen da sind, müssen diese zuerst weg. Aber, wenn diese klein sind und nur punktuell, dann kann man sie vielleicht auch mal übersehen, sonst ist der Zeitverlust zu gross" (Interview 25; Position: 44 – 53).

4.1.3.1.4 Ablauf und Organisatorisches

Mehrfach sprachen die Lehrpersonen den Zeitfaktor im Unterrichtsgeschehen an. Sobald sie selbst aktiv am Unterrichten sind, fehlt es ihnen an Zeit, um bei ihren Lernenden nachzufragen *(Interview 24; Position: 34 – 35).*

Führt eine Lehrperson frontal, schränkt dies ihre Fähigkeit ein, andere wahrzunehmen. Einige Lehrpersonen versuchen darum, viele offene Sequenzen zu ermöglichen. Manchmal liessen sie ihre Lernenden zur eigenen persönlichen Entlastung aber auch selbständig arbeiten *(Interview 25; Position: 126).*

4.1.3.2 Kategorie ‚Verantwortungsübernahme für die Leistung der Lernenden'

Die Lehrpersonen wollen den Lernenden durch ihren Unterricht „etwas" auf den (Lebens-) Weg mitgeben. Was gelernt wird, liegt aber nicht nur in ihrer Hand. Verschiedene Faktoren spielen mit.

Eine Lehrperson, welche in der Kategorie ‚Ansprüche an sich selbst' keinerlei Angaben macht, beschrieb hier mehrere Einflussfaktoren, welche für die Leistung der Lernenden verantwortlich sein könnten. Der Entwicklungsstand hat nach Aussagen dieser Lehrperson einen bedeutenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit:

> *Lehrperson: "Ich habe das Gefühl, dass die Beziehung eigentlich gut ist. Er ist ein aufmerksamer Schüler, der auch etwas möchte. Ich habe ihn als guten Schüler wahrgenommen. Er ist nicht so auffällig, dass er sich wahnsinnig in den Vordergrund drängt. Er arbeitet still und konzentriert. Ich glaube, dass er sich einschätzen kann, wie gut er im Unterricht ist. Ich habe das Gefühl, dass er auch reifer ist als andere. Bei S hab ich das Gefühl, dass er zudem Entwicklungsdefizite hat, ein POS oder so" (Interview 24; Position: 40 – 41).*

Auch die Hilfsangebote von den Lehrpersonen werden nicht immer genützt *(Interview 24; Position: 37).*

Gemäss dieser Lehrperson sind die Lernenden nicht für ihr Handeln selbst verantwortlich.

> *Lehrperson:„Ich unterrichtete am Anfang Informatik und da arbeiten die Schüler individuell. Ich habe später mal nachgeschaut: Er hat ganz schlechte Noten, 2er oder 1.5er. Er wäre mir eigentlich nicht so negativ aufgefallen. Er ist ein Schüler, bei welchem man sagen muss, S passen Sie auf, machen Sie mit – aber S ist auf keinen Fall bösartig. Er kann einfach nicht ruhig sitzen" (Interview 24; Position: 17).*

4.1.3.3 Kategorie ‚Erfolgserlebnisse'

Zwei Arten von Erfolgserlebnissen werden von den Lehrpersonen beschrieben: Zum einen emotionale Highlights, zum anderen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.

4.1.3.3.1 Emotionale Highlights

Ein Beispiel beglückte die Lehrperson und stärkte das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse: Sie reflektiert mit ihrer Klasse den Unterricht täglich. Die Kinder geben hilfreiche Rückmeldungen und die Lehrperson hört, was die Kinder erlebt haben *(Interview 26; Position: 10).*

4.1.3.3.2 Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler

Gelingen den Lernenden gute oder herausragende Leistungen, freuen sich die Lehrpersonen und sind stolz auf die Lernenden – aber auch ein wenig auf sich selbst.

> *Lehrperson: „Was wir auch gemacht haben, sind die ‚Charlie-Häuser' da draussen. Hier arbeiteten die Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Fantasiewelt. Sie bauten für Charlie ein Haus aus Abfallmaterial. Und da entstanden zum Teil wahnsinnige Sachen. Also, wirklich lässig (grossartig)! Und das haben wir dann festgehalten" (Interview 28; Position: 110 – 113).*

4.1.3.4 Kategorie ‚Rückmeldungen'

Rückmeldungen – von wem auch immer – beeinflussten das Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrpersonen deutlich und ergänzen oder unterstützen die eigene Wahrnehmung. Die nachfolgende Aussage illustriert diese Tatsache.

> *Interviewerin: „Zum Schluss eine Killerfrage: Bist du eine gute Lehrperson?"*
> *Lehrperson: „Ich sage ganz frech: Ja!"*
> *Interviewerin: „Und wie kommst du zu dieser Aussage?"*
> *Lehrperson: „Ich erlebe seit vielen Jahren immer wieder, dass ich bis zum Jahresende eine gute Klassengemeinschaft hinkriege. Eine Klasse die Rücksicht nimmt, Respekt und Toleranz zeigt und hilfsbereit ist. Und zwar auch dann, wenn die Gruppe sehr heterogen ist."*
> *Interviewerin: „Scheint dir das das Wichtigste in der Schule zu sein?"*
> *Lehrperson: „Mir ist wichtig, dass wir eine gute Klasse sind, welche von den sozialen Beziehungen lebt. Beziehungen sind wichtig, damit ich mich wohl fühle, mir etwas zumute, mein Selbstwertgefühl steigern kann und dass ich die Aufgaben des Lebens bewältigen kann. Wenn ich ein gutes Selbstwertgefühl und ein Beziehungsnetz habe, wenn ich Freunde habe, die mich unterstützen, kann ich das Leben packen. Dies erreiche ich mit meinen Klassen. Ich bekomme diese Rückmeldung auch immer wieder von Behördenmitgliedern und Eltern und von Fachlehrpersonen. Diese Feedbacks bekomme ich immer wieder ungefragt. Und dies zeigt mir, ich bin auf dem richtigen Weg."*
> *(Interview 26; Position: 139 – 144)*

4.1.3.5 Kategorie ‚Selbstwirksamkeitserwartungen'

Die Lehrpersonen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Diejenigen, welche Ansprüche an sich selbst formulieren, verfügen auch über ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept und gestanden sich zu, dass sie einen guten Job machen. Die andere Gruppe Lehrpersonen ist durch das Gefühl der Fremdsteuerung bestimmt, was hingegen auf das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept verunsichernd wirkt, und es blieb ihnen nur die Hoffnung, dass ihre Arbeit Wirkung zeigt.

4.1.3.5.1 Überzeugt sein von der eigenen Arbeit

Mehrere Lehrpersonen glauben an sich und ihre Leistungen, weil sie (immer noch) Freude an ihrem Beruf haben *(Interview 28; Position: 456 – 478).*

Diese Lehrpersonen sind sich ihrer Sache sicher und erwarten von sich selbst auch, dass sie in Krisenfällen die Situation steuern können. Dies beispielsweise, ohne einen Gedanken an die körperliche Überlegenheit der Schülerinnen und Schüler zu verschwenden *(Interview 25; Position: 57 – 58).*

Keine der befragten Lehrpersonen stellt sich als „Überflieger" dar. Alle weisen auch auf Schwierigkeiten hin; die einen mehr, die anderen weniger. Wichtig scheint der Zeitfaktor beim Sich-Eingewöhnen zu sein. Beim Wechseln des Arbeitsortes *(Interview 27; Position: 114 – 120)* oder, wenn sich die Rahmenbedingungen wie bei einem Schulversuch ändern, dann gerät das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept ins Wanken *(Interview 28; Position: 471 – 476).*

4.1.3.5.2 Bedingt überzeugt sein von der eigenen Arbeit

Eine Lehrperson ist von ihrer eigenen Arbeit nicht überzeugt. Sie benützt auffällig häufig die Wörter „hoffen" oder „denken". Diese Lehrperson schätzt sich lediglich fachlich als kompetent ein. Dies, obwohl es Bereiche gibt, wo sie sich sicher fühlt *(Interview 24; Position: 92 – 93)*.

> *Interviewerin: „Meine Killerfrage: Bist du ein guter Lehrer?"*
> *Lehrperson: „Ich hoffe es."*
> *Interviewer: „Und was glaubst du?"*
> *Lehrperson: „Was ich glaube?"*
> *Interviewerin: „Ja. Manchmal kann man auch partiell sagen, das mach ich toll und das kann ich nicht gut."*
> *Lehrperson: „Gut, verbessern kann man immer. Das, was ich denke, was gut ist, ist, dass ich eine gewisse Fachkompetenz habe. Das haben mir Schüler auch schon rückgemeldet, ‚dass man etwas weiss'. Und ich probiere verschiedene Arbeitsformen, Lernformen einzubauen und den Unterricht überlegt aufzubauen. Ja, ich hoffe, dass die Überlegungen fruchten, sonst wäre es vielleicht schlechter, denke ich mal. Ich würde sagen, sicher nicht schlecht, würde ich mal sagen."*
> *(Interview 24; Position: 98 – 103)*

4.1.3.6 Kategorie ‚Teamteaching'

Die Arbeit im Schulversuch erweitert das berufliche Feld für die betroffenen Lehrpersonen. Dieser Umstand bringt Unsicherheit mit sich. Die Teamarbeit dagegen wird ausschliesslich positiv eingeschätzt. Sie gibt den Lehrpersonen Anregung und gegenseitigen Halt *(Interview 28; Position: 471 – 476).*

4.1.4 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lernenden [M.P.]

In den Interviews mit den Lernenden zu den sozialen Beziehungen mit ihrer Lehrperson zeigten sich viele facettenreiche Aspekte, welche wir in den Kategorien ‚Vertrauen', ‚Unterstützung durch die Lehrperson' und ‚Zugänglichkeit der Lehrperson' zusammengefasst haben.

4.1.4.1 Kategorie ‚Vertrauen'

Als tragend und aufbauend empfinden die Schülerinnen und Schüler jene Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die ihnen Sicherheit geben, die sie als respektvollen Umgang erleben und in denen sie sich als Mensch akzeptiert fühlen. Vertrauen zerstörend wirkt sich dagegen Respektlosigkeit, Desinteresse an der Person sowie das Ausüben von Macht aus.

4.1.4.1.1 Allgemeines (über alle Lernenden verteilte Aussagen)

Vertrauen, das sich in den Augen der Lernenden als wichtig herausstellt, wird mehrmals damit umschrieben, dass sich die Lehrperson sowohl in schulischen als auch in ausserschulischen Belangen für den Schüler oder die Schülerin einsetzt.

> *Jugendliche 1: „Das letzte Mal wurde in unserer Klasse etwas gestohlen und da half er uns mit suchen und nahm Anteil. Er erzählte es den anderen Lehrern und das, obwohl es nicht in seinem Zimmer passierte. Das finde ich gut."*
> *Interviewer: „Ist er für sie hingestanden?"*
> *Jugendliche 1: „Ja!"*
> *Jugendliche 2: „Mir wurde das Zeug gestohlen und ich hatte am Morgen noch einen Film aus der Bibliothek ausgeliehen und der wurde ebenfalls gestohlen. Herr S hat gesagt, das mache nichts, und wir würden dann noch schauen. Er ist so ziemlich menschlich. Er hat auch selber Kinder und kann nachfühlen, wie es uns ergeht." (Interview 7; Position: 46 – 49)*

Im Weiteren wird von einigen Lernenden berichtet, dass sie sich einer Lehrperson näher fühlen, wenn sie Privates über diese wissen *(beispielsweise Interview 23; Position: 84 oder Interview 7; Position: 40)*.

Die Lernenden sind froh, wenn die Lehrperson ab und zu ein Auge zudrückt. Gerade, wenn die Berufslernenden von der Arbeit im Lehrbetrieb sehr müde sind, schätzen sie es, wenn die Lehrperson deswegen kein grosses Aufheben macht und Verständnis zeigt *(beispielsweise Interview 5; Position: 24 – 27)*.

Weiter wirkte es laut einer Berufslernenden vertrauensbildend, wenn die Lehrperson im Umgang mit Lernenden gelassen und sicher handelt:

> *Jugendliche: „Er erzählt die Dinge gut und ist nicht langweilig. Und er ist fast wie ein Vater – fast. Er weiss, wie mit den Kindern umzugehen ist oder mit den Jugendlichen" (Interview 7; Position: 39).*

4.1.4.1.2 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Mehrere Kinder dieser Gruppe berufen sich darauf, dass sie es schätzen, wenn die Lehrperson nicht schimpft.

Interviewer: „Schimpft Frau X viel mit euch?“
Mädchen: „Nein, es geht.“
Knabe: „Sie hat nur einmal geschimpft, weil ein Knabe ein Mädchen beim Verstecken gefoppt hat.“
Interviewer: „Aha, da musste sie schimpfen.“
Knabe:“ Ja, aber nicht mit mir, sondern mit dem Knaben.“
Interviewer: „Musste Frau X auch schon einmal mit dir schimpfen?“
Mädchen: „Nein, noch nie.“
Interviewer: „Dann bist du ja eine ganz brave Schülerin.“
Knabe: „Ich auch.“
(Interview 18; Position: 11 – 19)

Ein Jugendlicher fand Vertrauen in die Lehrperson, wenn diese sich grosszügig zeigt, gleichzeitig aber klare Regeln formuliert:

Jugendlicher: „Man kann immer zu ihm gehen und ihm sagen, es ist dieses und jenes passiert, ich konnte etwas nicht machen, eigentlich egal aus welchem Grund. Dann gibt Herr Y uns immer eine Chance, es auf die nächste Woche zu machen“ (Interview 8; Position 58).

Negativ wirkt sich es sich laut zwei Jugendlichen aus, wenn sich die Lehrperson mit ihnen in einem Machtkampf befindet. Die Lehrperson ist ihnen am Ende einfach egal.

Interviewer: „Ist es ein Machtkampf?“
Jugendlicher: „Ja, genau. Zwischen Lehrer und Schüler. Es geht darum, wer das letzte Wort hat. Sie haben recht, es ist genau so, wie Sie es sagen.“
Interviewer: „Ist das nur bei Herrn X so? Haben Sie eine spezielle soziale Beziehung zu ihm?“
Jugendlicher: „Ja, ich hatte auch schon Streit, ich meine eine Meinungsverschiedenheiten mit ihm gehabt. Aber das spielt mir eigentlich keine so grosse Rolle. Mir ist das eigentlich egal.“
(Interview 6; Position: 32 – 35)

4.1.4.2 Kategorie ‚Unterstützung durch die Lehrperson’

Unterstützung erfahren die Lernenden durch ihre Lehrpersonen in verschiedensten schulischen aber auch ausserschulischen Settings. Klare Regeln und Verlässlichkeit seitens der Lehrperson scheinen unterstützend zu sein, während ein zu grosses und vor allem zu abgehobenes Fachwissen der Lehrperson nicht mehr als unterstützend taxiert wird.

4.1.4.2.1 Leistungsstarke Lernende

Leistungsstarke Berufslernende äussern sich dahingehend, dass sie die Unterstützung der Lehrperson sehr schätzen. Sie estimieren den Einsatz der Lehrperson zugunsten der Lernenden, die klaren Feedbacks der Lehrperson empfinden sie als hilfreich *(Interview: 7; Position: 91 – 92).*

Die leistungsstarken Kinder der Grundstufe und des Kindergartens fühlen sich durchwegs von ihren Lehrpersonen unterstützt. Dieses Gefühl verstärkt sich während Phasen des Teamteachings noch zusätzlich *(Interview 11; Position: 72).*

Eine Jugendliche berichtet, dass die Lehrperson ihre Hilfe selektiv anbiete. Wer sich anstrengt, kann mit Unterstützung rechnen. Im gegenteiligen Fall ist dies nicht möglich *(Interview 7; Position: 102 – 103).*

Zwei Jugendliche äussern klar, dass sie sich bei ihrer Lehrperson manchmal überhaupt nicht unterstützt fühlen. Dies in jenen Momenten, wo die Lehrperson ihnen wissensmässig haushoch überlegen ist und die Schüler im Unterricht nicht mehr mitkommen *(Interview 3; Position: 23 – 33).*

4.1.4.2.2 Leistungsschwache Lernende

Diese Lernenden fühlen sich von Lehrpersonen, welche einen direkten Kontakt mit ihnen pflegen und suchen, auch in für sie schwierigen Momenten unterstützt und nicht alleine gelassen. Dies auch dann, wenn es letztlich darum geht, dass die Lehrperson ihnen eine schlechte Note gibt *(Interview: 8; Position 66 – 73)*. Die leistungsschwachen Kinder verlassen sich vollumfänglich auf ihre Lehrpersonen.

> *Interviewer: „Was passiert, wenn du etwas bauen willst und es geht nicht?“*
> *Mädchen 1: „Ich frage jemanden, ob er mir helfen kann.“*
> *Interviewer: „Wen kannst du denn fragen?“*
> *Mädchen 1: „Frau Z.“*
> *Interviewer: „Hilft sie gerne oder sagt sie manchmal, dass sie nicht helfen will?“*
> *Mädchen 1: „Sie hilft gerne.“*
> *Interviewer: „Und bei dir, B?“*
> *Mädchen 2: „Auch.“*
> *(Interview 14; Position: 28 – 35)*

Auffällig ist, dass viele Kinder einer Kindergartenklasse erzählen, dass ihnen ihre Lehrperson nicht hilft *(beispielsweise Interview 21; Position: 11 – 18)*.

Die Lösung fanden wir nicht in den Kinderinterviews, sondern im Gespräch mit der Lehrperson: Es ist ihr ein wichtiges Ziel, dass die Kinder selbständig nach Lösungen suchen. Deshalb hilft sie den Kindern nicht sofort, sondern sagt ihnen, sie sollen es doch noch einmal versuchen. Für die Kinder ist dies offenbar missverständlich. Ein Knabe äusserte deutlich, dass er von keiner seiner Lehrerinnen Unterstützung erhält. Gründe dazu nannte er keine *(Interview 3; Position: 11 – 22)*.

4.1.4.2.3 Lernende mit guter sozialer Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Die Jugendlichen dieser Gruppe schwärmen von ihrer Lehrperson. Dieser werden gleich eine Reihe positiver Attribute zugeschrieben: verständlich *(Interview 5; Position: 35 – 37)*, interessant *(Interview 5; Position: 57 – 65)*, glaubhaft *(Interview 3; Position: 12; Interview 5; Position: 38 – 40; (Interview 5; Position: 98)*, ehrlich *(Interview 5; Position: 56)*.

Weiter schätzen die Jugendlichen, wenn sie jederzeit mit der Lehrperson reden können, dies sowohl im schulischen wie ausserschulischen Bereich *(beispielsweise Interview 5; Position: 39 – 40)*.

Eine Lehrperson versteht es gemäss der Aussage eines Jugendlichen, ihn zu motivieren, zu stärken und anzuspornen:

> *Jugendlicher: „Und ich merke das auch. Herr H hat mir gesagt, dass ich gute Chancen hätte, gut abzuschliessen. Ich müsse einfach dranbleiben. Wenn er solche Sachen sagt, gibt mir das noch mehr einen Ansporn und in zwei, drei Jahren kommt man ja gut durch“ (Interview 5; Position: 56).*

Ein Kind äussert, es sei überzeugt, dass seine Lehrperson alle Kinder unterstützt:

> *Interviewer: „Wenn jemand etwas nicht so gut kann, was macht Frau Z dann?“*
> *Mädchen: „Helfen.“*
> *Interviewer: „Schimpft sie nicht, wenn man etwas nicht so gut kann?“*
> *Mädchen: „Nein.“*
> *Interviewer: „Denkst du Frau Z ärgert sich, wenn ein Kind etwas nicht so gut kann?“*
> *Mädchen: „Nein.“*
> *(Interview 15; Position: 177 – 182)*

Dies ist nicht überall so. Die Jugendlichen einer Berufsschulklasse mit einer guten Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson) berichten, dass sie keinerlei Unterstützung erhalten. Die Wahrnehmungen der Lehrperson und der Lernenden klaffen hier auseinander.

4.1.4.2.4 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Bei den Kindern zeigt es sich, dass die Hilfestellung der Lehrperson wichtig ist. Im folgenden Beispiel äussern ein Mädchen und ein Knabe sogar, dass sie genau wissen, wann sie Hilfe zuziehen können und wann nicht:

Interviewer: „Wie ist das mit Frau Z? Hilft sie euch?“
Knabe und Mädchen: „Jaaa.“
Interviewer: „Muss man ihr einfach rufen und dann kommt sie?“
Knabe: „Ja, aber nicht immer. Wenn sie am Telefon ist, muss man warten.“
Interviewer: „Dann darf man auch nicht rufen.“
Knabe: „Ja.“
(Interview 18; Position: 48 – 53)

Die Kinder kennen die geltenden Regeln des Unterrichts. Dies gibt ihnen die nötige Sicherheit.

Berufslernende mit einer schlechten Beziehung zur Lehrperson berichteten in unseren Interviews über keinerlei Art von Unterstützung seitens ihrer Lehrpersonen.

4.1.4.3 Kategorie ‚Zugänglichkeit der Lehrperson'

In Kontakt treten, Kontakt halten, Verständnis zeigen, Einfühlungsvermögen, Verlässlichkeit und Verständnis sowie das Wissen über die eigene Lehrperson sind Bereiche, welche die Lernenden mit der Zugänglichkeit von Lehrpersonen verbinden.

4.1.4.3.1 Leistungsschwache Lernende

Offenbar ist es für die Jugendlichen sehr wichtig, dass sie innerhalb des Unterrichts Kontakt zur Lehrperson haben können. Eine Jugendliche äusserte, dass sie von den Lehrpersonen mehr Verständnis und Einfühlvermögen erwarte. Zwei andere Jugendliche betonen die Wichtigkeit des Sportunterrichts, wo Lernende und Lehrende die Möglichkeit haben, einander auf einer gleichwertigen Ebene zu begegnen *(Interview 8; Position: 43 – 50; Interview 1; Position: 75 – 76).*

4.1.4.3.2 Lernende mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Auch ein Lernender aus dieser Gruppe betont die Wichtigkeit des Sports, der einen anderen Zugang zur Lehrperson zulässt *(Interview 6; Position: 39 – 42).*

Zwei Kinder strichen hervor, wie wichtig der Kontakt zu ihrer Lehrerin ist und wie wichtig deren positiven Rückmeldungen sind. Bei negativen Rückmeldungen würden die Kinder aber gerne auf einen weiteren Kontakt verzichten *(Interview 18; Position: 70 – 73).*

4.1.4.3.3 Allgemeine Aussagen zur Beziehungspflege ausserhalb des Unterrichts

Zwei, von ihrer Lehrperson als besonders demotiviert eingeschätzte junge Frauen, unterstrichen, wie wichtig die Beziehungspflege ihrer Lehrperson zu ihnen ausserhalb des regulären Unterrichts sei. Für sie ist ihr Lehrer eine zuverlässige Stütze, auf die sie sich im Notfall absolut verlassen können *(Interview 9; Position: 29 – 48).*
Die Kontaktpflege ist laut diesen beiden Jugendlichen bei ausserschulischen Anlässen wie beispielsweise Ausflügen ins „Robo-Tech" besonders gut möglich *(Interview 9; Position: 51 – 53).*
Für einen Knaben war das Wissen, wie es bei seiner Lehrerin zu Hause aussah, sehr wichtig. So wichtig, dass er die Beliebtheit dieser Lehrerin über jene ihrer Teamkollegin stellte:

> *Knabe: „Frau L kenne ich schon und deshalb habe ich sie lieber. Ich war schon einmal bei ihr zu Hause und weiss wie es da aussieht" (Interview 9; Position: 51 – 53).*

Für zwei Berufslernende ist es offenbar frustrierend, dass ihre Lehrperson keine Zeit für sie hat und demzufolge auch nicht zu einem Gespräch bereit ist, während die Fachlehrperson und die Stellvertretung dies ermöglichen *(Interview 2; Position: 63 – 69).*

Auffällig ist, wie Berufslernende ihre aktuellen oder früheren Lehrpersonen in Schutz nehmen, indem sie nach Erklärungen für deren Verhalten ihnen gegenüber suchen.
Eine leistungsstarke Jugendliche findet die Erklärung im Alter ihres Lehrers:

> *Jugendliche: „Ich begann, ihn zu hassen und hatte kein Vertrauen mehr zu ihm. Er war auch schon 60 Jahre alt und so dachte ich, dass er vielleicht, weil er schon so lange Lehrer ist, nicht mehr so gut erklären kann. Er hat manchmal wirklich sehr kompliziert erklärt. Ich war in der Sek B und er hat uns manchmal Aufgaben aus der Sek A (leistungsstärkerer Klassenzug) gegeben"(Interview 7; Position: 53).*

Zwei leistungsschwache Lernende finden, dass es am Unterrichtsfach und nicht an der Lehrperson liegt, dass es in der Schule nicht spannend ist:

> *Interviewerin: „Haben Sie mit Herrn T bereits schöne Sachen erlebt, über die Sie sagen können: ‚Das hät gfägt.' (Das war spitze.)?"*
>
> *Jugendliche: „Hmmm, weniger. Ich muss sagen, dass wir mit dem anderen Lehrer manchmal nach draussen zum Arbeiten können. Bei ihm kann man das nicht. Bei ihm ist ein wenig mehr der Zeitdruck da. Dieses und jenes muss man machen. Und das will er durchziehen, auch wenn wir das dann halt weniger gut können. Es ist manchmal die Geschwindigkeit, dass wir das Zeug auf den Blättern begreifen sollten. Wir müssen so viel durchlesen und das an einem Stück."*
>
> *Interviewer: „Was ‚fägt' mit Herrn T aus Ihrer Sicht?"*

Jugendlicher: „Eigentlich nicht so viel. ABU interessiert mich eigentlich gar nicht so."
Interviewerin: „Ist es denn das Fach, das Sie nicht interessiert oder hat es auch mit dem Lehrer zu tun?"
Jugendlicher: „Es liegt eigentlich nicht an ihm."
Interviewer: „Haben Sie mit ihm denn auch schon ein privates Gespräch geführt?"
Jugendlicher: „Nein."
Interviewer: „Und Zeugnisbesprechungen?"
Jugendlicher: „Nein, auch nicht."
(Interview 1; Position: 38 – 47)

Zwei andere Jugendliche schildern ihre katastrophalen sozialen Beziehungen zur Lehrperson und nehmen diese schliesslich trotzdem in Schutz, weil sie schwanger war *(Interview 3; Position: 59 – 62)*.

Schliesslich nehmen zwei Berufslernende mit einer schlechten sozialen Beziehung die Verantwortung auf sich, indem sie ihr eigenes Verhalten als unrühmlich genug ansehen und das Verhalten der Lehrperson damit entschuldigen *(Interview 6; Position: 74 – 77).*

4.1.4.4 Kategorie ‚Gerechtigkeit der Lehrperson'

Ehrlichkeit, Korrektheit und Direktheit sind als wichtige Komponenten für die Gerechtigkeit der Lehrperson. Dagegen wird ein überfordernder Unterrichtsstil, entwürdigendes Verhalten, das Blossstellen von Lernenden sowie das Bemerken, wer die Lieblingsschüler der Lehrperson sind, als ungerecht empfunden.

Ein Jugendlicher schätzt seine Lehrperson als gerecht ein und begründet dies damit, dass sie wirklich nur dann böse wird, wenn ein berechtigter Grund dazu besteht *(Interview 5; Position: 44).*

Zwei leistungsschwache Jugendliche taxieren das massive, unfreundliche Einschreiten ihrer Lehrperson wegen einer harmlosen Antwort eines Mitschülers als nachvollziehbar, korrekt und letztlich gerechtfertigt.

Interviewer: „Wie hat N reagiert, als es ihm gestunken hat?"
Jugendlicher 1: „Er hat abgewinkt."
Interviewer: „Und er hat den Kopf eingezogen. Denken Sie, dass Herr F gut gehandelt hat?"
Jugendlicher 1: „Ja!"
Jugendlicher 2: „Ja, das ist schon richtig, dass wir Hochdeutsch reden. Wenn wir uns Jugendliche anschauen, gibt es wenige, die gut Hochdeutsch reden. Und das ist schon wichtig, dass man in der Klasse Hochdeutsch spricht – das war ja früher auch so. Im Deutsch wurden wir dazu gezwungen. Und danach hat man das locker gelassen, dann war es eine Zeit lang egal, ob man Dialekt oder Hochdeutsch spricht."
Interviewer: „Aber, Herr F hat N zusammengestaucht (heftig gemassregelt). Haben Sie das bemerkt?"
Jugendlicher 2: „Ich würde mich als Lehrer auch ärgern, wenn ich es dauernd sagen müsste. In jeder Lektion: Hochdeutsch, Hochdeutsch, Hochdeutsch!"

Interviewer: „Finden Sie das auch?“

Jugendlicher 1: „Also, es ist unser Auftrag, hochdeutsch zu reden. Die meisten reden ja Dialekt. Hochdeutsch reden ist für viele schwierig. Ja, es ist schon schwierig. Vielleicht trifft man ja die Wörter nicht, wenn man es in Hochdeutsch sagt – im eigenen Dialekt sagt man es ganz anders.“

(Interview 8; Position: 11 – 19)

Zudem schätzen diese beiden Jugendlichen an ihrer Lehrperson, dass sie auch auf geschlechtergerechten Unterricht achtet, bei dem niemand benachteiligt wird:

Jugendlicher 2: „Ja, er weiss einfach, was wir gerne machen. Meistens organisiert er Sachen oder Spiele, die wir gerne spielen oder er macht Alternativen, so dass die Frauen auch etwas wünschen können. Letzte Woche konnten wir beispielsweise zwischen Unihockey oder Volleyball auswählen. Da können die Frauen auch mitreden und müssen sich nicht benachteiligt fühlen“ (Interview 8; Position: 48).

Insgesamt schätzen es die Jugendlichen sehr, wenn ihre Lehrperson korrekt handelt und adäquate Massnahmen ergreift. Gelobt wird schliesslich, dass die Lehrperson wirklich alle gleich behandelt und niemanden bevorzugt *(Interview 7; Position: 98 – 103)*.

Nur ein Kindergartenkind äusserte sich zu diesem Punkt. Es vertraut seiner Lehrperson und schätzt diese als gerecht ein. Gerechtigkeit bedeutet hier Bestrafung des Bösen. Das „Schimpfen“ bekommt damit einen unterstützenden, gerechten Charakter.

Knabe: „Weisst du was? Wenn mich jemand schlägt, dann sage ich, hör auf damit. Und wenn er weitermacht, dann sag ich hör auf und sonst sage ich es Frau G.“

Interviewer: „Was macht Frau G dann?“

Knabe: „Schimpfen. Mit denen, die angefangen haben.“

(Interview 18; Position: 103 – 105)

Zwei Berufslernende mit schlechten sozialen Beziehungen zur Lehrperson äussern sich über einen ungerechten Lehrer. Einerseits kritisieren sie dessen überfordernden Unterrichtsstil, andererseits finden sie es entwürdigend, wenn Schüler blossgestellt und lächerlich gemacht werden. Zudem lassen sich bei den Aussagen der Lernenden Schutzmechanismen erkennen, welche es ihnen ermöglichen, mit den Demütigungen fertig zu werden.

Interviewer: „Und wie ist das bei den anderen Lehrern?“

Jugendlicher: „Es geht. Herr F ist eine Person, einfach ein Mensch, nicht nur so ein Lehrer. Bei H weiss ich nicht recht, ich weiss nicht, wie er ist. Zu ihm habe ich keine Beziehung. Er redet immer auf die ganze Klasse ein. Findest du nicht auch?“

Jugendlicher: „Also, H weiss recht viel, aber eben, er gibt uns keinen so genauen Unterricht. Wenn wir noch bei Wein und Getränken sind, ist er schon beim Thema Hygiene.“

Jugendliche: „Ja, wir switchen von Käse zu Wein – und das in einem einzigen Tag.“

Jugendlicher: „Dann ist man nicht mehr so richtig im Thema drin. Bei Herrn F ist das gut. Wenn wir mit Politik anfangen, hören wir dort auch wieder auf. Wir wissen genau, bei welchem Thema wir sind.

Und bei H ist das alles durcheinander und dann bekomme ich auch im Kopf ein Durcheinander. Ja, das ist mir schon passiert. Ich ging nach Hause und wusste schliesslich gar nicht mehr, welche Aufgaben ich zu erledigen hatte – ob ich jetzt über Wein oder Käse schreiben muss."

Jugendliche: „Aber der Unterschied ist, wie H mit uns redet. F spricht mit uns einzeln. H ruft nur auf: X, sag dies und das. Er redet nicht mit uns, er unterrichtet uns."

Jugendlicher: „H macht jeweils so kleine Witze. Zum Beispiel, als ich mal zu spät kam, also genau am ersten Tag nach den Ferien, da trat ich ins falsche Zimmer ein. Ich wusste nicht genau, in welches Zimmer ich sollte. Da sagte H zu mir: Das Bächlein runter, die Strasse links und dann bis zur Kreuzung. Also, einfach so ein Witzchen. Und dann lachen natürlich alle. Klar ist das lustig. Ich lachte einfach mit."

Jugendliche: „Ja, oder er sagt, du gehst jetzt nach Paris in eine Fleischerei."

Jugendlicher: „Ja, gut. Ich finde, solche Witze sind schon lustig, aber irgendwie überflüssig. Ich kann aber selber darüber lachen, das ist gut. Wenn ein Lehrer mit mir motzt (ärgerlich reagiert/schimpft) oder einen Witz über mich macht, dann verhalte ich mich so. Also, ich könnte ja schon zurückgeben. Aber es ist eben nicht gut, einem Lehrer zurückzugeben, dann steigt sie irgendwie immer mehr, diese Wut. Und schliesslich muss sowieso immer der Schüler darunter leiden. Und dann muss man noch zum Direktor, wenn man irgendwie frech war. Und der Lehrer sitzt sowieso immer am längeren Hebel. Aber, ich meine, ich könnte schon zurückgeben mit solchen Witzchen. Ich bin nämlich nicht so schlecht in jemanden runtermachen. Aber ich brauche das einfach nicht."

(Interview 6; Position: 82 – 92)

Ernüchternd klingt die generelle Aussage eines dieser Jugendlichen, der seine Erfahrung mit ungerechten Lehrpersonen auf den Punkt bringt:

„Ich glaube, ein Lehrer hat immer seine Lieblingsschüler, den einen oder den anderen, der ihm ein bisschen sympathischer ist" (Interview 6; Position: 51).

4.1.4.5 Kategorie ‚Leistungskomponente'

Beinahe alle Lernenden äussern, dass sie die Leistungskomponente als nicht massgebend für die soziale Beziehung zu ihrer Lehrperson halten. Geschätzt wird die offene und direkte Kommunikation der Lehrperson über die Leistung. Einzig zwei als demotiviert eingestufte Kinder glauben, die Lehrperson habe sie nicht mehr so gerne, wenn sie etwas komplett falsch machen.

Interviewerin: „Und wenn ihr etwas ganz falsch macht, meint ihr, Frau P hat euch dann trotzdem noch gerne?"

Mädchen 1: „Nein."

Mädchen 2: „Mhm."

Interviewerin: „Hat sie euch später wieder gerne?"

Mädchen 1: „Ja."

Mädchen 2: „Morgen."

(Interview 16; Position: 155 – 160)

Mehrere von ihren Lehrpersonen als demotiviert eingeschätzte Lernende fanden kurz und knapp, dass die Leistungskomponente keinen Einfluss auf ihre Beziehung habe. *(Interview 4; Position: 51 – 52).*

4.1.4.6 Kategorie ‚Regelklarheit im Unterricht'

Im Allgemeinen tragen klare Regelungen im Unterricht dazu bei, dass Lernende mit dem Unterricht zufrieden sind. Geschätzt wird, wenn der Unterrichtsverlauf klar ersichtlich ist *(Interview 3; Position: 10 – 11).*

Zwei leistungsstarke Knaben erzählten, welche Regeln es in ihrer Klasse gibt und wie die Lehrerin auf die Regelverstösse reagiert *(Interview 17; Position: 75 – 93).*

Dabei wird klar: Die Lehrerin sanktioniert Regelverstösse konsequent, so dass die Kinder die Massnahme verstehen und entsprechend einordnen können *(Interview 17; Position: 191 – 202).*

Ein Mädchen mit einer schlechten sozialen Beziehung zur Lehrperson versucht sich so zu verhalten, dass es keinen Ärger mit der Lehrperson gibt. Sie weiss welche Regelverletzungen, dazu führen, dass die Lehrerin böse wird.

Interviewer: „Wenn dir etwas nicht gefällt, machst du es trotzdem, damit Frau L nicht schimpft?"
Mädchen: „Nein. Ich habe Angst, dass Frau L dann schimpft."
Interviewer: „Hast du Angst, dass sie mit dir schimpft?"
Mädchen: „Ja, drum mache ich es."
(Interview 18; Position: 105 – 108)

4.1.4.7 Kategorie ‚Teamteaching'

Zwei Kinder mit guten sozialen Beziehungen äussern, dass es sehr gut ist, wenn sich die Lehrpersonen gegenseitig unterstützen können *(Interview 10; Position: 153 – 166).*

Die Kinder erleben durch das gut funktionierende Teamteaching modellhafte Interaktionen zwischen Erwachsenen und das kontrastierend zur aktuellen Familiensituation:

Interviewerin: „… Gibt es denn gar nichts, worüber ihr euch in der Grundstufe ärgert, über Frau K oder Frau F?"
Knabe: „Sie hatten bis jetzt noch nie Streit."
Interviewerin: „Und ihr mit ihnen auch noch nie?"
Knabe: „Nein."
Mädchen: „Aber mein Vater und meine Mutter haben Streit gehabt."
Interviewerin: „Das gibt es manchmal."
Mädchen: „Und dann ist meine Mama gleich weggezogen."
Interviewerin: „Oh, dann hatten sie ganz heftig Streit."
Mädchen: „Ja."
(Interview 10; Position: 183 – 193)

Die Kinder vergleichen ihre beiden Lehrerinnen nur auf der im Unterricht sichtbaren Ebene *(Interview 10; Position: 28 – 38).* mit dem Ergebnis, dass weitaus die meisten Schülerinnen und Schüler ihre beiden Lehrpersonen als ebenbürtig, gleich hilfsbereit aber auch gleich lieb wahrnehmen *(beispielsweise Interview 19; Position: 78 – 89)*.

Zwei leistungsstarke Mädchen finden, dass sie diejenige Lehrerin lieber haben, welche ihnen mehr hilft *(Interview 22; Position: 34 – 47)*. Hilfe ist für die Kinder immer wieder wichtig und mehrere Kinder sagen aus, dass sie in Teamteachingsequenzen vermehrt unterstützt werden *(beispielsweise Interview 11; Position: 71 – 73.)* Für einen Knaben mit einer schwierigen sozialen Beziehung zur Lehrerin ist es lustig, wenn nur eine Lehrerin da ist. Dann kann er sie besser „rumjagen".

> *Interviewerin: „Ist es im Unterricht besser, wenn beide Lehrerinnen da sind, weil sie dann mehr Zeit für euch haben?"*
> *Knabe: „Wenn nur eine Lehrerin da ist, kann man sie besser rumjagen."*
> *Interviewerin: „Das habe ich nicht verstanden."*
> *Knabe: „Dann kann man sie besser rumstressen, das ist mega lustig."*
> *(Interview 12; Position: 71 – 74)*

4.1.5 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen [C.W.]

Wie bei der Befragung der Lernenden sind auch die Aussagen der Lehrpersonen über ihre sozialen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern äusserst breit angesiedelt. Wir fassen sie in den Kategorien ‚Merkmale guter und weniger guter sozialer Beziehungen', ‚Vertrauen', ‚Zugänglichkeit', ‚Didaktisches Können der Lernenden', ‚Leistungskomponente' sowie ‚Teamteaching und Stellenteilung' zusammen.

4.1.5.1 Kategorie ‚Merkmale guter und weniger guter sozialer Beziehungen'

Die Aussagen zu guten und weniger guten sozialen Beziehungen halten sich in etwa die Waage, sind aber – je nach Lehrperson – sehr unterschiedlich gewichtet. Eine Lehrperson macht vorwiegend auf ihre Schwierigkeiten aufmerksam. Die anderen erzählen kritisch positiv über die sozialen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. Zwei berichten ausführlich von aktiver Arbeit an den Interaktionen und sozialen Beziehungen.

Es gibt Schülerinnen und Schüler, welche es den Lehrpersonen einfach machen. Sie gehen auf die Lehrpersonen zu, zeigen ihnen, dass sie diese mögen und erfüllen die schulischen Anforderungen ohne Murren *(Interview 25; Position: 107 – 108; Interview 28; Position: 428 – 433).*

Mehrere Lehrpersonen fokussieren auf „das Gute“ in ihren Lernenden. Die positiven Eigenschaften sind Ankerpunkte, um von den Schülerinnen und Schülern zu schwärmen. *(Interview 24; Position: 61).*

Lehrpersonen schätzen es, wenn

- Lernende ihre Meinung zu sagen wagen *(Interview 25; Position 79 – 80)*.
- Schülerinnen oder Schüler sich situationsadäquat verhalten – wenn gefeiert wird, dann wird gefeiert, und wenn die Arbeit ruft, kniet man sich in diese rein *(Interview 25; Position: 82).*
- die Lernenden strahlen, wenn sie in die Schule kommen *(Interview 27; Position: 35 – 38)*.
- sich die Schülerinnen und Schüler auf Anregungen einlassen *(Interview 27; Position: 47 – 52)*.
- Lernende selbstständig und interessiert sind *(Interview 27; Position: 53 – 60)*.
- Schülerinnen und Schüler einfach zufrieden sind *(Interview 27; Position: 89 – 97 und 98 – 103)*.
- soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen Lernenden zeigen *(Interview 28; Position: 345 – 348)*.
- die Beziehung lebendig ist und nach Schwierigkeiten wieder gute Momente folgen *(Interview 27; Position: 105)*.

Es scheint zudem eine wichtige Fähigkeit von Lehrpersonen zu sein, dass sie sich zwar ein Bild ihrer Lernenden machen, dann aber auch bereit sind, dieses zu revidieren.

Beim Beziehungsaufbau zu Kindern spielen die Eltern eine Rolle, die die Lehrpersonen nicht beeinflussen kann.

> *Interviewerin: „Was sagst du zu A?“*
> *Lehrperson: „Ich glaube, wir haben eine gute Beziehung. Die Mutter hat ein Problem, dass ihr Kind noch jemand anderen toll finden könnte. Es ist ihr Lebensinhalt – und wenn du jemandem den Lebensinhalt nimmst, reagiert dieser nicht mit Freude. Ich finde aber, das wir eine gute Beziehung zueinander haben.“ (Interview 26; Position: 118 – 122)*

Nicht alle Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sind positiv. Eine Lehrperson beschrieb, dass sie zur ganzen Klasse keine nähere Beziehung aufgebaut hat und sich daran stört, wie unruhig die Klasse ist *(Interview 24; Position: 12 – 13)*. Die folgenden Aussagen spiegeln Überzeugungen derselben Lehrperson:

- Junge Frauen sind empfindlicher als junge Männer und stecken Aussagen der Lehrperson weniger gut weg, *(Interview 24; Position: 60 – 63)*.
- In gewissen Klassen ist es nicht möglich das gewünschte Arbeitsklima herzustellen *(Interview 24; Position: 87)*.
- Einen näheren Kontakt kann man nur zu einigen wenigen Lernenden aufbauen *(Interview 24; Position: 107)*.

Auch in Aussagen über einzelne Lernende wird deutlich, dass es manchmal Lehrpersonen nicht gelingt, soziale Beziehung zu ihren Lernenden zu steuern (*Interview 24; Position: 17)* oder einen näheren Kontakt aufzubauen *(Interview 26; Position: 105 – 110)*. Auch wenn eine Lehrperson Beziehungsangebote macht, werden diese nicht unbedingt genutzt. Die erzählende Lehrperson versteht dies und lässt es, da ihr die Zeit fehlt, so stehen. Ihr Hauptanliegen im Unterricht ist, dass die Klasse einigermassen ruhig arbeitet *(Interview 24; Position: 32 – 37)*.
Ein weiteres Problem für die Beziehungsebene ist, dass die Lehrperson nicht an die Schülerinnen und Schüler „rankommt" beziehungsweise sie nicht spürt. Das erschwert den Beziehungsaufbau. Um angemessen interagieren zu können, muss sie ihr Gegenüber mit all seinen Bedürfnissen und Gefühlen einschätzen können. Dies erfordert eine offene Kommunikation der Lernenden wie auch eine gute Wahrnehmungsfähigkeit und die entsprechende Bereitschaft der Lehrperson.

> *Interviewerin: „Wie schätzt ihr die Beziehung ein?"*
> *Lehrperson A: „Ich habe keine grosse Beziehung zu ihm. Er ist ein Kind, dem ich mich nicht nahe fühle."*
> *Lehrperson B: „Es geht so. Doch, ich habe eine nähere Beziehung. Im Moment spüre ich ihn nicht so und weiss nicht so genau, wie ich mit ihm umgehen soll. Ich kann es bei mir schwer einordnen. Letztes Jahr war ich ihm näher. Ich bin ein wenig hilflos."*
> *Lehrperson A: „Die Misere hat sich durch sein Chefspielen verstärkt. Im letzten Jahr war es nicht so extrem. Wir fragen uns, wie viel wir ihn zwingen sollen und ob wir dann kontraproduktiv werden."*
> *(Interview 28; Position: 340 – 344)*

Beim mehrmaligen Lesen der Transkripte fallen weitere Details auf: Die einen Lehrpersonen haben resigniert – bei der ganzen Klasse oder auch nur bei einzelnen Schülerinnen und Schülern. Andere glauben an Veränderungsmöglichkeiten und sehen die Schwierigkeiten mit den sozialen Beziehungen als temporär an *(Interview 26; Position: 77 – 80; Interview 25; Position: 61).*

Mehrere der interviewten Lehrpersonen arbeiten an den schwierigen sozialen Beziehungen: Das gegenseitige Vertrauen muss aufgebaut werden. Dies tun die Lehrpersonen indem sie bewusst Zeit mit ihren Lernenden verbringen *(Interview 26; Position: 127 – 134),* und diese beim Aufbau sozialer Kompetenzen unterstützen *(Interview 28; Position: 217 – 328)*.

4.1.5.2 Kategorie ‚Vertrauen'

Vertrauen bildet eine wichtige Komponente einer guten sozialen Beziehung. Es kann sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden aufgebaut und gepflegt, aber auch wieder zerstört werden. Verschiedenste schulische sowie ausserschulische Gelegenheiten können zum Aufbau des Vertrauens genutzt werden.

Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts oder solche, welche nicht direkt im Schulzimmer stattfinden, können das Vertrauen fördern und ermöglichen sowohl Lehrpersonen wie auch Lernenden, eine tragfähige Vertrauensbasis unter anderen Gesichtspunkten aufzubauen.

> *Lehrperson: „Wenn wir einen OL (Orientierungslauf) durchführen, dann braten wir natürlich noch im Wald. Es dünkt mich, solche Sachen haben auch Platz. Bei uns gibt es immer eine grosse Diskussion über die dreitägige Exkursion, welche Brauch ist. Früher haben wir Abschlussreise gesagt, heute sagt man Fachexkursion. Der Grund ist der, dass die Lehrbetriebe die Lernenden natürlich nicht hergeben wollen. Diese müssen arbeiten. Und ich mache die Exkursion deshalb nicht am Ende der Lehre, sondern anfangs des dritten Lehrjahres. Und die Klasse ist danach immer anders. Also, das Verhältnis ändert sich sofort. Die Beziehung zu mir wird auch anders."*
>
> *Interviewer: „Was ändert dann?"*
>
> *Lehrperson: „Ich würde sagen, das Vertrauen wird grösser. Es ist nicht frère et cochon (sich bei den Jugendlichen einschleichen/beliebt machen). Es ist hoffentlich ein Beweis mehr, dass eine Lehrperson vorhanden oder anwesend ist, die etwas Gutes will und die ihre Schüler weiterbringen will. Und die deshalb bereit ist, etwas mit ihnen zusammen zu machen."*
>
> *(Interview 25; Position: 119 – 121)*

Die Lehrperson verknüpft das Vertrauen unmittelbar mit einer guten sozialen Beziehung. Vertrauen bildet demnach die Grundlage dazu. Wichtig war dabei die absolute Verlässlichkeit der Lehrperson *(Interview 26; Position: 127 – 130).*

Zudem können Erfolgserlebnisse vertrauensbildend sein und so Lust am Lernen auslösen.

> *Interviewer: „Du berichtest davon, dass er ein Erfolgserlebnis gehabt hat. Du hast ihm nämlich geholfen. Das war wahrscheinlich beziehungsfördernd. Was passiert denn, wenn Kinder ein Erfolgserlebnis haben? Hat das mit der Beziehung zu euch als Lehrerinnen etwas zu tun?"*
>
> *Lehrperson 1: „Durch meine Hilfe kamen die Kinder zu einem Erfolgserlebnis. Dann haben sie das nächste Mal auch Vertrauen. Auch wenn sie wenig Lust haben, können sie doch etwas lernen. So lassen sie sich vielleicht schneller darauf ein, was ich ihnen zeigen will."*
>
> *Lehrperson 2: „Und sie kommen natürlich auch viel weiter. Die Kinder wollen dann auch wieder viel mehr. Sie haben Freude, dass es vorwärts geht."*
>
> *Lehrperson 1: „Ja, das ist dann für sie selbst. Und das wirkt sich schliesslich wieder auf die Beziehungsebene aus."*
>
> *(Interview 28; Position: 157 – 162)*

Manchmal tragen Kinder wesentlich zu einem stabilen Vertrauensverhältnis bei. Beispielsweise, wenn ein Kind einer Lehrperson ohne Aufforderung und unerwartet aus einer heiklen Situation hilft *(Interview 28; Position: 195 – 198)*.

Zu keinem erfreulichen Ende kam es bei einer Lehrperson, welche davon ausgeht, dass die Klasse oder auch einzelne Lernende es in der Hand haben, ein Vertrauensverhältnis zu ihr aufzubauen. Das Schaffen einer positiven Grundstimmung ist gemäss dieser Lehrperson abhängig von den Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson kann dazu nichts Entscheidendes beitragen.

> *Interviewer: „Du hast erklärt, dass du mit dieser Klasse noch Mühe hast. Wie lange dauert es, bis du eine Klasse soweit hast, dass du dich wohl fühlst? Brauchst du eine bestimmte Zeit, zum Beispiel ein Quartal oder ein halbes Jahr?“*
> *Lehrperson: „Ich denke es gibt Klassen, da schafft man es nie, zum Beispiel die letzte Donnerstagsklasse, die ich gehabt habe. Im Prinzip können es drei, vier Schülerinnen sein und es gelingt einem nicht. Man weiss, wenn man etwas draussen macht, kann immer hin und her springen und immer dort wo man nicht ist, wird nicht gearbeitet. In der Regel reicht ein Quartal, dass es funktioniert.“*
> *Interviewer: „Hat es in dieser Klasse keine Zugpferde, die die anderen mitziehen? Manchmal sind es zwei, drei Schülerinnen, welche den Prozess bremsen und manchmal sind es auch zwei, drei, die so vorwärts drängen, dass die Klasse mitkommt.“*
> *Lehrperson: „Ja, solche, die eine positive Stimmung reinbringen, das ist wichtig. Aus meiner Sicht gibt es solche Schüler in dieser Klasse nicht.“*
> *(Interview 24; Position: 86 – 89)*

4.1.5.3 Kategorie ‚Zugänglichkeit' (Nähe – Distanz)

Aktive Beziehungspflege kann im Unterricht durch vielfältigste Interaktionen erreicht werden: Auf der methodischen Ebene beispielsweise durch Rollenspiele, positive Zuschreibungen, durch das Schaffen einer persönlichen Atmosphäre oder das Erzählen persönlicher Geschichten *(Interview: 28; Position: 124 – 140 oder Interview 28; Position: 142 – 162)* oder durch spezielle Rituale oder Unterricht im Wald, die Zuweisung von Sitzplätzen *(Interview 28; Position: 136 – 141; Interview 22; Position: 2 – 20)*. Zudem nutzten die Lehrpersonen „Göttisysteme“ (Tutorensysteme) oder das Freispiel, um sich einzelnen Kindern widmen zu können.

> *Lehrperson: „[…] Ich führe manchmal gerne Rollenspiele durch, wo ich ebenfalls eine Rolle einnehme – Rollen, bei denen ich mich auch überwinden muss. Das gibt es. Ich suche nach einem Beispiel. Also, gerade dann, wenn wir von Rollen reden und dann Rollenspiele machen, so aquariummässig (methodische Form), da spiele ich dann eine Vaterfigur oder vielleicht auch einen Lehrer, sicher nicht einen Freund. Da merken die Schüler: Hier ist noch ein anderer Mensch dahinter. Sie nehmen mich dann nicht nur als Lehrperson wahr. Dort öffne ich mich beispielsweise noch ein wenig mehr als sonst. Das ist dann eine Art von Beziehungspflege“ (Interview 25; Position: 116 – 118).*

Im Gegensatz dazu fühlt sich eine andere Lehrperson recht hilflos und beklagt mangelnde Gelegenheiten zur Beziehungspflege mit ihren Lernenden. Noch schwieriger wird es, wenn sie eine Klasse nicht von Beginn des Schuljahres an betreuen zu kann *(Interview 24; Position: 32 – 33)*. Derselben Lehrperson gelingt es nicht, eine Beziehung zu einer Schülerin herzustellen, da ihr die Lernende als unnahbar vorkommt und sie deren Interaktionen nicht präzise deuten kann.

> *Lehrperson: „Das ist die Schülerin, zu welcher ich die grösste Distanz habe. Sie kommt mir wie eine Aussenseiterin vor. Sie ist etwas unnahbar. Ich sehe nicht genau, was sie für eine Beziehung zu mir hat, ob sie etwas gut oder schlecht findet" (Interview 24; Position: 32 – 33).*

Die sozialen Beziehungen können aber auch mit ganzen Klassen misslingen.

> *Lehrperson: „Aber eben: In Klassen, wie ich sie gehabt habe, ist es unmöglich, dass man solche Beziehungen hat. Es ist gar nicht möglich" (Interview 24; Position: 107).*

4.1.5.3.1 Beziehungspflege ausserhalb des Klassenzimmers

Eine Lehrperson geht nach dem Unterricht aktiv auf ihre Lernenden zu, bespricht mit ihnen anstehende Probleme, erkundigt sich nach deren Wohlbefinden und setzt sich schliesslich auch für die Lernenden ein – dies ohne einen expliziten Berufsauftrag. Die Lehrperson kennt aber ihre persönlichen Grenzen und verweist schwierige Fälle an die von der Schule vorgesehenen Stellen *(Interview 25; Position: 22 – 27).*

Der Sport an der Berufsfachschule bietet gute Möglichkeiten, ausserhalb des Klassenzimmers die Beziehungen zu pflegen – sei dies bei Aktivitäten, welche direkt mit den Lernzielen des Sports zu tun haben oder auch bei Aktivitäten, welche sich nebenher einbauen lassen *(Interview 25; Position: 112 – 119)*.

Eine Lehrperson achtet darauf, dass sie ihr Berufsleben von ihrem Privatleben trennt. Für sie ist dies wichtig, da sie ihr Privatleben auch geniessen und schliesslich gesund bleiben will *(Interview 26; Position: 34 – 39)*.

4.1.5.3.2 Fehlende Ressourcen

Eine Lehrperson bemerkt, dass ihr Hauptanliegen das ruhige Arbeiten der Lernenden im Unterricht ist. Sie begründet dies mit der wenigen Zeit, die ihr während des Unterrichts zur Verfügung steht *(Interview 24; Position: 34 – 35)*. Gründe dafür sind die grosse Schülerzahl und die unterschiedlichen Startzeiten der Unterrichtslektionen *(Interview 24; Position: 43; Interview 24; Position: 105 – 107)*

Für eine andere Lehrperson ist vor allem die Unterstützung während der freien Sequenzen mit den vorhandenen Ressourcen schwierig. Leistungsschwache Kinder mit einem eingeschränkten Verhaltensrepertoire brauchen regelmässige Anleitung, um die fehlenden Spielskripts aufzubauen oder zu erweitern *(Interview 26; Position: 40 – 56).*

4.1.5.3.3 Beziehungspflege in Krisenfällen

Eine Lehrperson erzählte, wie sie mit einer Lernenden arbeitete, welche ihr grosse Schwierigkeiten machte. Es erschien der Lehrperson wichtig, dass die Schülerin in dieser schwierigen Phase grösstmögliche Unterstützung von der Schule erhielt. Sogar innerhalb des Lehrkörpers wurden Absprachen getroffen, um die junge Frau begleiten und unterstützen zu können.

> *Interviewer: „Und wie sieht es mit L aus?“*
> *Lehrperson:„Das ist ein ganz schwieriger Fall. Wir mussten ihr nahezu das Messer an den Hals setzen. Ich weiss ja nicht, was sie hier erzählt hat. Sie hat im ersten Lehrjahr die Lehrstelle gewechselt. Sie fehlte ganz viel. Sie hatte im ABU fünf- bis sechsmal gefehlt. Sie hat über 30 unentschuldigte Lektionen. Leistungsmässig ist sie gut, sprachlich sogar hervorragend. Da hat sie keine Probleme. Ihre Entschuldigung war dann einfach, sie hätte nicht in die Schule kommen mögen. Sie war eine Zeit lang ganz ungepflegt. Das war eine heikle Sache zum Ansprechen. Andere Schüler hatten auch das Gefühl, dass sie stinkt. Dann habe ich Telefongespräche mit dem Lehrbetrieb geführt. Dort wussten sie nichts. Der Lehrmeister fand auch, dass L in die Schule müsse. Jetzt weiss L, dass wir uns beim nächsten Mal gleich informieren. Wir reden sofort miteinander. M [der Fachlehrer M.P./C.W]macht die gleichen Beobachtungen. Er hat L auch gesagt, noch einmal und dann fliegst du von der Schule. Was natürlich nicht statthaft ist. Ich hoffe, jetzt kommt es wirklich besser. L war jetzt bereits dreimal pünktlich hier. Das gab es im ersten Lehrjahr kaum einmal. Ich hoffe, sie schnallt (begreift) es. Ich weiss nicht genau, ob sie bei uns am richtigen Ort ist. Sie ist eine Schülerin, bei der es mir schwer fällt, sie gern zu haben. Ich bin natürlich sehr neugierig, was die Schüler hier gesagt haben. Es interessiert mich, ob unsere Erzählungen übereinstimmen.“*
> *(Interview 25; Position: 109 – 111).*

4.1.5.4 Kategorie ‚Leistungskomponente’

Wie differenziert der Bereich Leistung im Zusammenhang mit der sozialen Beziehung stehen kann, zeigt das folgende Beispiel. Die Lehrperson differenziert und reflektiert sowohl schüler- wie auch situationsbezogen. Auch wenn mehrheitlich nach Kriterien beurteilt wird, spielt die soziale Beziehung zu den Lernenden immer eine Rolle.

> *Interviewer: „Vermutest du einen Zusammenhang zwischen deiner leistungsmässigen Beurteilung eines Schülers und deiner sozialen Beziehung zu ihm?“*
> *Lehrperson: „Also, im ersten Moment würde ich nein sagen. Sicher nicht! Im zweiten Moment würde ich aber ja sagen. Einige Schüler beurteile ich vielleicht besser, weil ich um ihre Hintergründe kenne. Wenn ich mit jemandem Mühe habe, dann überlege ich mir zweimal, ob ich ihn ungenügend setze.“*

Interviewer: „Und wie sieht es im entgegengesetzten Fall aus? Wie ist das, wenn du jemanden sehr gut magst? Überlegst du dir auch zweimal, ob du diesem Schüler eine gute Note gibst?“
Lehrperson: „Ich glaube, in diesem Fall ist das Problem kleiner. Dies steht im Zusammenhang mit der Offenlegung der Note der Lehrabschlussprüfung. Ich bin immer dafür gewesen, dass man die Note offenlegen soll. Aber jetzt, wo die Offenlegung offiziell eingeführt wird, bin ich mir nicht mehr so sicher, ob das gut ist. Ich vermute, dass man einige Schüler besser einschätzt, um Rekursen aus dem Weg zu gehen. Ich denke nicht, dass ich jemanden, mit dem ich nicht so gut auskomme, schlechter einstufe – eher besser. Dies liegt darin begründet, dass ich die Hintergründe dieses Schülers kenne. Das klingt jetzt so, wie wenn ich ein ‚Gutmensch' wäre.“
Interviewer: „Ich denke, dass man in diesen Fällen vielleicht sorgfältiger ist. Vermutlich ist man doppelt so kritisch, wenn man jemanden besonders gut mag und fordert von dieser Person sogar mehr.“
Lehrperson: „Ja, ja, so ist es bei mir genau.“
(Interview 25; Position: 144 – 150)

Im Kindergarten und in der Grundstufe werden die Leistungen nicht benotet. Trotzdem beeinflussen auch sie die soziale Beziehung zur Lehrperson.

Interviewerin: „Ist eure Beziehung zu leistungsschwachen Kindern anders als zu leistungsstarken? Und denkt ihr, dass dies auf Gegenseitigkeit beruht?“
Lehrperson 2: „Ja, wenn man ganz ehrlich ist, ist es schon so. Dann ist es gegenseitig“.
Interviewerin: „Kannst du das bitte noch präzisieren?“
Lehrperson 2: „Dann ist man manchmal schon weniger locker drauf oder es regt mich etwas viel schneller auf. Gefühlsmässig und körperlich spürt man das viel schneller als man sich das anmerken lassen will. Unbewusst läuft da einiges ab. Man könnte diesem Umstand Gegensteuer geben, aber …“
Lehrperson 1: „Man muss dann eben aufpassen, wenn das unbewusst abläuft. Wenn jemand völlig neben den Schuhen steht und man dies zu korrigieren versucht, kann es sein, dass dieses Kind noch mehr Probleme macht. Unter Umständen spürt es das und will dann noch mehr Aufmerksamkeit. Dann muss man schauen, dass man nicht in einen Teufelskreis gerät.“
Lehrperson 2: „Bei V ist es wichtig, dass man ihr in der Schule neue Aspekte aufzeigt. Sie ist dann sehr motiviert und macht gut mit. Dann kann man den Fokus verändern. V intrigierte über längere Zeit. Sie hat die anderen Kinder gedemütigt oder herumdirigiert. Wenn ich sie darauf angesprochen habe, hat sie die Situation immer anders dargestellt. V hat die anderen Kinder dauernd kritisiert. Sie war echt mühsam. Aber jetzt sehe ich sie wieder aus einer anderen Optik.“
(Interview 28; Position: 180 – 186)

4.1.5.4.1 Verständnis für leistungsschwache Lernende

Zwei Lehrerinnen bringen Verständnis für schwierige Familiensituationen ihrer Lernenden auf, sind sich aber der damit verbundenen Schwierigkeiten bewusst: Die Wahrnehmung wird beeinflusst und das Kind wird nicht mehr gleich behandelt wie die anderen Kinder *(Interview 28; Position: 290 – 300).*

Die Lehrerinnen sind sich aber auch bewusst, dass sie bei den familiären Konstellationen genau hinschauen müssen, damit sie die nötige Distanz aufrechterhalten können *(Interview 28; Position: 389 – 396)*.

4.1.5.4.2 Leistungsstarke Lernende und Bevorzugung

Ob Kinder kleinlich oder grosszügig beurteilt werden, hängt in einzelnen Beispielen auch von der Einschätzung der Lehrperson ab. Schüler und Schülerinnen, die positiv eingeschätzt werden, erhalten eher eine grosszügige Beurteilung, während die negativ auffallenden eher härter beurteilt werden *(Interview 26; Position: 57 – 60).*

4.1.5.5 Kategorie ‚Teamteaching und Stellenteilung'

Das Teamteaching wurde von dieser Lehrperson als etwas sehr Bereicherndes angesehen. Es gibt den Lehrpersonen Halt und Sicherheit.

> *Lehrperson: „Wenn meine Seniorin[3] bei mir ist, fühle ich mich viel wohler und sicherer als wenn ich alleine bin" (Interview 26; Position: 3).*

Dagegen äussert sich eine Lehrperson kritisch über Stellenteilung. Der Wechsel zwischen den Lehrpersonen belastet die Kinder und zeitweise auch sie selbst.

> *Interviewerin: „Ihr unterrichtet im Kindergarten zu zweit. Hast du das Gefühl, dass dieser Umstand für die Beziehungspflege ein Vor- oder ein Nachteil ist?"*
> *Lehrperson: „Ich glaube, für die Kinder ist es ein wenig schwierig. Die Kinder, die Probleme mit der Beziehungspflege haben, brauchen beim Wechsel der Lehrpersonen jeweils länger Zeit. Ich stelle fest, dass ich mehr Zeit für den Beziehungsaufbau habe, wenn ich eine Vollzeitstelle habe."*
> *(Interview 27; Position: 106 – 109)*

Das Teamteaching hat, gemäss der Aussage zweier Lehrpersonen, den Vorteil, dass man Kinder der Kollegin übergeben kann, wenn man nicht mehr mag. So kann man sich eine Pause gönnen und Kraft tanken *(Interview 28; Position: 172 – 179).* Daneben bietet das Teamteaching aber auch den Vorteil, dass Kinder aus verschiedenen Blickwinkeln wahrgenommen und die Erkenntnisse dann mit der Kollegin ausgetauscht werden können. Den Lehrpersonen steht Zeit zur Verfügung, Kinder zu beobachten, vor allem dann, wenn sie nicht aktiv in den Unterricht eingebunden sind. Dies führt zu grösserer Sicherheit. Der Konkurrenzgedanke kommt bei diesen beiden Lehrerinnen nicht auf. Sie verstehen sich sehr gut und mögen einander *(Interview 28; Position: 231 – 263).*

4.1.6 Wichtigste Erkenntnisse

- Interessen bilden das A und O für die Motivation der Lernenden. Dies ist den Lehrpersonen durchaus bewusst, wird aber nicht durchgängig berücksichtigt. Während die Kinder hohes Interesse an allem zeigen was sie nicht in ihrer Geschlechterrolle erschüttert, interessieren sich die Jugendlichen am meisten für berufsrelevante Inhalte.
- Für leistungsstarke Jugendliche sind die sozialen Beziehungen weniger zentral. Sie passen ihr Engagement dem Unterricht, der bestehenden Beziehung zur Lehrperson wie auch den Forderungen des Unterrichts an. Diese Strategie haben sie im Laufe ihrer Schulkarriere erlernt.
- Offene Aufgabenstellungen ermöglichen allen Kindern ein entsprechendes Kompetenzerleben.
- Die Lehrpersonen ihrerseits koppeln die Leistung mit der Motivation – eine Haltung, die kritisch zu hinterfragen ist, kann doch damit Lernenden Unrecht getan werden.
- Freie Unterrichtssequenzen bieten den Lehrpersonen optimale Möglichkeiten, mit den Lernenden in Kontakt zu treten.
- Das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrpersonen wird erheblich durch Rückmeldungen der Lernenden, Eltern oder Behörden beeinflusst.
- Verlässlichkeit und Regelklarheit bilden grundsätzliche Voraussetzungen für eine gute soziale Beziehung. Desinteresse der Lehrenden an den Lernenden und „sinnlose“ Machtausübung zerstören das Vertrauen.

4.2 Ergebnisse der zweiten quantitativen Erhebungsphase – Systematische Überprüfung der Effekte von guten und weniger guten sozialen Beziehungen

95 Kinder, 332 Jugendliche sowie ihre 22 Lehrpersonen beantworteten je einen umfangreichen Fragekatalog. Damit konnten wir einen Teil der Aussagen aus der ersten Erhebungsphase breit abstützen und Zusammenhänge mit den vermuteten Einflussfaktoren statistisch überprüfen. Der Vergleich zwischen den beiden Schulstufen erweiterte das Bild um eine zusätzliche Facette.

Die Ergebnisse werden in zwei Schritten präsentiert: Zuerst beschreiben wir die Aussagen aus dem Feld anhand der Skalen, dann stellen wir Zusammenhänge auf den Ebenen der Gesamt- und Subskalen dar.

4.2.1 Beschreibung der Verhältnisse im Feld und Skalenbildung

Die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase bildeten – gemeinsam mit den theoretischen Hintergründen – die Ausgangslage für den Aufbau der Fragebögen. Diese Gliederung leitete uns auch bei der Auswertung: Mittels einer Reliabilitätsanalyse wurden die Items jeder Kategorie auf ihre interne Konsistenz überprüft. Wenn möglich wurden entsprechende Skalen gebildet. Die schrittweise ausgeschiedenen Items (ungenügende Trennschärfe $r_{it} < .30$) kamen in einen Restpool, aus welchem am Schluss jeder Dimension aufgrund einer Faktorenanalyse inhaltlich sinnvolle, zusätzliche Skalen eruiert wurden. Über Skalen, die sich nicht bewährten, wird hier nicht berichtet.

Bei jeder Subskala finden sich zu den einzelnen Items die Mittelwerte, deren Standardabweichungen sowie ein Gesamtwert der Skala. Mehrere Aussagen wurden für die Fragebögen negativ formuliert. Die Mittelwerte dieser Items sind in den folgenden Tabellen bereits umcodiert. Somit sind die Mittelwerte sämtlicher Skalenitems in ihrem Ausprägungsgrad vergleichbar.

Das arithmetische Mittel mehrerer Subskalen bildet schliesslich den Mittelwert der Gesamtskala jeder Dimension. Es fliessen diejenigen Subskalen in die Gesamtskala ein, welche inhaltlich ein kohärentes Bild der Dimension ermöglichen.

4.2.1.1 Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder

Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept soll das eigene Wissen über die schulischen Fähigkeiten und die damit verbundenen Wirksamkeitserwartungen der Lernenden spiegeln. Bei den Kindern bewährten sich lediglich zwei Subskalen. Beide Subskalen fliessen in die Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept K' ein.

4.2.1.1.1 Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept in Lesen und Rechnen K'

Tabelle 9: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept in Lesen und Rechnen K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Q4K Du kannst gut lesen.	95	1	6	2.87	2.19
Q5K Du kannst gut bis 50 zählen.	95	1	6	4.18	2.24
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept in Lesen und Rechnen K'	**95**			**3.53**	**1.88**
Gültige Werte (listenweise)	95		Cronbachs Alpha = .62		

Die Mittelwerte der beiden Fragen zum Lesen und Schreiben zeigen, dass die Kinder ihre Lesefähigkeit als eher gering einschätzen, sich selbst aber beim Zählen recht gute Grundkenntnisse zuschreiben.

4.2.1.1.2 Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K'

Tabelle 10: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
R1K Du kannst neue Aufgaben ohne Probleme lösen.	95	1	6	4.55	2.02
R4aK Du hast gerne schwierige Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst.	95	1	6	3.34	2.40
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K'	**95**			**3.94**	**1.84**
Gültige Werte (Listenweise)	95		Cronbachs Alpha = .56		

Obwohl die Kinder der Aussage, dass sie neue Aufgaben ohne Problem lösen können, eher oder ganz zustimmen, wird der Aussage R4aK „Du hast gerne schwierige Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst" eher nicht zugestimmt. Die Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K' weist eine starke Streuung auf. Der Zusammenhang zwischen den selbst eingeschätzten Fähigkeiten und der Vorliebe für den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben ist nicht sehr hoch.

4.2.1.2 Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept der Jugendlichen

Die Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept BS' setzt sich aus den Subskalen ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS', ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS' und ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS' zusammen.

4.2.1.2.1 Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS'

Tabelle 11: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Q1BS Ich beherrsche die im ABU geforderten Fähigkeiten.	332	1	6	4.54	.82
Q2BS Mir fällt das Lernen von neuen Inhalten im Lernbereich ‚Gesellschaft' schwer.*	332	1	6	3.89	1.21
Q3BS Ich bin gut im Lernbereich ‚Gesellschaft'.	332	1	6	4.11	1.00
Q4BS Mir fällt das Lernen von neuen Inhalten im Lernbereich ‚Sprache und Kommunikation' leicht.	331	1	6	4.07	1.06
Q5BS Ich bin gut im Lernbereich ‚Sprache und Kommunikation'.	331	1	6	4.14	.97
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS'	**332**			**4.15**	**.75**
Gültige Werte (listenweise)	330		Cronbachs Alpha = .79		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Berufslernenden sind in ihren Aussagen im Mittel leicht optimistisch: Sie stimmen eher zu, dass sie die abgefragten Bereiche des allgemeinbildenden Unterrichts in der Berufsfachschule beherrschen.

4.2.1.2.2 Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS'

Tabelle 12: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
R1BS Ich bewältige neue Aufgaben ohne Probleme.	332	1	6	4.27	.79
R2BS Neue Inhalte begreife ich schnell.	332	2	6	4.23	.81
R4BS Ich habe gerne schwierige Aufgaben, bei denen ich mich herausgefordert fühle.	332	1	6	3.89	1.18
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS'	**332**			**4.13**	**.75**
Gültige Werte (listenweise)	332		Cronbachs Alpha = .71		

Auch hier zeigt sich ein Bild der zurückhaltenden Zustimmung: Jugendliche erwarten nach eigenen Aussagen, dass sie neue Aufgaben eher ohne Probleme lösen können oder Neues begreifen. Allerdings können sie schwierigen Aufgaben eher wenig abgewinnen, Herausforderungen werden in diesem Bereich also nicht gesucht.

4.2.1.2.3 Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS'

Tabelle 13: *Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
S1BS Meine Lehrperson gibt mir Tipps, wenn ich eine schlechte Note hatte.	329	1	6	4.35	1.09
S2BS Meine Lehrperson gibt mir weitere Anregungen, wenn ich etwas gut kann.	330	1	6	4.40	.93
S3BS Meine Lehrperson freut sich, wenn ich im Unterricht gut arbeite.	330	1	6	4.79	.85
S4BS Meine Lehrperson sagt mir klar, was ich gut und was ich schlecht gemacht habe.	329	1	6	4.41	1.13
Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS'	**330**			**4.49**	**.81**
Gültige Werte (listenweise)	328		Cronbachs Alpha = .82		

Die Zustimmung zur Subskala ‚Rückmeldung der Lehrperson BS' liegt zwischen „Ich stimme eher zu." und „Ich stimme zu.". Die Lernenden bekommen von ihren Lehrpersonen Tipps und Anregungen; bei guten Leistungen freut sich die Lehrperson und die Lernenden wissen, was noch zu verbessern ist. Die Streuung der Antworten steigt allerdings bei jenen Items, welche auch die negativen Rückmeldungen mit einschliessen. In diesem Punkt schafft es offenbar nur ein Teil der Lehrpersonen, konstruktiv zu wirken.

4.2.1.3 Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept

In der Dimension ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' ergaben sich 4 Subskalen. Diese spiegeln einen Teil des Bildes, welches die Lehrpersonen von sich und ihren beruflichen Fähigkeiten haben. Die Antworten der Subskala ‚Verantwortungsablehnung für die Leistung der Lernenden LP' wie auch die der Subskala ‚Einschätzung allgemein LP' sind informativ, stellen aber keinen eigentlichen Teil der Dimension ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' dar. Vielmehr sind sie eine Folge davon. Aus diesem Grund schliessen wir diese Subskala aus der Gesamtskalenberechnung aus und rechnen sie separat im Regressionsmodell mit.
Die Gesamtskala besteht somit aus den Subskalen ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP', ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP', ‚Rückmeldungen LP' und ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP'.

4.2.1.3.1 Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP'

Tabelle 14: *Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Q1aLP Ich bin eine gute Lehrperson.	21	4	6	5.05	.38
Q1bLP Mein Beruf macht mir Spass.	21	5	6	5.52	.51
Q1cLP Meine Lernenden bringen gute Leistungen.	21	4	6	4.81	.68
Q1dLP Ich beherrsche den Unterrichtsstoff.	21	4	6	5.14	.48
Q1eLP Ich bin methodisch-didaktisch versiert.	21	3	6	4.86	.73
Q1fLP Ich bin auf der menschlichen Ebene souverän.	21	3	6	5.14	.91
Q2aLP Ich kenne meine Lernenden gut.	21	4	6	4.86	.57
Q2bLP Ich weiss über die familiären Hintergründe meiner Schülerinnen und Schüler Bescheid.	21	2	6	4.24	.89
Q4LP Wenn meine Lernenden selbständig arbeiten, unterstütze ich sie individuell.	21	2	6	5.00	.95
Q5LP Ich kann Disziplinprobleme im Unterricht in der Regel lösen.	21	2	6	4.90	1.09
Q6LP Es gelingt mir, das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigene Leistungsfähigkeit zu stärken.	20	4	6	4.90	.64
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP'	**21**			**4.95**	**.44**
Gültige Werte (listenweise)	20		Cronbachs Alpha = .82		

Die Lehrpersonen sagten über sich mit Überzeugung ($M > 5.0$) aus, dass sie sich als gute Lehrperson betrachten, ihnen ihr Beruf Spass macht und sie auf der menschlichen Ebene souverän sind. Beinahe ebenso hoch schätzen sie ihren Wissensstand ein, den erfolgreichen Umgang mit Disziplinproblemen, die Stärkung des Vertrauens ihrer Lernenden in deren Leistungsfähigkeit sowie die individuelle Unterstützung ein, die sie ihnen zukommen lassen. Hier liegen die Streumasse aber insgesamt höher. Gering schwächer schätzen sich die Lehrerinnen und Lehrer bei der Frage nach der methodisch-didaktischen Versiertheit ein, ihren Wissensstand über die persönliche Situation der Lernenden sowie über deren guten Leistungen.

Insgesamt schreiben sich die befragten Lehrpersonen ein gutes Fähigkeitsselbstkonzept zu.

4.2.1.3.2 Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP'

Tabelle 15: *Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
R2LP Neuen Unterrichtsstoff vermittle ich verständlich.	21	4	6	4.76	.54
R6LP Ich bemerke es, wenn es einem/einer Lernenden nicht gut geht.	21	4	6	4.86	.66
R9LP Es gelingt mir gut abzuschätzen, wie viel meine Schülerinnen und Schüler vom Stoff verstanden haben.	21	4	6	4.67	.58
R10LP Es gelingt mir, im Unterricht ein positives Klima herzustellen.	21	4	6	5.00	.45
R11LP Ich nehme wahr, was jede/r meiner Lernenden kann.	21	4	6	4.67	.58
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP'	**21**			**4.80**	**.44**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .83		

Lehrpersonen attestieren sich selber deutlich, dass sie ein gutes Klima erzeugen und dass ihre Lernenden am Unterricht aktiv mitarbeiten können. Die Lehrpersonen finden im Durchschnitt, dass sie den Unterrichtsstoff recht verständlich vermitteln. Die meisten denken, dass sie auch einschätzen können, wie viel Unterrichtsstoff die Lernenden begriffen haben.

4.2.1.3.3 Subskala ‚Rückmeldung LP'

Tabelle 16: *Subskala ‚Rückmeldungen LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
S1LP Meine Lernenden zeigen mir, dass ihnen der Unterricht bei mir gefällt.	21	4	6	4.76	.63
S2LP Ich bekomme Komplimente für meinen Unterricht von externen Personen (z.B. Eltern, Behörden, Lehrmeistern, …).	21	3	6	4.71	.78
S3LP Ich weiss, dass ich eine gute Lehrperson bin, weil mir die Lernenden Komplimente machen.	21	3	5	4.24	.77
Subskala ‚Rückmeldungen LP'	**21**			**4.57**	**.58**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .71		

Offenbar sind sich die Lehrpersonen ziemlich sicher, dass ihr Unterricht sowohl von den Lernenden als auch von externen Personen geschätzt wird. Lernende zeigen dies eher nonverbal, weist doch das Item S3LP „Ich weiss, dass ich eine gute Lehrperson bin, weil mir die Lernenden Komplimente machen." darauf hin, dass Lernende eher weniger direkt auf ihre Lehrenden zukommen. Lehrpersonen von Kindern bejahen das Item S1LP „Meine Lernenden zeigen mir, dass ihnen der Unterricht bei mir gefällt" deutlich stärker ($M = 5.22$) als Berufsschullehrpersonen ($M = 4.42$).

4.2.1.3.4 Subskala ‚Verantwortungsablehnung für die Leistung der Lernenden LP'

Tabelle 17: *Subskala ‚Verantwortungsablehnung für die Leistung der Lernenden LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
U1LP Ob meine Schülerinnen und Schüler etwas aus meinem Unterricht lernen, kann ich nicht beeinflussen.	21	1	4	1.76	.89
U2LP Lernende müssen lernen wollen, dies kann ich nicht verordnen.	21	1	5	3.86	1.15
U3LP Manche Schülerinnen und Schüler sind einfach noch nicht für den Stoff bereit.	21	2	6	3.95	1.02
Subskala ‚Verantwortungsablehnung für die Leistung der Lernenden LP'	**21**			**3.19**	**.81**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha =.70		

Die Lehrpersonen sind absolut davon überzeugt, mit Ihrem Unterricht etwas bewirken zu können. Eher geteilter Meinung sind die Lehrenden, ob Lernen verordnet werden könne. Eher Zustimmung erhielt zudem das Item U3LP: „Manche Schülerinnen und Schüler sind einfach noch nicht für den Stoff bereit". Dies kann darauf hindeuten, dass sich Lehrpersonen auch davon entlasten, wenn ihre Lernenden wenig oder keinen Lernerfolg ausweisen.

4.2.1.3.5 Subskala ‚Einschätzung des Verhaltens der Lernenden LP'

Tabelle 18: *Subskala ‚Einschätzung des Verhaltens der Lernenden LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
E_allg3 Lernende, welche in der Schule schlecht sind, zeigen ein schwieriges Sozialverhalten.	21	1	5	3.29	1.23
E_allg4 Lernende mit einem guten Selbstwertgefühl haben es nicht nötig, andere herumzukommandieren.	21	2	6	4.43	1.25
E_allg6b Schlechte Noten spornen Schülerinnen und Schüler an, mehr zu lernen.	12	2	4	3.08	.79
Subskala ‚Einschätzung bezüglich des Verhaltens der Lernenden LP'					

Die Lehrpersonen gehen eher nicht davon aus, dass Noten die Lernenden anspornen, mehr zu lernen oder, dass ein schwieriges Sozialverhalten der Lernenden mit deren schlechten Leistungen zusammenhängt. Dagegen stimmen sie eher zu, dass ein gutes Selbstwertgefühl von Lernenden diese davon abhält, andere herumzukommandieren. Aufgrund der inhaltlichen Vielfalt macht es keinen Sinn, Mittelwerte für die Subskala zu rechnen.

4.2.1.3.6 Subskala ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP'

Tabelle 19: *Subskala ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
R2LP Neuen Unterrichtsstoff vermittle ich verständlich.	21	4	6	4.76	.54
R3LP Ich habe gerne Klassen, bei denen ich sicher bin, dass ich sie erfolgreich führen kann.	21	2	6	4.67	.91
R8LP Meine Klasse hört mir ruhig zu.	21	2	6	4.43	.87
T3LP Wenn wir es in der Klasse schön miteinander hatten, dann gehe ich zufrieden nach Hause.	21	3	6	5.24	.89
U4LP Meine Klassen erbringen dank meines Unterrichts gute Leistungen.	21	3	5	4.33	.58
Subskala ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP'	**21**			**4.69**	**.52**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .69		

Die Lehrpersonen sind durchgängig recht stark davon überzeugt, dass sie Stoffinhalte verständlich vermitteln, ihnen die Lernenden zuhören und ihre Klassen dank des Unterrichts gute Leistungen erbringen. Ein Gefühl von Zufriedenheit bezeugen die Lehrpersonen, wenn es in ihrer Klasse rund läuft.

4.2.1.4 Soziale Beziehungen aus Sicht der Kinder

Ein Hauptteil des Fragebogens drehte sich um die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und deren Lehrenden.

Die Subskalen ‚Soziale Beziehung allgemein K', ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K', ‚Wissen über die Lehrperson K' und ‚Vertrauen K' werden gemittelt und in der Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K' zusammengefasst.

4.2.1.4.1 Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein K'

Tabelle 20: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
I11K Du magst Frau X.	95	1	6	5.38	1.36
I21K Frau X hat dich gerne.	93	1	6	5.38	1.28
Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein K'	**95**			**5.38**	**1.11**
Gültige Werte (listenweise)	93		Cronbachs Alpha = .60		

Die grosse Mehrheit der Kinder ist sich sicher, dass ihre Lehrperson sie mag und die Kinder mögen ihre Lehrperson auch; Gegenseitigkeit ist gegeben.

4.2.1.4.2 Subskala ‚Vertrauen K'

Tabelle 21: *Subskala ‚Vertrauen K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
J11K Frau X erzählt dir auch von sich zu Hause.	46	1	6	3.35	1.91
J5a1K Du hast Angst vor Frau X.*	46	1	6	5.67	1.30
J61K Frau X ist lange wütend auf dich.*	46	1	6	5.18	1.66
J5b1K Du kannst Frau X vertrauen, dass sie lieb ist und für dich sorgt.	46	1	6	5.46	1.43
Subskala ‚Vertrauen K'	**46**			**5.06**	**1.07**
Gültige Werte (listenweise)	46		Cronbachs Alpha = .61		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Realität der Kinder ist gemäss ihren Aussagen erfreulich: Nur ganz wenige Kinder sagen aus, dass sie Angst vor ihren Lehrpersonen hätten oder diese lange wütend auf sie seien. Die Mehrheit der Kinder vertraut ihren Lehrpersonen.

4.2.1.4.3 Subskala ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K'

Tabelle 22: *Subskala ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
L41K Es ist schön, wenn Frau X mit dir zusammen ist.	95	1	6	5.62	.97
O2K Du kennst die Regeln eures KIGA/eurer GS.	95	1	6	5.71	1.14
Subskala ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K'	**95**			**5.66**	**.90**
Gültige Werte (listenweise)	95		Cronbachs Alpha = .63		

Beinahe alle Kinder stimmen dem Item L41K „Es ist schön, wenn Frau X mit dir zusammen ist" völlig zu und gleichzeitig geht dieses positive Gefühl mit den Regelkenntnissen im Kindergarten oder in der Grundstufe einher.

4.2.1.4.4 Subskala ‚Wissen über die Lehrperson K'

Tabelle 23: *Subskala ‚Wissen über die Lehrperson K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
L31K Du willst gerne wissen, was Frau X macht, wenn sie nicht im KIGA/in der GS arbeitet.	95	1	6	4.11	2.30
M21K Frau X lacht dich aus.*	95	1	6	5.33	1.63
O31K Du weisst schon im Voraus, was Frau X wütend macht.	95	1	6	4.41	2.09
Subskala ‚Wissen über die Lehrperson K'	**95**			**4.61**	**1.50**
Gültige Werte (listenweise)	95		Cronbachs Alpha = .59		

***** Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Kinder stimmen der Aussage „ Du willst gerne wissen, was Frau X macht, wenn sie nicht im KIGA/in der GS arbeitet" eher zu. Sie wissen in der Tendenz auch, was die Lehrperson wütend macht und die meisten sind sich sehr sicher, dass die Lehrperson sie nicht auslacht. Die Kinder nützten bei jeder Frage das gesamte Antwortspektrum aus.

4.2.1.5 Soziale Beziehungen aus Sicht der Jugendlichen

Wie Jugendliche ihre sozialen Beziehungen zur Lehrperson einschätzten, wurde durch die Auskünfte der über 330 Berufslernenden deutlich.

Die folgenden Subskalen wurden in die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS' aufgenommen: ‚Soziale Beziehung allgemein BS', ‚Vertrauen BS', ‚Unterstützung BS' ‚Gerechtigkeit der Lehrperson BS', ‚Offenheit der Lehrperson BS', sowie ‚Anstand der Lehrperson BS'.

4.2.1.5.1 Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS'

Tabelle 24: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
I1BS Die soziale Beziehung zu meiner Lehrperson ist gut.	332	1	6	4.85	.86
I2BS Gute soziale Beziehungen zwischen uns Lernenden und meiner Lehrperson beruhen auf Gegenseitigkeit.	330	1	6	4.89	.81
I3BS Meine Lehrperson hilft mir bei Problemen.	330	1	6	5.06	.97
I4BS Meine Lehrperson interessiert sich für mich.	327	1	6	4.71	.92
Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS'	**332**			**4.88**	**.72**
Gültige Werte (listenweise)	326		Cronbachs Alpha = .82		

Die Werte zeigen ein klares Bild: Im Mittel haben die Berufslernenden eine gute Beziehung zu ihren Lehrpersonen und umgekehrt. Die Lehrpersonen interessieren sich für ihre Schülerinnen und Schüler und helfen ihnen bei Problemen.

4.2.1.5.2 Subskala ‚Vertrauen BS'

Tabelle 25: *Subskala ‚Vertrauen BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
J1BS Meine Lehrperson erzählt mir auch aus ihrem Privatleben.	329	1	6	3.81	1.37
J2aBS Meine Lehrperson kann gut mit uns Jugendlichen umgehen.	331	1	6	4.94	.94
J2cBS Meine Lehrperson zeigt Verständnis, wenn ich von der Arbeit müde bin.	328	1	6	3.78	1.09
J3BS Wenn ich etwas nicht erledigt habe, bekomme ich von meiner Lehrperson nochmals eine Chance.	331	1	6	4.32	1.12
J5aBS In einer vertrauensvollen sozialen Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Lernenden brauchen beide Seiten keine Angst zu haben.	331	1	6	4.92	.88
J6BS Meine Lehrperson ist jeweils lange wütend auf mich.*	329	1	6	4.98	1.07
J7BS Meiner Lehrperson ist eine gute soziale Beziehung zu uns Lernenden in der Schule sehr wichtig.	329	1	6	4.77	.93
Subskala ‚Vertrauen BS'	**332**			**4.50**	**.55**
Gültige Werte (listenweise)	320		Cronbachs Alpha = .72		

***** Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die einen Lehrpersonen scheinen ihren Lernenden kaum etwas, andere doch immer wieder aus ihrem Privatleben zu erzählen. Erfreulich sind die Werte der Items J2aBS und J7BS: Die Lernenden nehmen wahr, dass ihren Lehrpersonen die Beziehung zu ihnen wichtig ist und empfinden den Umgang mit ihnen als Jugendliche als gut. Die Lernenden erleben in der Regel kaum Lehrpersonen, welche lange auf sie wütend waren.

4.2.1.5.3 Subskala ‚Unterstützung BS'

Tabelle 26: *Subskala ‚Unterstützung BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
K1BS Der Allgemeinbildende Unterricht meiner Lehrperson ist verständlich.	331	1	6	4.96	.81
K5BS Wenn mir etwas nicht gelingt, signalisiert meine Lehrperson, dass ich es bestimmt schaffen werde.	329	2	6	4.53	.89
K6BS Wenn mir etwas nicht gelingt, hilft mir meine Lehrperson.	330	2	6	4.90	.83
K9BS Gespräche mit meiner Lehrperson über meine schulischen Leistungen sind hilfreich.	328	1	6	4.70	1.09
K10BS Ich schätze an meiner ABU-Lehrperson, dass sie gut erklären kann.	331	1	6	4.93	1.01
Subskala ‚Unterstützung BS'	**332**			**4.81**	**.63**
Gültige Werte (listenweise)	323		Cronbachs Alpha = .70		

Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich durch ihre ABU-Lehrpersonen auf verschiedene Art und Weise unterstützt: Die Lehrpersonen führten Gespräche, halfen bei Schwierigkeiten, signalisierten Zuversicht und gestalteten den Unterricht verständlich.

4.2.1.5.4 Subskala ‚Gerechtigkeit der Lehrperson BS'

Tabelle 27: *Subskala ‚Gerechtigkeit der Lehrperson BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
M1BS Meine Lehrperson hat die einen Lernenden lieber als andere.*	331	1	6	4.27	1.27
M2BS Meine Lehrperson macht Witze über uns.*	331	1	6	4.58	1.20
M3BS Meine Lehrperson schätzt vor allem die guten Lernenden.*	330	1	6	3.64	1.33
M4BS Meine Lehrperson ist auch zu denjenigen Lernenden fair, welche nicht gerne zu ihr in den Unterricht gehen.	331	1	6	4.67	.97
M5BS Wenn meine Lehrperson ausrastet, fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler unsicher und zurückgestossen.*	323	1	6	4.31	1.23
Subskala ‚Gerechtigkeit BS'	**332**			**4.29**	**.80**
Gültige Werte (listenweise)	319		Cronbachs Alpha = .67		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Bis auf die Aussage des Items M4BS „Meine Lehrperson ist auch zu denjenigen Lernenden fair, welche nicht gerne zu ihr in den Unterricht gehen." ist zu hoffen, dass sämtliche Aussagen von den Jugendlichen abgelehnt werden. Die Zusammenhänge und Mittelwerte entsprechen diesen Erwartungen. Die Lehrpersonen bevorzugen eher niemanden, sie machen eher keine Witze über ihre Lernenden und die Lehrpersonen sind auch zu denjenigen Beruflernenden fair, welche nicht gerne zu ihnen in den Unterricht gehen. In der Tendenz werden aber die guten Lernenden etwas mehr geschätzt als die anderen.

4.2.1.5.5 Subskala ‚Offenheit der Lehrperson BS'

Tabelle 28: *Subskala ‚Offenheit der Lehrperson BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
L1BS Ich kann mit meinen persönlichen Anliegen zu meiner Lehrperson gehen.	332	1	6	4.48	1.19
L2aBS Ich kenne meine Lehrperson nicht gut, da sie keine Zeit für mich hat.*	328	1	6	4.25	1.02
O1BS Meine Lehrperson sagt uns am Anfang der Lektion, was im ABU durchgenommen wird.	332	1	6	5.48	.85
O2BS Ich kenne die Regeln, welche bei meiner Lehrperson gelten.	332	1	6	5.21	.92
Subskala ‚Offenheit der Lehrperson BS'	**332**			**4.86**	**.69**
Gültige Werte (listenweise)	324		Cronbachs Alpha = .63		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Der informative Einstieg ist nach Aussagen der Lernenden sehr verbreitet. Zudem ist es auch beinahe allen Schülerinnen und Schülern klar, welche Regeln im Unterricht gelten. Im Weiteren sind die Lehrpersonen für die persönlichen Anliegen ihrer Berufslernenden meist offen.

4.2.1.5.6 Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS'

Tabelle 29: *Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
J5bBS Meine Lehrperson rastet grundlos aus.*	332	1	6	5.43	.92
L6BS Manchmal ist meine Lehrperson unfreundlich zu mir.*	331	1	6	4.74	1.14
N1BS Meine Lehrperson hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber.*	331	1	6	4.32	1.25
N3BS Meine Lehrperson ist zu schwachen Schülerinnen und Schülern strenger.*	328	1	6	4.48	1.09
Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS'	**332**			**4.74**	**.78**
Gültige Werte (listenweise)	327		Cronbachs Alpha = .70		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Lernenden lehnten im Durchschnitt sämtliche Aussagen ab: ABU-Lehrpersonen rasten nicht grundlos aus, sind nicht unfreundlich zu ihren Lernenden und bevorzugen insgesamt keine Schülerinnen und Schüler.

4.2.1.6 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen

Die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP' setzt sich aus Subskalen ‚Soziale Beziehung allgemein LP', ‚Vertrauensaufbau LP', ‚Zugänglichkeit LP' und der Subskala ‚Leistungseinfluss LP' zusammen.

4.2.1.6.1 Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein LP'

Tabelle 30: *Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
I1LP Die sozialen Beziehungen zu meinen Lernenden sind gut.	20	4	6	5.10	.45
I2LP Gute soziale Beziehungen zwischen mir und meinen Lernenden beruhen auf Gegenseitigkeit.	20	4	6	4.95	.51
I3LP Ich helfe meinen Lernenden bei Problemen.	21	4	6	5.43	.60
I4aLP Ich interessiere mich für meine Lernenden.	21	5	6	5.62	.50
I4bLP Um eine gute soziale Beziehung zu meinen Lernenden aufzubauen, muss ich diese gut kennen.	21	4	6	5.00	.63
I4cLP Wenn ich eine/n/ Lernende/n nicht richtig wahrnehmen kann, dann weiss ich nicht, wie ich auf sie/ihn reagieren soll.	21	2	6	4.43	1.17
I5LP Zu Schülern und Schülerinnen mit schwierigem Sozialverhalten finde ich schlecht Zugang.*	21	3	6	4.14	1.15
I6LP Alle Lernenden haben etwas Liebenswertes.	21	4	6	5.38	.67
Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein LP'	**21**			**5.01**	**.45**
Gültige Werte (listenweise)	20		Cronbachs Alpha = .73		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Lehrpersonen interessieren sich für ihre Berufslernenden in hohem Masse und denken, dass sie diese auch kennen müssen, um eine gute Beziehung zu ihnen aufbauen zu können. Dies schaffen sie nach eigenen Aussagen auch dann, wenn Lernende ein schwieriges Sozialverhalten an den Tag legen – dann werden die Schwierigkeiten aber grösser. Dahinter steht wohl die Überzeugung, welcher deutlich zugestimmt wird, dass alle Lernenden etwas Liebenswertes an sich haben.

4.2.1.6.2 Subskala ‚Unterrichtsgestaltung und soziale Beziehung LP'

Tabelle 31: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung und soziale Beziehung LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
I21LP Es fällt mir schwer, eine positive Stimmung in eine schwierige Klasse zu tragen.	21	2	4	2.76	.70
I24LP Wenn ich mich auf den Unterricht mit einer Klasse freue, wende ich vermehrt verschiedene Unterrichtsmethoden an.	21	2	6	4.00	1.27
I25LP Bei schwierigen Klassen stelle ich die Wissensvermittlung ins Zentrum.	21	1	6	3.19	1.29
I26LP Wenn ich eine Klasse nicht mag, vermeide ich es, Gruppenunterricht zu machen.	21	1	5	2.24	1.14
Subskala ‚Unterrichtsgestaltung und soziale Beziehung LP'	**21**			**3.05**	**.88**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alphas = .79		

Zusammenfassend wird hier deutlich, dass die Lehrpersonen die methodische Ausgestaltung des Unterrichts nicht an ihrer Klasse ausrichten. Einzig die Methodenvielfalt wird nach eigenen Aussagen etwas ausgebaut, wenn die Interaktionen mit einer Klasse gut verlaufen.

4.2.1.6.3 Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'

Tabelle 32: *Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
J1LP Ich erzähle meinen Lernenden aus meinem Privatleben.	21	3	6	4.48	.75
J6LP Wenn ich einer Schülerin oder einem Schüler zu einem Erfolgserlebnis verhelfe, hat das positive Auswirkungen auf unsere Beziehung.	21	3	6	4.95	.87
J7LP Die soziale Beziehung zu meinen Lernenden ist mir das Wichtigste in der Schule.	21	2	6	4.14	1.20
Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'	**21**			**4.52**	**.74**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .67		

Die Items zeigen, dass der Vertrauensaufbau für die Lehrpersonen wichtig, aber nicht als wichtigstes Ziel des Unterrichts angesehen wird. Erfolgserlebnisse als Basis für den Vertrauensaufbau werden durch die Lehrpersonen bejaht und manchmal erzählen sie den Lernenden Privates.

4.2.1.6.4 Subskala ‚Zugänglichkeit LP'

Tabelle 33: *Subskala ‚Zugänglichkeit LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
L1bLP In Krisenfällen bekommen meine SchülerInnen meine volle Unterstützung.	21	5	6	5.48	.51
L4aLP Ich initiiere regelmässig persönliche Begegnungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern.	21	1	6	3.38	1.43
L4bLP Gemeinsame Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers sind vertrauensbildend.	21	2	6	4.48	.98
L2aLP Aufgrund des Stoffdrucks kann ich die sozialen Beziehungen nicht genügend pflegen.*	21	3	6	4.57	.93
L5aLP Klassen, bei denen ich Schwierigkeiten auf der menschlichen Ebene habe, unterrichte ich besonders häufig frontal.*	21	2	6	3.90	1.37
L5bLP Ich wähle in der Regel Unterrichtsmethoden, welche keine persönlichen Kontakte fordern.*	21	2	6	4.95	1.02
L6LP Die Arbeit mit mehreren Klassen erschwert die Beziehungspflege zu den einzelnen Lernenden.*	19	2	6	3.78	1.18
Subskala ‚Zugänglichkeit LP'	**21**			**4.38**	**.72**
Gültige Werte (listenweise)	19		Cronbachs Alpha = .79		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Im Mittel stimmen Lehrpersonen deutlich zu, dass sie in Krisenfällen für ihre Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen. Eher Zustimmung findet die Aussage, dass Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers vertrauensbildend sind und weder bejaht noch verneint wird die Aussage, dass Lehrpersonen regelmässig Begegnungen mit einzelnen Lernenden initiieren. Der Stoffdruck wie auch die Arbeit mit mehreren Klassen beeinträchtigen die Beziehungspflege eher nicht. Interaktionsarme Unterrichtsmethoden wie beispielsweise Frontalunterricht, werden auch bei Schwierigkeiten auf der menschlichen Ebene nicht besonders häufig eingesetzt.

4.2.1.6.5 Subskala ‚Leistungseinfluss LP'

Tabelle 34: *Subskala ‚Leistungseinfluss LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
N1LP Gute Leistungen von Lernenden erleichtern die soziale Beziehung.*	21	2	6	3.24	1.09
N5LP Bei leistungsstarken Lernenden bewerte ich in der Regel strenger.*	21	1	5	4.10	1.18
N10LP Lernende, welche ich gut mag, beurteile ich kritischer.*	21	1	5	4.71	1.23
Subskala ‚Leistungseinfluss LP'	**21**			**4.19**	**.72**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .68		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Leistung spielt nach Aussagen der Lehrpersonen für die Beziehung keine entscheidende Rolle. Knapp zustimmend äusserten sich die Lehrpersonen bezüglich der Aussage, dass gute Leistungen von Lernenden die soziale Beziehung erleichtern. Keine Zustimmung erhalten die Items, welche darauf hinzielen, dass leistungsstarke Lernende und beliebte Lernende strenger oder kritischer bewertet würden.

4.2.1.7 Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Kinder

Die Gesamtskala ‚Unterrichtsgestaltung K' besteht aus der einzigen Subskala ‚Unterrichtsgestaltung K' und so beschränkt sich die Aussage auf die vier Items.

4.2.1.7.1 Subskala ‚Unterrichtsgestaltung K'

Tabelle 35: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
A1a1K Neue Sachen lernst du, indem du Frau X zuhörst.	95	1	6	5.59	1.01
A1bK Beim Spielen lernst du ebenfalls komplizierte neue Dinge.	95	1	6	5.01	1.59
A3K In der GS/im KIGA müsst ihr leise arbeiten.	95	1	6	4.87	1.42
A51K Frau X hat genügend Zeit, um deine Fragen zu beantworten.	93	1	6	4.53	1.54
Subskala ‚Unterrichtsgestaltung K'	**95**			**5.01**	**.89**
Gültige Werte (listenweise)	93		Cronbachs Alpha = .50		

Betrachtet man die einzelnen Items, sieht man, dass die Kinder von den angewandten Methoden sehr überzeugt sind: Sie erleben geführte Aktivitäten als lehrreich und gehen auch davon aus, dass sie beim Spielen Neues lernen. Leises Arbeiten wird gefordert und meist haben die Kindergärtnerinnen oder die Grundstufenlehrpersonen auch Zeit, Fragen zu beantworten. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Items ist allerdings eher gering.

4.2.1.8 Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Jugendlichen

Wie die befragten Berufslernenden die Unterrichtsgestaltung ihrer ABU-Lehrpersonen einschätzten, wird in den folgenden Subskalen deutlich.
Die Gesamtskala ‚Unterrichtsgestaltung BS' besteht aus der einzigen Subskala ‚Unterrichtsgestaltung BS' und so beschränkt sich die Aussage der Gesamtskala auf die beiden Items A1bBS sowie A5BS.

4.2.1.8.1 Subskalenbildung ‚Unterrichtsgestaltung BS'

Tabelle 36: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
A1bBS Im ABU können wir auch an schwierigem Unterrichtsstoff entdeckend arbeiten.	331	1	6	4.59	.90
A5BS Meine ABU-Lehrperson nimmt sich genügend Zeit, unsere Fragen zu beantworten.	330	2	6	5.34	.86
Subskala ‚Unterrichtsgestaltung BS'	**329**			**4.96**	**.72**
Gültige Werte (listenweise)	329		Cronbachs Alpha = .53		

Erfreulich sind die Aussagen in dieser Subskala: Die Jugendlichen erleben sich als „Entdecker" und der Aussage, dass ihre Lehrpersonen genügend Zeit für die Beantwortung ihrer Fragen haben, stimmen sie zu. Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Berufslernenden an anderer Stelle genauso überzeugt zustimmen ($M = 4.94$), dass die Lehrpersonen den Unterrichtsstoff aber meist selbst vermitteln. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Items ist auch hier eher gering.

4.2.1.9 Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrpersonen

Die Unterrichtsgestaltung ist das Kerngeschäft von Lehrpersonen. Es interessierte daher, wie sie dieses nach eigenen Aussagen gestalten beziehungsweise welche Faktoren bei Entscheidungen mitspielen.

Die Gesamtskala besteht aus den beiden Subskalen ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP' und ‚Stoffvermittlung LP'.

4.2.1.9.1 Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP'

Tabelle 37: *Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
A2LP In meinem Unterricht setze ich SchülerInnen als Lehrende ein (Tutorensystem).	21	2	6	4.00	1.10
A6LP Meine Lernenden reklamieren, wenn es ihnen im Unterricht nicht gefällt.	21	2	6	4.33	1.20
A10LP Ich toleriere in meinem Unterricht Nebenaktivitäten der Lernenden, wenn diese nicht stören.	21	1	5	3.19	1.29
Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP'	**21**			**3.84**	**1.00**
Gültige Werte (listenweise)	19		Cronbachs Alpha = .78		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Lehrpersonen stimmen eher zu, dass Tutoren eingesetzt werden und dass die Lernenden reklamieren, wenn der Unterricht nicht gefällt. Nebenaktivitäten werden eher nicht toleriert, auch wenn sie nicht stören.

4.2.1.9.2 Subskala ‚Stoffvermittlung LP'

Tabelle 38: *Subskala ‚Stoffvermittlung LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
B1LP Die Wissensvermittlung steht in meinem Unterricht im Zentrum.*	21	3	5	2.67	.66
B3LP Ich gehe lieber etwas schneller voran; dann haben die Lernenden weniger Zeit für Nebenaktivitäten.*	21	1	5	3.86	1.11
B2LP In meinem Unterricht gebe ich den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit, um eine Problem-/Aufgabenstellung zu lösen.	21	4	6	4.71	.56
Subskala ‚Stoffvermittlung LP'	**21**			**3.75**	**.60**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .60		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Wichtig ist den Lehrpersonen, dass die Lernenden genügend Zeit haben, um Aufgaben zu lösen. Je wichtiger dies einer Lehrperson ist, umso weniger stellt sie die Wissensvermittlung ins Zentrum ihres Unterrichts. Einige Lehrpersonen richteten ihr Unterrichtstempo an der Unruhe der Klasse aus. Sie erhöhten es, damit Nebenaktivitäten weniger möglich waren.

4.2.1.10 Motivation aus Sicht der Kinder

Motivation ist eine zentrale Triebfeder, um Schulstoff anzupacken und nicht die ganze Energie in Nebenaktivitäten oder deren Verschleierung zu investieren.

Die Gesamtskala besteht aus den Subskalen ‚Interesse an der Schule K', ‚Motivation im Kreis K', Extrinsische Motivation K' und ‚Freude an der Schule K'.

Nicht berücksichtigt wird die Subskala ‚Umgang mit Rahmenbedingungen'. Diese Subskala gibt zwar interessante Hinweise, es können aber keine positiven oder negativen Aussagen zur Motivation herausgefiltert werden.

4.2.1.10.1 Subskala ‚Interesse an der Schule K'

Tabelle 39: *Subskala ‚Interesse an der Schule K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
D1K Du bringst Spielsachen in den Kindergarten/in die Grundstufe mit.	95	1	6	3.73	1.78
D2aK Du schaust im KIGA/in der GS gerne Bücher an.	91	1	6	4.25	2.02
D2bK Im KIGA/in der GS schreibst du gerne.	95	1	6	3.86	2.15
D2cK Im KIGA/in der GS zeichnest du gerne.	95	1	6	5.23	1.60
D2dK Du erzählst zu Hause oder deinen Gspänli Geschichten, die Frau X oder Frau Y im KIGA/in der GS erzählt hat.	95	1	6	3.13	2.00
D3K Du arbeitest im KIGA/in der GS gerne mit Zahlen (Zahlen, zählen, Rätsel mit Zahlen).	95	1	6	3.77	2.37
D4K Das was ihr im KIGA/in der GS macht, interessiert dich.	95	1	6	4.79	1.68
D5K Wenn Frau X oder Frau Y etwas Interessantes erzählt, passt du besser auf.	95	1	6	5.39	1.50
Subskala ‚Unterrichtsinteresse K'	**95**			**4.27**	**.93**
Gültige Werte (listenweise)	91		Cronbachs Alpha = .58		

Die Welten Schule und Elternhaus werden von den Kindern wenig aktiv verbunden. Sie erzählen in der Schule eher nicht von zu Hause und bringen auch kaum Spielsachen in den Kindergarten oder die Grundstufe von zu Hause mit. Die Schule scheint ein eigenes Universum zu sein, welches die Kinder interessiert und wo sie vor allem gerne zeichnen. Die Arbeit mit Zahlen, Schreiben oder Bücher anschauen löst bei den Kindern im Durchschnitt nur mässige Begeisterung aus. Deutlich zeigte sich, dass die Kinder besser aufpassen, wenn sie der Unterrichtsstoff interessiert.

4.2.1.10.2 Subskala ‚Motivation im Kreis K'

Tabelle 40: *Subskala ‚Motivation im Kreis K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
H2K Du spielst lieber, als im Kreis zu sitzen.	95	1	6	5.59	1.27
H3K Am liebsten würdest du den ganzen Morgen spielen.	94	1	6	5.23	1.68
Subskala ‚Motivation im Kreis K'	**95**			**5.42**	**1.26**
Gültige Werte (listenweise)	94		Cronbachs Alpha = .60		

Die zwei verbleibenden Items drehen sich um das Spiel. Alle Kinder stimmen eher oder vollständig zu, dass sie lieber spielen als im Kreis zu sitzen und dass sie gerne den ganzen Morgen spielen würden. Das Spiel ist für die Kinder eine sehr motivierende Unterrichtsform.

4.2.1.10.3 Subskala ‚Extrinsische Motivation K'

Tabelle 41: *Subskala ‚Extrinsische Motivation K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
D6K Du erzählst zu Hause, was du im KIGA/in der GS erlebt hast.	95	1	6	4.06	1.74
E2K Frau X oder Frau Y bestimmt, was du im KIGA/in der GS machen musst.	95	1	6	4.88	1.74
F2K Du machst gut mit, damit dich Frau X oder Frau Y toll findet.	95	1	6	5.59	1.10
F31K Frau X reagiert, wenn du nicht aufpasst. (Sie fragt beispielsweise, was los ist?)	95	1	6	4.48	1.60
Subskala ‚Extrinsische Motivation K'	**95**			**4.76**	**1.039**
Gültige Werte (listenweise)	95		Cronbachs Alpha = .58		

Es zeigt sich, dass die Kinder im Unterricht recht gut mitmachen. Dies in erster Linie, um ihrer Lehrperson zu gefallen und auch, weil Lehrpersonen dies einfordern. Lehrpersonen reagieren, wenn ein Kind nicht aufpasst und bestimmen, was im Kindergarten oder der Grundstufe zu tun ist. Zurückhaltende Zustimmung findet die Aussage, dass die Kinder zu Hause erzählen, was sie im Schulalltag erlebt haben.

4.2.1.10.4 Subskala ‚Umgang mit Rahmenbedingungen K'

Tabelle 42: *Subskala ‚Umgang mit Rahmenbedingungen K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
C5bK Wenn es lärmig ist, kannst du gut arbeiten.	95	1	6	1.76	1.71
F1K Wenn Frau X oder Frau Y mit dir schimpft, machst du nicht mehr mit.	95	1	6	3.75	2.31
G1K Wenn es dir im KIGA/in der GS nicht gefällt, hörst du nicht mehr zu.	95	1	6	3.73	2.31
H4bK Frau X oder Frau Y sagt, neben wem ihr sitzen müsst.	94	1	6	4.02	2.40
Subskala ‚Umgang mit Rahmenbedingungen K'	**95**			**3.32**	**1.48**
Gültige Werte (listenweise)	94		Cronbachs Alpha = .60		

Viele Kinder bemerken selbst, dass sie nicht gut arbeiten können, wenn es laut ist. Die Frage nach der Schwelle blieb bei dieser Art von Rückmeldungen natürlich offen. Im Weiteren stimmen die Kinder tendenziell zu, dass sie aufhören zuzuhören, wenn es ihnen nicht gefällt und auch nicht mehr mitmachen, wenn mit ihnen geschimpft wird. Diese Aussagen streuen stark.

4.2.1.10.5 Subskala ‚Freude an der Schule K'

Tabelle 43: *Subskala ‚Freude an der Schule K' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
C2bK Bei dir im KIGA/in der GS findest du es spannend.	95	1	6	5.17	1.58
C4K Du gehst gerne in den KIGA/in die GS.	93	1	6	5.69	1.01
Subskala ‚Freude an der Schule K'	**95**			**5.43**	**1.14**
Gültige Werte (listenweise)	93		Cronbachs Alpha = .65		

Die Subskala ‚Freude an der Schule K' zeigt, dass Kinder den Unterricht spannend finden und dann die Freude gross ist, in den Kindergarten oder die Grundstufe zu gehen.

4.2.1.11 Motivation aus Sicht der Jugendlichen

In die Gesamtskala ‚Motivation BS' werden die Subskalen ‚Motivation allgemein BS', ‚Interesse BS' und ‚Mitbestimmung im Unterricht BS' aufgenommen.
Die Subskala ‚Demotivation BS' nehmen wir nicht in die Gesamtskala auf. Sie liefert zu unspezifische Aussagen zur unterrichtenden Lehrperson.

4.2.1.11.1 Subskala ‚Motivation allgemein BS'

Tabelle 44: *Subskala ‚Motivation allgemein BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
C1BS Ich schätze meine Klasse als motiviert ein.	332	1	6	4.21	1.13
C2aBS Bei uns im ABU ist es mir nicht langweilig.	330	1	6	4.24	1.16
C2bBS Den Allgemeinbildenden Unterricht finde ich spannend.	332	1	6	4.01	1.17
C3BS In meiner Klasse kommen keine Störungen vor.	329	1	6	3.42	1.28
C4BS Ich schätze mich als motivierten Schüler/motivierte Schülerin ein.	328	1	6	4.45	.92
C5BS Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren, da leise gearbeitet wird.	330	1	6	4.06	1.03
C6BS In meiner Klasse sind einige Schülerinnen demotiviert.*	329	1	6	2.99	1.36
Subskala ‚Motivation allgemein BS'	**332**			**3.91**	**.79**
Gültige Werte (listenweise)	321		Cronbachs Alpha = .81		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Mittelwerte zeigen ein deutliches Bild: Die Berufsschüler scheinen nicht übermässig motiviert zu sein. Sie stimmen allen Aussagen eher zu. Störungen kommen immer wieder vor.

4.2.1.11.2 Subskala ‚Interesse BS'

Tabelle 45: *Subskala ‚Interesse BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
D1BS Ich bringe meine Interessen in den Unterricht ein.	312	1	6	4.18	.99
D2aBS Ich lese gerne Texte im ABU.	332	1	6	3.51	1.19
D2bBS Ich schreibe gerne Texte im ABU.	332	1	6	3.43	1.30
D3BS Ich lerne gerne Inhalte aus dem Lernbereich ‚Gesellschaft'	330	1	6	3.90	1.10
D4BS Ich finde den ABU ein interessantes Fach.	332	1	6	4.05	1.20
D7BS Unsere ABU-Themen sind interessant.	332	1	6	4.19	1.02
D8BS Meine Lehrperson kann mich für den Unterricht begeistern.	331	1	6	4.32	1.12
Subskala ‚Interesse BS'	**332**			**3.94**	**.81**
Gültige Werte (listenweise)	310		Cronbachs Alpha = .84		

Die Berufslernenden stimmen eher zu, dass der allgemeinbildende Unterricht mit seinen Themen interessant ist und dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler für den Unterricht begeistern können. Gelesen und geschrieben wird aber nicht gerne. Bedauerlich ist die zurückhaltende Zustimmung beim Item D1BS „Ich bringe meine Interessen in den Unterricht ein.".

4.2.1.11.3 Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS'

Tabelle 46: *Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
E1BS Im Unterricht kann ich wählen, woran ich arbeiten will.	332	1	6	2.87	1.10
E2BS Meine Lehrperson bestimmt, was wir im Unterricht machen müssen.*	331	2	6	4.95	.84
E3BS Meine Lehrperson nimmt meine Ideen in den Unterricht auf.	329	1	6	4.24	1.03
Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS'	**332**			**3.05**	**.74**
Gültige Werte (listenweise)	329		Cronbachs Alpha = .60		

* Für die Berechnung des Mittelswerts der Subskala ist dieses Item umcodiert.

Die Mittelwerte verdeutlichen die vorgehenden Aussagen zur Unterrichtsgestaltung: Die Lernenden lehnen die Aussage eher ab, dass sie im Unterricht Wahlmöglichkeiten haben und ihre Ideen von den Lehrpersonen nur begrenzt aufgenommen werden.

4.2.1.11.4 Subskala ‚Demotivation BS'

Tabelle 47: *Subskala ‚Demotivation BS' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F1BS Bei einer unfreundlichen Lehrperson mache ich nur noch das Minimum/das Nötigste.	332	1	6	4.42	1.41
G1BS Wenn es mir im Unterricht nicht gefällt, hänge ich unauffällig ab (mache ich nicht mehr mit).	330	1	6	3.92	1.29
G2BS Wenn der Unterricht langweilig ist, werde ich unaufmerksam und beginne zum Beispiel zu schwatzen.	332	1	6	4.17	1.22
Subskala ‚Demotivation BS'	**332**			**4.17**	**.98**
Gültige Werte (listenweise)	330		Cronbachs Alpha = .60		

Die Lernenden scheinen recht angepasst zu sein. Auch wenn der Unterricht langweilig ist, machen sie immer noch mit und bleiben eher aufmerksam. Sogar dem Item F1BS „Bei einer unfreundlichen Lehrperson mache ich nur noch das Minimum/das Nötigste." stimmen die Lernenden nicht vollumfänglich zu.

4.2.1.12 Motivation aus Sicht der Lehrpersonen

Die Gesamtskala ‚Motivation LP' besteht aus den Subskalen ‚Motivation der Lernenden LP', ‚Interesse der Lernenden LP', ‚Selbstbestimmung der Lernenden LP' sowie ‚Motivation und soziale Beziehung LP'.

4.2.1.12.1 Subskala ‚Motivation allgemein LP'

Tabelle 48: *Subskala ‚Motivation der Lernenden LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
C1LP Meine Klassen sind im Unterricht motiviert.	21	3	6	4.57	.81
C4LP Meine Lernenden kommen gerne zu mir in den Unterricht.	21	4	5	4.81	.40
C2LP Mein Unterricht langweilt die Lernenden.)	21	3	6	4.62	.87
C6LP In meinen Klassen gibt es demotivierte SchülerInnen.)	21	1	6	3.14	1.49
Subskala ‚Motivation der Lernenden LP'	**21**			**4.29**	**.73**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .74		

Die Lehrpersonen haben den Eindruck, dass ihre Klassen eher oder ganz motiviert arbeiten, sind sich auch sicher, dass ihre Lernenden gerne in den Unterricht kommen und sich nicht langweilen. Bewusst ist den Lehrpersonen, dass auch demotivierte Lernende im Unterricht sitzen.

4.2.1.12.2 Subskala ‚Interesse der Lernenden LP'

Tabelle 49: *Subskala ‚Interesse der Lernenden LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
D1LP Meine Lernenden bringen persönliche Interessensgebiete in meinen Unterricht ein.	21	3	6	4.76	.83
D4LP Der ABU / KIGA/GS interessiert meine Lernenden als Fach.	21	3	6	4.71	.90
D5LP Wenn meine Lernenden ein Thema interessiert, passen sie besser auf.	21	5	6	5.57	.51
D6aLP Ich reagiere, wenn Schülerinnen oder Schüler nicht mitmachen.	21	4	6	5.05	.74
D6bLP Es stört mich, wenn einzelne Lernende uninteressiert wirken.	21	2	6	4.86	.96
D8LP Ich kann meine Lernenden für meinen Unterricht begeistern.	21	3	6	4.67	.66
D9LP Wenn ich selber nicht motiviert bin, ist mein Unterricht langweilig.	21	2	6	4.62	1.07
D10LP Meine Schülerinnen und Schüler lernen gerne etwas Neues.	21	3	6	5.00	.84
Subskala ‚Interesse der Lernenden LP'	**21**			**4.90**	**.58**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .85		

Die durchaus hohen Mittelwerte zeigen ein deutliches Interesse, welches die Lehrpersonen ihren Lernenden über alle verwendeten Items attestieren. Lehrerinnen und Lehrer gehen davon aus, dass sie gegebenenfalls auch ihre Lernenden für den Unterricht begeistern können und denken, dass der Funke nicht springt, wenn sie selber nicht motiviert sind. Klar war für alle, dass das Interesse für die Sache eine treibende Kraft darstellt und die Lernenden dann besser mitmachen.

4.2.1.12.3 Subskala ‚Selbstbestimmung der Lernenden LP'

Tabelle 50: *Subskala ‚Selbstbestimmung der Lernenden LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
E1bLP In meinem Unterricht arbeiten die Lernenden an selbst gewählten Fragestellungen/Themen.	21	1	5	3.43	.93
E2bLP Ich gehe die Lerninhalte mit meinen Lernenden Schritt für Schritt durch.	21	2	5	4.48	.75
E3LP Ich nehme die Ideen meiner Lernenden in meinem Unterricht auf.	21	3	6	4.86	.73
E5LP Wenn meine Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Aufgaben selber wählen können, sind sie motivierter.	21	3	6	4.57	.75
Subskala ‚Selbstbestimmung der Lernenden LP'	**21**			**4.33**	**.56**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .66		

Die Items zeigen, dass die Lehrpersonen den Unterrichtsstoff zwar gerne systematisch durchgehen, aber nach eigenen Aussagen durchaus bereit sind, Ideen aufzunehmen und diese in den Unterricht einzubauen. Recht klar scheint für die meisten Lehrpersonen auch zu sein, dass Schülerinnen und Schüler die selber bestimmen können, motivierter sind. Das selbstbestimmte Lernen scheint im Unterricht indes noch kaum Fuss zu fassen.

4.2.1.12.4 Subskala ‚Motivation und soziale Beziehung LP'

Tabelle 51: *Subskala ‚Motivation und soziale Beziehung LP' und die involvierten Items*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F1aLP Wenn meine soziale Beziehung zu einem/einer Lernenden schlecht ist, kommt es häufiger zu Unterrichtsstörungen.	21	2	6	4.48	1.17
F2LP Ich motiviere meine Lernenden indirekt, indem ich eine gute soziale Beziehung zu ihnen pflege.	21	4	6	5.14	.66
F3LP In meinen Klassen gibt es Lernende, welche sich nur Dank unserer guten sozialen Beziehung an schwierige Lernaufgaben heranwagen.	21	2	6	4.48	.93
F5LP Viele Lernende brauchen Aufmerksamkeit und Zuwendung, um auf den Unterricht einsteigen zu können.	21	3	6	4.43	.93
Subskala ‚Motivation und soziale Beziehung LP'	**21**			**4.63**	**.72**
Gültige Werte (listenweise)	21		Cronbachs Alpha = .77		

Gute soziale Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind eine wichtige motivationale Komponente. Das indirekte Motivieren durch die Pflege der sozialen Beziehung erreicht eine sehr hohe Zustimmung bei einer kleinen Streuung.

4.2.2 Zusammenhänge überprüfen

Die Hypothesen waren bei der Auswertung der Antworten leitend. Sie wurden für die statistische Überprüfung der Zusammenhänge konkretisiert, indem wir abhängige und unabhängige Variabeln definierten. Je nach Formulierung der Hypothesen wurden dieselben Zusammenhänge mehrfach geprüft, und zwar:

- Zusammenhänge zwischen Aussagen von Lehrpersonen und Lehrpersonen oder
- Zusammenhänge zwischen Aussagen von Lernenden- und Lernenden getrennt nach Schulstufen oder
- Zusammenhänge zwischen Aussagen von Lehrpersonen und Lernenden getrennt nach Schulstufen.

4.2.2.1 Überblick über die berechneten, hypothesenprüfenden Modelle

Alle Zusammenhänge wurden als Regressions- oder Mehrebenenanalysen mit SPSS gerechnet (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 45ff.; Fahrmeir, Kneib & Lang, 2008; Hox, 2002, S. 13ff.; Saldern, 2001, S. 457ff.). In einem ersten Schritt setzten wir jeweils die unabhängigen Variablen in Bezug zur interessierenden Gesamtskala. Dabei erweiterten wir die teilweise nach einem Gruppenvergleich verlangenden Formulierungen in der Art, dass zusätzliche Zusammenhänge zwischen den fokussierten Variablen überprüft wurden. Ergaben sich relevante Effekte wurden diese auf der Subskalenebene noch differenzierter kontrolliert. Als relevant liessen wir nur diejenigen Modelle gelten, welche einen mittleren Effekt nach Cohen (R^2 mind. = .13) aufwiesen (vgl. Cohen, 1992, S. 157; Stelzl, 2005, 20ff.). Diese strenge Prüfung der Daten konnten nur acht Modelle bestehen.

Tabelle 52: *Überblick über die berechneten, hypothesenprüfenden Modelle, über die Art der Berechnung sowie über die Ergebnisse*

***Hypothese 1**:* *Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden.*			
Hypothese	**Varianten der Berechnung**	**Art der Berechnung**	**Ergebnis**
1A K	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'	Mehrebenen-analyse	Kein Modell
1B K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'	Mehrebenen-analyse	Kein Modell
1C K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala und Subskalen ‚Soziale Beziehung LP'	Regressions-analyse	Modell
1D K	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'	Regressions-analyse	Kein Modell
1A BS	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'	Mehrebenen-analyse	Kein Modell
1B BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'	Mehrebenen-analyse	Kein Modell
1C BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'	Regressions-analyse	Modell
1D BS	UV: Subskalen ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'	Regressions-analyse	Kein Modell

***Hypothese 2**:*
Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen mit ihren Lernenden – und dies unabhängig von den schulischen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
2A K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K'	Mehrebenen-analyse	Kein Modell
2B K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'	Regressions-analyse	Modell
2C K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Leistungseinschätzung in den Bereichen ‚Sprache', ‚Mathematik', ‚Sachwissen' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'	Regressions-analyse	Kein Modell
2A BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS'	Mehrebenen-analyse	Modell
2B BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP'	Regressions-analyse	Kein Modell
2C BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gutes vs. weniger gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept' UV: Zeugnisnoten der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' AV: ‚Bezifferte Beziehungseinschätzung LP'	Regressions-analyse	Kein Modell

***Hypothese 3**:*
Lehrerinnen mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden weisen ein geringeres berufliches Fähigkeitsselbstkonzept auf als ihre männlichen Kollegen.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
3	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP'	Regressions-analyse	Kein Modell

***Hypothese 4**:*
Die durch die Lehrpersonen eingeschätzte soziale Beziehung zu den Lernenden beeinflusst die durch die Lehrperson beschriebene Unterrichtsgestaltung positiv.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
4	Split File: Schulstufe UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung LP' AV: Gesamtskala ‚Unterrichtsgestaltung LP'	Regressions-analyse	Modell

***Hypothese 5**:*
Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden gute soziale Beziehungen unterhalten, weisen eine höhere Lernmotivation auf als Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden weniger gute soziale Beziehungen aufweisen.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
5A K	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' AV: Gesamtskala ‚Motivation K'	Regressions-analyse	Kein Modell
5B K	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung K' AV: Gesamtskala ‚Motivation K'	Regressions-analyse	Kein Modell
5A BS	UV: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' AV: Gesamtskala ‚Motivation BS'	Regressions-analyse	Kein Modell
5B BS	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung BS' AV: Gesamtskala ‚Motivation BS'	Regressions-analyse	Modell

***Hypothese 6**:*
Je besser die sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind, desto positiver ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
6 K	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung K' AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept K'	Regressions-analyse	Kein Modell
6 BS	UV: Subskalen ‚Soziale Beziehung BS' AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept BS'	Regressions-analyse	Modell

***Hypothese 7**:*
Weibliche Lernende aus Klassen mit einer selbst eingeschätzten guten sozialen Beziehung zur Lehrperson weisen ein schlechteres selbst eingeschätztes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als ihre Mitschüler auf.

Hypothese	Varianten der Berechnung	Art der Berechnung	Ergebnis
7 K	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept K'	Regressions-analyse	Kein Modell
7 BS	Split File: Gruppenvergleich der Lehrpersonen unter dem Kriterium ‚Gute vs. weniger gute soziale Beziehung' UV: Geschlecht AV: Gesamtskala ‚Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept BS'	Regressions-analyse	Kein Modell

Anmerkungen:
K = Kinder, BS = Lernende der Berufsschule, LP = Lehrpersonen, UV = unabhängige Variable, AV = abhängige Variable

Erste Erkenntnisse ergeben sich bereits aus der vorhergehenden Übersicht:

- Das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept zeigt nur Zusammenhänge mit der Einschätzung der sozialen Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen. Auswirkungen auf die Einschätzung der sozialen Beziehung aus Sicht der Lernenden bestehen keine.
- Die Leistung der Lernenden hat auf die soziale Beziehung in beiden Schulstufen einen Einfluss. Der Einfluss ist aber je nach Schulstufe verschieden.
- Die Einschätzung der sozialen Beziehung aus Lehrpersonensicht wirkt sich auf deren Unterrichtsgestaltung aus. Schon jetzt kann vorweggenommen werden, dass die Auswirkungen auf beiden untersuchten Schulstufen nicht gleich ausfallen.
- Die Motivation der Berufslernenden ist abhängig von ihrer selbst eingeschätzten sozialen Beziehung zur Lehrperson.
- Es besteht auf der Berufsschulstufe ein Zusammenhang zwischen der von den Berufslernenden berichteten sozialen Beziehung zur Lehrperson und dem selbst eingeschätzten schulischen Fähigkeitsselbstkonzept.

Im Folgenden werden sowohl die Richtung als auch genauere Details der Zusammenhänge aller relevanten Modelle berichtet. Die gewählten Richtungen der Regressionsanalysen legen wir aufgrund der theoretischen Vorannahmen und der abgeleiteten Hypothesen fest (vgl. Schendra, 2008, S. 36f.). Vorgängig erläutern wir das Verfahren zur Gruppenbildung für die Kriterien ‚Gute soziale Beziehung' und ‚Gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept'. Diese werden mehrfach für Gruppenvergleiche verwendet.

4.2.2.2 Kriterium: ‚Gute soziale Beziehungen'

Im Theorieteil sowie in der ersten Erhebungsrunde der Untersuchung wurde die Frage, was eine gute soziale Beziehung ist, bereits diskutiert und für die zweite Erhebungsphase operationalisiert. Das Kriterium für eine gute soziale Beziehung legten wir aufgrund der sechsstufigen Erhebungsskala unseres Fragebogens bei einem (allenfalls aufgerundeten) Wert von 5 („Stimme der Aussage zu.") und grösser fest. Anhand einer hierarchischen Clusteranalyse wurden diejenigen Klassen mit den dazugehörigen Lehrpersonen erfasst, welche dieses Kriterium erfüllten oder gar übertrafen.

4.2.2.2.1 Gute soziale Beziehungen bei den Kindern

Für die hierarchische Clusteranalyse werden die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K' sowie die Subskalen ‚Soziale Beziehung allgemein', ‚Vertrauen K', ‚Wohlbefinden dank Regelklarheit K', und ‚Wissen über die Lehrperson K' beigezogen. Als optimal stellen sich acht Cluster heraus (vgl. Bühl & Zöfel, 2002, S. 487ff.; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 489ff.). Dabei umfasst der erste Cluster die grösste Anzahl Kinder ($N = 66$). Dessen Mittelwerte übertreffen den festgelegten Skalenwert von 5.0 sowohl in der aggregierten Gesamtskala als auch in den einzelnen Subskalen.

Tabelle 53: *Clusterbildung ‚Gute soziale Beziehungen Kinder'*

Cluster Average Linkage (Between Groups)		Gesamtskala SOZIALE BEZIEHUNG K	Subskala Soziale Beziehung allgemein K	Subskala Vertrauen K	Subskala Wohlbefinden durch Regelklarheit K	Subskala Wissen über Lehrperson K
1 (N=66)	*M*	5.6	5.6	5.3	5.9	5.4
2 (N=15)	*M*	4.7	5.7	4.9	5.9	2.3
3 (N=3)	*M*	4.3	3. 7	4.3	6.0	3.3
4 (N=1)	*M*	3.4	1.0	5.8	6.0	1.0
5 (N=2)	*M*	3.2	1.8	1.5	6.0	3.7
6 (N=5)	*M*	4.2	6.0	4.5	2.4	3.8
7 (N=1)	*M*	3.5	6.0	1.0	6.0	1.0
8 (N=2)	*M*	3.9	1.8	5.6	4.3	4.2
Total (N=95)	*M*	5.2	5.4	5.1	5.7	4.6

66 der 95 getesteten Kinder stimmten den Aussagen der Gesamtskala ‚Soziale Beziehung K' mit einem Mittelwert von $M = 5.6$ zu. Sie vertrauen ihren Lehrpersonen, fühlen sich wohl und kennen die geltenden Regeln. Sie beantworteten die Hauptfrage, ob sie ihre Lehrpersonen mögen und von diesen auch gemocht werden, sehr positiv. Auch kennen sie ihre Lehrpersonen und können deren Verhalten einschätzen.

Wir überprüften in einem weiteren Schritt, wie viele Kinder aus welcher Klasse sich im Cluster 1 befinden und von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden.

Tabelle 54: *Cluster 1 ‚Gute soziale Beziehungen Kinder': Übersicht über die Lehrpersonen und den Anteil der getesteten Kinder pro Klasse*

Cluster 1	Lehrperson	Klassengrösse	Getestete Kinder	Häufigkeit	Prozent (der getesteten Kinder)
	201	22	10	10	100.0
	102	22	13	10	76.9
	100	24	15	5	33.3
	200	19	16	16	100.0
	302	25	19	15	78.9
	300	28	22	10	45.5

Es fällt auf, dass es zwei Klassen gibt, bei denen alle getesteten Kinder dem Cluster 1 angehören und weitere zwei, in welchen die grosse Mehrheit (> 75%) der Kinder im Cluster 1 ist. Es sind dies die Klassen der Lehrpersonen 200 und 201 sowie 102 und 302. Diese Lehrpersonen werden in den folgenden Ausführungen als Lehrpersonen mit sehr guten oder guten sozialen Beziehungen zu ihren Klassen herausgegriffen.

4.2.2.2.2 Gute soziale Beziehungen bei den Jugendlichen

Die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS' sowie die Skalen ‚Soziale Beziehung allgemein BS', ‚Vertrauen BS', ‚Unterstützung BS', ‚Gerechtigkeit der Lehrperson BS', ‚Offenheit der Lehrperson BS' und ‚Anstand der Lehrperson BS' werden für die hierarchische Clusteranalyse beigezogen. Als optimale Anzahl von Clustern stellt sich deren vier heraus (vgl. Bühl & Zöfel, 2002, S. 487ff.; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 489ff.). Dabei umfasst der erste Cluster die grösste Anzahl Jugendlicher ($N = 250$). Der Mittelwert der aggregierten Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS' dieses Clusters entspricht dem festgelegten Kriterium (Skalenwert = 5.0) mit $M = 4.9$ annähernd.

Tabelle 55: *Clusterbildung ‚Gute soziale Beziehungen Jugendliche'*

Cluster Average Linkage (Between Groups)		Gesamtskala SOZIALE BEZIEHUNG BS	Subskala Soziale Beziehung allgemein BS	Subskala Vertrauen BS	Subskala Unterstützung BS	Subskala Gerechtigkeit der Lehrperson BS	Subskala Offenheit der Lehrperson BS	Subskala Anstand der Lehrperson BS
1 (N=250)	*M*	4.9	5.1	4.7	5.0	4.6	5.1	5.1
2 (N=77)	*M*	4.1	4.4	4.0	4.4	3.4	4.3	4.0
3 (N=4)	*M*	2.9	2.3	2.2	3.9	2.5	3.6	2.8
4 (N=1)	*M*	3.3	3.0	2.6	3.8	4.6	1.8	4.3
Total (N=332)	*M*	4.7	4.9	4.5	4.8	4.3	4.9	4.8

Die 250 Lernenden dieses Clusters haben ihre Lehrpersonen gern und umgekehrt. Sie vertrauen ihnen in der Tendenz, fühlen sich unterstützt und mehrheitlich gerecht behandelt. Die Offenheit der Lehrpersonen ermöglicht Transparenz im Unterricht. Die Lernenden stimmen auch zu, dass sie von ihren Lehrpersonen anständig behandelt werden.

Wir überprüften in einem weiteren Schritt, wie viele der total 250 Jugendliche aus dem Cluster 1 von welcher Lehrperson unterrichtet wurden.

Tabelle 56: *Cluster 1 ‚Gute soziale Beziehungen Jugendliche': Übersicht über die Lehrpersonen und die Anzahl Jugendlicher pro Klasse*

Cluster 1	Lehrperson	Lernende pro Klasse	Getestete Jugendliche	Häufigkeit	Prozent
	400	8 / 10 / 15	33	15	45.5
	401	17 / 19	36	21	58.3
	402	14 / 16	30	29	96.7
	403	15	15	15	100.0
	404	18	18	11	61.1
	405	18	18	15	83.3
	406	15 /17	32	25	78.1
	407	11 / 10	21	15	71.4
	409	24	24	23	95.8
	410	20 / 20	40	31	77.5
	411	15 / 18	33	25	75.7
	412	14 / 18	32	25	78.1

Es fällt auf, dass es drei Klassen gibt, bei denen fast alle Jugendlichen dem Cluster 1 angehören und weitere fünf, in welchen die grosse Mehrheit (> 75%) im Cluster 1 ist. Es sind dies die Klassen der Lehrpersonen 403, 402 und 409 sowie 405, 406, 410, 411 und 412. Diese Lehrpersonen werden in den folgenden Ausführungen als jene Lehrpersonen herausgegriffen, welche sehr gute oder gute soziale Beziehungen zu ihren Klassen aufweisen.

4.2.2.3 Kriterium: ‚Gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept'

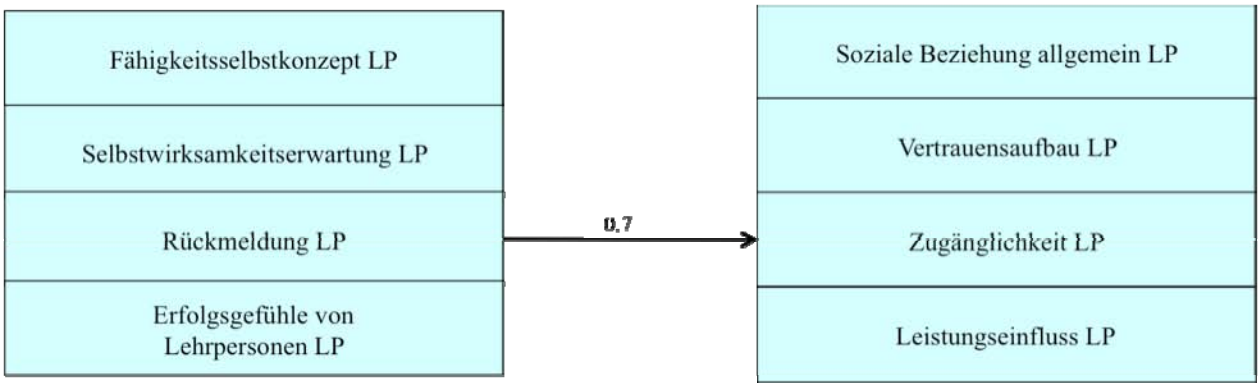
Im Theorieteil sowie in der ersten Erhebungsrunde der Untersuchung wurde die Frage, was ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept ist, bereits diskutiert und für die zweite Erhebungsphase operationalisiert. Das Kriterium für ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept legten wir aufgrund der sechsstufigen Erhebungsskala unseres Fragebogens bei einem Wert von mindestens 5 („Stimme der Aussage zu.") fest und berücksichtigen bei der Clusterbildung sämtliche Subskalen der Gesamtskala ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP', nämlich: ‚Fähigkeitsselbstkonzept LP', ‚Selbstwirksamkeitserwartung LP', ‚Rückmeldungen LP' und ‚Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP'. Als optimale Anzahl Cluster stellt sich deren fünf heraus (vgl. Bühl & Zöfel, 2002, S. 487ff.; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 489ff.).

Tabelle 57: *Clusterbildung ‚Gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept'*

Cluster Average Linkage (Between Groups)		Gesamtskala BERUFLICHES FÄHIGKEITSSELBSTKONZEPT LP	Subskala Fähigkeitsselbstkonzept LP	Subskala Selbstwirksamkeitserwartung LP	Subskala Rückmeldungen LP	Subskala Erfolgsgefühle von Lehrpersonen LP
1 (N=3)	*M*	4.7	4.7	4.7	5.0	4.3
2 (N=5)	*M*	4.7	5.1	4.8	3.8	5.0
3 (N=8)	*M*	5.0	5.1	4.9	4.9	5.1
4 (N=1)	*M*	5.6	5.8	6.0	5.7	4.8
5 (N=4)	*M*	4.3	4.4	4.3	4.3	4.2
Total (N=21)	*M*	4.8	4.9	4.8	4.6	4.8

Neun Lehrpersonen beider Stufen heben sich von den anderen Lehrpersonen in der Gesamtskala ‚Berufliches Fähigkeitsselbstkonzept LP' durch einen Mittelwert über $M = 5.0$ ab. Zum Cluster 3 gehören die Lehrpersonen 102, 103, 200, 300, 400, 404, 409 und 411. Zum Cluster 4 gehört die Lehrperson 302.

4.2.2.4 Hypothese 1C K: Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Lehrpersonen von Kindern)



Anmerkungen: Übersicht über vier Regressionsanalysen, welche den Einfluss der Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Lehrperson auf der Kindergarten- und Grundstufe zeigt.

Abbildung 9: *Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Lehrpersonen von Kindern)*

Die soziale Beziehung aus der Sicht der Lehrperson von Kindern wird durch das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst: Je bessere Rückmeldungen Lehrpersonen aus ihrer unmittelbaren Umwelt bekommen, desto mehr erhöhen sie ihre Zugänglichkeit während den Lektionen und auch nach dem Klassenunterricht.

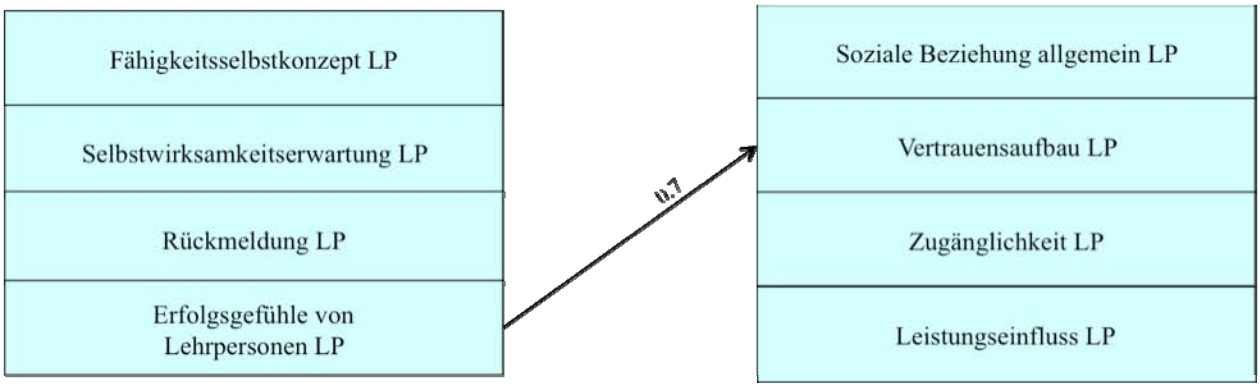
Tabelle 58: *Einfluss aller Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskala ‚Zugänglichkeit LP'*

	ß	**ß standardisiert**	**t-Wert**
Konstante	1.6		1.4
Subskala Rückmeldungen LP	0.7*	0.740	2.9

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskala ‚Rückmeldungen LP' erklärt 48% der Varianz der Subskala ‚Zugänglichkeit LP' ($R^2_{adj.}$ = .484, F[1, 7] = 8.9, p < .05).

4.2.2.5 Hypothese 1C BS: Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Berufsschullehrpersonen)



Anmerkungen: Übersicht über vier Regressionsanalysen, welche den Einfluss der Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Lehrperson auf der Berufsschulstufe zeigt.

Abbildung 10: *Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen (bei Berufsschullehrpersonen)*

Je mehr Erfolgsgefühle Berufsschullehrpersonen sich zu schreiben, desto wichtiger ist ihnen die soziale Beziehung zu den Jugendlichen und desto bereitwilliger erzählen sie von sich selbst.

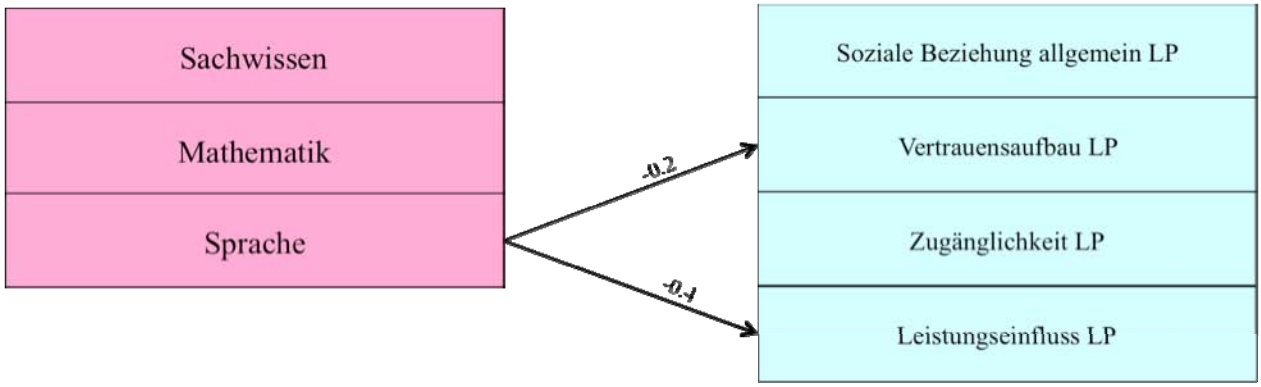
Tabelle 59: *Einfluss aller Subskalen des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'*

	ß	**ß standardisiert**	**t-Wert**
Konstante	1.0		0.7
Subskala Erfolgsgefühle LP	0.7*	0.579	2.2

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskala ‚Erfolgsgefühle LP' erklärt 27% der Varianz der Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' ($R^2_{adj.}$ = .269, F [1, 10] = 5.1, p < .05).

4.2.2.6 Hypothese 2B K: Einfluss des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die sozialen Beziehungen unabhängig von der Leistung der Kinder (Kindergarten- und Grundstufenlehrpersonen)



Anmerkungen: Übersicht über vier Regressionsanalysen, welche den Leistungseinfluss auf die Subskalen der sozialen Beziehung bei Lehrpersonen mit einem guten Fähigkeitsselbstkonzept auf der Kindergarten- und Grundstufe zeigt.

Abbildung 11: *Einfluss der Leistung auf die sozialen Beziehungen bei Kindergarten- und Grundstufenlehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept*

Bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept zeigt sich ein geringer Einfluss. Je höher die Sprachkenntnisse von Kindern sind, desto weniger stellen diese Lehrpersonen die Beziehung ins Zentrum. Sie grenzen sich etwas mehr ab, und die Leistung der Kinder beeinflusst nach den Angaben dieser Lehrpersonen die soziale Beziehung eher wenig.

Nur zwei der vier Regressionsanalysen ergaben relevante Modelle. Diese besitzen eine unterschiedlich hohe Erklärungskraft. Es folgen die statistischen Details:

Tabelle 60: *Einfluss der eingeschätzten Leistung von Kindern bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept auf die Subskala ‚Vertrauensaufbau LP'*

	ß	**ß standardisiert**	**t-Wert**
Konstante	6.5***		26.9
Sprache eingeschätzt LP	-0.2***	-0.488	-4.5

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die eingeschätzte Leistung im Bereich Sprache (*ß* = -0.2, *t* = -4.5,*p* = .000) erklärt bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept 23% der Varianz der Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' ($R^2_{adj.}$ = .227, *F*[1, 66] = 20.6, *p* = .000).
Dies bedeutet: Je schlechter Lehrpersonen die Leistungen der Kinder in der Sprache einschätzen, desto höher gewichten die Lehrpersonen mit einem weniger guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept die soziale Beziehung zu ihren Lernenden, desto mehr erzählen sie aus

ihrem Privatleben und verknüpfen gemeinsam errungene Erfolge ihrer Lernenden mit der sozialen Beziehung zu ihnen.

Tabelle 61: *Einfluss der eingeschätzten Leistung von Kindern bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept auf die Subskala ‚Leistungseinfluss LP'*

	ß	**ß standardisiert**	**t-Wert**
Konstante	5.9***		14.0
Sprache eingeschätzt LP	-0.4***	-0.492	-4.6

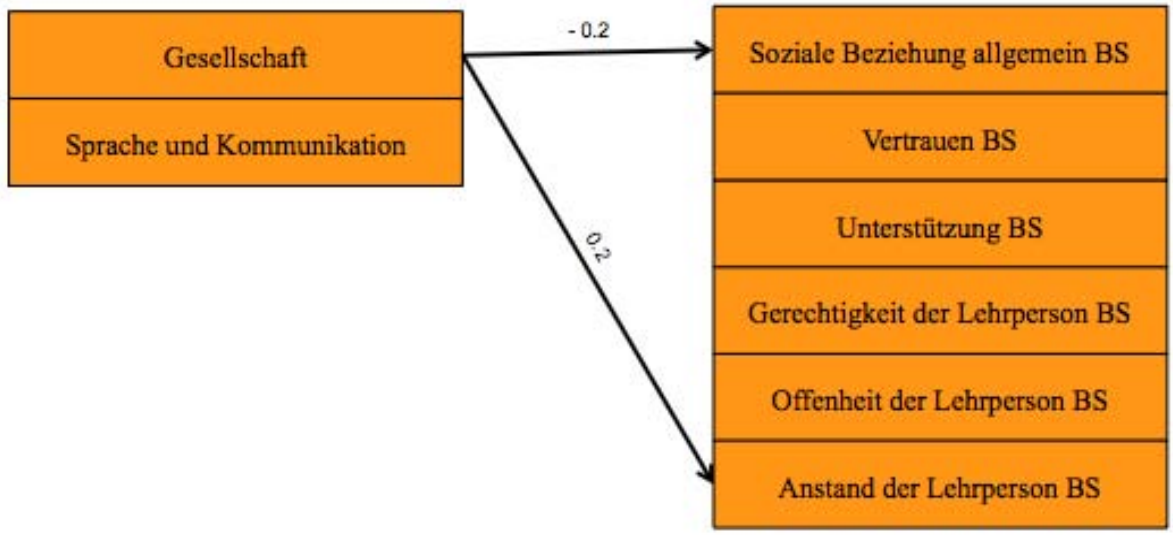
*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die eingeschätzte Leistung im Bereich Sprache erklärt bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept 23% der Varianz der Subskala ‚Leistungseinfluss LP' ($R^2_{adj.}$ = .230, F[1, 66] = 21.0, p = .000).

Dies bedeutet: Je schlechter Lehrpersonen die Leistungen der Kinder in der Sprache einschätzen, desto höher gewichten die Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept den Einfluss der Leistung auf die soziale Beziehung. Diesen Lehrpersonen fiel der Zugang zu Lernenden mit guten Leistungen leichter.

4.2.2.7 Hypothese 2A BS: Einfluss der Leistung auf die sozialen Beziehungen (Berufslernende)

Keine der geprüften unabhängigen Variabeln hat auf die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung BS' einen Einfluss; dies weder bei Lehrpersonen mit einem guten, noch bei Lehrpersonen mit einem weniger guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept. Lässt man indes den Filesplit beim beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept weg und rechnet mit sämtlichen Berufsschullehrpersonen, dann ergeben sich Zusammenhänge zwischen der Leistung der Berufslernenden und der sozialen Beziehung aus Sicht der Lernenden.



Anmerkungen: Mehrebenenanalyse, welche den Noteneinfluss auf die Subskalen der sozialen Beziehung von Berufslernenden zeigt.

Abbildung 12: *Einfluss der Leistung auf die sozialen Beziehungen (Berufslernende)*

Die Teilnote des Lernbereichs ‚Gesellschaft' zeigt einen relevanten Einfluss: Ist die Note höher, geben die Berufslernenden im Mittel an, dass sie ihre Lehrperson weniger mögen. Sie werden nach ihren eigenen Aussagen aber auch besser von ihrer ABU-Lehrperson behandelt.

Nur zwei der sechs getesteten Mehrebenenanalysen ergaben relevante Modelle. Diese besitzen unterschiedlich hohe Erklärungskraft. Es folgen die statistischen Details:

Tabelle 62: *Noteneinfluss der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' auf die Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS'*

		ß / τ	**t-Wert / Wald**
Fixed Effects β	Konstante	4.2***	9.6
	Note ‚Sprache und Kommunikation'	-0.0	-0.4
	Note ‚Gesellschaft'	-0.2*	2.1
Random Effects τ	σ_e^2	0.418***	12.4
	σ_{u0}^2	0.048	1.8

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Schulebene erklärt 17% der Varianz der Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS'. (Hox, 2002, S. 14f.).

Nur die Note des Lernbereichs ‚Gesellschaft' hatte einen Einfluss auf die Subskala ‚Soziale Beziehung allgemein BS', und zwar einen negativen.

Tabelle 63: *Noteneinfluss der Lernbereiche ‚Sprache und Kommunikation' sowie ‚Gesellschaft' auf die Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS'*

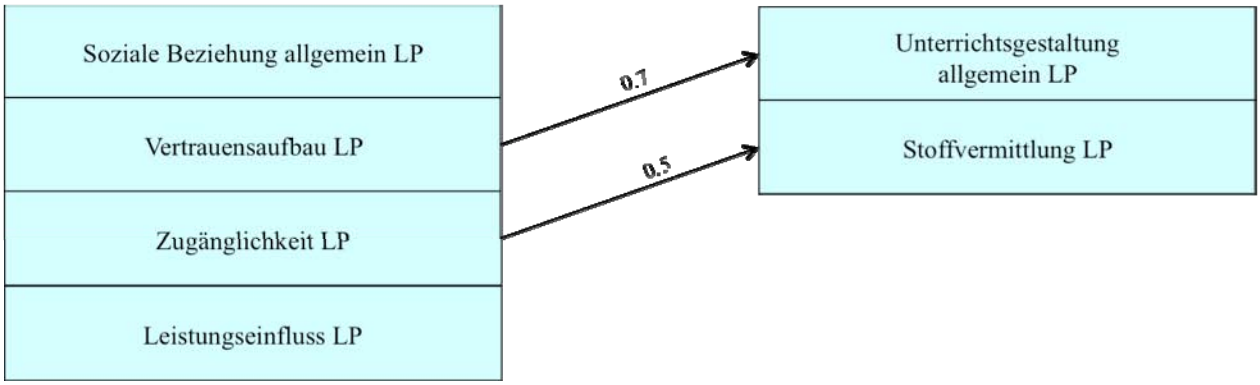
		ß / τ	**t-Wert / Wald**
Fixed Effects β	Konstante	3.3***	6.7
	Note ‚Sprache und Kommunikation'	0.1	1.1
	Note ‚Gesellschaft'	0.2*	2.3
Random Effects τ	σ_e^2	0.516***	12.4
	σ_{u0}^2	0.064	1.8

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Schulebene erklärt 12% der Varianz der Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS'. (Hox, 2002, S. 15ff.).

Nur die Note des Lernbereichs ‚Gesellschaft' hatte einen Einfluss auf die Subskala ‚Anstand der Lehrperson BS', und zwar einen positiven.

4.2.2.8 Hypothese 4: Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrpersonen beider Schulstufen



Anmerkungen: Übersicht über zwei Regressionsanalysen, welche den Einfluss der Subskalen der Dimension ‚Soziale Beziehung LP' auf die Subskalen der Unterrichtsgestaltung zeigt.

Abbildung 13: *Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrpersonen beider Schulstufen*

Je höher eine Lehrperson ihre Zugänglichkeit einschätzt, desto weniger steht für sie die Stoffvermittlung im Zentrum des Unterrichts. Der von den Lehrpersonen eingeschätzte Vertrauensaufbau und die Unterrichtsgestaltung hängen positiv zusammen. Es kann resümiert werden, dass Lehrpersonen, die den Vertrauensaufbau zu ihren Lernenden stärker gewichten, toleranter und in ihrer Unterrichtsgestaltung weniger starr sind.

Beide der getesteten Regressionsanalysen ergeben relevante Modelle. Diese besitzen eine unterschiedlich hohe Erklärungskraft. Es folgen die statistischen Details:

Tabelle 64: *Einfluss der Subskala ‚Zugänglichkeit LP' auf die Subskala ‚Stoffvermittlung LP'*

	ß	ß $_{standardisiert}$	t-Wert
Konstante	1.5*		2.4
Subskala Zugänglichkeit LP	0.5**	0.597	3.2

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskala ‚Zugänglichkeit LP' erklärt 32% der Varianz der Subskala ‚Stoffvermittlung LP' ($R^2_{adj.}$ = .323, F [1, 19] = 10.5, p < .01).
Das heisst: Je weniger zugänglich eine Lehrperson ist, desto wichtiger ist für sie die Stoffvermittlung als zentraler Bereich des Unterrichts. Sie schreitet schneller durch den Unterrichtsstoff, damit den Lernenden weniger Zeit für Nebenaktivitäten bleibt.

Tabelle 65: *Einfluss der Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' auf die Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP'*

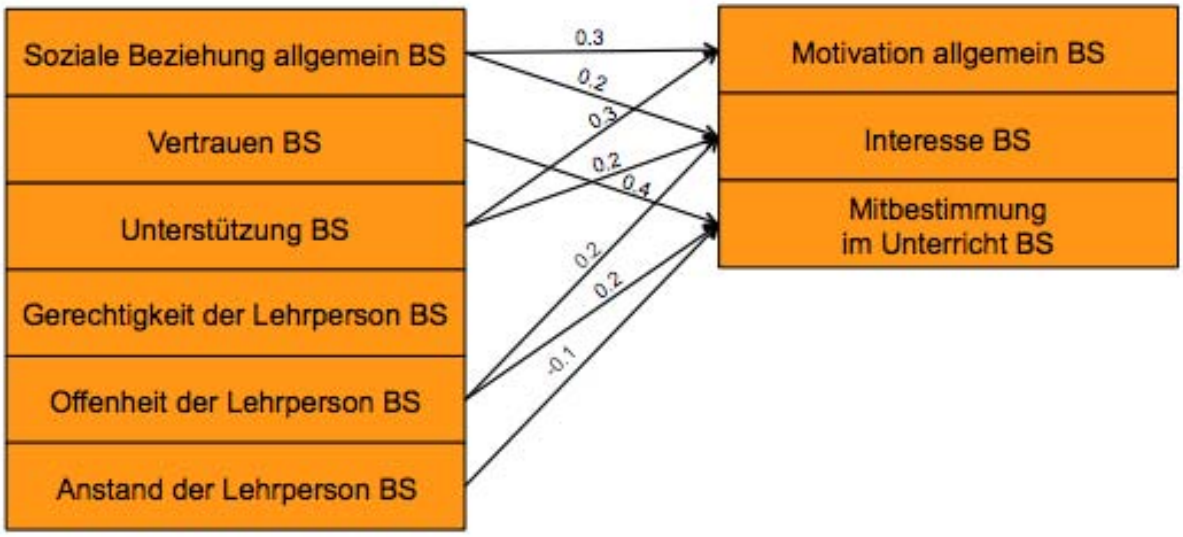
	ß	ß standardisiert	t-Wert
Konstante	0.6		0.5
Subskala Vertrauensaufbau LP'	0.7*	0.530	2.7

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskala ‚Vertrauensaufbau LP' erklärt 24% der Varianz der Subskala ‚Unterrichtsgestaltung allgemein LP' ($R^2_{adj.}$ = .244, F [1, 19] = 7.4, p< .05) über beide Lehrpersonengruppen (Lehrpersonen für Kinder und für Berufslernende).

Das heisst: Je mehr eine Lehrperson im Unterricht aus ihrem Privatleben erzählt, je mehr sie glaubt, dass es positive Auswirkungen habe, wenn sie einem Schüler oder einer Schülerin zu einem Erfolgserlebnis verhilft und je mehr sie davon ausgeht, dass die soziale Beziehung in der Schule sehr wichtig ist, desto öfter setzen die Lehrpersonen Lernende als Tutoren im Unterricht ein, denken dass die Lernenden reklamieren, wenn ihnen der Unterricht nicht gefällt und desto mehr tolerieren die Lehrpersonen Nebenaktivitäten der Lernenden, wenn diese nicht stören.

4.2.2.9 Hypothese 5B BS: Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Motivation von Berufslernenden



Anmerkungen: Übersicht über drei Regressionsanalysen, welche den Einfluss der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf ihre Motivation zeigt.

Abbildung 14: *Einfluss der sozialen Beziehungen auf die Motivation von Berufslernenden*

Je mehr Berufslernende davon ausgehen, dass ihre soziale Beziehung zur Lehrperson gut ist, sie sich von ihrer Lehrperson unterstützt fühlen und diese als offen empfinden, um so motivierter und interessierter sind sie. Kommuniziert die Lehrperson offen und vertrauen ihr die Lernenden, so gewinnen die Berufslernenden vermehrt den Eindruck, im Unterricht mitbestimmen zu können.

Nicht alle in die Übersicht einbezogenen Modelle zeigen dieselbe Erklärungskraft. Es folgen die statistischen Details:

Tabelle 66: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Motivation allgemein BS'*

	ß	ß standardisiert	t-Wert
Konstante	1.2***		3.9
Subskala Soziale Beziehung allgemein BS	0.3***	0.247	3.6
Subskala Unterstützung der Lehrperson BS	0.3***	0.225	3.3

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die beiden Subskalen ‚Soziale Beziehung allgemein BS' und ‚Unterstützung der Lehrperson BS' erklären 18% der Varianz Subskala ‚Motivation allgemein BS' ($R^2_{adj.}$ = .183, F [2, 329] = 38.0, p = .000).
Das heisst: Je besser die soziale Beziehung und die Unterstützung durch die Berufsschullehrperson durch die Lernenden eingeschätzt wird, desto höher ist die Motivation der Berufslernenden.

Tabelle 67: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Interesse BS'*

	ß	ß standardisiert	t-Wert
Konstante	0.5		1.4
Subskala Soziale Beziehung allgemein BS	0.3***	0.254	3.8
Subskala Offenheit der Lehrperson BS	0.2**	0.171	2.9
Subskala Unterstützung der Lehrperson BS	0.2**	0.178	2.6

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskalen ‚Soziale Beziehung allgemein BS', ‚Offenheit der Lehrperson BS' und ‚Unterstützung der Lehrperson BS' erklären 27% der Varianz Subskala ‚Interesse BS' ($R^2_{adj.}$ = .265, F [3, 328] = 40.8, p = .000).

Das heisst: Je besser die soziale Beziehung, je grösser die Offenheit sowie die Unterstützung durch die ABU-Lehrperson aus Sicht der Berufslernenden ist, desto mehr interessieren sich die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht.

Tabelle 68: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS'*

	ß	**ß standardisiert**	**t-Wert**
Konstante	0.8**		2.5
Subskala Vertrauen BS	0.4***	0.365	5.5
Subskala Offenheit der Lehrperson BS	0.2***	0.211	3.5
Subskala Anstand der Lehrperson BS	-0.1*	-0.146	-2.4

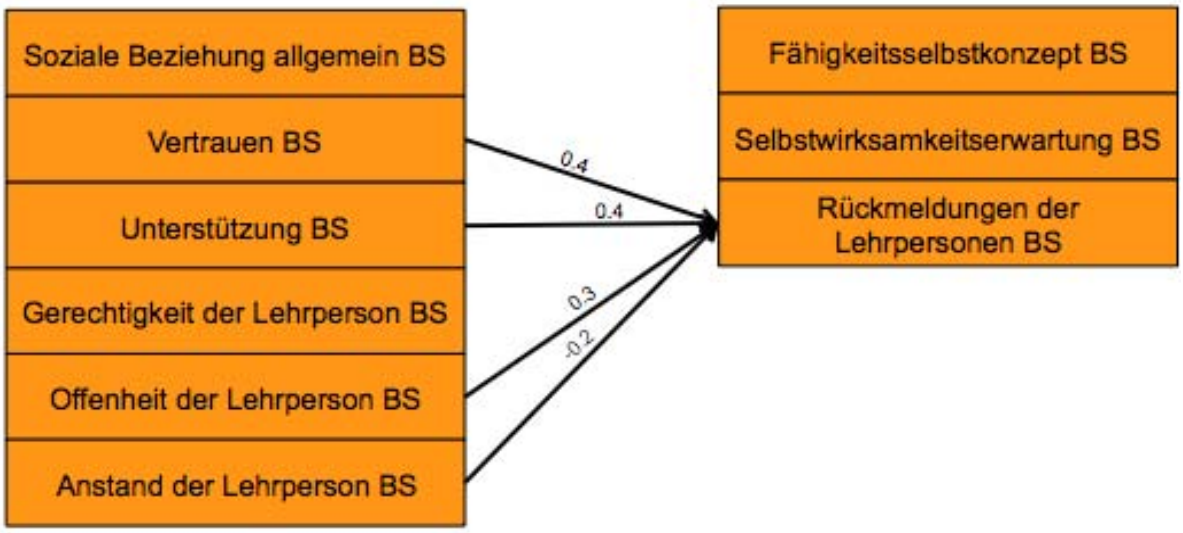
*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Subskalen ‚Vertrauen BS', ‚Offenheit der Lehrperson BS' und ‚Anstand der Lehrperson BS' erklären 19% der Varianz Gesamtskala ‚Mitbestimmung im Unterricht BS' ($R^2_{adj.}$ = .190, F [3, 328] = 30.0, p = .000).

Das heisst: Je offener eine Lehrperson kommuniziert und je mehr Vertrauen die Berufslernenden zur Lehrperson haben, desto mehr können die Berufslernenden im allgemeinbildenden Unterricht wählen, woran sie arbeiten wollen und ihre eigenen Ideen in die ABU-Lektionen einbringen.

Die Gesamtskala ‚Unterrichtsgestaltung BS' kommt als Prädiktor bei den Subskalen ‚Motivation allgemein BS', ‚Interesse BS' und ‚Mitbestimmung im Unterricht BS' zum Tragen. Dieser schein ein wichtiger weiterer Einflussfaktor zu sein, welcher direkt auf die Motivation der Berufslernenden Einfluss hat. Die Regressionsmodelle verbessern sich durch den Einbezug dieser zusätzlichen vorgelagerten Variable aber nur gering. (Die erklärte Varianz erhöht sich um zwei bis sechs Prozent). Diesem Punkt gehen wir in der dritten Erhebungsphase nach.

4.2.2.10 Hypothese 6 BS: Einfluss der sozialen Beziehung auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Berufslernenden



Anmerkungen: Regressionsanalysen, welche den Einfluss der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept zeigt.

Abbildung 15: *Einfluss der sozialen Beziehung auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Berufslernenden*

Je mehr Unterstützung die Berufslernenden wahrnahmen, je klarer die ABU-Lehrperson kommunizierte, je besser das Vertrauen in die Lehrperson und je besser die soziale Beziehung zu dieser war sowie je besser die Umgangsformen der Lehrperson eingeschätzt wurden, umso hilfreichere Rückmeldungen erhielten die Lernenden.

Tabelle 69: *Einfluss aller Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden auf die Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS'*

	ß	ß $_{standardisiert}$	t-Wert
Konstante	0.5		1.5
Subskala Unterstützung BS	0.4***	0.326	5.7
Subskala Offenheit der Lehrperson BS	0.3***	0.280	5.1
Subskala Vertrauen BS	0.4**	0.288	4.7
Subskala Anstand der Lehrperson BS	-0.2**	-0.238	-4.6

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01, * p ≤ .05

Die Skalen ‚Unterstützung BS', ‚Offenheit der Lehrperson', ‚Vertrauen BS', ‚Anstand der Lehrperson' und ‚Soziale Beziehung allgemein BS' erklären 42% der Varianz der Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS' ($R^2_{adj.}$ = .424, F [4, 325] = 61.5, p = .000).

4.2.2.11 Weitere interessante Zusammenhänge

Viele weitere Zusammenhänge könnten überprüft werden. An dieser Stelle wollen wir nur zwei weitere Auffälligkeiten aufzeigen: Einen unerwarteten Befund in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept sowie die soziale Beziehung unter Berücksichtigung der Klassengrösse.

4.2.2.11.1 Effekte rund um das schulische Fähigkeitsselbstkonzept

Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept verändert sich im Laufe der Schuljahre deutlich. Auf der Kindergarten- und der Grundstufe stehen die Mädchen den Buben in nichts nach. Sie lieben Herausforderungen und haben eine gute Selbstwirksamkeitserwartung. Die relativ tiefen Werte in der Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept Lesen und Zählen K' beruhen darauf, dass Lesen und Rechnen im Kindergarten nicht zum Unterrichtsstoff gehören. In der Grundstufe sind diese Kulturtechniken für die älteren Lernenden Teil des Unterrichts. Somit wurde der vermittelte Unterrichtsstoff nur bei einem kleinen Teil der Kinder abgefragt. Die Unterschiede zwischen den Schulstufen einerseits und den Geschlechtern andererseits sind deutlich. Die im Gegensatz zu den Knaben höheren Mittelwerte der Mädchen bei der Selbstwirksamkeitserwartung sowie bei der Freude an Herausforderungen verringern sich im Laufe der Schulzeit. So schätzen sich die jungen Frauen – trotz leistungsmässiger Überlegenheit – nun tiefer ein.

Tabelle 70: *Subskala des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts im Vergleich zwischen den Geschlechtern und den Schulstufen*

Mädchen	N	Mittelwert	Standardabweichung
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept Lesen und Zählen K'	48	3.58	1.78
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K'	48	4.21	1.78
Knaben	**N**	**Mittelwert**	**Standardabweichung**
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept Lesen und Zählen K'	47	3.47	2.00
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung K'	47	3.67	1.89
Weibliche Berufslernende	**N**	**Mittelwert**	**Standardabweichung**
Subskala ‚Fähigkeitsselbstkonzept BS'	127	4.10	0.74
Subskala ‚Selbstwirksamkeitserwartung BS'	127	4.07	0.75
Subskala ‚Rückmeldungen der Lehrperson BS'	127	4.38	0.81
Männliche Berufslernende	**N**	**Mittelwert**	**Standardabweichung**
Subskala , Fähigkeitsselbstkonzept BS'	205	4.18	0.75
Subskala , Selbstwirksamkeitserwartung BS'	205	4.17	0.75
Subskala , Rückmeldungen der Lehrperson BS'	205	4.55	0.81

Die Skalenmittelwerte der Subskalen ‚Fähigkeitsselbstkonzept Lesen und Zählen K' und ‚Selbstwirksamkeitserwartung K' liegen bei den Knaben zwischen 3.47 bis 3.67. Dies bedeutet, dass die Antworten durchschnittlich zwischen „Stimme eher nicht zu." und „Stimme eher zu." liegen. Die Knaben trauen sich wenig zu. Die Mädchen dagegen sind von sich selber mehr überzeugt. Bei den Skalen ‚Selbstwirksamkeitserwartung K' stimmen sie den Aussagen eher zu.
In der Zeit zwischen der Elementar- und der Berufsschulstufe entwickelt sich das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen scheinbar kaum mehr weiter. Die jungen Frauen sind in diesem Bereich insgesamt etwas zurückhaltender als die jungen Männer. Diese scheinen aufgeholt zu haben. Sie trauen sich den Schulstoff eher zu und erwarten, dass sie im allgemeinbildenden Unterricht auch neue Aufgaben bewältigen können.

4.2.2.11.2 Effekte rund um die Klassengrösse

Verwendeten wir die Klassengrösse bei Regressionsrechnungen als einzigen Prädiktor, ergaben sich wenige Zusammenhänge:

- Die Klassengrösse hat bei jeder Subskala der sozialen Beziehung aus Sicht der Kinder einen schwachen Einfluss. Diese erklärt zwischen 4% und 8% der Varianz der jeweiligen Subskala.
- Für die Subskalen des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts und die Motivation der Kinder lassen sich keine Effekte zeigen.
- Bei den Berufslernenden bestehen zwischen der Klassengrösse und den Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Berufslernenden nicht einmal schwache Zusammenhänge. Die Klassengrösse scheint in diesem Alterssegment keine relevante Einflussgrösse zu sein.

4.2.3 Wichtigste Erkenntnisse

- Junge Kinder sind in der Schule durchgängig motiviert, und zwar unabhängig von ihrer sozialen Beziehung zur Lehrperson – hohe Eigenaktivität und Wohlbefinden bilden aber eine wichtige Grundlage.
- Berufslernende mit einer guten sozialen Beziehung zu ihrer Lehrperson sind signifikant motivierter – dies aber unter der Bedingung, dass die vermittelten Unterrichtsinhalte für ihre aktuelle Lebenssituation relevant sind.

- Je besser die soziale Beziehung aus Sicht der Berufslernenden ist, umso höher ist ihr Interesse und das Gefühl der Mitbestimmung.
- Die Zugänglichkeit und der Vertrauensaufbau hängen bei den Lehrpersonen mit der Unterrichtsgestaltung zusammen.
- Höhere Werte bei selbst wahrgenommenen Rückmeldungen und Erfolgserlebnissen von Lehrpersonen hängen mit einer höheren Gewichtung des Vertrauensaufbaus und der Zugänglichkeit zusammen.

4.3 Ergebnisse der dritten qualitativen Erhebungsphase – Hypothesen auf dem Prüfstand: Erklärungen der Akteure zu den Befunden

In der zweiten Erhebungsphase konnten mehrere Zusammenhänge weiter abgesichert werden, andere Effekte waren schwer erklärbar. Die Antworten aus den Fokus-, Experten- und Einzelinterviews beleuchten im Anschluss mehrere dieser Befunde im Detail.

4.3.1 Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse im Alltag von Lehrpersonen [C.W.]

Im Schulalltag brauchen nicht nur die Lernenden sondern auch die Lehrpersonen Erfolgserlebnisse. Dies zeigte sich in den Ergebnissen der zweiten Erhebungsphase. Dabei drängte sich sogleich die Frage auf, was befriedigende Momente im Alltag einer Lehrperson sind und wie eine Lehrerin oder ein Lehrer zu solchen gelangt.

Im Gespräch hob der interviewte Experte drei Aspekte hervor: Ein gutes emotionales Feedback von den Lernenden, die Zufriedenheit mit dem didaktischen Setting und Lernerfolge der Lernenden. Als weiteren Aspekt brachte er die Machtposition der Lehrperson ins Spiel:

> *Experte: „Aber jetzt folgt noch ein Faktor, den ich schlecht einschätzen kann: der Machtfaktor. Ich kann mir vorstellen, dass eine Lehrperson Befriedigung, durch die Machterfahrung in der Unterrichtsstunde erfährt" (Experteninterview; Position: 149 – 204).*

Dieser Aspekt wurde in dieser Deutlichkeit in keinem Interview angesprochen und doch scheint er in der Pädagogik latent vorhanden zu sein. Er wird immer wieder unter verschiedensten Deckmäntelchen ins Spiel gebracht. Aktuell wird vielerorts der Autoritätsverlust der Lehrpersonen beklagt. Die Schuld wird unterschiedlichen Faktoren zugeschrieben. Zudem wird mehr Disziplin in den Klassenzimmern und auf den Schulhöfen gefordert. Der Ruf nach Disziplin ist eine Form des Machtanspruchs, welcher eine Zwangsherrschaft über Lernende legitimieren kann *(Experteninterview; Position: 149 – 204)*.

Alle interviewten Lehrpersonen fokussierten bei der Frage nach befriedigenden Momenten aus ihrem Schulalltag aber auf die drei erst genannten Aspekte.

4.3.1.1 Soziale Beziehungen als Benefit für Lehrpersonen

Für die meisten der befragten Lehrpersonen steht beim Unterrichten die soziale Beziehung im Zentrum. Das Ziel ist der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses.

> *Lehrperson: „Ich arbeite auch so. Zuerst muss es auf der Beziehungsebene stimmig sein, erst dann kann ich intellektuell etwas vermitteln."*
> *Interviewer: „Glaubst du, dass dies für das Kind eine Grundvoraussetzung zum Lernen ist?"*
> *Lehrperson: „Ja, für mich und für das Kind auch. Ja, doch! Ich sage dem jeweils, das seelische Polster aufbauen'" (Interview mit LP 303; Position: 11- 13).*

Die Lehrpersonen der Kinder sind sich sicher, dass ihre Lernenden ohne diese tragende Beziehung weniger gut lernen können. Aber auch viele Berufsschullehrer holen ihre Befriedigung aus guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden.

> *Lehrperson: „Ich habe auch dann ein Erfolgsgefühl, wenn Lernende beispielsweise mit ihren ‚Sachen' Probleme haben. Also in ihrem Privatleben oder auch in der Schule oder im Job, wenn sie sagen: Sie, können wir nicht einmal mit Ihnen reden, wir haben dieses oder jenes Problem. Dann ist das für mich ein Erfolgsgefühl, weil ich feststelle, dass mir die Schüler vertrauen. Ich bin für sie eine Vertrauensperson. Das sind für mich zwei schöne Erfolgsgefühle" (Interview mit LP 400; Position: 4 – 8).*

Eine Lehrperson freute sich auch über sehr viel kleinere Zeichen wie beispielsweise ein angebotenes Gummibärchen, eine nette Bemerkung über ihre Frisur oder ähnliches *(Interview mit LP 404; Position: 21 – 21).*

Daneben waren auch die Beziehungen der Lernenden untereinander wichtig. Sie wurden von den Lehrpersonen als schönes Erlebnis betont *(Interview mit LP 302; Position: 2 – 5).*

4.3.1.2 Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler als Benefit für Lehrpersonen

Ebenso häufig werden Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler als Erfolgserlebnisse genannt. Dies ist auf beiden Stufen der Fall. Dabei variieren lediglich die schulischen Domänen.

> *Lehrperson: „Ich freue mich mit den Schülern, wenn sie lesen können und wirklich alles lesen wollen."*
> *Interviewerin: „Also dann, wenn sie etwas gelernt haben und du das erkennen kannst?"*
> *Lehrperson: „Ja, ja. Einfach dann, wenn ihnen die ganze Welt der Buchstaben offen ist und sie wirklich eintauchen und Freude daran haben. Das sind für mich Erfolgserlebnisse" (Interview mit LP 303; Position: 2 – 21).*

> *Lehrperson: „Ich freue mich, wenn ich nach einer gewissen Zeit in einem gewissen Bereich den Lernzuwachs sehe. Ganz konkret handelt es sich um die Selbsterarbeitung von kleinen Dokumentationen oder um kleine Gruppenarbeiten und deren Präsentationen. Dann, wenn ich das ganz gezielt geübt und aufge-*

baut habe. Oder, wenn sie nach etwa zwei Monaten in der Schule ganz frei ein Plakat gestalten können und am Schluss dann die Selbständige Vertiefungsarbeit. Dort zeigen die Schüler jedes Jahr tolle Präsentationen. Und dann noch, wenn ich sehe, wie sie wachsen" (Interview mit LP 410; Position: 4 – 7).

Dabei ist die Eigenständigkeit der Lernenden ein Ziel, welches von den Berufsschullehrpersonen bereits bei temporärer Erreichung als beglückend heraus gestrichen wird *(Interview mit LP 406; Position: 5 – 13).*

Der Aspekt angepasster und herausfordernder Lernangebote wird von den Lehrpersonen der Kinder erwähnt. Dies scheint ein stufenspezifischer Anspruch zu sein *(Interview mit LP 301; Position 3 – 10).*

4.3.1.3 Gelungene didaktische Settings als Benefit für Lehrpersonen

In den beiden Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen, welche fast durchgängig gute soziale Beziehungen zu ihren Lernenden aufweisen, sowie in einigen Einzelinterviews wurde zudem die Freude an den eigenen didaktischen Fähigkeiten heraus gestrichen.

Lehrperson: "Ich kann die Jugendlichen unterstützen. Wenn sich meine Unterrichtsplanung bewährt. Wenn das, was ich geplant habe, am Schluss auch gelingt" (Fokusinterview LP BS; Position: 21 – 29).

4.3.1.4 Befriedigende Momente initiieren und geniessen: Tipps und Tricks von Lehrpersonen

Eine ganze Palette von Tipps wird im folgenden Interviewausschnitt skizziert:

Lehrperson: „Wir initiieren bewusst Prozesse zur Gruppenbildung, sei das nun ein Klassenrat, ein Klassengespräch oder das Znüniteilen (Teilen des Pausenbrotes). Das haben wir längere Zeit gemacht. Oder auch kleine Dinge, bei denen ich mich anstrenge, nicht gleich immer eine Antwort bereit zu haben. Einfach Sachen, bei denen die Selbständigkeit gefördert wird. Ich will die Kinder immer mal wieder zum Nachdenken anregen. Aber das klappt nicht immer sehr gut, das hängt von der Klassenkonstellation ab" (Interview mit LP 302; Position: 2 – 5).

Die Lehrpersonen der Kinder bauen das Vertrauensverhältnis langsam auf, indem sie den Kindern zuerst einmal einen Vertrauensvorschuss gewähren *(beispielsweise Interview mit LP 303; Position: 2 – 21)*.

Die Lehrpersonen beider Stufen empfehlen das aktive Interesse an den Lernenden. So setzt sich eine Lehrperson aktiv mit den ausserschulischen Interessensfeldern der Jugendlichen auseinander *(Interview mit LP 404; Position: 57 – 60).* Andere setzen verschiedene Methoden ein, welche die Arbeit mit verschiedenen Aufträgen ermöglichen, so dass sich die Lernenden angesprochen fühlen *(Interview mit LP 401; Position: 5).* Gleichzeitig wird „absolute Gerechtigkeit" als wichtiges Zeichen für Respekt benannt *(Interview mit LP 401; Position: 22 – 23).*

Die Mehrheit der Lehrpersonen initiiert im Unterricht bewusst zufriedenstellende Momente.

Eine Lehrerin nützt die Zeichnungsheftchen, um Lernfortschritte zu dokumentieren und sich diese immer wieder vor Augen halten zu können. Zudem führt sie Rückmelderunden durch, in denen die Kinder über schöne und lehrreiche Erlebnisse des Tages erzählen *(Fokusinterview LP K; Position: 57 – 71).* Um den Genuss von befriedigenden Momenten im Unterricht zu erhöhen, berichteten Lehrpersonen aus der Fokusgruppe, wie sie ihre Freude mit Berufskollegen oder ihren Ehepartnern teilen *(Fokusinterview LP K; Position: 57 – 71; (Fokusinterview LP BS; Position:121 – 127).*

4.3.2 Unterrichtsgestaltung [M.P.]

Der befragte Experte ist davon überzeugt, dass Unterricht, welcher für die einzelnen Schülerinnen und Schüler keinen Erfolg bringt, per se kein guter Unterricht ist und führte seine Ansichten aus:

> *Fachexperte: „Das Problem ist der Lehrplan: Eigentlich müsste ich mich doch bei jedem einzelnen Kind fragen, wo das Kind steht und was muss der nächste Schritt für dieses Kind sein?“*
> *Interviewerin: „Ist das die Lösung?“*
> *Fachexperte: „Das ist die Lösung!“*
> *Interviewer: „Es geht also um die Individualisierung.“*
> *Fachexperte: „Ja, eigentlich geht es darum, Kompetenzen zu erfassen. Im sprachlichen Bereich möchte ich beispielsweise wissen, wie die Kompetenz im Erfassen eines Textes ist. [...]*
> *In den unteren Schulstufen stellt sich ein weiteres Problem: Hier machen Kinder über Jahre hinweg ganz schlechte Schulerfahrungen. Man tut nämlich so, wie wenn es sie nicht geben würde. Das finde ich katastrophal und deshalb bin ich fürs Erfassen der Kompetenzen. Die Kinder werden über Jahre hinweg demotiviert. Die macht man kaputt! Man tut so, als hätten sie die Lernziele erreicht. Das stimmt aber nicht. Es ist eine unglaubliche Lüge. Und sie wird vor allem auf Kosten der Kinder gemacht. Es ist katastrophal. Auf der einen Seite gilt es, diese Tatsache einzusehen, auf der anderen Seite muss man sich die Frage stellen, wie man damit umgeht. Ich glaube, es gibt kein Schulstufenmodell, welches dieses Problem bewältigen kann.“*
> *(Fachexperteninterview; Position: 240 – 303)*

Die Lernenden und Lehrpersonen wurden in ihren Ausführungen konkreter.

4.3.2.1 Lernende denken über die Unterrichtsgestaltung nach

Die Kinder hatten bereits in der ersten Erhebungsphase ausführlich über ihre präferierten Unterrichtsformen wie auch über ihre Interessen berichtet. In der dritten Erhebungsphase befragten wir die Knabengruppen im Fokusinterview deshalb nicht mehr zur Unterrichtsgestaltung. Die Berufslernenden berichteten zu diesem Punkt aber einiges:

> *Interviewerin: „Wie arbeiten Sie am liebsten in der Schule? Setzt Ihr Lehrer verschiedene Unterrichtsformen ein?“*
> *Berufslernende 2: „Ja, das schon.“*

Interviewerin: „Und welche gefallen Ihnen am Besten?“

Berufslernende 2: „Wir arbeiten viel in Gruppen und in kleinen Teams. Ja, er gestaltet den ABU abwechslungsreich. Zwischendurch erzählt er viel, das finde ich jeweils gut. Vor allem, wenn wir dann vier Stunden Unterricht haben. Da bin ich froh, wenn ich mal zuhören kann. Er merkt das auch, dass uns das so gefällt.“
Interviewerin: „Also, macht es die Abwechslung aus?“
Berufslernende 2: „Ja.“
Interviewerin: „Dass es nicht vier Stunden lang das Gleiche ist.“
Berufslernende 1: „Ja.“
Interviewerin: „Und wo haben Sie das Gefühl, lernen Sie am meisten?“
Berufslernende 2: „Wenn er etwas erzählt. Und in der Gruppenarbeit. Da bringt jeder sein eigenes Wissen ein.“
Interviewerin: „Und wo lernen Sie denn am wenigsten?“
Berufslernende 2: „Beim Lesen.“
Berufslernende 1: „Wenn wir einen langweiligen Text lesen müssen.“
Berufslernende 2: „Eindeutig!“
(Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position: 100 – 118)

Die männlichen Berufslernenden nannten als weitere für sie interessante Unterrichtsangebote Diskussionen, Filme, illustrierende Musik und auch Bilder oder, wenn – wie im Fachkundeunterricht – mit realen Beispielen gearbeitet wird. Erneut wird auch hier die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung positiv herausgestrichen. Das Lesen von Texten scheint den jungen Männern Mühe und nur wenig Freude zu bereiten. Der Unterricht sollte so anschaulich und verständlich wie nur möglich sein. Wird der Unterrichtsstoff von Gleichaltrigen aufgearbeitet und vorgestellt, ist dies meist gewährleistet, da diese eine adäquate Sprache benützen. *(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position: 106 – 125).*

Zusammenfassend brachte es ein Berufslernender auf den Punkt, was für ihn und seinesgleichen bei der Unterrichtsgestaltung das Wichtigste ist:

Berufslernender: „Wenn es einen auch interessiert, dann arbeitet man auch besser und wenn es einen nicht interessiert, dann macht man was Anderes“ (Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 116).

4.3.2.2 Inhaltliche Wünsche der Lernenden an den Unterricht

Bei der Befragung der Knaben nach ihren inhaltlichen Unterrichtswünschen kamen einige Vorschläge. Es wurde deutlich, wie stark die kindlichen Äusserungen durch den Erfahrungshintergrund eingeschränkt sind. Die Kinder würden gerne noch schwierigere Plusrechnungen machen, Papierflieger oder Autos und Schiffe basteln, riesige Kunstwerke mit anspruchsvollen Details wie Rädern, Umlenkrollen oder ähnliches bauen oder mehr baden gehen *(Fokusin-*

terview Knaben 300 – 301; Position: 36 – 70). Körperliche Bewegung, und zwar in hohem Masse, war ebenfalls ein Thema der zweiten befragten Gruppe. Dort wünschen sich die Knaben, viel Fussball spielen zu können. Herausforderungen würden sie sich auch bei den Hausaufgaben wünschen; dies erneut im Fach Rechnen *(Fokusinterview Knaben 302 – 303; Position: 71 – 102)*.

> *Interviewer: „Was würdet ihr gerne machen, wenn ihr einen Lehrer anstelle einer Lehrerin hättet?“*
> *Knabe 1: „Chlüttere.“ (Werken)*
> *Knabe 2: „Ja!“*
> *Interviewer: „Was würdest du chlüttere?“*
> *Knabe 1: „Ein zusammengesetztes Auto oder so etwas.“*
> *(Fokusinterview Knaben 302/303; Position: 3 – 6)*

Die Wünsche der Jugendlichen, und zwar sowohl die der jungen Frauen wie die der jungen Männer, sind einfach zusammen zu fassen: Sie finden ausschliesslich die für ihr Leben relevanten Inhalte vermittelnswert. Dabei soll auch der Detaillierungsgrad an die aktuelle Lebenssituation der Lernenden angepasst sein:

> *Interviewerin: „Was interessiert Sie im allgemeinbildenden Unterricht und was nicht?“*
> *Berufslernender 3: „Themen, welche für uns im Alltag wichtig sind, die interessieren uns sicher. Nicht solche, die man einfach liest und theoretisch können muss. So Gesetzestextzeug, das interessiert einen einfach nicht, weil man nichts damit zu tun hat.“*
> *Berufslernender 2: „Und wenn man es halt mal braucht, könnte man ja auch nachschauen gehen. Das wäre ja auch keine Sache.“*
> *Berufslernender 1: „Die Gesetzestexte sind zu weit weg von uns. Im Alltag brauchen wir die nie. Scheidungsrecht und so sind ja schon gut, wenn man weiss, wie man vorgeht und so. Aber einen Teil der Sachen brauchen wir nicht.“*
> *Interviewer: „Und welche Inhalte brauchen sie? Ganz konkret.“*
> *Berufslernender 1: „Gut war zum Beispiel das Thema Partnerschaft. Das hatten wir recht lange. Das hat alle interessiert. Da haben wir Filme und so geschaut.“*
> *Berufslernender 1: „Und alles was logisch ist. Was mit der Wirtschaft zu tun hat, das brauchen wir.“*
> *Berufslernender 2: „Einfach alles, was wir jetzt brauchen. Das mit dem Mietrecht hat mich auch noch interessiert.“*
> *Berufslernender 1: „Da sind wir jetzt auch, da stehen wir. Heiraten kannst du auch noch in 20 Jahren.“*
> *Berufslernender 4: „Wenn man sich scheiden lassen möchte, könnte man das auch dann nachschauen.“*
> *Berufslernender 1: „Die Information ist sicher gut, aber wir gehen manchmal ziemlich ins Detail. Aber alles was mit der Wirtschaft und dem Kulturwandel und mit unserer Firma zu tun hat. Was passiert, wenn der Dollar tief ist und solche Dinge, mit welchen wir zu tun haben und unsere Arbeit beeinflussen, das finde ich gut.“*
> *(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position: 95 – 105)*

Die Lernenden interessieren sich neben den inhaltlichen Unterrichtsteilen aber auch für ihre Lehrpersonen. Sie wollen wissen, ob eine Lehrperson Kinder hat. Zudem werden inhaltlich passende Beispiele aus dem Leben der Lehrpersonen zur Verdeutlichung des Unterrichtsin-

haltes sehr geschätzt *(Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position: 36 – 50).*

4.3.2.3 Lehrpersonen denken über die Unterrichtsgestaltung nach

Eine Lehrperson der Grundstufe formulierte für das Lernen von Kindern dieselben Grundsätze wie bereits der Fachexperte:

> *Interviewer: „Wie kann eine Berufseinsteigerin den Unterrichtsstoff allen Kindern nahe bringen? Kannst du uns einen Tipp geben?"*
> *Lehrperson: „Hier gibt es verschiedene Formen. Klar, der Frontalunterricht, wo alle zuhören, während ich erkläre. Ich mache dann auch sehr viele Partnerarbeiten, wo sich die Kinder die Themen erklären müssen. Dann pflücke ich mir einzelne Kinder heraus und frage nach. Ich bin keine Lehrerin, die viel Frontalunterricht macht."*
> *Interviewer: „Warum nicht?"*
> *Lehrperson: „Weil mir das nicht so liegt und ich denke, dass das alte Schule ist."*
> *Interviewer: „Ist das denn schlecht?"*
> *Lehrperson: „Ich habe das Gefühl, die Schüler lernen auf die andere Art mehr. Wenn sie es nämlich jemandem erklären müssen, der es nicht versteht, ist das etwas ganz Anderes, als wenn sie es mir erklären. Ich komme ja bereits draus. Aber jemandem etwas zu erklären, der wirklich nichts begriffen hat und fest zu stellen, der hat es immer noch nicht begriffen, dann muss das Kind sich nochmals überlegen, wie es dies machen soll. So lernen sie viel mehr."*
> *(Interview mit LP 302; Position: 20 – 24)*

Auch Lehrpersonen der Berufsschulstufe passen ihren Unterricht den Lernenden an. Eine Lehrperson erfasst beispielsweise während einer Einstiegsphase in einer Diskussion, wo die Lernenden stehen: Um sie „aufnahmebereit" zu machen, können sie Erlebtes erzählen. Das Unterrichtstempo wie auch der Umfang des Stoffinhalts werden den intellektuellen Möglichkeiten der Klasse angepasst. Bei schwachen Klassen werden zusätzlich immer wieder auflockernde Elemente eingebaut. Zudem reduziert die Lehrperson für lernschwache Klassen die selbständige Arbeit *(Interview mit LP 400; Position: 35 – 42).*

Das Einhalten von Pausen und auch die vielseitige Gestaltung von längeren Unterrichtseinheiten (beispielsweise mit Filmausschnitten) sind nötig. Sonst war die Stoffaufnahme aus Sicht der Lehrperson nicht mehr möglich. Die selbständige Arbeit der Lernenden plante diese Lehrperson bewusst und häufig ein, da die Lernenden das Wissen so am Besten verinnerlichen können *(Interview mit LP 410; Position: 34 – 37).*

Die Unterrichtsgestaltung hing aus Sicht der Lehrpersonen auch mit der sozialen Beziehung zusammen:

> *Interviewerin: „Hier siehst du einen Befund aus deinen Klassen. Du hast beinahe die ganze Klasse im oberen Bereich und deine Schüler sagen, dass du dir genügend Zeit nimmst, um Fragen zu beantworten. Was geht dir durch den Kopf, wenn du diesen Befund anschaust? Wie schaffst du das? Hast du mehr Zeit*

für die Lernenden zur Verfügung als die anderen Lehrpersonen?“
Lehrperson: „Vielleicht hat es etwas mit der Arbeitsweise zu tun. Wenn ich einen Auftrag in die Gruppe gebe, nehme ich mir Zeit, um in der Gruppe Fragen zu klären. So sind alle befriedigt, weil ich ihre Sachfragen geklärt habe.“
Interviewerin: „Bedeutet das in der Didaktik: Wenn man genügend Zeit für die Lernenden haben will, muss man viele Gruppenarbeiten machen. Würdest du das unterschreiben?“
Lehrperson: „Man muss einfach das Plenum vermeiden.“
(Interview mit LP 401; Position: 25 – 37)

Eine andere Berufsschullehrperson wagt sich noch weiter vor und baut neben häufigen Gruppenarbeiten auch Werkstattunterricht oder die ganz freie Erarbeitung eines Oberthemas in den Unterricht ein.

Lehrperson: „Also, ich habe den Lehrlingen einfach einmal ein Oberthema gegeben. Es hat mich interessiert, was sie daraus machen, wenn sie selber bestimmen können, in welcher Sozialform sie zusammen arbeiten. Und dann, in welchem Gebiet sie arbeiten. Wie das Produkt aussieht, das sie präsentieren. Am Schluss stand nämlich eine Präsentation.“
Interviewerin: „Wie lange hast du den Lernenden Zeit gegeben?“
Lehrperson: „Nur drei Unterrichtstage. Ja, da habe ich dann festgestellt, welches Potenzial in den Lernenden steckt. Was da alles kommt, wie sie es anpacken! Das hat mich sehr ermutigt! Einmal kamen sie sogar mit den Laptops daher. Dann haben sie auch Gruppen gebildet, die ich nie erwartet hätte und plötzlich arbeiteten diese Personen zusammen. Und plötzlich kamen Publisherprospekte daher, animierte Powerpoint-Präsentationen. Die Interviews, die sie machen wollten, sind ins Wasser gefallen, weil die Zeit dazu fehlte. Die Arbeiten waren sehr vielseitig. Und ich habe auch gemerkt, dass die Lehrlinge Ideen haben. Sie wollten beispielsweise für eine KVA (Kehrichtverbrennungsanlage) ein Modell bauen. Da musste ich sagen, schaut, das ist zwar eine gute Idee, aber ihr müsst auch eure Grenzen sehen. Es war schön, so zu spüren, in wie viele verschiedene Richtungen diese Ideen schliesslich gingen. Das möchte ich nun vermehrt einbauen.“
(Interview mit LP 406; Position: 61 – 74)

Die Ergebnisse dieser Unterrichtssequenz zeigen, dass die Lernenden sich vertieft mit Unterrichtsstoff auseinander setzen und Zeit auch intensiv nutzen. Die selbständige Erarbeitung von Themen durch die Lernenden braucht nach Aussagen dieser Lehrperson allerdings wesentlich mehr Zeit, als die Vermittlung durch den Frontalunterricht *(Interview mit LP 406; Position: 75 – 84)*.

Die Gestaltung des Unterrichts kann den Aufbau und die Pflege der sozialen Beziehungen unterstützen. Disziplin wird dabei gross geschrieben. Sie ermöglicht es, den Unterricht so zu steuern, dass ein gutes Arbeits- und Beziehungsklima entsteht. *(Fokusinterview LP BS; Position: 44)*.

Es scheint, dass Lehrpersonen bei der Übernahme der Klassen zuerst Kontrolle ausüben und

diese dann im Lauf der Zeit sukzessive abgeben. Die Verantwortungsübernahme der Lernenden trägt wesentlich zu einer guten sozialen Beziehung bei.

> *Lehrperson: „Also, ich übernehme eigentlich das System, welches die Schüler von der Oberstufe gewohnt sind – das ist die Kontrolle – und dann kann ich im Lauf der Zeit die Verantwortung abgeben. Je nach Klasse kann man das schneller delegieren"(beispielsweise Fokusinterview LP BS; Position: 77).*

Routine und Gelassenheit unterstützen zudem die Möglichkeit, gute soziale Beziehungen aufzubauen *(Experteninterview 410; Position: 37; Fokusinterview LP K; Position: 239).*

Im Gruppeninterview mit den Lehrpersonen der Kinder kreiste das Gespräch um die Hilfestellung für Mädchen und Knaben.

> *Interviewerin: „Ein Befund zeigt, dass die Mädchen tendenziell mehr Hilfe bekommen als die Knaben. Dies haben uns auch einzelne Kindergruppen erzählt. Ein Knabe monierte: Den Mädchen wird immer geholfen und uns sagen die Lehrerinnen Tschüss. Ist das bei euch auch so und woran könnte das liegen?"*
> *Lehrperson 2: „Das finde ich eine spannende Frage, weil die Genderthematik mich permanent begleitet. Ich habe bereits zweimal bei Hospitationen gesagt, bitte strichle (führe eine Strichliste), wie häufig ich mich den Mädchen oder den Knaben zu wende. Es war eigentlich ausgeglichen. Ich versuche meine Unterstützung nach dem Unterstützungsbedarf auszurichten und nicht nach dem Geschlecht."*
> *Lehrperson 1: „Für mich stellt sich die Frage ob es die Mädchen anders zeigen als die Knaben? So, dass wir es besser erkennen. Vielleicht zeigen die Knaben eine Schwäche nicht so gerne und vielleicht zeigen sie diese länger nicht. Es könnte so sein. Ist das eine Variante? Die harten Knaben haben manchmal das Gefühl: Ich kann das schon."*
> *Lehrperson 2: „Ich versuche mich soeben an einzelne Situationen zu erinnern. Im Turnunterricht stimmt das sicher. Wenn ich Geräte aufbaue, wo man einen Abgrund überqueren oder mit dem Seil etwas machen muss, gibt es mehr Knaben, die sagen: Lass mich, ich mach das selber! Die Mädchen sagen: Halte mich! Aber ich dränge mich niemandem auf. Ich bin einfach da. Wer meine Hand will, bekommt sie. Aber wenn ich an didaktische Aufträge denke und an einem Tisch etwas erkläre, habe ich eher das Gefühl, dass meine Knaben lauter um Hilfe rufen und die Mädchen länger knorzen (grübeln/nachdenken) als die Knaben. Das ist meine Wahrnehmung – vielleicht stimmt die ja nicht."*
> *Lehrperson 1: „Deine Schilderung vom Unterricht in der Turnhalle stimmt für mich nicht in allen Fällen. Ich habe auch Knaben die sagen: Hilfe, halte mich, ich kann das nicht!"*
> *(Fokusinterview LP K ; Position 230 – 234)*

Aus Sicht der Lehrpersonen sprach der Bewegungsbereich die Knaben besonders an. Zudem genossen sie Situationen mit Wettbewerbs- oder Abenteuercharakter. Daneben versuchten die Lehrpersonen die emotionale Ebene anzusprechen und den Kindern Wahlmöglichkeiten zu lassen, weil das die Lernenden besonders motiviert. Dies geschah sowohl in geführten wie auch in den freien Aktivitäten:

> *Lehrperson 2: „Ich beschäftige mich im Moment mit dem Thema Dinosaurier. Das Dinosauriermuseum ist* das *Museum und die Kinder haben dort die Möglichkeit, Knochen auszugraben und ins Museumskaffee zu gehen. In der Garderobe ist das Dinosaurierland, dort hat es eine Höhle und Matten. Das ist im Mo-*

ment der Renner (hoch aktuell/äusserst beliebt).“

Lehrperson 1: „Bei mir besteht momentan die Möglichkeit, einfach zu wählen, welche Handarbeitsprodukte sie herstellen möchten. Ein Schüler hat gesagt, er wolle einen Hampelmann machen, ein anderer eine Schlafdecke für seinen Bär, einer will einen Kipp-Barbapapa. Die Kinder können wirklich bestimmen, was sie machen möchten. Ich bin gespannt, was noch gewünscht wird.“
(Fokusinterview LP K; Position: 225 – 244).

Ein etwas eigenartiger Befund war, dass der vielfältige Einsatz der Unterrichtsmethoden zunahm, wenn die soziale Beziehung zur Klasse weniger gut war. Aus Sicht der Lehrpersonen war dies damit zu erklären, dass vermehrt Suchbewegungen nach idealen Unterrichtsformen ausgelöst wurden *(beispielsweise Interview mit LP 301; Position: 37 – 43 oder Interview mit LP 303; Position: 50 – 59)*. Mehrere Lehrpersonen berichteten, dass sie den Unterricht bei schwierigen Klassen methodisch anpassten.

Interviewer: „Stelle dir eine Klasse vor, die dir den letzten Nerv ausreisst. Welche Unterrichtsmethoden setzt du bei einer anstrengenden Klasse ein und welche lässt du weg?“
Lehrperson: „Also, mehr frontal! Da kann ich die Klasse viel mehr im Griff halten. Oder sonst, wenn ich an die vorhin erwähnte Klasse zurückdenke, lasse ich sie sehr frei agieren. Entweder kann ich den Individualisten ihren Raum geben oder sonst unterrichte ich knallhart frontal. So mittendurch, das hat nie funktioniert.“
Interviewer: „Was verstehst du unter mittendurch?“
Lehrperson: „Mittendurch sind gewisse Eigenaktivitäten der Kinder. Es sind Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten und so.“
Interviewer: „Lässt du die Kinder dann lieber ganz alleine oder unterrichtest du frontal?“
Lehrperson: „Sie müssen nicht alleine sein. Sie können innerhalb des Themas selber etwas auswählen, an dem sie selbständig arbeiten. Und ob sie diese Arbeit dann alleine erledigen oder nicht, ist mir egal.“
(Interview mit LP 301; Position: 44 – 49)

Die Frage drängt sich auf, warum diese strafferen Unterrichtsformen in schwierigeren Klassen besser funktionieren. Kann die anstrengende Dynamik innerhalb einer Klasse unterbrochen werden? Ist die Situation angenehmer, da der Kontakt zu den Lernenden vermieden wird beziehungsweise nur punktuell vorhanden ist? Sind es die stark heterogenen Klassen, welche besondere Mühe bereiten, weil es die Lehrperson nie allen Lernenden gleichzeitig recht machen kann?

Diejenigen Berufsschullehrpersonen mit guten sozialen Beziehungen zur Klasse brachten drei Punkte in die Diskussion ein:

- Weniger Unterrichtsmethoden bringen auch weniger Unruhe in den Unterricht.
- Diese Lehrpersonen wenden vor allem diejenigen Methoden an, welche ihnen besonders liegen.

- Als Lehrpersonen schätzen sie sich strenger ein als die Lehrpersonen mit weniger guten sozialen Beziehungen zu den Lernenden:

Lehrperson 1: „Heisst das, dass wir strenger als die anderen sind?“
Interviewerin: „Ja.“
Lehrperson 2: „Wir setzen weniger Unterrichtsmethoden ein.“
(unverständlich, mehrere durcheinander)
Lehrperson 3: „Das würde ja heissen: Ich bin für das Lernen meiner Lernenden verantwortlich und habe die Zügel mehr in der Hand. Ich bringe weniger Unruhe in den Unterricht, indem ich nicht zuerst eine Gruppenarbeit mache und dann anschliessend noch Einzelarbeit und noch einmal etwas und noch einmal etwas. Klare Strukturen sage ich dem jeweils.“
Interviewer: „Erkennst du dich wieder?“
Lehrperson 2: „Schon, ja.“
Lehrperson 1: „Ich finde es beruhigend! Es macht mir immer Angst, wenn die Leute denken, nur weil man eine gute Beziehung zu den Lernenden hat, sei man ein Kuschelpädagoge. Diese Kombination stört mich! Ich finde, ich kann eine gute Beziehung und klare Strukturen haben.“
(Fokusinterview LP BS; Position: 128 – 167)

4.3.2.4 Tipps von Lehrpersonen für die Führung der Lernenden im Unterricht

Jede Klasse funktioniert anders: Die einen Gruppen machen es den Lehrpersonen leicht, der Unterricht macht sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden richtig Spass. Bei anderen Klassen hat es ständig „Sand im Getriebe“. Es kommt zu Störungen unterschiedlichster Art. Im Fokusinterview mit den Berufsschullehrpersonen wurden die Einflussmöglichkeiten von Lehrpersonen diskutiert.

Lehrperson 2: „Ich habe das Gefühl, dass ich in der eins zu eins Situation mit den Lernenden viel beeinflussen kann. Also, im Kontakt mit jedem einzelnen Schüler. Aber den Klassengeist zu beeinflussen, finde ich schwierig. Ich kann sicher etwas machen, dass die Klasse nicht ganz abstürzt (aus den Fugen gerät). Aber, ob es eine gute Klasse wird, ob man dann von einer guten Klasse spricht, das finde ich sehr schwierig“ (Fokusinterview LP BS; Position: 40 – 46).

Einen freundlichen Umgang zwischen Lernenden, eine gute Arbeitshaltung und somit im weitesten Sinne Disziplin sollte eine Lehrperson auf jeden Fall einfordern. Dabei bildet die tragende soziale Beziehung zu jedem einzelnen Berufslernenden die Basis.
Auch für die Fokusgruppe der Grundstufen- und Kindergartenlehrpersonen waren Strukturen, die Sicherheit geben, zentral. Verlässliche Regeln bilden die Basis für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Eine Lehrerin zählt einige Regeln auf:

Lehrperson: „’Wir lachen niemanden aus’ oder ‚Wir tun niemandem weh’. Es muss einfach eine Verlässlichkeit und Transparenz in den Umgangsformen und bei den Regeln geben. Und ich stelle fest, dass das für die Kinder wichtig ist. Die sagen das auch häufig: Gell, bei uns lacht man niemanden aus, auch wenn er es nicht kann“(Fokusinterview LP K; Position 138).

Die vorhin erwähnten Regeln wurden im ersten Quartal des Schuljahres erarbeitet. Eine Lehrperson liess die Umgangsregeln durch eine Leitfigur vermitteln. Sie spielte den Kindern die Regeln in interaktiven Szenen vor *(Fokusinterview LP K; Position:138 – 153)*.
Die Berufsschullehrpersonen kristallisierten einen weiteren Aspekt heraus: Die Führung der Klassen war am Anfang des Schuljahres durch formale Vorgaben geleitet, welche von den Klassen bei konsequenter Anwendung recht gut akzeptiert wurden. Sobald die Lehrperson die Lernenden aber kannte, verlor sie ihre emotionale Distanz. So veränderte sich die Führung und die Menschen mit ihren Geschichten standen im Vordergrund. Aber auch dann war Gerechtigkeit zentral wichtig, sonst geriet die Klasse aus den Fugen *(Fokusinterview LP BS; Position: 78 – 90)*.

4.3.3 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lehrpersonen [C.W.]

Immer wieder betonten Lehrpersonen, wie fundamental wichtig eine gute soziale Beziehung zu den Lernenden sei. Stellvertretend brachte es eine Lehrperson wie folgt auf den Punkt:

> *Lehrperson: „Ich habe das Gefühl, je besser meine Beziehung zu den Lernenden ist, desto besser bringe ich den Unterrichtsstoff an die Kinder heran. Ich denke, man kann sehr gut Stoff vermitteln, eigentlich rein theoretisch, aber wenn die Chemie nicht stimmt, dann nützt das relativ wenig. Ausser die Materie ist vom Inhalt her extrem spannend. Aber ich glaube, die erste Hürde ist die Beziehung – und die musst du überspringen“(Experteninterview LP 301; Position: 26)*.

Aus der Sicht dieser Lehrperson schient der Beziehungsaspekt förmlich wie ein Schmiermittel für erfolgreiches Lernen und Lehren zu wirken. Dass eine gute soziale Beziehung aber auch auf Gegenseitigkeit beruht, schilderte eine Berufsschullehrperson folgendermassen:

> *Lehrperson: „Auch Dinge wie zum Beispiel Hausaufgaben werden von den Lernenden gemacht. Sie sind zuverlässig, sie haben gewisse Eigenschaften, die dir eine soziale Beziehung erleichtern. Ich mache das immer so. Die Lehrlinge halten die Vereinbarungen eben ein. Und dann kann man weiterfahren. Dann bist du auch zu mehr bereit. Ein kleines Beispiel: Wenn die Schüler etwas nicht gemacht haben und sie sagen dir das vorher, rufen dich an und fragen nach, dann bist du bereit, das auszuhandeln. Dann sagst du: ja, gut. Dann bringen sie die Arbeit später. Oder sie müssen sie mir per Post zustellen. Und dann kannst du ihnen auch entgegenkommen. Das ist vielleicht auch eine Art von Vertrauensbasis. Ich sage ihnen jeweils: So, jetzt kommen Sachen, die ich erwarte. Ich will von Anfang an schon unter dem Anspruch von Treu und Glauben mit ihnen arbeiten. Ich gehe nicht wie viele Lehrer davon aus, dass die Schüler faul und falsch sind, dass sie mich betrügen. Ich gehe davon aus, dass das, was sie mir sagen, stimmt. Das sind eigentlich ganz einfache Dinge. Ich gehe nicht von einem Misstrauen aus. Zuerst haben alle einen Bonus, solange, bis sie ihn missbrauchen. Sie starten also zuerst einmal mit einem Bonus. Das sage ich ihnen, damit sie es wissen. Und dann sagen sie mir auch Dinge. Dann muss man sie auch sehr ernst nehmen“(Experteninterview LP 410; Position: 20)*.

Eine andere Lehrperson äusserte drastisch, wie sehr sie die sozialen Beziehungen ins Zentrum setzt und wie hart es ist, täglich um eine gute Beziehung kämpfen zu müssen.

> *Lehrperson: „Mir ist der Schüler das Wichtigste – das Mietrecht ist mir so was von egal! Das ist sicher mal das Eine. Das Andere ist, dass ich versuche, mit dem Durchsetzen von Grenzen stark zu sein und es x-mal auszuhalten, dass die Lehrlinge mich hassen"(Experteninterview LP 404; Position: 5).*

Gute soziale Beziehungen müssen demnach aufgebaut, gepflegt und nach frustrierenden Erlebnissen immer wieder neu geschaffen werden. Sie ergeben sich nicht von alleine.

4.3.3.1 Gerechtigkeit und Verlässlichkeit als Grundvoraussetzung für eine tragfähige soziale Beziehung

Eine absolut zentrale und dringende Voraussetzung für eine gute und letztlich tragfähige Beziehung ist die Gerechtigkeit der Lehrperson. Dies äusserte eine Lehrperson der Kinder wie folgt.

> *Lehrperson 2: „Ich finde, eine wichtige Vertrauensbasis ist, dass die Kinder sicher sein können, dass ich fair und korrekt bin. Kinder haben ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Wenn sie das Gefühl haben, die Lehrerin ist unfair, dieser Schüler wird bevorzugt, mir glaubt sie nicht, sie sagt einfach etwas aus heiterem Himmel heraus, du darfst in den Käuferliladen gehen und ich als Kind weiss ganz genau, das stimmt doch nicht. Dann ist unsere Beziehung sehr schnell belastet. Hier habe ich mein Mittel und kann sagen: Warte einmal. Ich schaue gleich mal nach. Ach ja, du hast recht, du bist noch gar nie dort gewesen. Oder, schau mal. Am Montag bist du dort gewesen, weisst du das noch? Ach ja, stimmt. Die Kinder wissen, es gibt ein Mittel und dieses Mittel ist gerecht. Man kann sich auf mich verlassen, dass ich versuche, korrekt und fair und nicht parteiisch zu sein."*
> *Lehrperson 1: „Und wenn du es nicht weisst, dann sucht man gemeinsam nach einer Lösung."*
> *Lehrperson 2: „Genau. Aber es gibt keine Bevorzugungen. Also keine Willkür."*
> *Lehrperson 1: „Das dünkt mich auch sehr wichtig: die Gerechtigkeit!"*
> *Lehrperson 2: „Was ich verspreche, muss ich einhalten! Also, wenn ich jemandem sage, morgen darfst du das machen, dann muss ich das so einhalten."*
> *(Fokusinterview LP K; Position: 116 – 126)*

Die Gerechtigkeit ist auch für die Berufsschullehrpersonen zentral *(Experteninterview 401; Position 23 oder auch Fokusinterview LP K; Positionen: 116 / 205).*

Gerechtigkeit ist mit Verlässlichkeit verbunden. Willkür entsteht, wenn innerhalb einer Zeitspanne die getroffenen Abmachungen über Regeln nicht konsequent eingehalten werden.

> *Lehrperson: „Mir erscheint die Verlässlichkeit als etwas Zentrales. Die Lehrlinge können sich auf uns verlassen und dies im Positiven wie auch im Negativen. Wenn einer Kaugummi kaut, dann heisst das eben nicht, du darfst Kaugummi kauen und du nicht, und heute merke ich es und ein anderes Mal nicht. Verlässlichkeit, das dünkt mich wichtig"(Fokusinterview LP BS; Position: 55).*

4.3.3.2 Umgang mit Lernenden mit einer weniger guten sozialen Beziehung zur Lehrperson (gemäss Aussage der Lehrperson)

Ganz allgemein äusserten sich die Lehrpersonen dahingehend, dass sie die Einzelkontakte intensivierten *(beispielsweise Experteninterview 301; Position: 51)* und das Gespräch mit der/dem entsprechenden Lernenden *(beispielsweise Experteninterview 302; Position: 55)* sowie seinem direkten privaten und/oder beruflichen Umfeld suchten *(beispielsweise Experteninterview 400; Position: 11 oder Fokusinterview BS LP; Position 64)*. Einige Lehrpersonen äusserten, dass sie den Umgang mit anstrengenden Lernenden oder Klassen als sehr belastend empfanden.

Lehrperson: „Vor 20 Zimmerleute hinzustehen und sie hassen einen, weil sie Hochdeutsch sprechen müssen, das ist fast nicht zum Aushalten! Und nächste Woche wieder kommen und wissen, sie hassen einen wieder (beispielsweise Experteninterview 404; Position: 15).

Bei den Berufsschullehrpersonen galt im Umgang mit schwierigen Lernenden für beinahe alle Befragten der Grundsatz *„Ich kommuniziere, der Lehrling zieht seine Konsequenzen" (Experteninterview 400; Position: 9),* obwohl sich die Lehrpersonen durchaus bewusst waren, dass dies manchmal schlicht nicht funktioniert *(beispielsweise Fokusinterview BS LP; Position: 74)*. Bei den Lehrpersonen der Kinder fiel auf, dass neben der ebenfalls konsequenten Haltung *(beispielsweise Experteninterview 301; Position: 51)* vor allem darauf geschaut wurde, vertieft Gespräche zu führen und den Problemen auf den Grund zu gehen *(Experteninterview 302; Position: 55)*.

4.3.3.3 Aufbau eines vertrauensvollen Klimas

Bei der Befragung zum Aufbau eines vertrauensvollen Klimas in einer Schulklasse gaben die Lehrpersonen der Kinder konkrete Tipps. Sie nannten zwei zentrale Schlüsselmomente im Kindergartenjahr: den Besuchsnachmittag der neuen Kinder mit deren Müttern sowie den ersten Schultag *(Fokusinterview LP K; Position: 73 – 87)*. Es geht dabei primär darum, den Eltern ein gutes Gefühl zu vermitteln sowie den Kindern Gelegenheit zu geben, Schulluft schnuppern zu können *(Fokusinterview LP K; Position: 87)*.

Alles steht und fällt damit, dass die Eltern davon überzeugt sind, dass ihr Kind in guten Händen ist.

Die Lehrpersonen beider Stufen fokussieren sich auf Regelklarheit und konsequentes Handeln als vertrauensaufbauendes Element im Unterricht *(Fokusinterview LP K; Position: 138 / Fokusinterview LP BS; Position: 63)*.

Was das Preisgeben von Persönlichem betrifft, sind sich die Lehrpersonen einig: Die Lernenden sollen wissen, wer vor ihnen steht, mit wem sie Unterricht haben, was die Lehrperson

bewegt und umtreibt; dies aber wohldosiert und möglichst im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema.

Lehrperson: „Ich denke mir, dass es wichtig ist, dass die Kinder einen kennen lernen, und zwar als Lehrperson. Dass du aber auch etwas Privates preis gibst. Sie wollen dies in diesem Alter auch wissen. Dass man einfach präsent ist und dass man ein offenes Ohr für die Kinder hat.“
Interviewer: „Wie viel gibst du von dir preis?“
Lehrperson: „So viele Sachen wissen die Kinder von mir nicht. Sie wissen, dass ich zwei Katzen habe. Das fragen sie auch immer wieder nach. Ich zeige ihnen manchmal ein Foto. Sie wissen, dass ich umgezogen bin und wo ich jetzt wohne. Ich erkläre ihnen das auch, damit sie sich ein Bild machen können.
Interviewer: „Und was erzählst du den Kindern nicht?“
Lehrperson: „Es sind vor allem Details, die ich nicht erzähle; beispielsweise, was ich wann und wo mache.“
(Experteninterview 302; Position: 7 – 11)

4.3.3.4 Klassengrösse und Teamteaching

Befragten wir die Lehrpersonen der Kinder nach der idealen Klassengrösse, so nennen sie jeweils Schülerzahlen von 16 – 20. Diese Klassengrösse wird unterschiedlich begründet. Bei den einen steht die eigene Kapazität für die soziale Beziehungspflege im Vordergrund. Je grösser die Klasse ist, um so weniger Zeit steht den Lehrpersonen für jedes einzelne Kind zur Verfügung. Zudem fühlen sich Kinder in grossen Klassen weniger geborgen. Bei engen Raumverhältnissen beklagen sich Lehrerinnen zusätzlich über den hohen Geräuschpegel. *(Fokusinterview LP K; Position: 7 – 11 und 250 / Experteninterview 303; Position: 77).*

Interviewer: „Welches ist deiner Meinung nach eine gute Klassengrösse für die Grundstufe?“
Lehrperson: „Ich würde spontan sagen, so um die 20.“
Interviewer: „Wie viele Kinder hast du jetzt in deiner Klasse?“
Lehrperson: „26.“
Interviewer: „Wie kommst du auf die Zahl 20? Wieso sagst du nicht beispielsweise 16 oder zwölf?“
Lehrperson: „Nein, zwölf sind viel zu wenig, und zwar bezogen auf die sozialen Auswahlmöglichkeiten der Kinder! Ich hatte bereits solche Halbklassen, das war furchtbar! Und wenn dann die Mädchen und Knaben noch ungleichmässig verteilt sind...“
Interviewer: „Und wie kommst du jetzt auf die Zahl 20?“
Lehrperson: „Diese Klasse ist dann doch noch überschaubar.“
Interviewer: „Und 26 sind dir zuviel?“
Lehrperson: „Mir haben schon viele gesagt, dass man bei gewissen Lernformen gar nicht merkt, dass man eine so grosse Klasse hat. Aber dann wäre es für mich ganz klar, dass man immer zu zweit sein müsste. Es müsste also zwingend Teamteaching sein. Dann ist es kein Problem, vorausgesetzt man hat die Räume dazu. Aber irgendwann hat das Ganze seine Grenzen. Wir hatten phasenweise 28 Kinder, das merkt man dann schon. Da kommt man an den Anschlag (an seine Grenzen stossen). Und ich denke, man-

chen Kindern ist das dann einfach zuviel. So blendet man alle sozialen Kontakte aus. Es gibt Kinder, die damit erschlagen sind. Denen ist es dann in einer so grossen Gruppe nicht mehr wohl." (Experteninterview 301; Position: 71 – 80 / auch Experteninterview 303; Position: 71 – 83)

Sehr grosse Klassen lassen die Pflege sozialer Beziehungen offenbar kaum mehr zu. Es scheint, dass für beide am Unterricht beteiligten Parteien, also für die Lernenden wie die Lehrenden, die Nachteile einer grossen Schulklasse gravierend sind. Die Lehrerinnen waren der Meinung, dass sich grosse Klassen durch Teamteaching einigermassen bewältigen lassen *(beispielsweise Experteninterview 301; Position: 80).*

Und trotzdem galt bei der Klassengrösse eine Untergrenze *(Experteninterview 302; Position: 73 – 79)*

Bei zu kleinen Klassengrössen wird bemängelt, dass es zu wenige Spielmöglichkeiten, ein mangelhaftes Klassengefühl sowie zu wenige Gelegenheiten gibt, soziale Strategien zu erwerben *(Fokusinterview LP K; Position: 250).*

Eine Kindergärtnerin fasste die Problematik der Klassengrösse abschliessend pragmatisch zusammen*:*

„Wenn ich ausrechne, wie viele Minuten mir an einem Morgen bei 21 Kindern pro Kind zur Verfügung stehen, dann bleiben mir pro Kind zwei bis drei Minuten und der Morgen ist vorbei. Und das ist nicht viel. Die Beziehungspflege braucht Zeit und wenn dann so viele Kinder da sind, gibt es für jedes weniger Zeit" (Experteninterview 303; Position 83 und 136).

4.3.4 Soziale Beziehungen aus Sicht der Lernenden [M.P.]

Höchst unterschiedlich äusserten sich die befragten Lernenden aller Schulstufen über die sozialen Beziehungen zu ihrer Lehrperson. Ein Berufslernender zeigte stellvertretend und pragmatisch auf, wie wichtig es offenbar ist, dass sich die Lernenden und Lehrenden „kennen":

Berufslernender: „Beim Kennenlernen ist nur schon der Charakter des Lehrers wichtig. Wenn ein Lehrer die Schüler kennt, dann weiss er auch, welche Interessen diese haben. Wenn die Lehrperson ein Fussballer ist und die Schüler auch Fussballer sind - es ist ja egal wie - und beide sind Fans, so kommt man ins Gespräch. Wenn er aber erzählt, dass er im Fischerclub ist und niemanden interessiert es, ja dann… ja. Die Interessen der Schüler, ja. Aber wenn er von sich selbst Beispiele zu erzählen beginnt, solche mit einem Bezug zum Thema, dann finde ich das das Beste. So kann man es sich auch am besten merken. In der Sekundarschule machte das eine Lehrperson extrem gut und der Unterricht war bei ihr am interessantesten (Fokusinterview BS; Position: 70).

4.3.4.1 Hilfestellung durch die Lehrperson

Die Knaben der Fokusgruppe, welche den Unterricht als eher langweilig taxierten, äusserten deutlich, dass ihnen ihre Lehrerin weniger hilft als den Mädchen. Dies irritiert sie offensichtlich und macht sie ratlos.

Interviewerin: „Wem hilft eure Lehrerin mehr? Den Knaben oder den Mädchen?“
Knabe 2: „Äääh.“
Knabe 3: „Den Mädchen!“
Knabe 2: „Den Mädchen. Uns sagt sie immer tschüss.“
Interviewerin: „Also, könnt ihr es schon? Was heisst denn tschüss? Tschau, du kannst nach Hause?“
Knabe 2: „Nein, wenn ich etwas frage oder so, sagt sie einfach tschüss, dass ich selber überlegen muss.“
Knabe 4: „Ja. Und bei mir ist es genau gleich. Bei den Mädchen sagt sie es nie“.
Interviewerin: „Sicher? Hilft die Lehrerin dort mehr?“
Knabe 2: „Jaa!“
Interviewer: „Was denkst du, weshalb ist das so?“
Knabe 4: „Weil sie keine Knaben sind.“
Knabe 2: „Weil die Mädchen nicht drauskommen. Weil sie bei Frau X waren. Die sagt es ihnen dann. Danach kommen sie und dann wissen sie es nicht mehr.“
Knabe 4: „Und wir gehen dann und fragen nochmals nach.“
Interviewer: „Und dann? Hilft sie euch beim zweiten Mal auch?“
Knabe 3: „Nein. Dann sagt sie auch wieder tschüss.“
Knabe 4: „Nein, manchmal hilft sie.“
Knabe 3: „Ja, aber nur manchmal, sonst sagt sie immer tschüss.“
Interviewerin: „Ok.“
Knabe 3: „Dann bin ich auch tschüss.“
(Fokusinterview Knaben 300/301; Position: 116 – 142)

Möglicherweise versucht die Lehrperson diese Knaben selber den Weg des Entdeckens gehen zu lassen. In der anderen Knabengruppe vertreten die Schüler die Meinung, dass ihre Lehrperson gerecht ist und sie ebenso unterstützt wie die Mädchen *(Fokusinterview Knaben 302/303; Position: 103 – 109)*.

4.3.4.2 Aufbau eines vertrauensvollen Klimas

Für Lernende ist es offensichtlich wichtig zu wissen, was ihre Lehrperson im Privatleben macht und wie sich deren Familiensituation gestaltet. Eine Berufslernende meinte dazu: *„Dann merkt man, was er für ein Typ ist“ (Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position 62)*. Lehrpersonen sollen „fassbar“ sein. Je mehr dies den Interessen der Lernenden entspricht, desto spannender empfinden sie die Informationen. Geschätzt wird zudem, wenn die Lehrperson den Unterrichtsstoff mit persönlichen Erzählungen verdeutlicht. Solche Beispiele bleiben länger im Gedächtnis haften *(Fokusinterview BS; Position: 70)*

Eine Berufslernende berichtete zudem, dass ihr Lehrer sich für ihr Hobby interessiert und sie sie sich darüber freut. Dies führt zu kleinen Pausengesprächen, die aber nicht vor der Klasse stattfinden *(Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position 53 – 57)*.

4.3.5 Leistung

[C.W.]

Leistungseinschätzungen von Kindern werden bei den befragten Lehrpersonen regelmässig gemacht.

> *Lehrperson 1: „Ich mache immer vor den Herbstferien eine Lernstandsbefragung, welche ich selbst entwickelt habe." (lacht)*
> *Lehrperson 2: „Hä, ja. Das machen doch fast alle, ich auch!"*
> *(Fokusinterview LP K; Position 173 – 174)*

Dabei setzen Lehrpersonen verschiedenste Instrumente ein: Soziogramm, Interview mit den Kindern, Selbsteinschätzungen der Lernenden, Analyse von Arbeiten, Lernstandsbogen, kleine Tests usw. Eine Lehrperson stützt sich bei der Leistungseinschätzung auf die persönlichen Erfahrungen aus 25 Jahren Schuldienst ab (*Interview LP 303; Position 41 –43)*. Ein wichtiger Gesichtspunkt stellt dabei die Individualität der Kinder dar.

> *Lehrperson: „Also, ich betrachte verschiedene Punkte im Unterricht. Ich achte auf das Schulische, ich achte auf den sozialen Bereich, wie selbständig das Kind ist, und ich schaue auf den Entwicklungsstand, ob er dem Alter des Kindes entspricht" (Interview LP 301; Position 309 / auch Fokusinterview LP K; Position 197).*

Offensichtlich haben sowohl die intellektuellen als auch die sozialen Bereiche Einfluss auf die Leistungseinschätzung der Kinder.

> *Lehrperson: „Ein Punkt besteht darin, was die Kinder liefern, also die reinen Fakten. Können sie die Wörter schreiben, können sie die Rechnungen lösen? Es stellt sich aber auch die Frage, wie sie mit der Sache umgehen, wie sie diese anpacken. Und da ist dann halt auch das Soziale wieder drin. Ich denke, es sind halt eher die Braven, diejenigen, die fleissig arbeiten, die wenig sprechen. Man merkt gar nicht so, wie viel man denen hilft"*
> *(Interview LP 301; Position 309).*

Die Berufsschullehrpersonen beurteilten die Leistung ihrer Lernenden durch Einzelprüfungen, welche sie – nach eigenen Aussagen – lernzielorientiert bewerten. Und trotzdem scheint die soziale Beziehung auch bei dieser Art der Bewertung eine zentrale Rolle zu spielen.

> *Lehrperson: „Ich habe schon sehr gerne gute Schüler. Ich habe Freude an denen, welche gute Noten machen. Aber ich stelle immer bei denen, welche schlechte Noten machen, fest, da gibt es immer ein paar, mit welchen ich Mühe habe und die ich auch nicht so gerne habe. Das sind diejenigen, welche könnten, wenn sie wollten und wo ich mich bemüht habe und sie alles ausgeschlagen haben, trotz aller Versuche.*

Leute, die Pfeifen sind, sich aber bemühen, die finde ich lässig. Die habe ich gerne! Ich finde Leute lässig, welche sich engagieren und etwas machen und mitmachen und ob sie dann eine gute Note haben oder nicht, spielt nicht so eine Rolle. Aber ich habe natürlich Freude, wenn meine Klasse die beste Klasse im Schulhaus ist. Und wenn ich am Schluss die Zeugnisse mache und die Klasse meines Kollegen hat eine 5.2 und meine eine 5.4 im Schnitt, dann weiss ich, ich bin der bessere Lehrer" (Fokusinterview LP BS; Position 112).

Drei weitere Berufsschullehrer legten nach:

Lehrperson: „Wenn ich auf mich selber schaue, muss ich sagen, dass es sicher sehr angenehm ist mit Alphatierchen in der Klasse zu arbeiten. Die bringen so viel, die machen so viel mit. Und die anderen musst du immer kitzeln und fordern"(Interview LP 400; Position 309).

Interviewerin: „Hast du nicht die Guten lieber und bist zu diesen netter?"
Lehrperson: „Nää. Nein im Gegenteil! Mit den Guten bin ich eigentlich eher strenger. Ich muss mir bewusst vornehmen, mich auch einmal um diese zu kümmern und ihnen bewusst auch einmal sagen: X, super was du da gemacht hast. Ich will ihm auch mal eine Rückmeldung geben, dass er ein umsichtiger Jugendlicher ist und dass das toll ist und dass mir das gefällt."
(Interview LP 401; Position 52)

Lehrperson: „Mit Auf- oder Abrunden der Noten kannst du steuern. Oder ob du ihm von drei möglichen Punkten eineinhalb und einem anderen Schüler zwei, für ungefähr die gleiche Leistung gibst. Natürlich kannst du das nicht machen,, wenn es klar messbar ist wie beim Erbmasse ausrechnen, sondern zum Beispiel im Bereich Sprache und Kommunikation, wenn der Inhalt und die Argumente richtig sein müssen. Der eine Schüler kriegt zwei, der andere eineinhalb Punkte. Ich habe nicht das Gefühl, dass ich gerecht bin. Ich versuche es, aber ich bin es sicher nicht immer"(Interview LP 404; Position 72).

Die Berufslernenden äusserten sich dazu pragmatisch:

Berufslernender 4: „Gute Noten machen den Lehrer auch glücklich. Daher ist die Beziehung nicht so angespannt. Sonst entsteht ein gewisser Druck."
Berufslernender 1: „Gute Noten geben auch keine Probleme. Man streitet nicht bei einer 5,8. Dann zähle ich die Punkte nie zusammen."
Interviewer: „Es könnten ja weniger Punkte sein."
Berufslernender 1: „Aber wenn man schlechte Noten hat, dann gibt es schnell mal einen ‚Klinsch' (Streit). Bei guten Noten ist das kein Problem."
Berufslernender 1: „Wenn ein Schüler draus kommt und gute Noten macht, dann kann er sich schon einmal einen Scheissdreck leisten."
(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 120 – 124 und 84)

4.3.5.1 Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern

Die Berufsschullehrpersonen vermuteten, dass die jungen Frauen viel „heikler" (empfindlicher) auf schlechte Noten reagieren, sich schneller schlecht behandelt fühlen und viel genauer auf Ungerechtigkeiten achten als die jungen Männer. Klassen mit Männern geben aber kaum

Rückmeldungen zur Benotung *(Fokusinterview LP BS; Position 102 – 104)*. Eine Lehrperson fasste zusammen: *„Ich habe auch das Gefühl, dass für Mädchen die Noten wichtiger sind (Fokusinterview LP BS; Position 105)*. Die Kindergärtnerinnen und Grundstufenlehrerinnen äusserten sich zu diesem Bereich nicht.

Die jungen Frauen erzählten, dass sie nicht mit ihren Leistungen protzen, obwohl sie leistungsmässig besser abschneiden als ihre männlichen Kollegen.

> *Berufslernende: „Man geht ja nicht hin und sagt, man sei gut, man könne alles super gut. Ich bin auch so. Ich sage nicht viel über meine Leistung, ich mache sie einfach. Ich sage nicht, dass ich etwas gut kann, dass ich super sei. Bei mir klingt das nach Angeberei, wenn man sagt, man sei gut.“*
> *Interviewerin: „Sie wollen also nicht protzen?“*
> *Berufslernende: „Ja.“*
> *Interviewer: „Aber die Männer machen das. Nehmen Sie das auch so wahr?“*
> *Berufslernende: „Ja. Die machen das eher. Das fällt mir in unserer Klasse auch auf.“*
> *(Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position 120 – 124)*

Der Experte wertete die Diskussion um die Leistung aus seiner Sicht.

> *Fachexperte: „Das Problem beginnt mit der Frage: Was ist eigentlich eine Leistung? Sind das Noten oder was ist es? Und wenn ich jetzt ganz allgemein formuliere, würde ich sagen, das Anliegen der Schule müsste sein, dass sich der einzelne Schüler realisieren könnte. Und jetzt stellt sich die Frage: Wie misst man das? Wenn man Noten macht, sagen diese Noten gar nichts. Aber, ob sich nun der einzelne Schüler realisieren kann, das weiss man einfach nicht. Aber das wäre doch eigentlich das Anliegen. Das Problem ist der Lehrplan: Eigentlich müsste ich mich doch bei jedem einzelnen Kind fragen, wo das Kind steht und was der nächste Schritt für das Kind sein müsste.“(Experteninterview; Position 273 – 274)*

Abschliessend hielt er fest:

> *Fachexperte: „Die Beziehung zielt auf den Menschen und nicht auf die Leistung. Das ist etwas ganz Wichtiges – auch unter den Kindern. Ich würde mir natürlich wünschen, dass die Person immer über der Leistung steht, und zwar in jedem Fall. Und wenn das nicht so ist, ergibt sich ein enormes Wettbewerbselement unter den Kindern“ (Experteninterview; Position 261).*

4.3.5.2 Leistungsrückmeldungen

Wie eng die Berufslernenden die Leistung mit der sozialen Beziehung verknüpfen, zeigt die folgende Textpassage:

> *Berufslernende 1: „Ich würde sagen, wenn du gute Noten hast, dann weisst du, was dir der Lehrer beibringen kann. Wenn du schlechte Noten und das Gefühl hast, der Lehrer erzählt ‚Chabis’ (Unsinn), dann verstehe ich es trotzdem nicht. Ich habe das Gefühl, dann ist es anders. Dann habe ich eine andere Beziehung zum Lehrer. Das hat schon was damit zu tun.“*
> *Berufslernende 2: „Viel Anderes kann ich dazu auch nicht sagen. Das ist schon mühselig. Das stelle ich ja selber auch fest.“*
> *Interviewer: „Woran merken Sie das?“*

Berufslernende 2: „Es stinkt mir dann gewaltig, wenn ich bei einem Lehrer nur schlechte Noten habe und wieder zu ihm in den Unterricht muss. Dann wird er nicht automatisch zum Lieblingslehrer."
Interviewerin: „Aber, Sie haben ja die Leistung für diese Note erbracht. Das hat doch mit dem Lehrer nichts zu tun."
Berufslernende 2: „Ja, aber manchmal hängt es eben doch davon ab, wie dieser Lehrer ist. Wie er den Unterrichtsstoff macht und wie er ihn rüberbringt."
Interviewer: „Trägt denn der Lehrer eine Art Mitschuld, dass Sie es nicht besser gekonnt haben? Oder war die Prüfung gemein?"
Berufslernende 2: „Ja. Ja, so persönlich schon. Ja."
Berufslernende 1: „Ja."
Interviewer: „Setzen Sie eine Strategie ein, wie Sie zu einer guten Note kommen?"
Berufslernende 1: „Nein. (lacht) Hmmm."
Interviewer: „Man könnte ja sagen, wenn der Lehrer mich gerne hat, dann habe ich eine bessere Note. Also streiche ich ihm noch ein wenig Honig ums Maul."
Berufslernende 2: „Ach, das hat bei diesem Lehrer eben nicht geklappt."(alle lachen)
Interviewer: „Haben Sie es probiert?"
Berufslernende 2: „Nein, nicht wirklich. Ich habe mir da keine Mühe gegeben. Ich weiss auch nicht. Man kommt gar nicht draus. Mich dünkt, wenn man einmal… man merkt es ja dann, wenn man einen frischen Lehrer hat sofort, ob er einen leiden mag oder nicht. Und wenn man das von Anfang an zu spüren bekommt, dass er dich nicht mag, dann versuchst du es nicht heftig und buchst es ab."
Interviewer: „Woran merken Sie denn, dass Sie ein Lehrer nicht gerne hat oder dass er Sie gerne mag?"
Berufslernende 2: „Ich kann das nicht beschreiben, aber man merkt das sofort. Daran, wie er einen behandelt.
Interviewerin: „Und fällt das damit zusammen, dass man einen Lehrer nicht mag und bei ihm dann auch eine schlechte Note hat? Oder sind das zwei verschiedene Paar Schuhe? Jetzt haben sie es gekoppelt. Es wäre ja durchaus denkbar, dass Sie einen Lehrer haben, bei dem Sie merken, der mag mich und trotzdem. Ich kann nicht gut Französisch. Ich werde das auch nicht lernen, wenn er super lieb mit mir ist, weil ich einfach das Gefühl habe, ich kann es nicht gut."
Berufslernende 1: „Ja, das stimmt. Irgendwie ist es doch komisch. Ich habe zum Teil auch schlechte Noten und finde den Lehrer deswegen nicht blöder."
(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 60 – 79)

Die Lernenden sind sich der Verknüpfung von sozialer Beziehung und Note durchaus bewusst, kennen, bedingt durch ihre langjährige Schulerfahrung, die Zusammenhänge und wissen, wo es sich lohnt, die Beziehung zur Lehrperson bei der Notengebung ins Spiel zu bringen.

Trotzdem wissen die Berufslernenden auch, dass Noten nicht einfach „erschlichen" werden können. Sie haben diesbezüglich Erfahrungen gemacht und gemerkt, dass es Lehrpersonen gibt, die strikt leistungsmässig benoten *(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 94)*.

Zudem sind sich die Berufslernenden bewusst, dass sie schliesslich selber für ihre Leistung verantwortlich sind und die Lehrperson nicht direkt für ihre schlechten Noten mitverantwortlich gemacht werden kann *(Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 79)*.
Bei Rückmeldungen über den Unterricht an die Lehrperson verhielten sich die Lernenden sehr passiv. Sie gingen davon aus, dass es die Lehrperson an ihren Reaktionen merkt oder merken muss, wenn der Unterricht nicht gut war. Zudem lobten Lernende ihre Lehrperson für guten Unterricht selten. Die Lernenden waren froh, wenn sie nach den Unterrichtslektionen nicht mehr im Schulzimmer sein mussten und sie ihres Weges ziehen konnten *(Fokusinterview weibliche Berufslernende; Position 4 – 24.)*

Zwischenmenschliche Aktivitäten scheinen an der Berufsschule ausserhalb des Unterrichts kaum möglich zu sein.

> *Berufslernender: „Ja, die Lehrer gehen meistens in der Pause ins Lehrerräumchen oder beim Mittagstisch sind sie an einem separaten Tisch“ (Fokusinterview männliche Berufslernende; Position 53).*

In der Kindergarten- und Grundstufe sind gegenseitige Rückmeldungen zwischen den Kindern und den Lehrpersonen spontan und sogar in ritualisierter Form üblich. Diese Feedbackkultur geht im Laufe der Schulzeit oft verloren. In der Berufsschulstufe werden nahezu ausschliesslich Notenwerte als Rückmeldung eingesetzt. Spontane Rückmeldungen über gelungene Unterrichtssequenzen gibt es kaum mehr, und zwar weder von den Lehrenden noch von den Lernenden.

4.3.6 Wichtigste Erkenntnisse

- Lehrpersonen brauchen Erfolgserlebnisse. Die Lernerfolge ihrer Lernenden und gelungene didaktische Settings erfreuen das Lehrerherz. Gute soziale Beziehungen bilden aber die Grundlage – auch für das Wohlbefinden der Lehrer und Lehrerinnen.
- Unterrichtsrelevante Beispiele aus dem Leben der Lehrperson unterstützen die Schülerinnen und Schüler beim Lernen.
- Der Individualisierungsgrad im allgemeinbildenden Unterricht ist unbefriedigend.
- Während junge Frauen das Licht bezüglich ihrer Schulleistungen unter den Scheffel stellen, halten sich die jungen Männer kaum zurück.
- In den Kindergärten spielt die Klassengrösse bezogen auf die soziale Beziehung

eine wichtige Rolle. Dieser Umstand fällt bei der Berufsschule nicht mehr ins Gewicht. Kindergarten- oder Grundstufenklassen sollten zwischen 16 – 20 Kindern aufweisen.

- Lehrpersonen erhalten von den Jugendlichen selten eine Rückmeldung. Diese gehen davon aus, dass die Lehrperson an ihrem Verhalten schon merkt, wie gut oder schlecht der Unterricht war. Dem ist aber nicht so: Lehrpersonen verstehen die Zeichen häufig nicht.

5 Diskussion

Wer Erfolg haben will,
muss die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessern.
(Walter Böckmann)

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, in welchem Zusammenhang soziale Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Lernenden und teilweise auch umgekehrt zu Bereichen der Motivation, des beruflichen und schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Unterrichtsgestaltung stehen. Ein weiterer Schritt war, stufenunabhängige wie auch stufenspezifische Elemente auf der Kindergarten- beziehungsweise der Grundstufe sowie auf der Berufsschulstufe zu erkennen. Hierzu wurden qualitative sowie quantitative Daten erhoben, dies jeweils auf der Lernenden- und Lehrpersonenebene.

5.1 Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren muss nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch geführt werden. Dies ist nötig, da wir an verschiedenen Stellen der Untersuchung aufgrund des schulstufenübergreifenden Settings Neuland betraten. Die Erhebungen legten wir für beide Stufen parallel an. Durch den Erfahrungsvorsprung der Jugendlichen sowie ihre ausgereifte Kommunikationsfähigkeit verliefen die Befragungen in den getesteten Schulstufen aber unterschiedlich. Die Qualität der Daten unterscheidet sich daher grundlegend.

5.1.1 Bewährung der Befragungs- und Auswertungsmethoden

Vor allem bei der Befragung junger Kinder konnten wir auf nur wenige bereits gut erprobte und reflektierte Methoden zurückgreifen. Aufgrund unserer Schulstufenkenntnisse entwickelten wir für die erste Phase eine Erhebungssituation, welche für beide Schulstufen ansprechend sein sollte und lehnten uns in der zweiten Phase an bekannte Verfahren an.

5.1.1.1 Erste Erhebungsphase: Narrative Interviews

Die Interviews mit den Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen waren – so weit dies überhaupt möglich war – gleich strukturiert und wiesen trotzdem – je nach Alter und Rolle der befragten Probanden – spezifische Elemente auf. Gleich gestalteten sich bei beiden Altersstufen die folgenden Elemente:

- Einstieg über eine Videosequenz
- Offenes Nachfragen entlang der interessierenden Themenfelder, welche die Interviewten von sich aus nicht ansprachen.

5.1.1.1.1 Kinder

Bei der Kinderbefragung bewährte sich der Einstieg über die Videosequenzen wie auch die nicht direkt mit den Forschenden konfrontierende Sitzposition sehr gut. Die Kinder waren neugierig, Zurückhaltung war keine zu spüren. Alle setzten sich neben uns Forschende und richteten ihre Aufmerksamkeit auf den Computerbildschirm, auf welchem sie ihre Klasse in Aktion sowie Teile ihres Schul- beziehungsweise Kindergartenzimmers sehen konnten. Das grosse Interesse galt dabei sich selbst wie auch ihren Freunden. „Wann sehe ich mich oder meine Liebsten?“ war eine der gängigsten Fragen.

Häufig wird in Befragungen von Kindern gezeichnetes Bildmaterial verwendet. Dabei müssen die Kinder die Szene beschreiben und sich dazu selbst in Beziehung setzen. Um den Bezug zu ihrer eigenen Schulwelt noch zu vergrössern, haben wir das gesamte Bildmaterial in den Grünanlagen und Schulzimmern der Klassen aufgenommen. Wir zeigten den Kindern diese Bilder und sie durften zu jeder gezeigten Angebotsmöglichkeit erzählen, ob sie diese gerne haben und ob sie die spezifischen Fähigkeiten, die dort verlangt werden, bereits gut können. Die Kinder hatten absolut keine Schwierigkeiten zu erzählen, wie sie das Spielangebot nutzen. Auch die Bewertung ihrer Leistung – sofern diese aufgrund des Angebots erfolgte – war problemlos möglich. Jedes Kind konnte so beurteilen, ob es bereits auf Stelzen gehen kann oder eben nicht. Den limitierenden Faktor bei diesem Setting bildete einzig die Sprachkenntnis.
Die spezifischen Ausschnitte aus den Unterrichtsstunden waren für die Kinder witzig, halfen uns im Gespräch an der Sache zu bleiben und entlasteten die Kinder phasenweise, da sie eine Pause bekamen. Die Aufmerksamkeitsspanne betrug maximal eine halbe Stunde. Für viele Kinder war sie eher kürzer.

5.1.1.1.2 Jugendliche

Der gewählte Rahmen, nämlich das Präsentieren von Videoausschnitten, passte für die Jugendlichen sehr gut. Sie sahen sich die Szene aus dem eben erfolgten Unterricht an und kommentierten meist sehr ausführlich, was sie darauf beobachteten. Daraus entwickelten sich bei der einen Klasse äusserst rege und kritische, bei der anderen Klasse eher verhaltene, aber ebenso spannende Gesprächssituationen.

Limitierend wirkte – so zumindest unsere Interpretation – die aktuelle soziale Beziehung zur jeweiligen Lehrperson für Allgemeinbildung. Jugendliche, die sich laut ihren eigenen Auskünften von ihrer Lehrperson fair behandelt fühlen, analysierten den Unterricht völlig ungehemmt, standen also auch bei eher heiklen Fragen gerne Red und Antwort.
Spannend war zudem, dass die Berufslernenden in ihren Aussagen die aktuelle Schulsituation auf frühere bezogen, diese verglichen und dabei meist detailtreu auch ihr Alter, die damit zusammenhängenden persönlichen Veränderungen und die Lehrerpersönlichkeit mit einbezogen.

5.1.1.1.3 Lehrpersonen

Die Lehrpersonen bekamen dieselben Filmausschnitte zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler. Sie reagierten – je nach Person – auf unsere offene Einstiegsfrage mit Antworten in unterschiedlichsten Bereichen: Die einen beobachteten einzelne Schülerinnen und Schüler, eine Lehrperson begründete ihr Verhalten und eine Lehrperson kommentierte die Dynamik innerhalb der gefilmten Klasse.
Die nachfolgenden Leitfragen, welche die interessierenden Bereiche ins Gespräch brachten, wurden rege und ausführlich erläutert. Die Schlussfrage, welche eine umfassende Selbstbewertung der beruflichen Fähigkeiten verlangte, bereitete einigen Lehrpersonen Unbehagen. Hier waren Effekte der sozialen Erwünschtheit zu erwarten und somit waren die Antworten mit der nötigen Vorsicht zu bewerten.

5.1.1.2 Zweite Erhebungsphase: Geschlossene Fragekataloge

In der zweiten Erhebungsphase konfrontierten wir 427 Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen mit jeweils umfangreichen Fragekatalogen, welche in der Grundstruktur für alle beteiligten Gruppen sehr ähnlich waren. Die Berufslernenden und Lehrpersonen füllten umfangreiche Fragebogen aus, den Kindern stellten wir die Fragen mündlich. Sie beantworteten diese, indem sie einen „Edelstein“ auf einer Skala mit Bildchen platzierten.

5.1.1.2.1 Kinder

Rechts und links eines/einer Forschenden sass jeweils ein Kind. Vor jedem lag eine selber bebilderte Sechserskala mit einem lachenden oder einem weinerlichen Smiley (Anhang 8.2), welche horizontal aufgezeichnet waren – oben der bejahende und unten der verneinende Smiley. Auf dieser Skala konnten die Befragten ihre Steine platzieren. Dies war für die Kinder die einfachste Möglichkeit, die Fragen auf der Sechserskala zu beantworten. Die Extrempole

rechts und links zu setzen war für die befragten Kinder eher schwierig, da die Schreibrichtung noch nicht internalisiert ist.
Die jüngeren Kinder tendierten eher zu Antworten in den Extrembereichen (auf der Skala die von uns angekreuzten Werte 1 oder 6). Aber schon die sechsjährigen Kinder äusserten recht differenzierte Antworten. Einige Kinder arbeiteten vollkommen für sich, andere beobachteten jeweils kurz das Antwortverhalten des gleichzeitig getesteten Kindes. Dieses Risiko nahmen wir bewusst in Kauf, da dafür die Testsituation mit einer fremden Forscherin beziehungsweise einem fremden Forscher, welche/r doch teilweise sehr persönliche Fragen stellt, entschärft wurde. Das hohe Tempo bei der Befragung schränkte die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung aber wieder ein. Es fiel auf, dass die Kinder, je länger die Befragung dauerte, differenzierte Rückmeldungen mittels des Steines gaben und weniger auf die Aussagen des gleichzeitig getesteten Kindes achteten.
Wir würden dieses Befragungssetting erneut wählen, da die Kinder auf diese Art sozial gestützt und auch geschützt wurden. Als mögliche Weiterentwicklungen bei der Planung einer nächsten Untersuchung stellen wir die folgenden Überlegungen an:

- Es wird auf den Fragebogen vermerkt, welche Kinder jeweils gemeinsam getestet wurden, und die darauffolgende statistische Berechnung könnte in zwei getrennten Analysen durchgeführt werden. Dies brächte eine zusätzliche Absicherung der Ergebnisse, da dadurch ein sehr einfaches Splitting des Datensatzes möglich wäre.
- Je nach Forschungsfrage und Hypothesenebene (Individual- versus Klassenebene) liessen sich die spontanen Diskussionen zwischen den beiden getesteten Kindern bewusst nutzen, um qualitativ bessere und aussagekräftigere Antworten zu erhalten.

Die Sprache stellte auch in diesem Befragungssetting ein limitierendes Element dar. Zudem bildete die beschränkte Aufmerksamkeitsspanne der Kinder ein weiteres Handicap. Wir überforderten die Kinder mit unseren vielen Fragen. Die Hälfte der Fragen wäre für die Kinder optimal gewesen.
Wir verpassten ausserdem die Chance, während der Befragung offene Fragen einzustreuen. Die Kinder hätten uns sehr gerne mehr über ihren Alltag erzählt. Aber aufgrund der knappen Zeit hielten wir uns strikte an die vorbereitete Fragebatterie. Empfehlenswert wäre es beispielsweise nach den ersten zehn geschlossenen, einige offene Fragen einzustreuen und somit das Interesse am Kind auch zu zeigen und einige Details systematisch mitzuerheben. Dies würde aber letztlich wohl dazu führen, dass die bearbeitbare Anzahl der geschlossenen Fragen weiter reduziert werden müsste.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Befragung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren hohe Ansprüche an die Forschenden stellt. Natürlich steht dabei das Forschungsinteresse im Zentrum, die Kinder erzählen jedoch am meisten, wenn sie sich bei einer Person sicher fühlen. Die Kinder öffnen sich dieser Person recht schnell und schützen sich und ihre Erzählungen nicht vorausblickend. Somit tragen die Forschenden durch die Fragestellung und die damit ausgelösten Antworten ein Stück weit die Verantwortung für das über die Erhebung hinaus wirkende Befinden der Kinder. Sehr vorsichtig ist auch mit Fragen umzugehen, welche Loyalitätskonflikte auslösen und mit Untersuchungsmethoden, die das Fähigkeitsselbstkonzept beeinträchtigen könnten.

5.1.1.2.2 Jugendliche

Bis auf drei Fragebogen erhielten wir alle nahezu vollständig ausgefüllt zurück. Einzelne Lernende fügten noch Randnotizen hinzu, die meisten füllten die Fragebogen aber kommentarlos aus.
Wie sich die Lernenden beim Ausfüllen gefühlt haben, eruierten wir nicht.

5.1.1.2.3 Lehrpersonen

Mehrere Lehrpersonen meldeten uns zurück, dass das Ausfüllen des Fragebogens für sie interessant, aber auch aufwändig gewesen sei. Dies betraf vor allem die Leistungseinschätzung der Kinder. Da diese Lehrerinnen nicht einfach eine bereits vorhandene Notenliste mitliefern konnten, mussten sie aufgrund ihrer unterschiedlichsten Beurteilungsformen und -notizen eine Liste mit Leistungseinschätzungen erstellen. Diesen Punkt gilt es kritisch zu bewerten. Die Leistungsbeurteilungen basieren auf subjektiven Einschätzungen, welche auf individuellen Kriterien und Erfahrungshintergründen basieren.
Bei weiteren Forschungen würden wir – sofern dies die Ressourcen zulassen – sowohl die Leistungseinschätzungen der Lehrpersonen als auch einen speziell angepassten Leistungstest einsetzen.

5.1.1.2.4 Auswertung mittels Regressions- und Mehrebenenanalysen

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler wies eine Stichprobengrösse auf, die zuverlässige Berechnungen auf der Individualebene zuliess. Als Einschränkung unserer Berechnungen müssen wir aber die beschränkte Anzahl der beteiligten Klassen und die darin herrschende Dynamik und geltenden Klassenregeln einräumen. Es ist durchaus denkbar, dass bei einer anderen Auswahl und bei einer grösseren Stichprobe andere Zusammenhänge und Effekte

auftreten könnten. Diese Feststellung gilt in noch stärkerem Masse für die Mehrebenenanalyse.
Sicher konnten aber Tendenzen aufgezeigt werden. In der schulstufenübergreifenden Forschungsanlage ergaben sich Aussagen, welche zum Nachdenken anregen. Einzelnen, besonders interessanten Befunden gingen wir deshalb in der dritten Erhebungsphase genauer auf den Grund.

5.1.1.3 Fokus- und Experteninterviews in der dritten Erhebungsphase

Die Fokus- und Experteninterviews bauten wir auf den Befunden der ersten und zweiten Erhebungsphase auf. Dazu präsentierten wir den Befragten als Diskussionsgrundlage einzelne Befunde. Diese waren einerseits auf die persönliche Unterrichtssituation einer/s Befragten zugeschnitten, andererseits handelte es sich um Befunde aus der ganzen Stichprobe.

5.1.2 Validität der Ergebnisse

Das Untersuchungsdesign brachte für die Validität der Daten grosse Vorteile. Die Theorie lieferte uns einen nützlichen Rahmen, um Hintergründe und Hinweise für ergiebige Fragestellungen in der ersten Erhebungsphase zu erhalten.
Die Antworten der Schulexpertinnen und -experten erweiterten den Blickwinkel. So konnten wir zielgerichtete und relevante Fragen für die zweite Erhebungsphase zusammenstellen (vgl. Schmid, 1992, S. 55; Westermann, 2000, S. 297f.). Der umfangreiche Fragenkatalog hatte vor allem bei den Kindern zur Folge, dass sie gegen Ende der Befragung auf einzelne Aussagen nicht mehr so engagiert antworteten. Die Resultate sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.
In der letzten Erhebungsphase erstaunte uns die grosse sowie spontane Offenheit der Lehrpersonen, welche über ihre Erlebnisse und Verhaltensweisen im Unterricht berichteten.
Die Mischung der qualitativen und quantitativen Daten lieferte interessante und reizvolle Detailaussagen. Trotzdem hat sich keine unserer Hypothesen restlos bewährt. Vielmehr sind es Teilbereiche aus diesen, welche zu anregenden Erkenntnissen geführt haben.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Kinder und die Jugendlichen erzählen von angenehmen, aber auch schwierigen Begebenheiten aus ihrem Schulalltag. Dabei können die Kinder, im Gegensatz zu den Berufslernenden, noch nicht auf einen grossen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Die Lehrpersonen berichten von nervenaufreibenden Situationen und beglückenden Begebenheiten im Unterricht. Trotz vielen Herausforderungen haben alle befragten Lehrpersonen Spass an ihrem Beruf.

5.2.1 Diskussion der Einflussfaktoren auf die soziale Beziehung [C.W.]

Der Beziehungsaufbau in der Schule verändert sich während der Kindheit bis ins Erwachsenenalter ständig und augenfällig. Kleine Kinder stehen in einer grossen Abhängigkeit zu ihren Bezugspersonen und binden sich an diese, auch wenn die Beziehungsqualität nicht sonderlich gut ist. Trotzdem ist eine gute soziale Beziehung pragmatisch zu definieren: Die Qualität der Bindung ist abhängig von den kohärenten und angemessenen Reaktionen der Bezugsperson auf die kindlichen Signale. Welches dabei der Gewinn der Betreuungspersonen ist, wird nicht geklärt. Ebenso unerwähnt bleibt in der von uns studierten Grundlagenliteratur, dass die Betreuungspersonen ihre eigenen Bedürfnisse zurück stellen müssen, um für die Kinder gut sorgen zu können.

Je älter die Kinder werden, um so weniger besteht eine biologische Notwendigkeit, sich an Bezugspersonen zu binden. Es entstehen soziale Beziehungen, welche stark durch die selbst erlebten Beziehungen und teilweise durch kulturell geprägte Erwartungen gerahmt sind. Dabei spielen das Geschlecht, aber auch die Sozialisierungsinstitution ‚Schule' eine Rolle.

5.2.1.1 Diskussion der Hypothese 1

***Hypothese 1**: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen gute soziale Beziehungen zu ihren Lernenden.*	
Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Lehrpersonen, welche in erhöhtem Masse positive Rückmeldungen (Lernende, Eltern, Behörden) verzeichnen, bewerten ihre Zugänglichkeit höher. Rückmeldungen werden auf dieser Stufe sehr direkt von den Kindern und ihren Eltern an die Lehrpersonen herangetragen. Diese beeinflussen wiederum das Selbstwertgefühl derselben.	Lehrpersonen, welche in erhöhtem Masse Erfolgsgefühle verzeichnen, geben den sozialen Beziehungen mehr Raum und bauen bewusst ein Vertrauensverhältnis zu ihren Lernenden auf. Als Erfolgserlebnisse werden Lernfortschritte, gelungene Unterrichtssequenzen oder auch gute soziale Beziehungen genannt. Die Erfolgserlebnisse im Alltag zu erkennen ist nicht immer ganz einfach.
Fazit zur Hypothese 1: *Erfolgsgefühle und positive Rückmeldungen führen nach Aussagen der Lehrpersonen zu besseren sozialen Beziehungen mit ihren Lernenden.*	

5.2.1.2 Diskussion der Hypothese 2

***Hypothese 2**: Lehrpersonen, welche sich selbst ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept zuschreiben, pflegen mit ihren Lernenden gute soziale Beziehungen; dies unabhängig von den schulischen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.*	
Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Bei Lehrpersonen mit einem guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept ist die Beziehungspflege mit den eingeschätzten sprachlichen Leistungen der Kinder verknüpft: Bei Kindern mit schlechteren sprachlichen Leistungen werden gemeinsam errungene Erfolge der Lernenden mit der sozialen Beziehung positiv verknüpft und der Vertrauensaufbau wird intensiviert.	Auf der Berufsschulstufe ergeben sich keine Gruppenunterschiede zwischen Lehrpersonen mit einem guten und einem weniger guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept. Für alle gilt, dass die Teilnote des Lernbereichs ‚Gesellschaft' einen relevanten Einfluss zeigt: Ist die Note höher, geben die Berufslernenden im Mittel an, dass sie von ihrer Lehrperson für Allgemeinbildung besser behandelt werden. Eine Gruppe junger Männer stellte fest, dass gute Leistungen auch die Lehrpersonen erfreuen und sich damit die soziale Beziehung mit der Lehrperson entspanne. Diese guten Noten könnten aber nicht erschlichen werden, dafür müssen die Lernenden schlicht gute Leistungen erbringen. Der Umgang mit guten Leistungen ist aber – wie bereits in den theoretischen und empirischen Grundlagen erwähnt – je nach Geschlecht der Berufslernenden unterschiedlich: Die jungen Frauen vertraten die Meinung, dass sie nicht mit ihren Leistungen protzen wollen, dies sei nicht nötig. Die jungen Männer sprachen völlig ungehemmt über ihre Noten sowie ihre Fähigkeiten und sie verstanden es nicht, dass ihre Klassenkolleginnen sich so wenig in den Unterricht einbringen. Bei schlechten Noten reagieren nach Aussagen der Berufsschullehrpersonen aber die jungen Frauen stärker und achten genau auf Ungerechtigkeiten. Diesbezüglich geben Männerklassen kaum Rückmeldungen. Leistungsstarke Lernende machen Freude:

	Sie arbeiten, bringen Inputs und sind weniger anstrengend als die schlechten Schülerinnen und Schüler, welche manchmal nicht verstehen, um was es genau geht. Vorteile alleine bringen aber gute Leistungen den Lernenden nicht. Sie müssen damit rechnen, dass sie weniger Unterstützung bekommen und ihre Produkte kritischer begutachtet werden.
Leistungsbeurteilung Es muss berücksichtigt werden, dass die Leistungseinschätzung von Kindern bei den befragten Lehrpersonen eine wenig institutionalisierte Sache zu sein scheint. Die Lehrpersonen wenden dazu verschiedenste Instrumente an: Befragungen der Kinder, Soziogramme, Selbsteinschätzungen der Lernenden, Analyse von Arbeiten, kleine Tests und anderes mehr. Eine Lehrperson stützt sich bei der Leistungseinschätzung auf die persönlichen Erfahrungen aus 25 Jahren Schuldienst.	*Leistungsbeurteilung* Die Berufsschullehrpersonen beurteilen die Leistung ihrer Lernenden durch Klassenprüfungen, welche sie – nach eigenen Aussagen – lernzielorientiert bewerten. Und trotzdem scheint die soziale Beziehung auch bei dieser Art der Bewertung eine zentrale Rolle zu spielen: Die Lehrpersonen berichteten, wie sie Spielräume bei der Benotung nutzen – teilweise als erzieherische Massnahme –, um die Noten bei destruktiven Schülerinnen und Schüler nach unten zu korrigieren.
Experte: „Die Beziehung zielt auf den Menschen und nicht auf die Leistung. Das ist ja auch etwas ganz Wichtiges – auch unter den Kindern. Ich würde mir natürlich wünschen, dass die Person immer über der Leistung steht, in jedem Fall. Und wenn das nicht so ist, löst dies ein enormes Wettbewerbselement unter den Kindern aus.“	
Fazit zur Hypothese 2: *Die Leistung beeinflusste die soziale Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden in mehrfacher Weise. Es wird klar: Gute Leistungen erfreuen alle Seiten. Ein gutes berufliches Fähigkeitsselbstkonzept scheint hilfreich zu sein, wenn es darum geht, die Beziehungsgestaltung trotz schlechten Leistungen der Lernenden gut zu pflegen.*	

5.2.1.3 Die Klassengrösse als Einflussfaktor auf die soziale Beziehung

Die Klassengrösse spielt auf der Berufsschulstufe weder statistisch noch nach Aussagen der Lehrpersonen eine Rolle. Dies ist auf der Kindergarten- und Grundstufe grundlegend anders: Die Klassengrösse zeigt auf allen Subskalen der sozialen Beziehung aus Sicht der Kinder einen schwachen, aber signifikanten Einfluss. Je grösser die Klassen, umso belasteter sind die sozialen Beziehungen. Dies verdeutlicht sich auch in den Aussagen der Lehrpersonen: Ideale Klassengrössen liegen sowohl im Kindergarten als auch in der Grundstufe zwischen 16 und

20 Kindern. Dies wurde durch Kapazitätsgrenzen der Lehrpersonen für die Beziehungspflege und mit der Dynamik innerhalb der Klasse begründet. Bei kleineren Klassen haben die Kinder zu wenig Auswahl an Spielkolleginnen und -kollegen, bei grösseren Klassen gehen einzelne Kinder unter. Ein durchgängiges Teamteaching kann erhöhte Klassengrössen abfedern, die räumlichen Verhältnisse müssen dabei aber zwingend berücksichtigt werden.

5.2.1.4 Weitere Befunde zur sozialen Beziehung

Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Gute soziale Beziehungen Die grosse Mehrheit der Kinder ist sich sicher, dass ihre Lehrperson sie mag (M = 5.38) und die Kinder mögen ihre Lehrperson auch. Nur wenige berichteten von Angst aufgrund des Verhaltens der Lehrperson. Die Kinder erwähnen als besonders positiv, dass bei Teamteaching die Möglichkeit zur besseren Unterstützung vorhanden ist. Dies sehen die Lehrpersonen genau so und sie erwähnen auch, dass der Austausch mit einer Kollegin eine gegenseitige Korrekturmöglichkeit der Sichtweise bezüglich der gemeinsam betreuten Lernenden oder auch der erlebten Unterrichtssituationen bringt. Aus Lehrpersonensicht wurde zusätzlich die Elternrolle erwähnt: Eltern müssen gewonnen werden, sonst ist der Beziehungsaufbau mit den Kindern erschwert. Dies bedeutet, dass in einem ersten Schritt den Eltern die Angst genommen werden muss, dass es zu Schwierigkeiten kommen könnte. In einem zweiten Schritt müssen sich die Eltern sicher sein, dass die Lehrpersonen mit ihrem Kind nett und anständig sind.	*Gute soziale Beziehungen* Im Mittel hatten die Berufslernenden eine gute Beziehung zu ihren Lehrpersonen (M = 4.88) und umgekehrt. Die Lehrpersonen interessieren sich für ihre Schülerinnen und Schüler und helfen bei Problemen. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich durch ihre Lehrpersonen für Allgemeinbildung auf verschiedene Art und Weise unterstützt. Die starken Lernenden waren nicht gleichermassen auf gute soziale Beziehungen zu ihren Lehrpersonen angewiesen wie die schwachen Schülerinnen und Schüler. Es gibt auch Lernende, für welche es jenseits ihrer Vorstellungskraft liegt, dass sie je eine gute soziale Beziehung zu Lehrpersonen haben könnten. *Lernwille in Abhängigkeit von der Leistung* Es gibt einige leistungsstarke Jugendliche, die betonten, dass ihr Lernwille nicht von der sozialen Beziehung zur Lehrperson abhängig sei und einen Bezug zur Schulstufe machten: Als sie noch jünger waren, arbeiteten sie für die Lehrperson, jetzt für ihre persönliche Ausbildung und einen guten Berufsabschluss. Dagegen sind sich die Schülerinnen und Schüler mit belasteten sozialen Beziehungen sicher, dass ihre Mitarbeit im Unterricht besser wäre, falls sie je einmal eine gute soziale Beziehung zu ihrer Lehrperson hätten.

Gerechtigkeit Zur Gerechtigkeit äusserte sich nur ein Kindergartenkind. Es vertraut seiner Lehrperson und schätzt diese als gerecht ein. Gerechtigkeit bedeutete hier, Bestrafung des Bösen. Das „Schimpfen“ bekommt damit einen unterstützenden, gerechten Charakter.	*Gerechtigkeit* Ein Jugendlicher fand Vertrauen in die Lehrperson, wenn diese sich grosszügig zeigt, gleichzeitig aber klare Regeln formuliert. Negativ wirkt sich aus, wenn die Lehrperson sich in einem Machtkampf mit ihnen befindet. Auffällig war, wie Berufslernende ihre aktuellen oder früheren Lehrpersonen in Schutz nehmen, indem sie nach Erklärungen für deren teilweise grobes Verhalten ihnen gegenüber suchen.

Interaktionen zwischen Menschen gelingen nicht immer gut – vor allem auf der Berufsschulstufe. Gute soziale Beziehungen müssen demnach aufgebaut, gepflegt und nach frustrierenden Erlebnissen immer wieder neu geschaffen werden.
Absolut zentral scheint auch aus Lehrpersonensicht die Verlässlichkeit und Gerechtigkeit zu sein. Es braucht nicht nur populäre Entscheidungen, sie müssen langfristige Gültigkeit besitzen und durchsetzbar sein.

Wahrnehmung als Grundlage für die Beziehungseinschätzung und -gestaltung
Ein weiteres Problem zeigt sich für die Beziehungsebene: Dann nämlich, wenn die Lehrperson nicht an die Schülerinnen und Schüler „herankommt“ beziehungsweise ihre Lernenden nicht spürt. Dann ist der Beziehungsaufbau erschwert. Um angemessen interagieren zu können, müssen sie ihr Gegenüber mit samt seinen Bedürfnissen und Gefühlen einschätzen können.

Ausserschulische Anlässe
Möglichkeiten zur Kontaktpflege mit der Lehrperson bietet sich für Jugendliche bei ausserschulischen Anlässen. Für einen Knaben des Kindergartens war das Wissen, wie es bei seiner Lehrerin zuhause aussieht, sehr wichtig. So wichtig, dass er die Beliebtheit dieser Lehrerin über jene der Teamkollegin stellt.

5.2.2 Diskussion der Ergebnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept [M.P.]

Das Fähigkeitsselbstkonzept ist – wie anfänglich bereits beschrieben – das deklarative Konzept der Kognitionen einer Person über sich selbst, und zwar unterteilt in voneinander unabhängige Teilbereiche. Dabei hängt das Fähigkeitsselbstkonzept in einem gewissen Masse vom Bezugsrahmen ab. Diesen Bezugsrahmen kann beispielsweise die Leistungen der anderen Schülerinnen und Schüler oder kulturell geprägten Erwartungen des Geschlechts bilden.

Im Bereich des schulischen Fähigkeitskonzepts wird dies den Mädchen, gemäss dem heutigen Wissenstand, immer wieder zum Verhängnis: Mädchen und junge Frauen sind in der Schule, gemessen an den Noten, dem Sitzenbleiben und den Erfolgsquoten erfolgreicher als Knaben oder junge Männer. Gleichzeitig wird von Mädchen erwartet, dass sie sozial angepasst sind, von Knaben dagegen, dass sie selbstbewusst und nach aussen orientiert auftreten. Mädchen und junge Frauen entsprechen der Erwartung weitestgehend, was sich langfristig negativ auf ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept auswirken kann. Mädchen wird in diesem Teufelskreis schliesslich unterstellt, dass sie fleissig und überangepasst seien, aber nicht intelligent.

5.2.2.1 Diskussion der Hypothese 3

***Hypothese 3**: Lehrerinnen mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Lernenden weisen ein geringeres berufliches Fähigkeitsselbstkonzept auf als ihre männlichen Kollegen.*

Fazit zur Hypothese 3:

Es fand sich kein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept und dem Geschlecht. Allerdings liessen sich auch keine anderen Variabeln finden, welche einen Teil der Varianz des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzeptes erklären würden. Beinahe alle Skalenwerte bewegten sich zwischen 4 und 5. Als wir die Fokusgruppe und den Experten auf dieses Phänomen ansprachen, kamen interessante Aussagen zusammen:

- *Der Experte stellte das theoretische Konstrukt des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept und seine Nützlichkeit in Frage. Die absolute Objektivität sich selbst gegenüber sei nicht immer funktional und gesund. Gewisse Erlebnisse müssten, sofern man den Beruf weiter ausüben möchte, schön geredet werden und hätten dann keine Voraussagekraft mehr für andere an die Realität gebundene Faktoren.*
- *Die Lehrpersonen der beiden Fokusgruppen waren sich einig, dass perfekte Momente im Beruf höchstens temporär vorhanden seien. Dies sei auch sinnvoll, da sonst vorantreibende Kräfte einschliefen und sich die Lehrperson nach getaner Arbeit ausruhen würden.*
- *Lehrpersonen mit einem ganz schlechten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept würden nicht lange im Beruf überleben und deshalb seien keine solchen in unserer Untersuchung zu finden.*

5.2.2.2 Erfolgsgefühle und Rückmeldungen als Kern eines guten beruflichen Fähigkeitsselbstkonzepts

Der interviewte Experte schälte drei zentrale Aspekte heraus, die es Lehrpersonen ermöglichen, sich in ihrem Beruf wohl zu fühlen: ein gutes emotionales Feedback von den Lernenden, die Zufriedenheit mit dem gewählten didaktischen Setting und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Als weiteren Blickwinkel brachte er die Machtposition als möglichen Lustgewinn für Lehrpersonen ins Spiel. Dieser Aspekt wurde in dieser Deutlichkeit in keinem Interview angesprochen und doch scheint er in der Pädagogik latent vorhanden zu sein: Disziplin wird vielerorts gefordert, teilweise von gesellschaftlichen Gruppierungen, teilweise von

den Lehrpersonen selbst. Der Ruf nach Disziplin ist eine Form des Machtanspruchs, welcher eine Zwangsherrschaft der Lehrerinnen und Lehrer über Lernende legitimieren kann.
Alle interviewten Lehrpersonen fokussierten bei der Frage nach befriedigenden Momenten in ihrem Schulalltag aber auf die drei erst genannten Aspekte:

- Gute soziale Beziehungen zu den Lernenden bringen allen Lehrpersonen Berufszufriedenheit und diese bilden bei jungen Kindern aus Sicht der Lehrpersonen ganz generell die Voraussetzung für das Lernen. Fühlen sich die Kinder nicht sicher und haben sie wenig Vertrauen, werden sie ihr Potenzial nicht entfalten können.
- Die schulischen Fortschritte zeigen den Lehrpersonen, dass sie ihren Job gut gemacht haben und erfüllen sie mit Stolz auf ihre Lernenden. Dabei betonten die Lehrpersonen der Kinder immer wieder, dass sie versuchen, herausfordernde, an den Leistungsstand der einzelnen Kinder angepasste Lernsituationen zu schaffen.
- Zudem strichen die Lehrenden die Freude an den eigenen didaktischen Fähigkeiten heraus.

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie es mit ihren Klassen schön haben, dann gehen sie zufrieden nach Hause ($M = 5.24$). Allgemein sind die Lehrpersonen auch recht stark davon überzeugt, dass sie Stoffinhalte verständlich vermitteln, ihnen die Lernenden zuhören und ihre Klassen dank des Unterrichts gute Leistungen erbringen.

Aufgrund der Interviewaussagen scheint es für Berufsschullehrpersonen nicht ganz einfach zu sein, qualitativ hilfreiche Rückmeldungen zu bekommen. Die Berufslernenden verhalten sich bei den Rückmeldungen über den Unterricht sehr passiv. Sie gehen davon aus, dass die Lehrperson an ihren Reaktionen merkt oder merken muss, dass der Unterricht nicht gut war. Zudem loben Berufslernende ihre Lehrperson für guten Unterricht selten.

5.2.2.3 Weitere Ergebnisse zum beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept

Die Arbeit im Schulversuch Grundstufe des Kantons Zürich erweitert das berufliche Feld für die betroffenen Lehrpersonen zusätzlich. Dieser Umstand kann aber auch Unsicherheit mit sich bringen. Die Teamarbeit dagegen wird von den befragten Lehrpersonen als positiv eingeschätzt, gibt ihnen Anregung und gegenseitigen Halt.

5.2.2.4 Diskussion der Hypothese 6

***Hypothese 6**: Je besser die sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden ist, desto positiver ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.*	
Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Auf der Kindergarten- und Grundstufe ergab sich kein Modell.	Je mehr Unterstützung die Berufslernenden wahrnehmen, je klarer die ABU-Lehrperson aus ihrer Sicht kommuniziert, je besser das Vertrauen in die Lehrperson und je besser die soziale Beziehung zu dieser ist sowie je besser die Umgangsformen der Lehrperson eingeschätzt werden, desto hilfreichere Rückmeldungen erhalten die Lernenden.
Fazit zur Hypothese 6: *Die soziale Beziehung kommt auch hier wieder nur bei den Berufslernenden zum Tragen und wirkt dort in die erwartete Richtung.*	

5.2.2.5 Diskussion der Hypothese 7

***Hypothese 7**: Weibliche Lernende aus Klassen mit einer selbst eingeschätzten guten sozialen Beziehung zur Lehrperson weisen ein schlechteres selbst eingeschätztes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als ihre Mitschüler auf.*	
Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Die Mädchen sind sich ihrer Selbstwirksamkeit eher sicher. Die Knaben stimmen im Durchschnitt weder zu noch lehnen sie ab, dass sie die geforderten Aufgaben beherrschen.	Die jungen Frauen weisen gegenüber den jungen Männern leicht bessere Noten auf und doch fühlen sich die Burschen sicherer, dass sie die geforderten Fähigkeiten beherrschen. Zudem werden sie von ihren Lehrpersonen auch etwas besser unterstützt.
Fazit zur Hypothese 7: *Wenig überraschend ist der Befund, dass junge Frauen sich eher zurückhaltender geben, während ihre Mitschüler neuen schulischen Aufgaben zuversichtlicher entgegenblicken. Unerwartet ist allerdings das Ergebnis, dass sich kleine Mädchen deutlich selbstbewusster einschätzen und sich auch Herausforderungen wünschen, dies im Gegensatz zu den Knaben.*	

5.2.2.6 Aussagen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden und Bedürfnissen

Im Fokusinterview der Lehrpersonen von Kindern kam die Geschlechterthematik zur Sprache. Dabei stellten die Lehrpersonen fest, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern grösser sind als zwischen den Geschlechtern, dass aber die Knaben in der Tendenz viel Bewegung und Aktivitäten mit Wettbewerbs- oder Abenteuercharakter sehr schätzen.

5.2.2.7 Weitere Befunde zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept

Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Rückmeldekultur Lehrpersonen der Grundstufe dokumentieren die Lernfortschritte mittels Portfolios mit den Kindern gemeinsam und sämtliche Lehrpersonen der Kinder führen Beobachtungshefte oder -karteien. *Einschätzung der eigenen Fähigkeiten* Bei allgemeinen Fragestellungen zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept äussern die Kinder sich jeweils dahingehend, dass sie sehr gut seien. Sobald die Fragen aber konkreter wurden und die Kinder Gelegenheit bekamen, ihre Fähigkeiten genauer zu beschreiben, wurden aus solchen allgemeinen, meist unrealistischen Aussagen sehr differenzierte Beschreibungen der eigenen Fähigkeiten. Dies galt für Fähigkeiten, welche klar definierbare Gelingensmomente aufweisen. Bei offenen Aufgabenstellungen fühlen sich alle Kinder kompetent. In Gesprächen über den Videorundgang durch den Kindergarten stiessen wir zusätzlich auf die Tatsache, dass die Kinder sich in der Präferenz der Aufgabenschwierigkeit beachtlich unterscheiden, und zwar unabhängig von ihren schulischen Leistungen.	*Rückmeldekultur* Die Rückmeldungen erfolgen meist als bewertendes Moment der Leistung. Die individuellen Lernfortschritte treten dabei in den Hintergrund. Die Rückmeldekultur variiert zwischen den Lehrpersonen: Die einen suchen regelmässig das Gespräch, die anderen dagegen sehr selten.

5.2.3 Diskussion der Ergebnisse zur Motivation

[C.W.]

Die Schule kämpft mit einem stetigen Motivationsverlust und einem Rückgang der Interessen der Lernenden, was sich vor allem auf der Sekundarstufe I zeigt. Dies obwohl der Interessensaufbau ein wichtiger Auftrag der Schule sein sollte. Interessensgebiete veranlassen Individuen immer wieder, sich mit hohem Engagement einem Gebiet zuzuwenden und darin engagiert und hoch aktiviert zu lernen. Laut bisherigen Erkenntnissen spielt dabei bei Kindern ab vier Jahren bei der Wahl solcher Interessensgebiete das Geschlecht eine entscheidende Rolle. Im Weiteren können aber auch andere Personen situative Faktoren oder Talente die Auseinandersetzung mit neuen Bereichen auslösen.

Eine weitere Bezugstheorie bildet die Selbstbestimmungstheorie. Dabei müssen optimalerweise die Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, nach Autonomie oder Selbstbestimmung und nach sozialer Eingebundenheit erfüllt werden.

Mit der Hypothese 5 überprüften wir die soziale Beziehung als Einflussfaktor für die schulische Motivation und erweiterten die Erkenntnisse durch Detailbefunde.

5.2.3.1 Diskussion der Hypothese 5

<table>
<tr><td colspan="2">Hypothese 5: Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden gute soziale Beziehungen unterhalten, weisen eine höhere Lernmotivation auf als Klassen von Lehrpersonen, welche aus Sicht der Lernenden weniger gute soziale Beziehungen aufweisen.</td></tr>
<tr><td>Übersicht:
Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe</td><td>Übersicht:
Befunde in der Berufsschule</td></tr>
<tr><td>Kindersicht
Die Motivation bei den untersuchten Kindern ist allgemein sehr hoch. Es ergeben sich aber keinerlei signifikante Zusammenhänge mit der sozialen Beziehung zur Lehrperson.</td><td>Sicht der Berufslernenden
Je mehr Berufslernende davon ausgehen, dass ihre soziale Beziehung zur Lehrperson gut ist, sie sich von ihrer Lehrperson unterstützt fühlen und diese als offen empfinden, umso motivierter und interessierter schätzen sie sich ein. Zudem haben die Berufslernenden vermehrt den Eindruck, im Unterricht mitbestimmen zu können.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sicht der Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen
Lernende mit guten sozialen Beziehungen zur Lehrperson finden den gesamten Unterricht und dessen Inhalte aussergewöhnlich interessant. Sie sehen viele Stärken bei ihren Lehrpersonen. Das Interesse dieser Gruppe von Lernenden wird höchstens durch das von der Lehrperson demonstrierte Desinteresse am Lerninhalt gebremst oder wenn sich die Lernenden selber nicht fit genug fühlen.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fazit zur Hypothese 5:
Die Hypothese 5 bewährte sich bei den Berufslernenden, bei den Kindern dagegen nicht. Die Motivation der Kinder ist offenbar unabhängig von der sozialen Beziehung zur Lehrperson, während sie bei den Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt.</td></tr>
</table>

5.2.3.2 Weitere Ergebnisse zur Motivation

Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Interesse Interesse und Desinteresse spielen bei Kindern ebenfalls eine enorme Rolle. Nach eigenen Aussagen machen die Kinder einfach besser mit, wenn sie sich für einen Inhalt beziehungsweise eine Tätigkeit interessieren. Sie interessieren sich insgesamt aber für fast alles im Kindergarten, beziehungsweise in der Grundstufe. Ausnahmen bilden dabei bei den Mädchen die Bauecke, bei den Knaben das Rollenspiel. Auf die Frage, warum dies so sei, wurden häufig die angebotenen, geschlechtsspezifischen Utensilien (z. B. Frauenröcke) genannt. Rollenspielorte, welche geschlechtsneutral gestaltet sind, werden von allen genutzt. Durch den Modellvergleich Kindergarten versus Grundstufe wird auch deutlich, dass die Kinder sich der Lernumgebung anpassen. Obwohl die Kinder in ihrem privaten Umfeld bereits Einblick in die Zahlen- und Buchstabenwelt haben, bereits Einiges können und auch im Kindergarten Möglichkeiten zur Anwendung bestehen (wenn auch nicht so prominent wie in der Grundstufe), scheinen hier Modellgrenzen zu existieren. Kindergartenkinder bekunden diesbezüglich kein Interesse, Grundstufenkinder sehr wohl. Schule und Elternhaus werden von den Kindern auch sonst wenig verbunden. Sie erzählen in der Schule eher nicht von zu Hause und umgekehrt.	*Interesse* Das Interesse und Desinteresse spielen bei Jugendlichen ebenfalls eine enorme Rolle. Die Lernenden wollen interessante Inhalte hören und die Inhalte müssen für den gewählten Beruf oder ihre aktuelle Lebenssituation relevant sein. Dies klappt aber im Alltag eher nicht. Das Interesse an den Unterrichtsinhalten ist eher schwach und die Berufslernenden bringen nach eigenen Aussagen ihre Interessen eher nicht ein. Allgemein bezeugen Berufsschülerinnen und -schüler keine übermässige Motivation für das Fach Allgemeinbildung. Der Umgang mit Desinteresse und der Einbezug von Interessen ist je nach Lehrpersonen unterschiedlich. Es wird deutlich, dass einzelne Lehrpersonen Desinteresse ihrer Lernenden in hohem Masse ertragen.
Die leistungsstarken Lernenden sind in den Augen der Lehrpersonen motiviert, leistungsschwache Lernende werden von den Lehrpersonen zwischen ziemlich motiviert bis unmotiviert eingeschätzt. Diese Einschätzung hat sicher einen wahren Kern – wer keinen Erfolg hat, wird sich für die Erreichung des Lernziels wohl kaum voll engagieren – aber auch eine verheerende Komponente: Wenn den schlechten Schülerinnen und Schülern die Motivation abgesprochen wird, könnte dies auch aussagen, dass die Lernenden sich einfach zu wenig be-	

mühten und deshalb für ihre schlechten Leistungen alleine verantwortlich seien. Dies würde die Lehrperson ganz aus der Verantwortung entlassen und eine negative Haltung den Lernenden gegenüber provozieren.

Selbstbestimmung

Es zeigt sich, dass die Kinder im Unterricht recht gut mitmachen. Dies in erster Linie, um ihrer Lehrperson zu gefallen ($M = 5.59$), und auch, weil Lehrpersonen dies einfordern. Lehrpersonen reagieren, wenn ein Kind nicht aufpasst, und bestimmen, was im Kindergarten oder der Grundstufe zu tun ist.
Dabei kommt ein spezielles Problem – das Sitzen und Warten im Kreis – zum Tragen. Im Kreis sitzen macht schlicht keinen Spass und letztlich führt es zu erzwungenen sozialen Kontakten zwischen den Lernenden, welche ihnen nicht behagen.

Den Lehrpersonen ist klar: Wahlmöglichkeiten erhöhen die Motivation. Dies wurde nicht nur von den Lehrpersonen in der ersten und dritten Erhebungsphase berichtet, sondern zeigt sich auch bei den Berechnungen der zweiten Erhebungsphase. Trotzdem scheint das selbstbestimmte Lernen im allgemeinbildenden Unterricht kaum Fuss zu fassen.

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung [M.P.]

Auf den uns interessant erscheinenden Erkenntnissen versuchten wir in den Interviews auch Praxistipps von den Unterrichtsexperten einzuholen. Die Aussagen bewegten sich auf unterschiedlichen Konkretisierungsgraden.

5.2.4.1 Diskussion der Hypothese 4

***Hypothese 4**: Die durch die Lehrpersonen eingeschätzte soziale Beziehung zu den Lernenden beeinflusst die durch die Lehrperson beschriebene Unterrichtsgestaltung positiv.*	
Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
Lehrpersonen, welche den Vertrauensaufbau zu ihren Lernenden stärker gewichten, sind toleranter und in ihrer Unterrichtsgestaltung weniger starr. Ist einer Lehrperson ihre Zugänglichkeit für die Lernenden wichtig, betont sie auch, dass die Lernenden bei ihr genügend Zeit zur Lösung von Aufgaben bekommen und dass die Wissensvermittlung nicht das alleinige Zentrum des Schulalltags bildet.	
Fazit zur Hypothese 4: *Die gefundenen Zusammenhänge liessen sich nicht auf den gesamten Unterricht generalisieren, sondern beziehen sich auf einzelne Facetten der sozialen Beziehung, welche tatsächlich eine methodische Konsequenz fordern.*	

5.2.4.2 Weitere Befunde zur Unterrichtsgestaltung

Übersicht: **Befunde im Kindergarten und in der Grundstufe**	**Übersicht:** **Befunde in der Berufsschule**
<u>*Binnendifferenzierung*</u> Einzelne Lehrpersonen der Kinder holen in ritualisierter Form Feedback und Verbesserungsvorschläge bei den Kindern zum eigenen Unterricht ein. Die Binnendifferenzierung ist in den freien Aktivitäten eine tradierte Selbstverständlichkeit und wurde deshalb nicht einmal diskutiert, an verschiedenen Stellen aber nebenbei erwähnt.	<u>*Binnendifferenzierung*</u> Das Unterrichtstempo wie auch der Umfang des Stoffinhalts werden teilweise den intellektuellen Möglichkeiten der Klasse angepasst. Bei schwachen Klassen bauen Lehrpersonen zusätzlich immer wieder auflockernde Elemente ein. Nur zwei Berufsschullehrpersonen berichteten von bewusst differenzierten Aufträgen: - Die eine Lehrperson lässt ihre Klasse in Projekten ein Oberthema frei erarbeiten. Dabei arbeiten die Lernenden sehr intensiv, brauchen aber auch viel Zeit. - Die andere Lehrperson gibt immer mindestens zwei deutlich unterschiedliche und offene Aufträge, wenn die Lernenden in Gruppen arbeiten. Die Arbeit im Plenum hält sie kurz, weil sie in dabei nicht gleich differenziert gearbeitet wird und sie die Berufslernenden nur begrenzt unterstützen kann.

	Diejenigen Berufsschullehrpersonen mit guten sozialen Beziehungen zur Klasse bringen drei Punkte in die Diskussion ein: - Weniger Unterrichtsmethoden bringen auch weniger Unruhe in den Unterricht - Sie wenden vor allem diejenigen Methoden an, welche ihnen besonders liegen und - sie sind strenger.

Die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht ist für mehrere Lehrpersonen ein sichtbares und zentrales Gütekriterium, welches direkt an das Wohlbefinden im Klassenzimmer gekoppelt ist. Zudem sind sich die Lehrpersonen auch sicher, dass der Lerngewinn ohne aktiven Einbezug nicht gross sein kann. Ermöglichen Lehrende den Lernenden im Unterricht eine hohe Eigenaktivität und Selbständigkeit, geben sie auch Verantwortung und Kontrolle ab. Dafür gewinnen sie Zeit, welche sie für die Unterstützung der Lernenden nützen können.

Strukturen, die Sicherheit schaffen

Einen freundlichen Umgang zwischen Lernenden sowie eine gute Arbeitshaltung und somit im weitesten Sinne Disziplin müssen aus der Sicht der Lehrpersonen eingefordert werden. Gleichzeitig braucht es aber eine tragende soziale Beziehung zu jedem einzelnen Berufslernenden.

Auch für die Fokusgruppe der Grundstufen- und Kindergartenlehrpersonen sind Strukturen, die Sicherheit geben, zentral. Verlässliche Regeln bildeten die Basis für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses.

Die Berufsschullehrpersonen kristallisieren einen weiteren Aspekt heraus: Die Führung der Klassen ist am Anfang durch formale Vorgaben geleitet, welche von den Klassen bei konsequenter Anwendung recht gut akzeptiert werden. Sobald die Lehrperson die Lernenden aber kennt, legt sie ihre emotionale Distanz ab. So veränderte sich die Art der Führung und die Menschen mit ihren Geschichten stehen im Vordergrund. Aber auch dann braucht es Gerechtigkeit, sonst gerät das Klassengefüge aus den Fugen.

Die Lehrpersonen der Kinder gehen ähnlich vor: Sie führen Regeln zu Beginn des Schuljahres systematisch ein. Bei schwierigen Klassen werden die Interaktionen verändert: Die Lehrpersonen unterrichten häufiger frontal, eine Berufsschullehrperson reduziert jeweils die selbständige Arbeit der Lernenden und mehrere Lehrpersonen schränken in solchen Fällen vor allem die Gruppenarbeiten ein. So kann sich keine negative Klassendynamik entfalten.

Wünsche an den Unterricht Inhaltliche Unterrichtswünsche bleiben im Rahmen der bereits erlebten Schulrealität: Die Kinder würden gerne noch schwierigere Plusrechnungen machen, Papierflieger oder Autos und Schiffe basteln, riesige Kunstwerke mit anspruchsvollen Details wie Rädern, Umlenkrollen oder Ähnliches bauen oder mehr baden gehen. Ebenfalls auf der Wunschliste steht körperliche Bewegung wie beispielsweise Fussball spielen oder schwimmen gehen.	*Wünsche an den Unterricht* Die Berufslernenden wünschen sich eine vielfältige Unterrichtsgestaltung, bei welcher nicht nur die Lehrperson referiert. Sie schätzen es, wenn sie in Gruppen arbeiten können, Diskussionen stattfinden, Filme, Musik wie auch Bilder den Unterricht bereichern oder mit realen Beispielen gearbeitet wird. Das Lesen von Texten scheint den Jungendlichen Mühe und nur wenig Freude zu bereiten. Inhaltlich wollen die Berufslernenden ausschliesslich die für ihr Leben relevanten Inhalte vermittelt bekommen. Dabei sollte auch der entsprechende Detaillierungsgrad an die aktuelle Lebenssituation der Lernenden angepasst sein. Daneben möchten die Schülerinnen und Schüler auch etwas Privates über die Lehrperson wissen: Hat sie Kinder, beziehungsweise wie ist ihre Lebenssituation? Das Einbringen unterrichtsrelevanter Beispiele aus dem Leben der Lehrperson wird geschätzt. *Anpassung an die Anforderungen des Unterrichts* Leistungsstarke Jugendliche passen im Laufe ihrer Schulkarriere ihr eigenes Verhalten bewusst an, damit sie die Schwierigkeiten im Unterricht minimieren können. Ein überaus hoher Stoffdruck wie auch die fehlende Möglichkeit zur Beteiligung im Unterricht ist eine Kombination, welche die Stoffaufnahme nicht erhöht, sondern für leistungsschwache Lernende zusätzlich begrenzt.

5.3 Modifizierte Gesamtmodelle

Im Folgenden werden wir die theoriebasierte ‚Darstellung der sozialen Beziehungen im Unterricht' (Abbildung 8) modifizieren. Dazu beziehen wir sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Ergebnisse mit ein. In der Gesamtschau trennen wir die Sicht der Lernenden und Lehrenden ebenso wie die Schulstufen. Somit ergeben sich vier Gesamtmodelle.

5.3.1 Gesamtmodelle für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der beteiligten Akteure [C.W.]

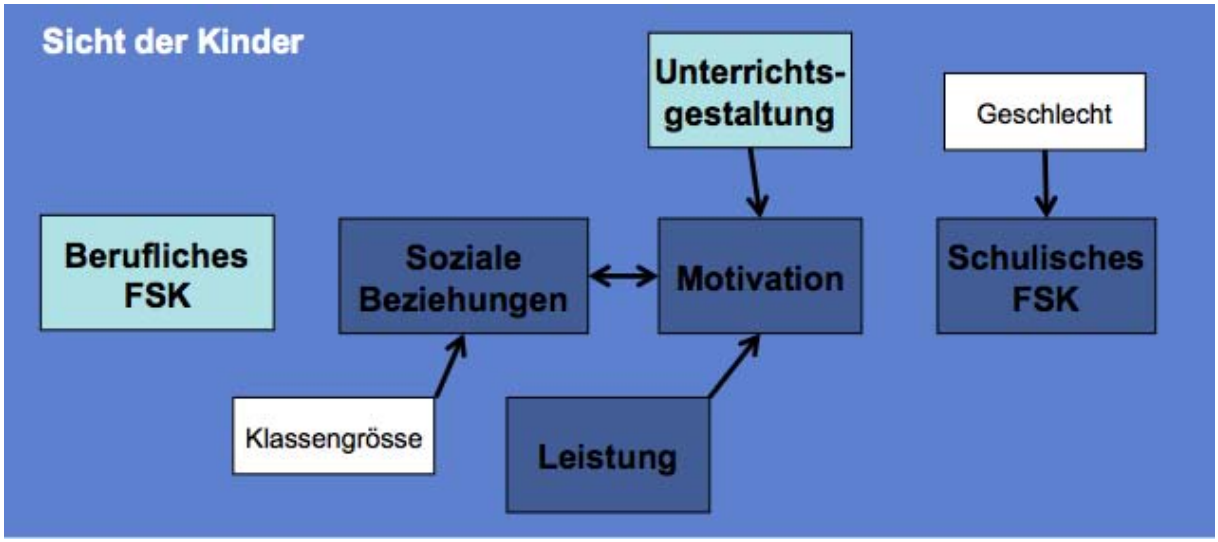


Abbildung 16: *Gesamtmodell für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der Kinder*

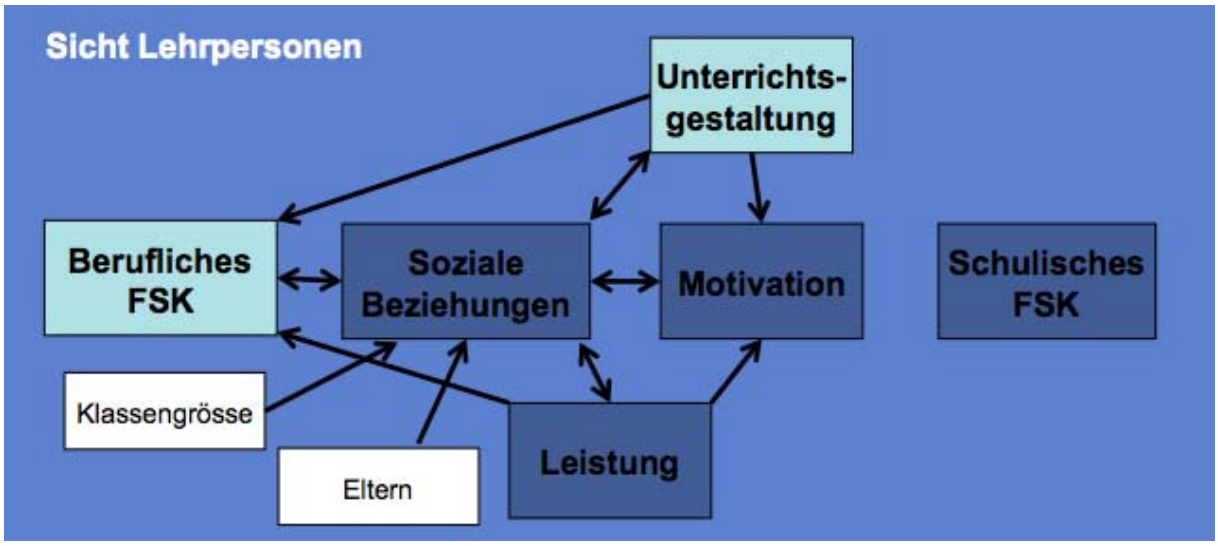


Abbildung 17: *Gesamtmodell für die Kindergarten- und Grundstufe aus Sicht der Lehrpersonen*

Kinder	*Lehrpersonen*
Beinahe alle Kinder mögen ihre Lehrperson und sind sich sicher, dass sie von dieser ebenfalls gemocht werden. Besonders positiv strichen Grundstufenkinder heraus, dass beim Teamteaching die Lehrpersonen mehr Zeit für sie zur Unterstützung haben. Dagegen beeinflusst die Klassengrösse alle Aspekte der sozialen Beziehung. Die soziale Beziehung zur Lehrperson spielt zudem eine wichtige Rolle für die Motivation: Kinder arbeiten, um ihrer Lehrperson zu gefallen. Schätzen sie dabei ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich Lesen und Zählen positiv ein, erhöht dies das allgemeine Interesse wie auch die allgemeine Motivation am Unterricht. Die Mädchen präferieren Herausforderungen deutlich stärker als Knaben und sind sich ihrer Selbstwirksamkeit eher sicher. Knaben schätzen sich durchschnittlich weniger selbstsicher ein.	Überdurchschnittlich gute Rückmeldungen hängen positiv mit der sozialen Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Kindern zusammen. Für eine gute Beziehungspflege werden als optimale Klassengrösse 16 bis 20 Kinder genannt, wobei das Teamteaching in grossen Klassen als hilfreich erachtet wird. Die Motivation der Kinder hängt aus Sicht der Lehrpersonen von der sozialen Beziehung, von Wahlmöglichkeiten im Unterricht und von der Leistung der Kinder ab. Gleichzeitig unterrichten Lehrpersonen flexibler, wenn ihnen Aspekte der sozialen Beziehung (Vertrauensaufbau, Zugänglichkeit) wichtig sind. Als zentrales Gütekriterium für einen gelungenen Schulalltag nennen Lehrpersonen die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht. Diese ist direkt an das Wohlbefinden und den Lerngewinn gekoppelt.

5.3.2 Gesamtmodelle für die Berufsschulstufe aus Sicht der Akteure [M.P.]

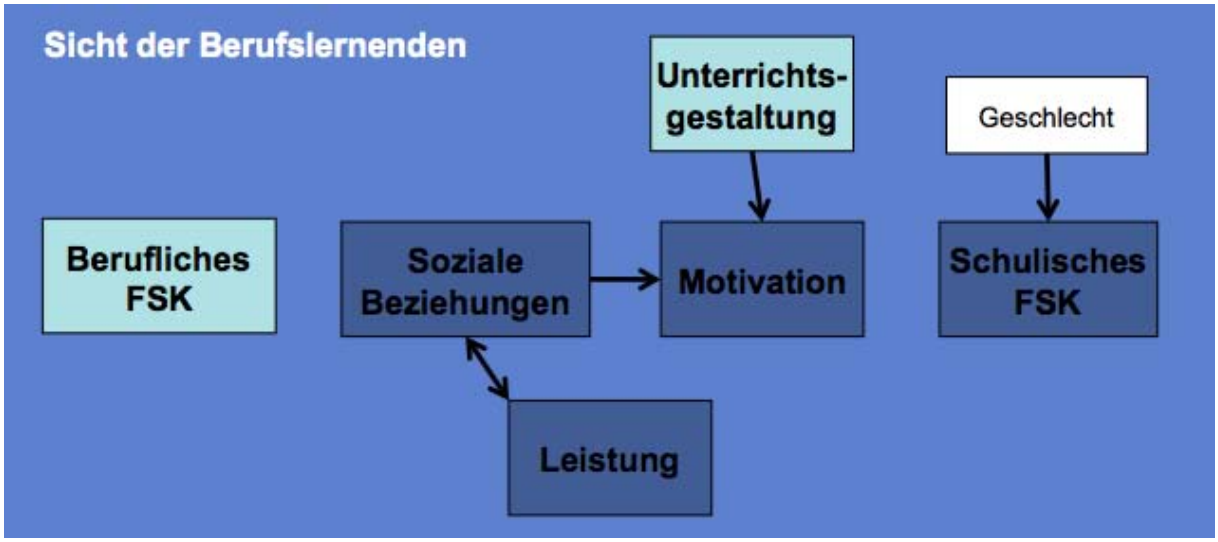


Abbildung 18: *Gesamtmodell für die Berufsschulstufe aus Sicht der Berufslernenden*

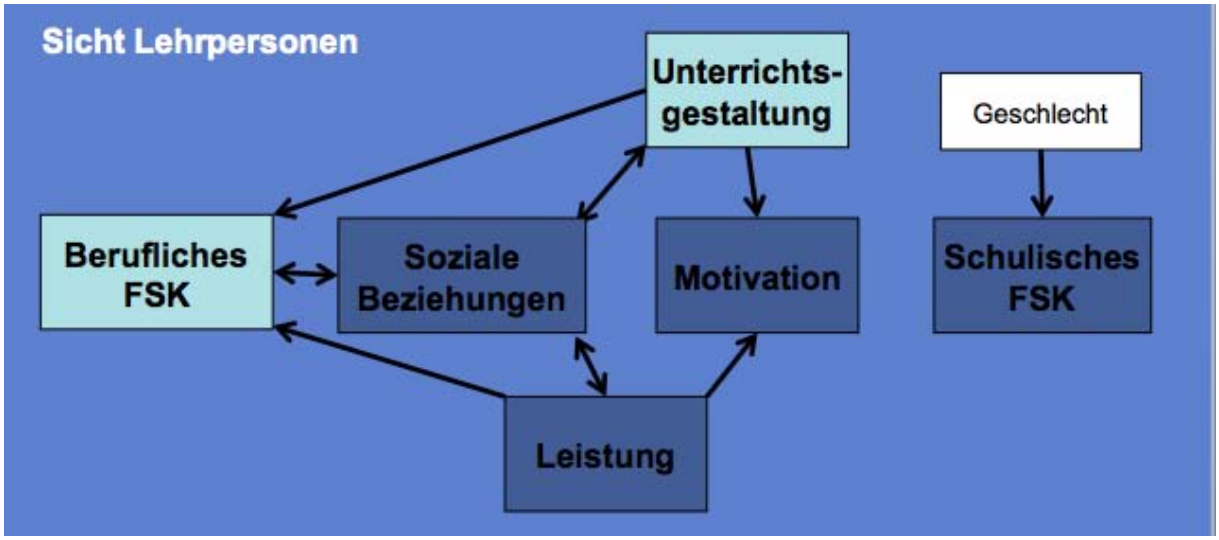


Abbildung 19: *Gesamtmodell für die Berufsschulstufe aus Sicht der Lehrpersonen*

Berufslernende	*Lehrpersonen*
Lehrpersonen müssen gerecht und höflich sein, um das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen. Im Mittel schätzen die Berufslernenden ihre soziale Beziehung zu ihren Lehrpersonen als gut ein. Dies gilt auch umgekehrt. Die Lernenden fühlen sich durch ihre Lehrpersonen unterstützt. Das Gefühl, im Unterricht mitbestimmen zu können und für den Unterricht motiviert zu sein, steigt gemeinsam mit der guten sozialen Beziehung zur Lehrperson an. Im Weiteren hängt die Motivation der Lernenden vor allem von der Lebensrelevanz des Inhaltes sowie von der Unterrichtsgestaltung ab: Der Unterricht muss vielseitig und die Lernenden wollen aktiv sein. Berufslernende scheinen auch motivierter zu sein, wenn sie von ihren Leistungen überzeugt sind. Die Schüler sind sich sicher, dass gute Leistungen die Lehrpersonen erfreuen und sich so ein entspannter Umgang entwickelt. Die jungen Frauen sind leistungsmässig etwas besser als ihre Mitschüler. Trotzdem zeigen sie sich weniger selbstsicher.	Leistungsstarke Lernende, die gut mitarbeiten, Inputs geben und wenig anstrengend sind, erfreuen die Lehrpersonen und lösen bei diesen Erfolgsgefühle aus. Daneben zählen auch gute soziale Beziehungen und gelungene Unterrichtssequenzen als persönliche Erfolgserlebnisse und führen dazu, dass die Lehrpersonen zugänglicher sind. Selbstsichere Berufsschullehrpersonen stellen ihre sozialen Beziehungen weniger ins Zentrum des Schulalltages. Um gute soziale Beziehungen zu den Berufslernenden aufzubauen, braucht es absolute Verlässlichkeit und Gerechtigkeit. Formale Regeln einzuführen ist vor allem in Startsituationen angebracht. Die Motivation der Lernenden steigt aus Sicht der Lehrpersonen mit der Kompetenz der Lernenden gemeinsam an. Daneben ist die Unterrichtsgestaltung entscheidend: Wahlmöglichkeiten erhöhen die Motivation. Obwohl bekannt, scheint das selbstbestimmte Lernen kaum Fuss gefasst zu haben. Wem allerdings die sozialen Beziehungen am Herzen liegen, unterrichtet flexibler, ist toleranter und gibt mehr Zeit zum Lösen von Aufgaben.

5.3.3 Weiterführende Forschungsfragen

Neben den gefundenen Zusammenhängen, welche aufgrund der kleinen Anzahl beteiligter Klassen einer vertieften Analyse bedürfen, wiesen diverse Befunde zu interessanten weiterführenden Forschungsfragen. In der Folge greifen wir mehrere dieser Fragen auf.

5.3.3.1 Kinder

- Die befragten Kinder interessierten sich nahezu für alles und doch haben sie klare Prioritäten. Diese hängen offensichtlich – und das vor allem bei den Knaben – mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen.
  Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Interessenslagen von Kindern im Kindergarten- beziehungsweise Grundstufenalter könnte wichtige Impulse zur Umsetzung der in den letzten zehn Jahren vielerorts eingeführten Bildungs- oder Lehrplänen geben.
  Da die Kinder aufgrund des noch kleinen Erfahrungshintergrunds keine eigenen Visionen für die Verbesserung des Unterrichts entwickeln können, müssten die Forschenden andere Wege einschlagen und zum Beispiel mit Beobachtungen in vorbereiteten, veränderten Lernumgebungen arbeiten.
- Die soziale Beziehung zwischen den Kindern und ihren Lehrpersonen ist überwiegend sehr gut. Ein deutlicher Einflussfaktor ist aber die Klassengrösse: je grösser die Klasse, um so belasteter die soziale Beziehung. Als sinnvolle Klassengrösse nannten sämtliche Lehrpersonen übereinstimmend 16 bis 20 Kinder, mit durchgehendem Teamteaching bis 25 Kinder. Eine empirische Überprüfung dieser Angabe steht auf dieser Stufe noch aus.

5.3.3.2 Längsschnittuntersuchungen

- Die Motivation bei den Kindern ist durchgängig hoch, der Motivationsverlust bis ins Jugendalter deutlich. In der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass die soziale Beziehung für die Motivation der Berufsschullernenden ein wichtiger Prädiktor ist.
  Die Frage stellt sich, welche Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen – und damit auf die Motivation der Lernenden – die im Schulverlauf zunehmende Aufteilung der Klasse auf verschiedenste Lehrkräfte zeigt.
- Das Selbstwertgefühl der Mädchen und auch ihre Lust auf Herausforderungen ist im Mittel recht gut. Bei den Befragungen zeichneten sich aber von Kind zu Kind riesige Unterschiede ab.

Folgende Fragen drängen sich auf:

- Welche Mädchen besitzen ein gutes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept und welche bereits zu diesem Zeitpunkt nicht?
- Gibt es Faktoren, die sich beeinflussen lassen?
- Welche Faktoren können Mädchen bis ins Jugendalter unterstützen, dass sie ihre Zuversicht in die eigenen schulischen Fähigkeiten wie auch die Freude an Herausforderungen nicht verlieren?

- Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der Knaben war im Mittel unbefriedigend, auf der Berufsschulstufe aber recht gut.

  Folgende Fragen drängen sich auf:

  - Welche Merkmale unterscheiden Knaben mit einem guten von Knaben mit einem weniger guten schulischen Fähigkeitskonzept?
  - Wie müsste der Unterricht auf der Kindergarten- und Grundstufe gestaltet sein, damit auch Knaben sicher sind, dass sie die geforderten Leistungen erbringen können und dass sie Herausforderungen suchen?
  - Wie werden Knaben über die Jahre begleitet, damit sich ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept positiv entwickelt?

5.3.3.3 Jugendliche

- Berufslernende betonten, dass lebensrelevante Inhalte im Unterricht für sie äusserst wichtig seien. Bei der Entwicklung der letzten beiden Rahmenlehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht in der Schweiz wurden die Jugendlichen diesbezüglich nicht befragt oder eingebunden.

  Für die Entwicklung von Lehrplänen im Bereich der Allgemeinbildung wäre es wichtig zu wissen, welche Inhalte Jugendliche aus ihrer Sicht als lebensrelevant erachten und wo sie sich die entsprechenden Handlungskompetenzen aneignen wollen.
- Die Werte der sozialen Beziehung bei den Jungendlichen hängen eng mit ihrer Motivation wie auch der Leistung zusammen. Ansatzpunkte könnten in der Rückmeldekultur, der Zuverlässigkeit sowie der menschlichen und fachlichen Souveränität der Lehrperson liegen oder sich auch umgekehrt durch die Unterrichtsgestaltung ergeben.

5.3.3.4 Lehrpersonen

- Die Berufsschullehrpersonen erhalten schwierig zu deutende Rückmeldungen ihrer Berufslernenden.
  Das Erstellen einer aussagekräftigeren und einfacher deutbareren Feedbackmethode könnte Lehrpersonen mehr Sicherheit geben.
- Das selbstbestimmte Lernen scheint im allgemeinbildenden Unterricht wenig ausgebaut zu sein. Erste Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass offene Lernphasen mit hoher Motivation gekoppelt sind, aber auch mehr Zeit als direkte Vermittlungsphasen beanspruchen.
  Eine Videostudie mit begleitenden Interviews könnte hier hilfreich für die Aus- und Weiterbildung sein.
- Die Lehrpersonen auf der Kindergarten- und Grundstufe verfügen über eine Vielfalt von Beobachtungsinstrumenten. Diese sind uneinheitlich und nicht auf die Vorgaben des Lehrplans ausgerichtet. In der Grundstufe bringen die ehemaligen Primarlehrpersonen zusätzlich Formen von schulischer Leistungsbeurteilung mit ein.
  Zur Bündelung wie auch zur systematischen Beurteilen jedes einzelnen Kindes sollte ein wissenschaftlich fundiertes, am Lehrplan ausgerichtetes, digitales Diagnosetool vorliegen, welches die Lehrpersonen in ihrer effizienten Beurteilungs- und der anschliessenden Planungsarbeit unterstützt.

6 Einige Schlussfolgerungen für die Schulpraxis

Wenn die menschlichen Beziehungen nicht mehr stimmen,
zerstören wir uns selbst.
(Die Zeit)

In der vorliegenden Studie konzentrierten wir uns auf die sozialen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern als wichtigen Teilbereich der Schule. Einige der Wirkmechanismen innerhalb dieses Bereichs konnten wir sowohl bei den ältesten wie bei den jüngsten Kindern im öffentlichen Schulsystem identifizieren. Gleichzeitig haben sich für uns viele neue Fragen ergeben.

Im letzten Teil unserer Untersuchung erarbeiten wir aus den gewonnen Erkenntnissen anschlussfähige Vorschläge für die Praxis. Dies auf dem Hintergrund von Sünkels Idee, wonach empirische Daten dem Leser und der Leserin Unabhängigkeit bringen sollen. Erkennt man Ausschnitte der Realität, so ist Wesentliches einfacher von Unwesentlichem zu trennen und hilft in unserem Falle, eine lebendigere didaktische Phantasie zu entwickeln (vgl. Sünkel, 2002, S. 21).

6.1 Unterricht – Schule – Schulsystem

Fend formuliert empirisch inspirierte, handlungsweisende Ableitungen für die Praxis auf drei Ebenen:

- Makroebene der Politik
- Mesoebene der lokalen Qualitätssicherung der Schule
- Mikroebene der Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen

(vgl. Fend, 2006, S. 119ff.).
In einem ersten Schritt zeigen wir anhand dreier Beispiele exemplarisch auf, wie anschlussfähige Ableitungen für die Praxis aussehen könnten. Wir wählen die Beispiele so, dass jede Ebene ansatzweise abgedeckt ist, und wollen damit deutlich machen, wie die Ausgestaltung weiterer Beispiele aus den vorliegenden Befunden aussehen könnte. Unsere Beispiele umfassen auf der Makroebene die Klassengrösse als gesetzlich festgeschriebene Rahmenbedingung, auf der Mesoebene das Beratungsgespräch mit einer Lehrperson (beispielsweise über deren

soziale Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern) und auf der Mikroebene die soziale Beziehung im Zusammenhang mit Motivation auf den beiden untersuchten Schulstufen.
In einem zweiten Schritt zeigen wir (teilweise auf der Ebene von Einzelitems) auf, wie die Ausgestaltung von sozialen Beziehungen im Unterricht bei selbstbestimmten wie bei geführten Aktivitäten erfolgen könnte.

6.1.1 Beispiel auf der Makroebene: Klassengrösse und ihre Auswirkung auf die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und ihren Lernenden [C.W.]

Klassengrösse	
Zitat	*„Beziehung braucht Zeit. Wenn ich ausrechne, wie viele Minuten mir an einem Morgen bei 21 Kindern pro Kind zur Verfügung stehen, dann bleiben mir pro Kind zwei bis drei Minuten und der Morgen ist vorbei. Das ist nicht viel" (Kindergärtnerin).*
Ebene	Makroebene
Ansprechgruppen	Bildungsplanung, Behörden, Verwaltungen, Schulleitungen …
Problemstellung	Die Bildungspolitik und die jeweiligen Behörden sind aufgrund von Budgetvorgaben daran interessiert, Schulklassen in einer Grösse zu führen, welche die Kosten tief halten, es aber gleichzeitig ermöglichen, die schulischen Zielsetzungen optimal zu erreichen. Somit stellt die Klassengrösse einen zentralen Steuerungspunkt in der Bildungspolitik dar. Es interessierten uns die Auswirkungen der Klassengrösse auf den Bereich der sozialen Beziehungen in verschiedenen Schulstufen.
Befund	Die Klassengrösse wirkt sich ausschliesslich auf der Kindergarten- und Grundstufe negativ auf verschiedene Aspekte der sozialen Beziehung aus. Diese Effekte lassen sich auf der Berufsschulstufe nicht mehr nachweisen. Der Befund wird von den interviewten Lehrpersonen bestätigt: Für Berufsschullehrpersonen ist die Klassengrösse für den Unterricht kaum relevant. Die Lehrpersonen von Kindern sind sich hingegen einig, dass die optimale Klassengrösse bei 16 bis 20 Kindern liegt und bei einem durchgehenden Teamteaching auf 25 erhöht werden kann.

Handlungsempfehlung aufgrund der Befunde	Im Elementarbereich ist es notwendig, die Klassengrösse auf das Bedürfnis guter, intensiver sozialer Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Kindern abzustimmen. Das bedeutet, dass kleinere Klassen höhere Zuwendung der Lehrperson und höhere Zugänglichkeit zur Lehrperson ermöglichen. Dank kleinerer Klassen ist die Zeit, welche den Lehrpersonen zur Pflege der sozialen Beziehung zur Verfügung steht, höher. Die jungen Kinder erhalten damit ein grösseres Gefühl der Sicherheit, beispielsweise indem sie Unterstützung bekommen, wenn sie von einem Kind geplagt werden. Zudem kann die von der Pädagogik geforderte und anzustrebende Individualisierung, welche aufgrund des Lern- und Entwicklungsstandes der Kinder viele Hilfestellungen durch die Lehrperson verlangt, besser erreicht werden.
Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen	• Klassen, welche 25 Kinder und mehr aufweisen werden geteilt. • Die Bildungspolitik muss den Bereich der sozialen Beziehungen thematisieren und diesem einen eigenständigen Wert geben. Lehrpersonen, welche über längere Zeit keinen Erfolg im Beziehungsaufbau zu ihren Schülerinnen und Schülern haben, können keine Klassenlehrerfunktion übernehmen beziehungsweise behalten. • Ein hoher Individualisierungsgrad ist täglich in mehreren Unterrichtssequenzen anzustreben. • Lehrpersonen begleiten das eigenaktive Lernen der Schülerinnen und Schüler täglich. • Lehrpersonen nehmen sich täglich für jedes Kind mehrere Minuten Zeit.
Handlungsvorschläge	• Überprüfung und Anpassung der Klassengrösse • Aufstockung des Budgets
Mögliche Alternativen zu den Handlungsvorschlägen	• Einführung von Teamteaching • Ausbau und Förderung des Halbklassenunterrichts

Besonderes	• Berücksichtigung der Raumstruktur: Jedes Kind sollte zwingend über 4 m^2 Fläche im Hauptraum verfügen können. Die Forderung orientiert sich an den heute üblichen Raum- und Klassengrössen und trägt dazu bei, dass den jungen Kindern eine vielfältige Lernumgebung angeboten werden kann. Zudem muss die Nutzung von Neben- und Aussenräumen möglich sein.

6.1.2 Beispiel auf der Mesoebene: Beratungsgespräch mit einer Lehrperson über ihre soziale Beziehung zu ihren Lernenden [M.P.]

Kompetenzgespräch zur sozialen Beziehung	
Zitat	*Interviewer: „Wie nimmst du die Resultate deiner Schülerinnen und Schüler über dich wahr?“* *Lehrperson: „Sie bestätigen mich und sind deutlich. Es hat sich bei mir wirklich etwas bewegt. Und ich habe gemerkt, dass meine Wahrnehmungen stimmen. Die Punkte, welche angesprochen wurden, kann ich nachvollziehen.“* *Interviewerin: „Du bist also nicht vor den Kopf gestossen?“* *Lehrperson: „Absolut nicht. Die Einschätzung ist stimmig: Das, was jetzt aufgezeigt wurde und wo ich durchaus noch ein bisschen mehr drauf schauen könnte. Und es hat mir gezeigt, wo ich mein Augenmerk in Zukunft drauf setzen will. Alles andere läuft ja richtig: Meine Wahrnehmung, mein Umgang mit den Lernenden. Aber eben, bei den schlechteren Schülerinnen und Schülern muss ich ein wenig mehr hinschauen und sorgfältiger sein. Das Gespräch gab mir Bestätigung in Bezug auf die Auswahl bei meinen Aufträgen.“* *(Ausschnitt aus einem Beratungsgespräch)*
Ebene	Mesoebene
Ansprechgruppen	Schulleitungen, Personalverantwortliche an Schulen, Lehrpersonen, Intervisionsgruppen …

Problemstellung	Bei der Beratung und Beurteilung von Lehrpersonen stellt sich immer die Frage nach möglichen Kriterien. In unserer Erhebung hat sich gezeigt, dass viele Lehrpersonen sehr interessiert daran sind zu sehen, wie ihre Schülerinnen und Schüler Facetten ihres Unterrichts einschätzen. Mit einigen Lehrpersonen haben wir umfassende Gespräche, die auf der Datenlage basierten, geführt (Anhang 8.8). Es bieten sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Befragungen von Lernenden an, beispielsweise: a) Eine Schulgemeinde möchte eine Stelle für eine Lehrperson neu besetzen. b) Eine Schulleitung legt in einer institutionalisierten Fokusevaluation den Bereich „Soziale Beziehung“ fest und lässt die Lernenden dazu ausgewählte Fragen beantworten. Die Schulleitung wertet daraufhin die Resultate aus und bespricht diese mit den Lehrpersonen der entsprechenden Klassen. c) In Intervisionsgruppen tauschen Lehrpersonen ihre durch die Fragebogen in den eigenen Klassen erhobenen Daten aus, diskutieren diese, leiten Weiterbildungsbedarf ab und melden den Vollzug oder ein Weiterbildungsbegehren an die Schulleitung.
Befund	Die sozialen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Klassen differieren zum Teil stark, die Auswirkungen auf andere Bereiche (wie beispielsweise die Motivation) können einschneidend sein. Die Darstellung der Befunde in Balkendiagrammen illustrieren diese so deutlich, dass sie von Lehrpersonen schnell und einfach erfasst werden können. Zudem wirken sie anregend und bringen ein konkretes Gespräch über die eigenen Daten in Gang.
Handlungsempfehlung aufgrund der Befunde	Die Schulleitung wählt aus den im Anhang angefügten Fragekatalogen jene Fragen zur sozialen Beziehung aus, welche sie für ihre Schule (beispielsweise in einer Fokusevaluation oder für ein Vorstellungsgespräch bei einer Neuanstellung) als relevant erachtet. Darauf lässt sie die Lernenden die Fragen anonym beantworten. Die zusammengestellten Daten werden einzig von der betroffenen Lehrperson interpretiert. Dies kann auch im Beisein einer externen Fachperson erfolgen.

Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen	• Die Schulleitung bespricht mit der Lehrperson die Resultate der Befragung der Lernenden. Letztere interpretiert und reflektiert die Befunde. • Die initiierende Behörde oder Amtsstelle begegnet der Lehrperson mit Wertschätzung. • Die angestrebten Veränderungsprozesse müssen weiter verfolgt und allenfalls begleitet und unterstützt werden. • Die angestrebten Ziele müssen überblickbar und in einem sinnvollen Zeitrahmen erreichbar sein.
Handlungsvorschläge	• Fachgespräch zwischen Schulleitung und Lehrperson, das auf Aussagen von Lernenden aufbaut, die gezielt in ausgewählten Bereichen erhoben wurden.
Mögliche Alternativen zu den Handlungsvorschlägen	• Unterrichtsbeobachtungen mit dem Fokus auf die sozialen Beziehung als lohnrelevantes Element.
Besonderes	Die Anonymität der Lernenden muss gewährleistet sein. Gleichzeitig gibt dies den Schülerinnen und Schülern aber die Gelegenheit, ihre Lehrperson ungerecht zu beurteilen.

6.1.3 Beispiel auf der Mikroebene: Soziale Beziehung im Unterricht und deren Effekte auf die Motivation von Lernenden

Soziale Beziehung und deren Effekte auf die Motivation von Lernenden	
Zitat	*Interviewer: „Machen Sie besser mit, wenn Sie einen Lehrer mögen?“ Berufslernende: „Wenn ich eine Lehrperson nicht mag, dann rede ich halt nicht so viel mit ihr. Wenn ich jemanden gut mag, dann höre ich auch gerne zu und mache im Unterricht mit. Aber wenn mir einer gar nicht passt, dann mache ich nur das, was ich machen muss und gehe wieder.“*
Ebene	Mikroebene
Ansprechgruppen	Lehrpersonen, Schulleitungen …
Problemstellung	Die soziale Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden wirkt sich auf den verschiedenen Schulstufen unterschiedlich aus. Trotzdem ist sie für beide Stufen als Einflussfaktor fürs schulisches Lernen zentral.
Befund	Kinder sind grundsätzlich motiviert zu lernen – und dies unabhängig von der sozialen Beziehung zu ihren Lehrpersonen. Einen aussenstehenden Betrachter können motivierte Kinder somit darüber hinwegtäuschen, dass die soziale Beziehung zur Lehrperson nicht stimmig ist. Die Lehrpersonen der Kinder sprechen aber eine klare Sprache: Eine gute Beziehung zu den Kindern ist die Grundlage für deren Potenzialentfaltung. Auf der Berufsschulstufe zeigen sich starke Effekte bei der sozialen Beziehung und deren Einfluss auf die Motivation der Berufslernenden. Dort trägt die gute soziale Beziehung zur Lehrperson wesentlich zur Motivation bei.
Handlungsempfehlung aufgrund der Befunde	Bei der Selektion von Lehrpersonen ist – aus verschiedenen Gründen – darauf zu achten, dass Lehrerinnen und Lehrer angestellt werden, welche in der Lage sind, tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.

Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen	• Lehrpersonen zeigen Interesse für ihre Schülerinnen und Schüler. • Die Lehrenden kennen die aktuelle Lebenssituation ihrer Lernenden. • Aufgrund ihres Wissens über die Lernenden gestalten die Lehrpersonen den Unterricht packend und lebensrelevant. • Lehrpersonen erkennen ihre eigenen beruflichen Erfolge.
	Es ist darauf zu achten, dass Steuerungsinstanzen (wie beispielsweise die Schulleitung oder -behörde) die soziale Beziehung innerhalb der Klasse als ein erwünschtes und notwendiges Qualitätskriterium in eine Beratung oder Beurteilung mit einbeziehen.
Handlungsvorschläge	• Lehrpersonen, die nachweislich und über längere Zeit schwierige soziale Beziehungen zu ihren Klassen unterhalten, sind einer genaueren Überprüfung zu unterziehen. • Lehrpersonen, welche in Ausbildung sind, sollten in Assessmentverfahren vermehrt auf ihre Beziehungsfähigkeit überprüft werden.
Mögliche Alternativen zu den Handlungsvorschlägen	• Beobachtung und Einschätzung der Motivation älterer Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassen mittels Ratingverfahren (vgl. Pfiffner 2006; Walter 2006)
Besonderes	• Die Beziehungsqualität ist nur über subjektive Aussagen zu erfassen. Hier können vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern Probleme beim Erfassen auftauchen.

6.2 Einbezug der Beziehungsgestaltung in den Unterrichtsalltag

Charakteristisch für die Unterrichtsgestaltung mit jungen Kindern – und dies gilt sowohl für die Kindergarten- wie auch die Grundstufe – sind sowohl lehrerzentrierte als auch kindorientierte Unterrichtssequenzen.

Eigenaktive Kinder, die von Erwachsenen keine Weisungen für den Ablauf einer Lernsequenz erhalten, werden von erwachsenen Beobachterinnen als spielend wahrgenommen. Kinder sind in unserem Kulturkreis gewöhnt zu sagen, dass sie jetzt spielen gehen. Dies entspricht aber lediglich dem üblichen Wording und erfasst den Kern der eigenaktiven Unterrichtsphase schlecht. Es beschwört sogar negative Assoziationen wie ziellos, wenig ernsthaft

und ausschliesslich auf den eigenen Lustgewinn ausgerichtet herauf. Aus Sicht der Lehrpersonen führen kindorientierte Unterrichtssequenzen aber durchaus zum Ziel. Meist erarbeiten sich dort die Kinder viele Kompetenzen. Diese werden in sinnvollen Kontexten angewandt und so nachhaltig im Verhaltensrepertoire verankert. Die Lehrpersonen stellen den Kindern eine Lernumgebung zur Verfügung, die im schlechtesten Fall eine breite Palette tradierter Lernfelder eröffnet. Im besten Fall bezieht sie curriculumsorientierte Zielsetzungen in eine lebensrelevante Umgebung mit ein.

Auf der Berufsschulstufe ist im allgemeinbildenden Unterricht eigenaktives Lernen zumindest durch die obligatorische Vertiefungsarbeit im letzten oder vorletzten Semester der Lehrzeit gesichert. In den meisten Schulen werden Teile der Vertiefungsarbeit über die gesamte Lehrzeit hinweg aufgebaut und trainiert. Die Lernenden erarbeiten sich selbständig ein Themenfeld unter Berücksichtigung verschiedenster relevanter Aspekte. Die Lehrperson bietet die nötige Unterstützung, die Schule stellt die Infrastruktur zur Verfügung.

Somit gibt es auf beiden Stufen einen Unterrichtsbaustein, welcher weit gefasst als „selbstbestimmte Aktivität“ bezeichnet werden kann. Dieser wird durch einen zweiten ergänzt. Er beinhaltet die punktuelle und an persönlichen Bedürfnissen orientierte Förderung, also die ‚Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität der Lehrperson’ (Walter/Fasseing, 2002, S. 141ff). Die Lehrperson coacht ihre Schülerinnen und Schüler dort, wo es nötig ist.

Baustein 1a:
Selbstbestimmte Aktivität

Die Schülerinnen und Schüler wählen eigene Zielsetzungen und verfolgen diese auf persönlichen Wegen. Dabei gibt die Lehrperson die Rahmenbedingungen vor.

Baustein 1b:
Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität durch die Lehrperson

Die Lehrperson unterstützt die Zielsetzungen der Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten durch Inputs oder Hilfestellungen. Gleichzeitig stellt sie regelmässig sicher, dass Querverbindungen zu anderen Unterrichtsinhalten erkannt werden.

Abbildung 20: *Baustein 1a: Selbstbestimmte Aktivität / Baustein 1b: Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität durch die Lehrperson*

Daneben steht die Vermittlung von Lerninhalten: Die Lehrperson gibt einen Input, den sich möglichst alle Lernenden aneignen sollen. Dieser beruht auf den geforderten Zielen des Lehrplans und wird im allgemeinbildenden Unterricht und in der Kindergarten- wie auch der Grundstufe meist thematisch eingebaut, so dass im Idealfall die Lernenden die Lebensrelevanz darin erkennen und das Lernen für sie sinnvoll wird. Methodisch können die Lerninhalte unterschiedlich vermittelt werden, beispielsweise durch einen Vortrag der Lehrperson, fragend erarbeitenden Unterricht oder einen Film. Eine solche Vermittlungssequenz bildet häufig den Einstieg in einen neuen Bereich, kann aber auch zwischendurch eingeflochten werden, um den Lernenden wichtige Gesichtspunkte des neuen Lernbereichs zu vermitteln. Die Länge dieser Sequenz variiert beträchtlich.
Damit der Inhalt von den Lernenden auch tatsächlich aufgenommen werden kann, muss dieser an ihr Vorwissen anschliessen, eingeübt oder mehrfach angewendet werden. Dies geschieht meist in Vertiefungsphasen, welche in kleineren Gruppen oder individuell stattfinden und so eine Binnendifferenzierung zulassen, beziehungsweise erfordern. Die von der Lehrperson gesetzten Ziele müssen dabei eingehalten werden.

Baustein 2a: Geführte Aktivität	**Baustein 2b: Vertiefende Aktivität**
Die Lehrperson legt Ziele fest sowie den Weg, um diese zu erreichen.	Die Ziele werden für einzelne Schülerinnen und Schüler oder auch für Gruppen unterschiedlich festgesetzt und auf verschiedenen Niveaustufen eingeübt.

Abbildung 21: *Baustein 2a: Geführte Aktivität / Baustein 2b: Vertiefende Aktivität*

Innerhalb der vier Unterrichtsbausteine existieren verschiedene Möglichkeiten zum Aufbau der sozialen Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Lernenden.
Die folgenden Ausführungen verdeutlichen einzelne Aspekte der Schularbeit durch grafische Darstellungen. In diesen stellen die dunklen Balken die Mittelwerte von Lehrpersonen mit guten sozialen Beziehungen dar, während die hellen Balken jene von Lehrpersonen mit weniger guten sozialen Beziehungen zeigen. Die Grafiken können zur Reflexion der eigenen Erfahrungen und Überzeugungen von Unterricht anregen. Für angehende Lehrpersonen formulieren wir Anregungen für die Unterrichtspraxis.

6.2.1 Bausteine 1a und 1b: Selbstbestimmte Aktivität und deren Unterstützung durch die Lehrperson

Wenn die Berufslernenden oder auch Kinder eigene Ideen beziehungsweise Projekte verfolgen, haben Lehrpersonen die Gelegenheit, die Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu beobachten und damit verbundene Fähigkeiten zu erfassen oder mit einzelnen ins Gespräch zu treten. Gleichzeitig ist es ihnen möglich, den Schülerinnen und Schülern Querverbindungen zum behandelten Stoff aufzuzeigen. Damit werden Interessensgebiete ausgebaut und eventuell mit neuen Lerninhalten verbunden – eine gute Strategie, um die vorhandene Motivation auf andere Gebiete auszudehnen.

Dabei ist Beziehungsarbeit im weitesten Sinne gefragt: Wenn Lehrpersonen ihre Lernenden gerne haben, dann fällt ihnen die Beachtung der Schülerinteressen mehr oder weniger zu. Es muss aber die Zufälligkeit im Prozess gebannt werden: Lehrpersonen sollen sich systematisch mit jeder Schülerin und jedem Schüler aus dem Klassenverband befassen und dafür freie Zeiträume schaffen und nutzen.

6.2.1.1 Bausteine 1a und 1b mit Kindern [C.W.]

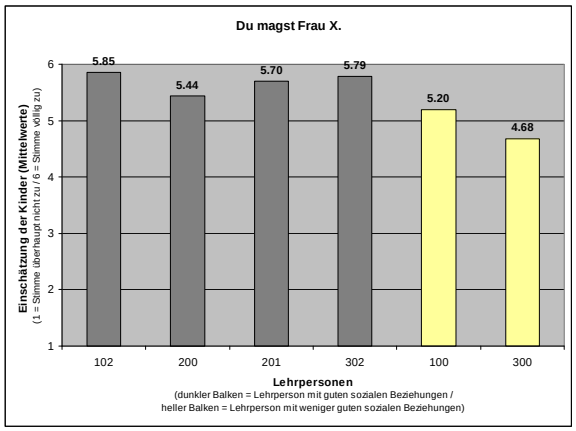


Abbildung 22: *Antworten von Kindern auf das Item: Du magst Frau X. (I1K)*

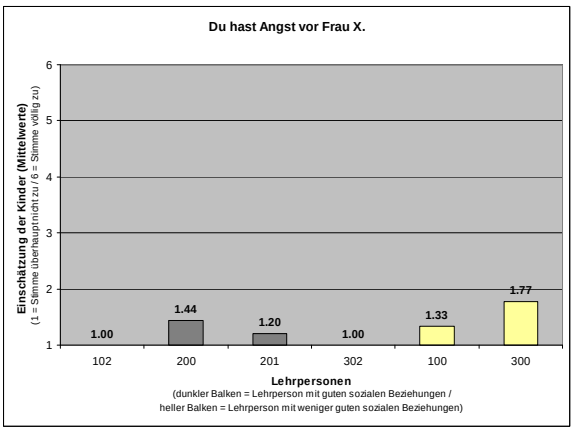


Abbildung 23: *Antworten von Kindern auf das Item: Du hast Angst vor Frau X. (J5aK)*

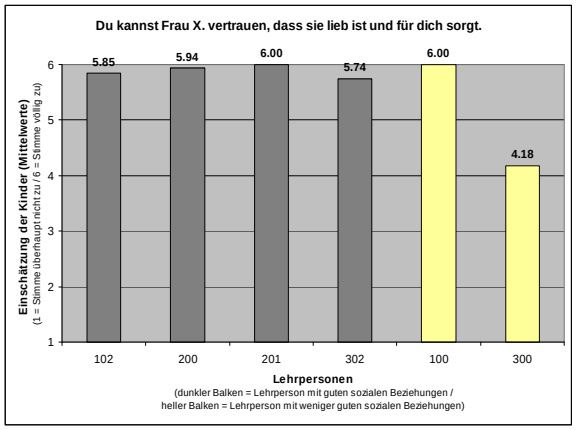


Abbildung 24: *Antworten von Kindern auf das Item: Du kannst Frau X. vertrauen, dass sie lieb ist und für dich sorgt. (J5bK)*

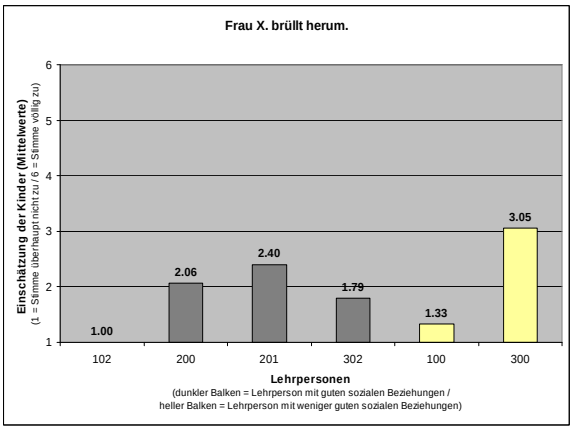


Abbildung 25: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. brüllt herum. (J5cK)*

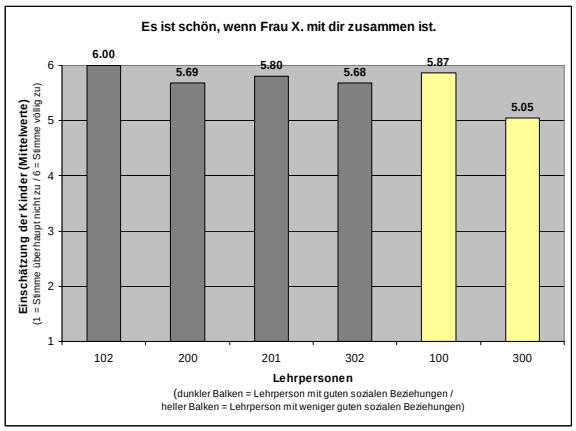


Abbildung 26: *Antworten von Kindern auf das Item: Es ist schön, wenn Frau X. mit dir zusammen ist. (L4K)*

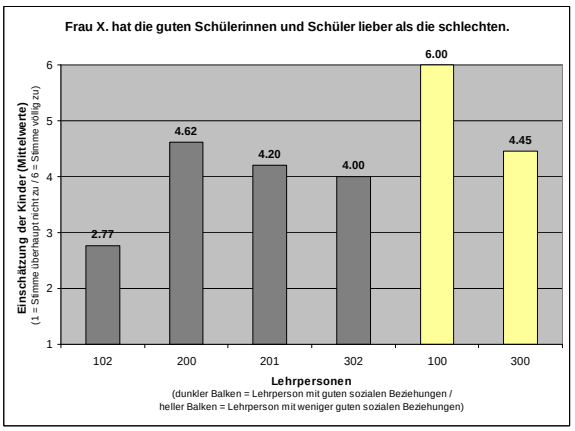


Abbildung 27: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber als die schlechten. (M3K)*

Die Antworten der Kinder zeigen, dass sie ihre Lehrpersonen im Durchschnitt sehr gerne haben und auch gerne mit diesen zusammen sind. Dies fast unabhängig davon, ob sich die Kinder sicher fühlen, ob sie „angebrüllt" werden oder ob sie vor den Lehrpersonen Angst haben. Die Kinder suchen, wie schon durch diese wenigen Fragen sichtbar wird, die Nähe ihrer Lehrpersonen. Die Darstellung macht aber auch die Abhängigkeit der Kinder von ihren Lehrpersonen deutlich: Sie mögen diese nahezu unter allen Umständen. Kinder sind aber kritisch und berichten sehr ehrlich über ihre Erfahrungen mit den Lehrpersonen.

Die letzte Aussage („Frau X. hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber als die schlechten") illustriert eindrücklich, was im Bereich ‚Leistung' schief laufen kann. Bei Lehrpersonen mit einer weniger guten Beziehung zu den Kindern ihrer Klasse haben die Kinder das Gefühl, dass die Lehrpersonen einzelne Kinder lieber haben – und dies trifft eher für die guten Schülerinnen und Schüler zu. Nur bei einer Klasse lehnen die Kinder diese Aussage deutlich ab. Aus den entsprechenden Interviews wissen wir, dass diese Lehrperson mit den Kindern Un-

stimmigkeiten thematisiert und ihnen gleichzeitig auch zeigt und sagt, dass sie sie trotzdem gerne hat.

Die selbstbestimmten Aktivitäten ermöglichen den Lehrpersonen, mit den Kindern zusammen zu sein, was dem Bedürfnis der Kinder entspricht. Dabei müssen sie darauf achten, dass sie sich um alle Kinder und nicht nur um die angenehmen, leistungsstarken Schülerinnen und Schüler kümmern.

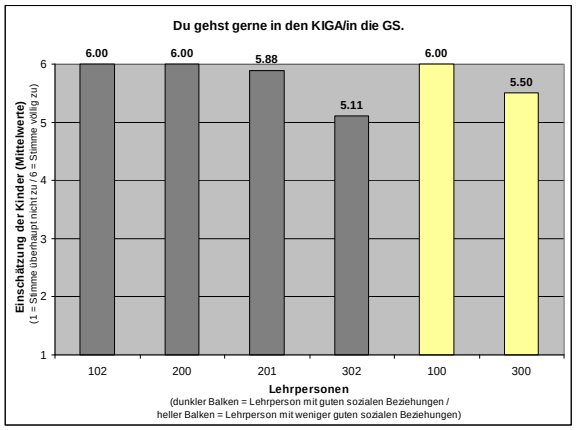


Abbildung 28: *Antworten von Kindern auf das Item: Du gehst gerne in den KIGA/in die GS. (C4K)*

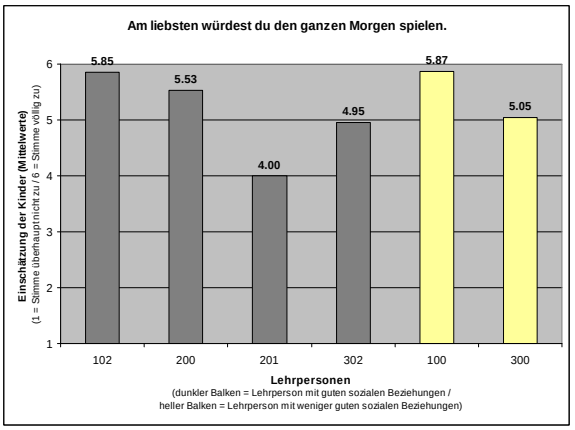


Abbildung 29: *Antworten von Kindern auf das Item: Am liebsten würdest du den ganzen Morgen spielen. (H3K)*

Die Motivation der Kinder ist generell sehr hoch, dies offenbar aufgrund der selbstbestimmten Aktivitäten. Viele Kinder würden gerne die ganze Zeit ausschliesslich mit Spielen verbringen. Die Antworten der Kinder hängen nicht mit der sozialen Beziehung zur Lehrperson zusammen. Aufgrund der Aussagen in den Interviews ist eher nicht zu vermuten, dass die geführten Aktivitäten die selbstbestimmten konkurrenzieren, sondern mehr, dass erstere in einzelnen Klassen nicht alle Kinder vollumfänglich ansprechen. Auch wenn keine Kausalität behauptet werden kann, sollte ein weiterer Faktor bedacht werden: Die beiden grössten Klassen (Lehrpersonen 300 und 302) mit 26 und 28 Kindern weisen schlechtere Werte auf. Die Klassengrösse beeinflusst möglicherweise auch auf indirektem Weg die allgemeine Motivation.

Die selbstbestimmten Aktivitäten lassen es zu, dass die Kinder ihre eigenen Interessen innerhalb der sozialen Kindergemeinschaft ausleben. Dies ermöglicht den Lehrpersonen die Interessen zu erfassen und auch durch anspruchsvolle Lernangebote zu erweitern. Es ist sinnvoll, dass die Lehrperson die Kinder an neue Herausforderungen heranführt und durch Schwierigkeiten hindurch begleitet.

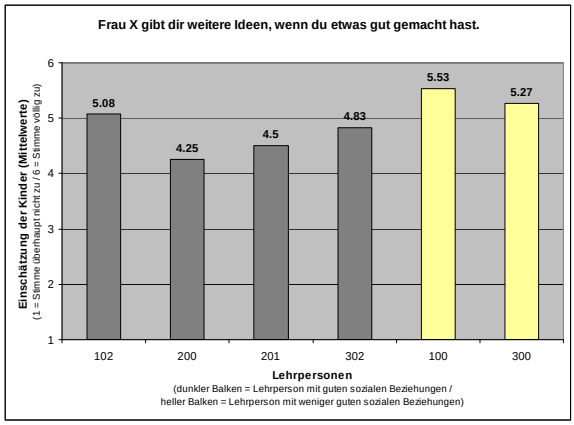


Abbildung 30: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. gibt dir weitere Ideen, wenn du etwas gut gemacht hast. (S2K)*

Zwei Klassen scheinen deutlich häufiger weiterführende Tipps von ihren Lehrpersonen (Lehrperson 100 und 300) zu bekommen, als alle anderen: diejenigen mit weniger guten sozialen Beziehungen. Es drängt sich die Frage auf: Wollen Kinder nur keine weiteren Ideen von Erwachsenen bekommen, wenn ihnen etwas gut gelungen ist oder überhaupt nie? Geben die anderen Lehrpersonen keine weiterführenden Ideen oder vermitteln sie diese vielleicht geschickter oder kindgerechter? Sind die Lehrpersonen mit weniger guten sozialen Beziehungen mit den Arbeiten der Kinder einfach nie zufrieden?

Die interviewten Expertinnen der Fokusgruppe berichten zu diesem Punkt, dass sie klare Kriterien für das Gelingen einer Arbeit definieren und diese den Kindern auch kommunizieren. Werden die Erfolgskriterien erreicht, dann ist es gut. Dies gilt beispielsweise auch für selbstbestimmte Bastelarbeiten. Bei freien Kinderarbeiten wird die Fremdbewertung bewusst zurück genommen, die Kinder bewerten ihre Arbeiten selbst.

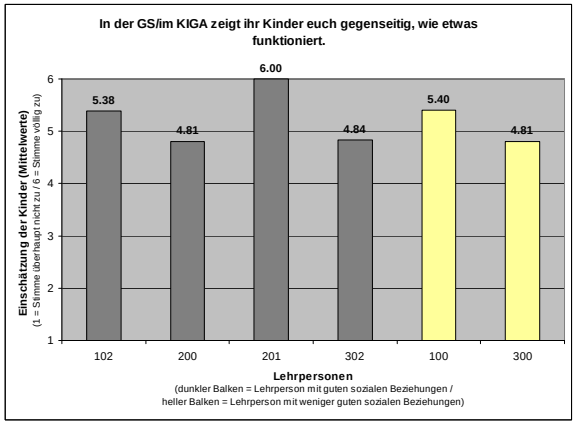


Abbildung 31: *Antworten von Kindern auf das Item: In der GS/im KIGA zeigt ihr Kinder euch gegenseitig, wie etwas funktioniert. (A2K)*

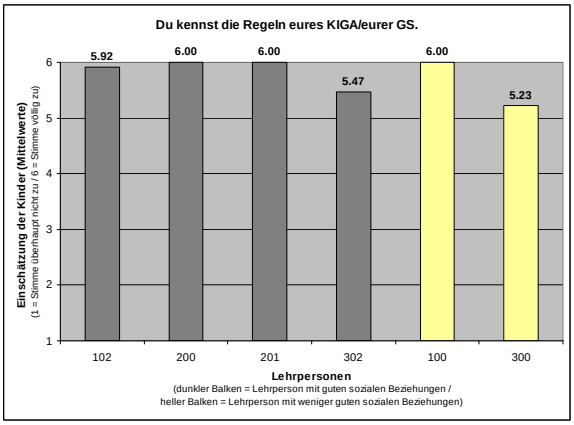


Abbildung 32: *Antworten von Kindern auf das Item: Du kennst die Regeln eures KIGA/eurer GS. (O2K)*

In einigen Klassen (bei den Lehrpersonen 102, 201 und 100) scheint es eher üblich zu sein, sich gegenseitig zu helfen. Dagegen wissen die Kinder beinahe in allen Klassen gut über die geltenden Regeln Bescheid. Unsicherheiten bestehen erneut in den beiden grössten Klassen (Klassen der Lehrpersonen 302 und 300).
Aus den Interviews wissen wir, dass sich die Klassen hier unterscheiden: Die einen Lehrpersonen setzen die Kinder ein, damit sie sich gegenseitig helfen können. Gleichzeitig schaffen sich die Lehrpersonen so Zeitfenster, um regelmässig mit allen Lernenden zusammen zu sein oder einzelne Kinder bei ihren selbstbestimmten Aktivitäten zu unterstützen. Dieses Vorgehen scheint ein Erfolgsprinzip zu sein. Andere Lehrpersonen vertrauen darauf, dass die Kinder Unstimmigkeiten selbst regeln können und intervenieren möglichst wenig. Diese Klassen schneiden deutlich schlechter ab (Klassen der Lehrpersonen 300 und 301).

6.2.1.1.1 Handlungsanweisungen für Lehrpersonen von Kindern bei selbstbestimmten Aktivitäten

- Die Lehrpersonen definieren wenige, verlässliche Regeln und nehmen sich die Zeit, diese bei allen Kindern einzufordern.
- Die Einhaltung von Regeln muss freundlich, aber bestimmt verlangt werden.
- Lehrpersonen verschaffen sich während den selbstbestimmten Aktivitäten Zeit für die regelmässige Begleitung jedes einzelnen Kindes, indem sie andere Kinder als Helfer in überschaubaren Situationen einsetzen.
- Konflikte und Unstimmigkeiten werden thematisiert. In dem sie klar kommunizieren, geben Lehrpersonen ihren Kindern speziell in diesen Situationen das Gefühl und die Sicherheit, dass sie die Kinder gerne haben.
- Die Lehrpersonen definieren für sich die Erwartungen und geben diese bekannt.

6.2.1.2 Bausteine 1a und 1b mit Jugendlichen [M.P.]

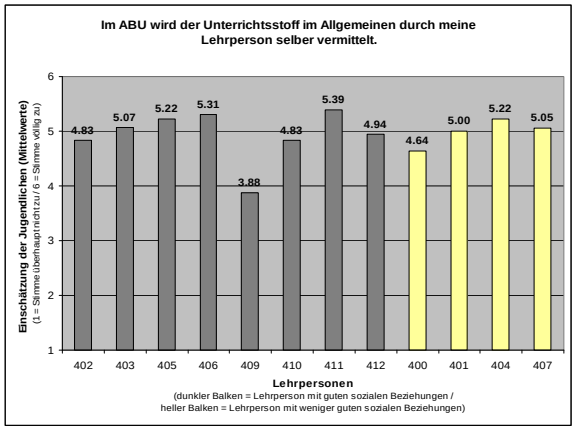


Abbildung 33: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Im ABU wird der Unterrichtsstoff im Allgemeinen durch meine Lehrperson selber vermittelt. (A1aBS)*

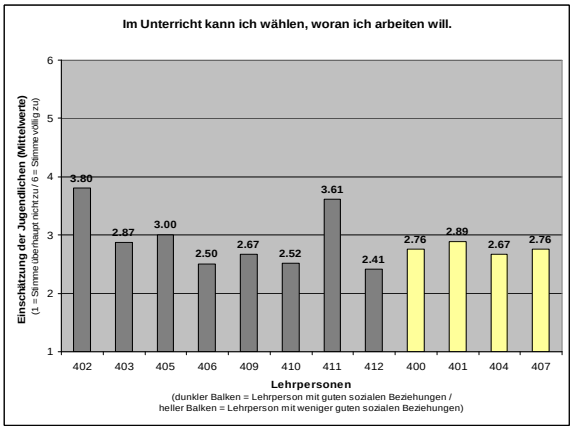


Abbildung 34: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Im Unterricht kann ich wählen, woran ich arbeiten will. (E1BS)*

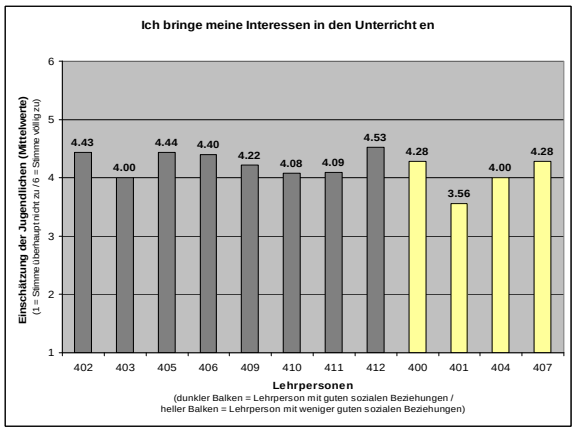


Abbildung 35: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich bringe meine Interessen in den Unterricht ein. (D1BS)*

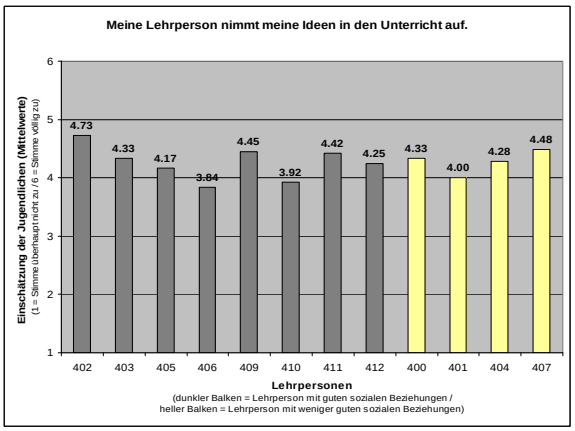


Abbildung 36: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson nimmt meine Ideen in den Unterricht auf. (E3BS)*

Im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) wird der Unterrichtsstoff offenbar zur Hauptsache von der Lehrperson selbst vermittelt. Sie bestimmt, was die Berufslernenden zu tun haben und stellt zumeist keine Wahlangebote zur Verfügung. Dies äussert sich auch darin, dass die Jugendlichen nur zurückhaltend der Aussage zustimmen, dass sie eigene Interessen in den Unterricht einbringen können, die von der Lehrperson schliesslich aufgenommen werden.

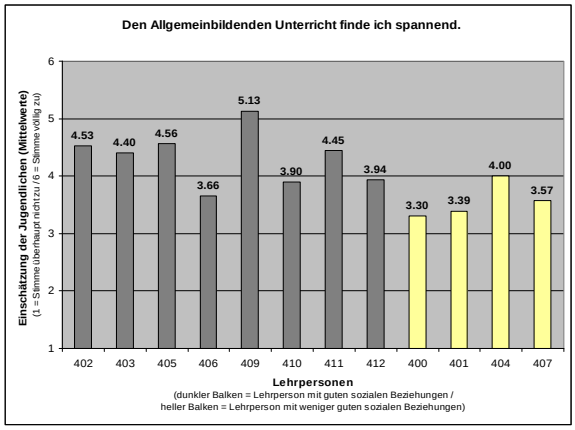


Abbildung 37: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Den allgemeinbildenden Unterricht finde ich spannend. (C2bBS)*

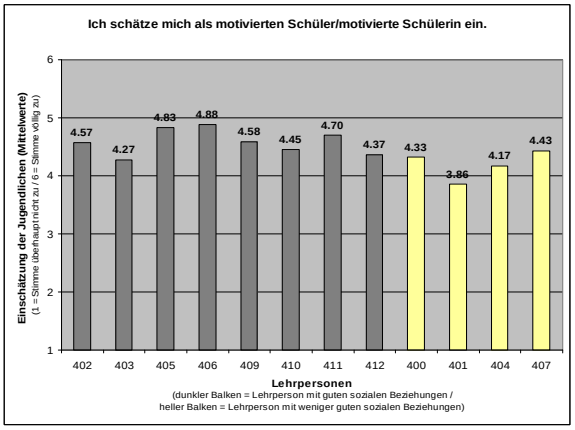


Abbildung 38: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich schätze mich als motivierten Schüler/motivierte Schülerin ein. (C4BS)*

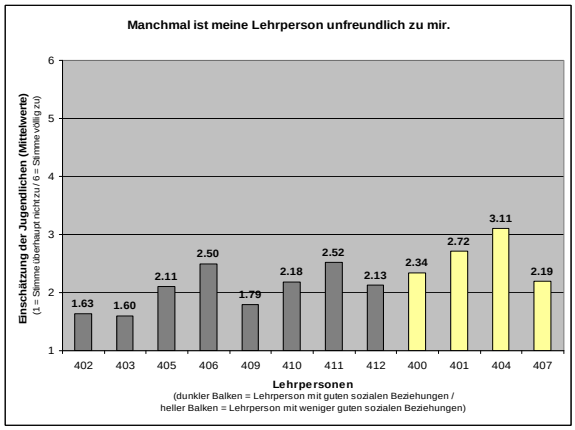


Abbildung 39: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Manchmal ist meine Lehrperson unfreundlich zu mir. (L6BS)*

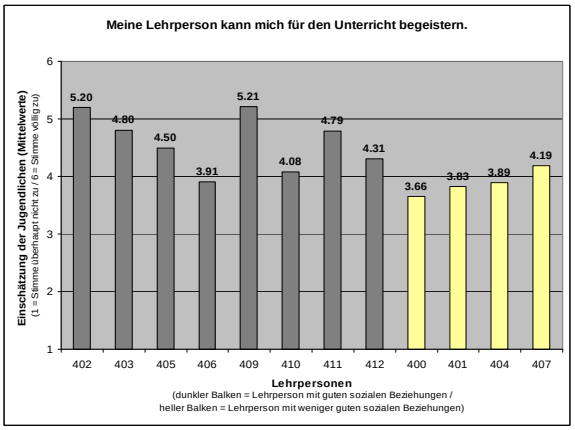


Abbildung 40: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson kann mich für den Unterricht begeistern. (D8BS)*

Es verwundert daher nicht, dass die Berufslernenden den Unterricht nur mässig spannend finden und nicht besonders motiviert sind. Die soziale Beziehung scheint aber ausgleichend zu wirken: In Klassen von Lehrpersonen mit guten sozialen Beziehungen sind die Werte höher und die Lehrpersonen werden überwiegend als freundlich wahrgenommen. In diesen Klassen berichteten die Jugendlichen, dass die Lehrperson sie für den Unterrichtsstoff begeistern kann.

Zwei interviewte Berufsschullehrpersonen erzählten über Schritte hin zu einem offenen Unterricht: Die eine Lehrperson liess ihre Berufslernenden zu einem übergeordneten Thema selbständig kleine Projekte mit Schlusspräsentationen durchführen. Die andere Lehrperson hielt die Plenumsphase möglichst kurz und liess die Lernenden anschliessend durch Aufträge – hier gab es immer mindestens eine Wahlmöglichkeit – den Unterrichtsstoff vertiefen. Beide

Lehrpersonen kamen zu ähnlichen Schlüssen: Die Jugendlichen arbeiten viel motivierter mit und sie können diese beim Lernen optimal unterstützen.

6.2.1.2.1 Handlungsanweisungen für Lehrpersonen von Jugendlichen bei selbstbestimmten Aktivitäten:

- Die Lehrperson sollte den Berufslernenden die selbstbestimmte Erarbeitung von Unterrichtsinhalten zumuten. Interessen der Lernenden können und sollen dabei einfliessen. Die Lehrperson erfährt so, was ihre Berufslernenden bewegt.
- Lehrpersonen verschaffen sich durch selbstbestimmte Aktivitäten Zeit für die regelmässige Begleitung jedes einzelnen Berufslernenden.
- Die aktive Beziehungspflege ist äusserst wichtig, hängt sie doch direkt mit der Motivation der Lernenden zusammen.

6.2.2. Bausteine 2a und 2b: Geführte Aktivität und deren Vertiefung

6.2.2.1 Bausteine 2a und 2b mit Kindern [C.W.]

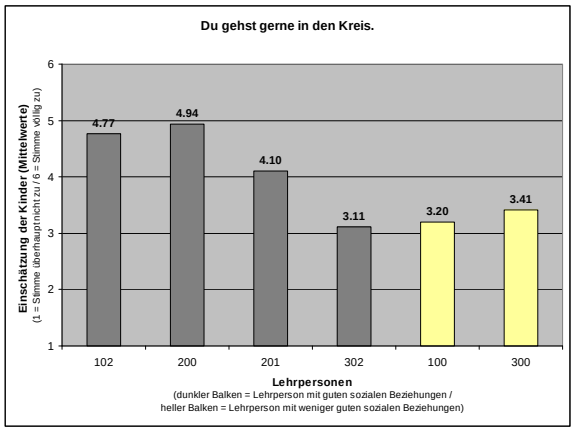


Abbildung 41: *Antworten von Kindern auf das Item: Du gehst gerne in den Kreis. (H1K)*

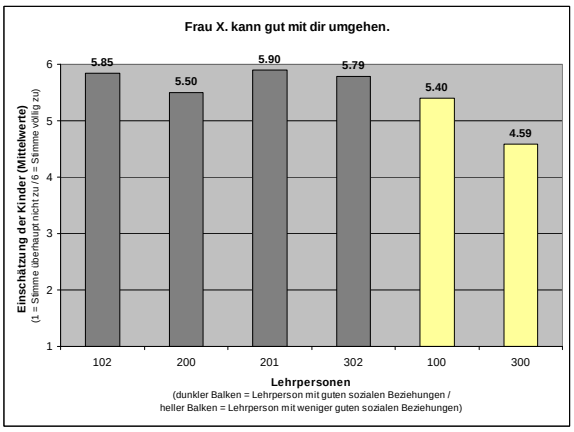


Abbildung 42: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. kann gut mit dir umgehen. (J2K)*

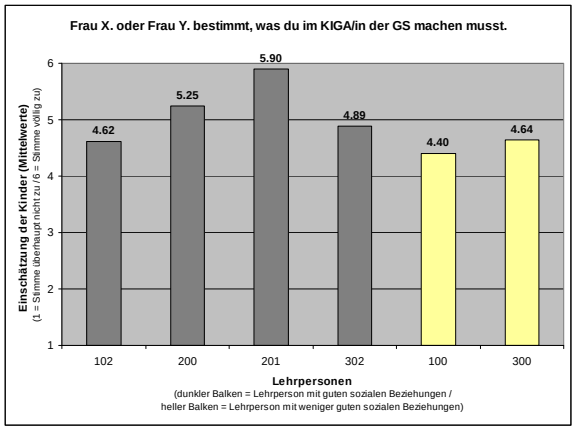


Abbildung 43: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. oder Frau Y. bestimmt, was du im KIGA/in der GS machen musst. (E2K)*

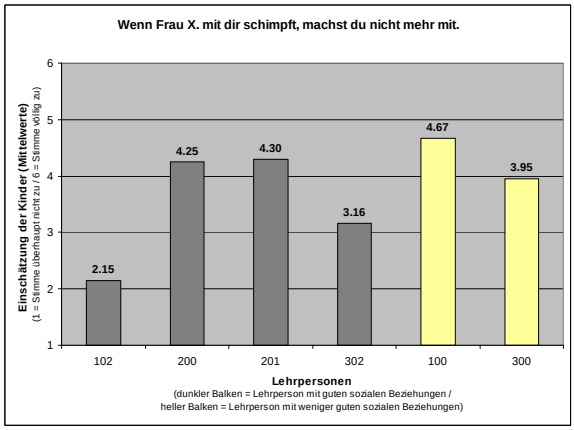


Abbildung 44: *Antworten von Kindern auf das Item: Wenn Frau X. mit dir schimpft, machst du nicht mehr mit. (F1K)*

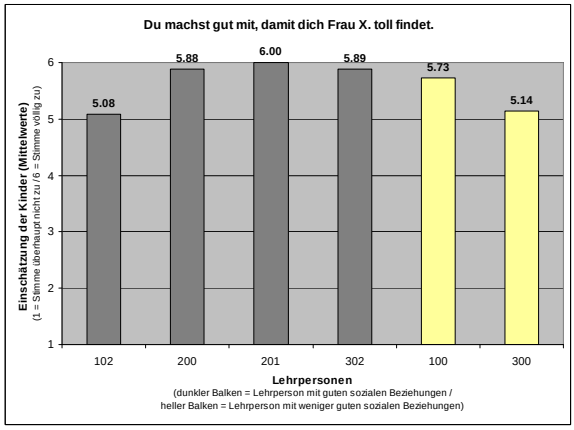


Abbildung 45: *Antworten von Kindern auf das Item: Du machst gut mit, damit dich Frau X. toll findet. (I4K)*

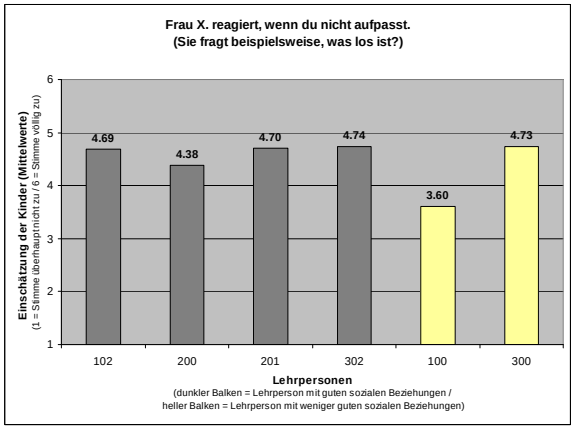


Abbildung 46: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. reagiert, wenn du nicht aufpasst. (Sie fragt beispielsweise, was los ist? (F3K)*

Die Kinder gehen nicht besonders gerne in den Kreis. Somit sind geführte Aktivitäten aus der Sicht der Kinder nur mässig attraktiv. In Klassen mit weniger guten sozialen Beziehungen zu den Lehrpersonen fällt dieses Resultat noch deutlicher aus und steht tendenziell im Zusammenhang mit dem Gefühl fehlender Selbstbestimmung und dem erlebten Umgang zwischen der Lehrperson und den Kindern. Zu denken gibt hauptsächlich, dass Kinder offensichtlich ihrer Lehrperson zu liebe mitmachen, damit diese sie toll findet. Dabei spielt es keine grosse Rolle, ob die Lehrperson dies einfordert oder ob sie häufig schimpft. Diese Tatsache können Lehrpersonen von Kindern nützen und ihre Schülerinnen und Schüler vor allem über die soziale Beziehung indirekt zur Mitarbeit motivieren.

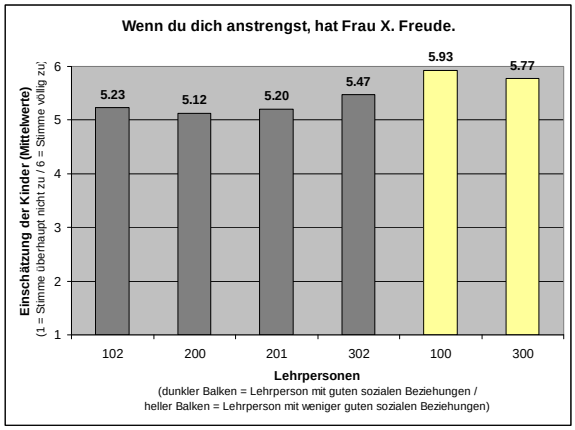


Abbildung 47: *Antworten von Kindern auf das Item: Wenn du dich anstrengst, hat Frau X. Freude. (N2K)*

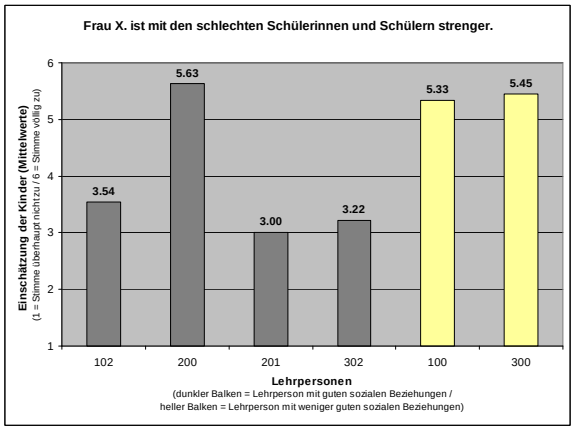


Abbildung 48: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. ist mit den schlechten Schülerinnen und Schülern strenger. (A2K)*

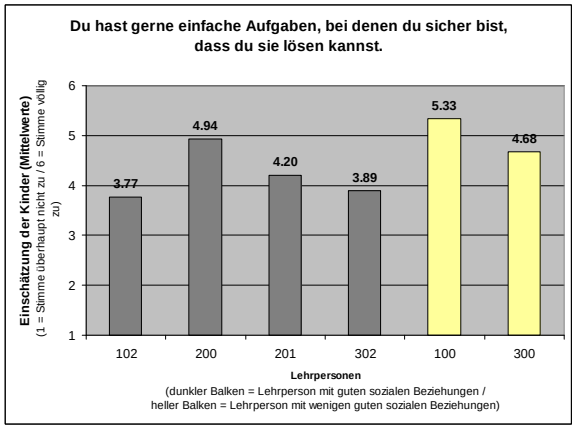


Abbildung 49: *Antworten von Kindern auf das Item: Du hast gerne einfache Aufgaben, bei denen du sicher bist, das du sie lösen kannst. (R3K)*

Die Lehrpersonen der Kinder freuen sich, wenn sich diese anstrengen. Die Durchschnittswerte liegen bei jenen Klassen, welche eine weniger gute Beziehung zu ihrer Lehrperson aufweisen, höher als bei den anderen Klassen. Gleichzeitig bevorzugen die Kinder dieser Klassen im Durchschnitt aber auch einfache, Erfolg versprechende Aufgaben.

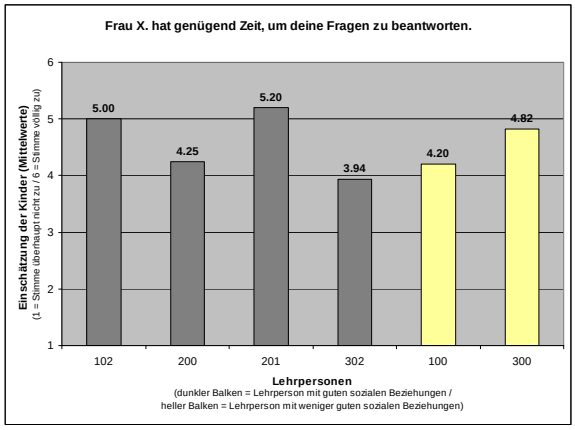


Abbildung 50: *Antworten von Kindern auf das Item: Frau X. hat genügend Zeit, um deine Fragen zu beantworten. (A5K)*

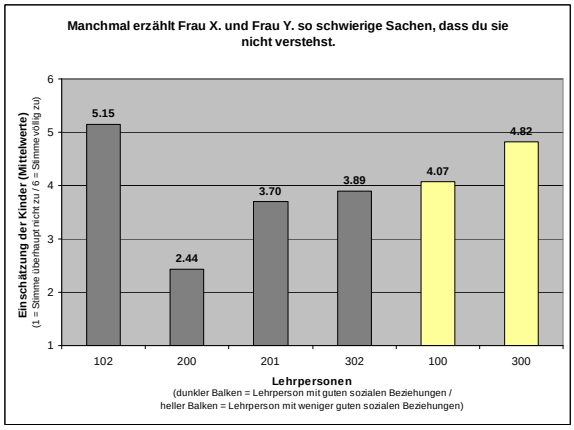


Abbildung 51: *Antworten von Kindern auf das Item: Manchmal erzählt Frau X. und Frau Y. so schwierige Sachen, dass du sie nicht verstehst. (K3K)*

Nur eine einzige Lehrperson der Stichprobe schaffte es, von ihren Kindern durchgängig gut verstanden zu werden. Bei den anderen Lehrpersonen gab es Kinder, die den Anschluss bei geführten Aktivitäten nicht immer fanden. Zwei Lehrpersonen mit guten sozialen Beziehungen zu ihren Kindern nahmen sich aber genügend Zeit, um Fragen zu beantworten.

6.2.2.1.1 Handlungsanweisungen für Lehrpersonen von Kindern bei geführten Aktivitäten:

- Die Lehrpersonen orientieren sich bei geführten Aktivitäten an den schlechtesten Schülerinnen und Schülern und wählen dafür immer wieder Vermittlungsformen, welche die Kinder einbeziehen oder gut unterhalten.
- Die Lehrpersonen ermöglichen den Kindern während geführten Aktivitäten durch einfache Aufgaben Erfolgserlebnisse.
- Die Lehrpersonen bringen ihre guten sozialen Beziehungen auch in geführten Aktivitäten als tragendes Element ein: Sie sprechen Kinder mit ihren Namen an und beziehen in Nebensätzen gemeinsame Erlebnisse oder Interessen der Kinder mit ein.
- Lehrpersonen nehmen sich auch in geführten Aktivitäten genügend Zeit, um alle Fragen zu klären.
- Vertiefende Aktivitäten werden genutzt, um die Zielsetzungen der geführten Aktivitäten zu üben. Hier werden herausfordernde Lernsituationen für alle Kinder angeboten.
- Lehrpersonen bieten den Kindern in vertiefenden Aktivitäten Wahlmöglichkeiten an und weisen die Kinder auf diese hin, so dass diese sie auch erkennen können.

6.2.2.2 Bausteine 2a und 2b mit Jugendlichen [M.P.]

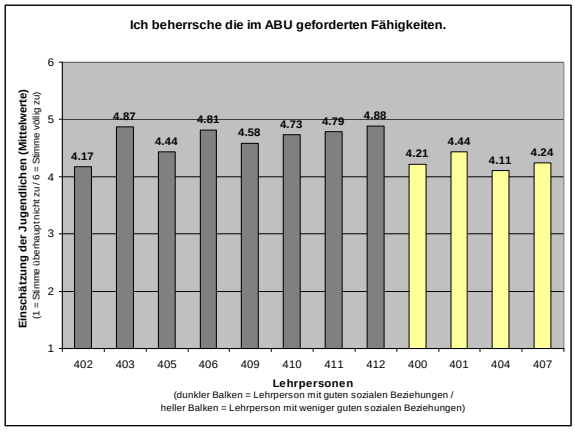


Abbildung 52: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich beherrsche die im ABU geforderten Fähigkeiten. (Q1BS)*

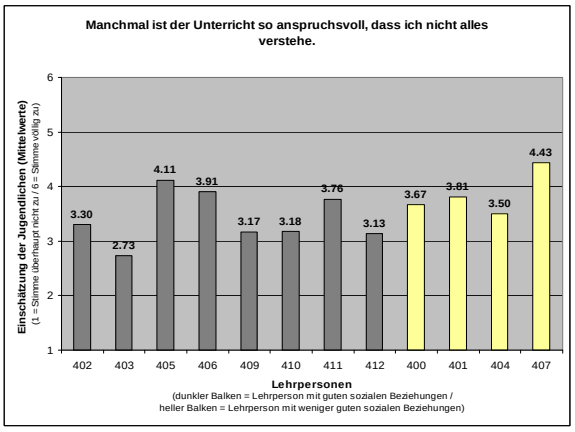


Abbildung 53: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Manchmal ist der Unterricht so anspruchsvoll, dass ich nicht alles verstehe. (K3BS)*

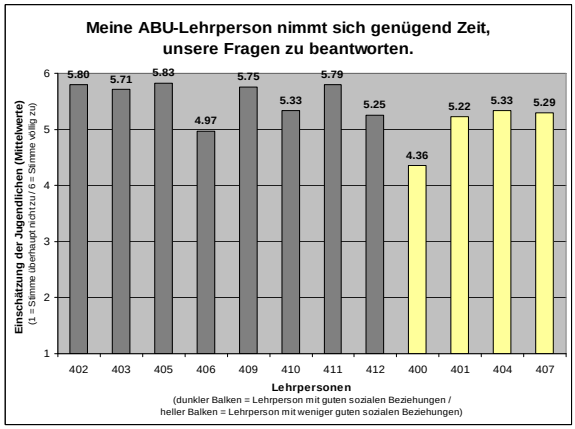


Abbildung 54: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine ABU-Lehrperson nimmt sich genügend Zeit, unsere Fragen zu beantworten. (A5BS)*

Eher verhalten reagieren die Berufslernenden auf die Frage, ob sie die im allgemeinbildenden Unterricht geforderten Fähigkeiten beherrschen. Es zeigt sich im Mittel bei mehreren Klassen, dass der Unterricht anspruchsvoll ist und die Jugendlichen inhaltlich nicht immer alles verstehen. Mehrheitlich nehmen sich aber die Lehrpersonen für Allgemeinbildung genügend Zeit, um Fragen der Berufslernenden zu beantworten. Die Lehrpersonen mit weniger guten sozialen Beziehungen zur Klasse liegen im Klassenvergleich eher in den schlechteren Bereichen.

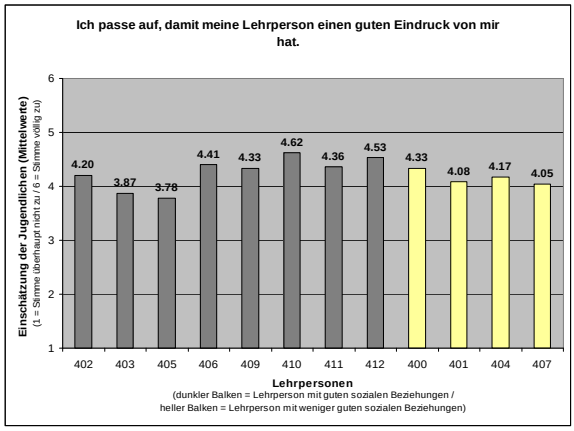


Abbildung 55: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich passe auf, damit meine Lehrperson einen guten Eindruck von mir hat. (F2BS)*

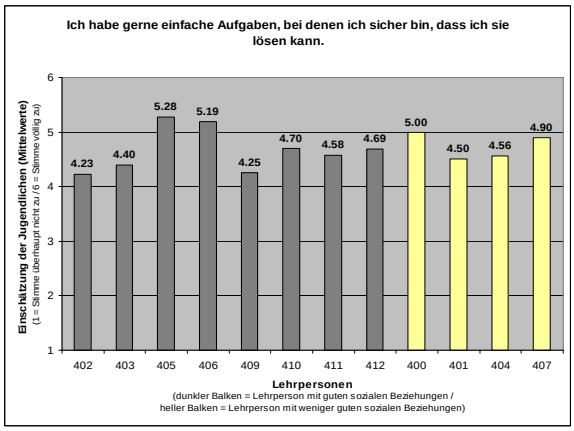


Abbildung 56: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Ich habe gerne einfache Aufgaben, bei denen ich sicher bin, dass ich sie lösen kann. (R3BS)*

Ähnlich wie die Kinder bemühen sich auch Berufslernende im Unterricht darum, dass die Lehrperson von ihnen einen guten Eindruck erhält. Allerdings ist dieses Anliegen nicht mehr so stark vorhanden. Bei den Jugendlichen wird es wohl auch eher darum gehen, durch Aufmerksamkeit im Unterricht den Unmut der Lehrperson zu vermeiden. Interessant ist, dass einfache Aufgaben in beinahe allen Klassen bevorzugt werden: Erfolg zu haben, scheint wohl wichtiger zu sein, als Interessantes zu lernen.

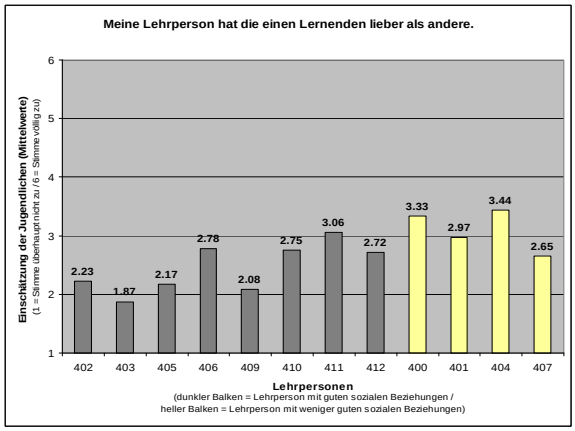


Abbildung 57: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson hat die einen Lernenden lieber als andere. (M1BS)*

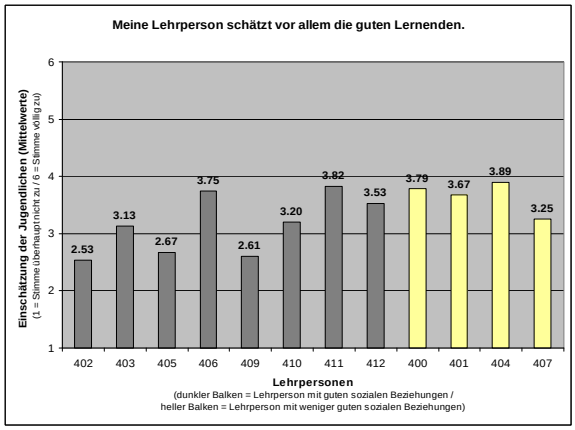


Abbildung 58: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson schätzt vor allem die guten Lernenden. (M3BS)*

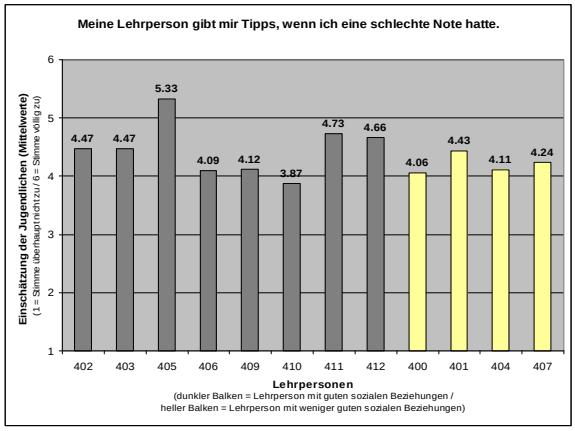


Abbildung 59: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson gibt mir Tipps, wenn ich eine schlechte Note hatte. (S1BS)*

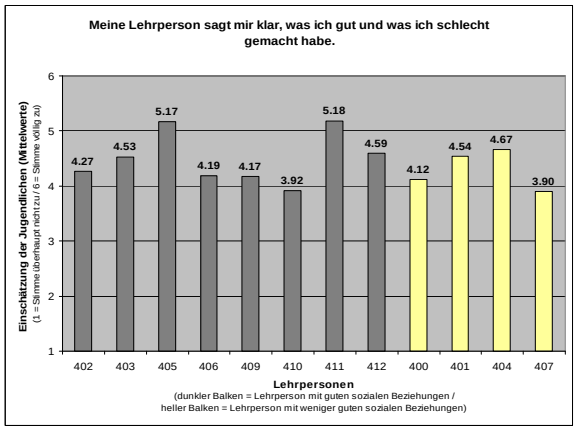


Abbildung 60: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson sagt mir klar, was ich gut und was ich schlecht gemacht habe. (S4BS)*

Es gelang den Lehrpersonen für Allgemeinbildung nicht durchgehend, ihren Lernenden klare Rückmeldungen zu geben, was sie gut oder schlecht gemacht haben. Insgesamt gaben die Lehrpersonen den Berufslernenden mit schlechten Noten nur wenige Tipps.

Aus den Regressionsbefunden wissen wir, dass die Leistung nicht durchgängig mit der sozialen Beziehung zusammen hängt. Es fällt auf, dass die Lehrpersonen mit einer weniger guten Beziehung in diesem Punkt von ihren Lernenden eher schlechter eingeschätzt werden. In den Interviews koppeln sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler die soziale Beziehung mit der Leistung. Es gibt Lehrende, welche den Spielraum bei den Noten als erzieherisches Mittel einsetzen. Erbringen Jugendliche gute Leistungen, entspannt dies die soziale Beziehung zu ihren Lehrenden.

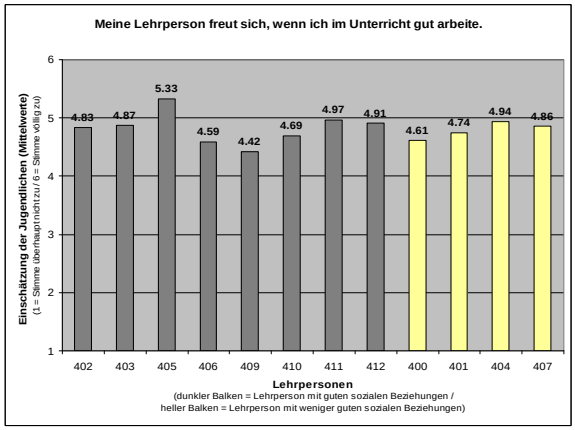


Abbildung 61: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson freut sich, wenn ich im Unterricht gut arbeite. (S3BS)*

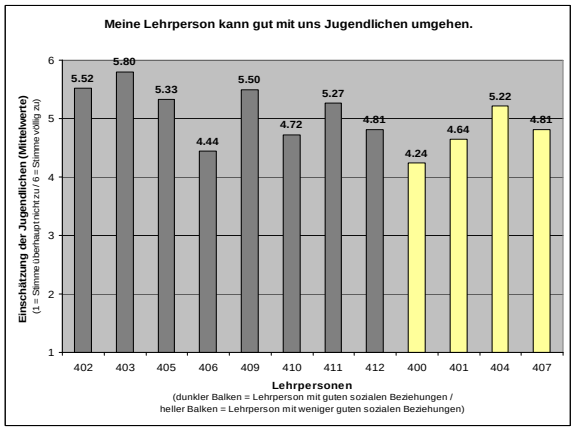


Abbildung 62: *Antworten von Jugendlichen auf das Item: Meine Lehrperson kann gut mit uns Jugendlichen umgehen. (J2aBS)*

Die Lehrpersonen im allgemeinbildenden Unterricht zeigten eher verhalten Freude über die Mitarbeit ihrer Berufslernenden in ihrem Unterricht. In einem Experteninterview äusserte eine Lehrperson, dass ihr der Umstand nicht bewusst sei, dass sie ihre Freude auch zeigen sollte. Trotzdem haben viele Jugendliche das Gefühl, dass ihre Lehrpersonen gut mit ihnen umgehen können. Diese positive Einschätzung ist mit guten sozialen Beziehungen der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern gekoppelt.

6.2.2.2.1 Handlungsanweisungen für Lehrpersonen von Jugendlichen bei geführten Aktivitäten:

- Die Lehrpersonen orientieren sich bei geführten Aktivitäten an den schlechtesten Schülerinnen und Schülern und wählen dafür immer wieder Vermittlungsformen, welche die Jugendlichen einbeziehen.
- Die Lehrpersonen bringen ihre guten sozialen Beziehungen auch in geführten Aktivitäten als tragendes Element ein: Sie sprechen ihre Schülerinnen und Schüler mit ihren Namen an und beziehen in Nebensätzen gemeinsame Erlebnisse oder Interessen der Jugendlichen mit ein.
- Vertiefende Aktivitäten werden genutzt, um die Zielsetzungen der geführten Aktivitäten zu üben. Hier werden herausfordernde Lernsituationen oder auch offene Aufgabenstellungen angeboten.
- Lehrperson müssen klare Rückmeldungen geben, was Berufslernende gut, aber auch was sie schlecht gemacht haben.
- Prüfungen müssen mit der Klasse besprochen werden. Berufslernenden mit schlechten Noten sind hilfreiche Tipps zu geben.

6.3 Schlussgedanken

> *„Wenn die Erziehung der Jugend von Erfolg begleitet sein soll, so muss der Lehrer unbedingt vorerst jeden Schüler genau kennen. Denn nur dann kann er zweckmässig erziehlich eingreifen. Bei der grossen Zahl der Schüler in unseren modernen Schulen scheint es fast unmöglich zu sein, alle in kurzer Zeit genau kennen zu lernen. Aber selbst wenn man nur einen Schüler zu unterrichten hat, wird es manchem Lehrer schwer, ja unmöglich sein, einen Einblick in das Innere seines Zöglings zu gewinnen. Denn dieser wird, selbst wenn er tadellos folgsam und fleissig ist, ihm stets das gleiche, bleiche und ängstliche Gesicht zeigen. Es ist dann, wenn ihn der Lehrer gleichmässig streng behandelt. Wie ganz anders zeigt sich derselbe Schüler, wenn er einen gütigen Lehrer bekommt. Die starren Mienen beleben sich, das anfangs misstrauische Gesicht gewinnt einen freundlichen Zug und schon nach einigen Tagen ist der Schüler bereit, mit seinem Lehrer durch dick und dünn zu gehen. Und doch verlangt der zweite Lehrer dieselbe Anstrengung, ja vielleicht eine noch grössere als der erste. Ganz dasselbe beobachtet man auch beim Massenunterricht. Bei einem gefürchteten Lehrer pocht selbst dem frechsten Jungen das Herz ängstlich in der Brust, einem solchen strengen Lehrer starren ängstliche Augen aus bleichen Gesichtern entgegen, mühsam bringt selbst der Gewandte die Antwort heraus – ein Stirnrunzeln des Lehrers – und erschreckt widerspricht er sich, selbst wenn er von der Richtigkeit des Gesagten überzeugt ist“ (Haupt, 1908, S. 5f.).*

Bereits vor hundert Jahren hatte Professor Haupt die sozialen Beziehungen und deren Auswirkungen im Unterricht erkannt und in seinem Werk „Individualerziehung und Drill“ beschrieben. Die hier vorliegende Untersuchung zeigt, wie die soziale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden dazu beiträgt, Motivation, Selbstkonzept und Leistung der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Bei den Kindern bildet sie die Grundlage für eine gute Potenzialentfaltung, obwohl sich die Kinder im Unterricht auch dann engagieren, wenn sie von ihrer Lehrperson nicht optimal begleitet werden. Bei den Jugendlichen führt eine gute soziale Beziehung im Unterricht zu höherer Motivation. Dies bedeutet auch ein erhöhtes Interesse am Unterrichtsinhalt. Anzunehmen ist ausserdem, dass sich dadurch die Verarbeitungstiefe beim Lernen verbessert und das Gelernte nachhaltiger verankert wird.
Die Forderung nach guten sozialen Beziehungen im Unterricht muss an erster Stelle der Diskussion um die Qualität in der Schule stehen. Dann erübrigen sich die Forderungen nach Disziplinierungsmassnahmen im Klassenzimmer weitgehend.

Der Aspekt der sozialen Beziehungen im Schulzimmer ist nach wie vor aktuell, brisant und bedeutsam. In unserer Zeit, wo in bildungspolitischen Diskussionen die Forderung nach hohen Leistungen sehr präsent sind, die Wirtschaft gleichzeitig aber mehr Sozialkompetenzen der Arbeitnehmer verlangt, sind sowohl Aufbau wie Pflege von sozialen Beziehungen wichtiger denn je. Dies gilt für alle Alters- und Schulstufen!

7 Literaturverzeichnis

Atkinson Rita L., Atkinson Richard C., Smith Edward E., Bem Daryl J. & Nolen-Hoeksema Susan (2001). *Hilgards Einführung in die Psychologie.* Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.

Backhaus Klaus, Erichson Bernd, Plinke Wulff & Weiber Rolf (2006). *Mulitvariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung.* Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

Bauer Joachim (2006a). Beziehungen: Der Motor unseres Lebens. *Psychologie Heute*, 33, 10, 20-25.

Bauer Joachim (2006b). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Hamburg: Hoffmann und Campe.

Beelmann Andreas & Raabe Tobias (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen.* Göttingen; Bern; Wien; Paris: Hogrefe.

Bischof-Köhler Doris (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede.* Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.

Bischof-Köhler Doris (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In Heidi Keller (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, S. 319 – 376.

Böhnisch Lothar (1996). *Pädagogische Soziologie: Eine Einführung*. Weinheim; München: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2000). Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag GmbH, S. 369 – 383.

Bowlby John (2002). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler Gottfried, Zimmermann Peter (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 17 – 26.

Buff Alex, Nakamura Yuka, Hollenweger Judith & Achermann Emilie (2005a). *Dokumentation SEMOS. Selbstkonzept und Motivation in der Schule.* Zürich: Pädagogische Hochschule (interne Version).

Buff Alex, Nakamura Yuka, Hollenweger Judith & Achermann Emilie (2005b). Selbstwahrnehmung bei Schuleintritt. In: Moser Urs, Stamm Margrit & Hollenweger Judith (Hrsg.) *Für die Schule bereit?* Oberentfelden: Sauerländer, S. 113 – 128.

Bühl Achim & Zöfel Peter (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows.* München: Pearson Studium.

Cohen Jacob (1992). Quantitativ Methods in Psychology. A Power Primer. In: *Psychological Bulletin.* Vol. 112, No 1, S. 155-159.

Deci Edward, L & Ryan Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 223 - 238.

Dickhäuser Oliver (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* S. 5-8.

Diskowski Detlef & Hammes-Di Bernardo Eva (2004). *Lernkulturen und Bildungsstandards.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dreesmann Helmut (1982). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen.* Weinheim; Basel: Beltz.

Dubs Rolf (1995): *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Eder Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag.

Eggert Dietrich, Reichenbach Christina & Bode Sandra (2003). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeit der Diagnostik.* Dortmund: Borgmann Publishing.

Elsässer, Traugott (2000): Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Fahrmeir Ludwig, Kneib Thomas & Lang Stefan (2008). Regression, Methoden und Anwendungen. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.

Faulstich-Wieland Hannelore, Weber Martina & Willems Katharina (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim; München: Juventa.

Faust Gabriela, Götz Margarete, Hacker Hartmut & Rossbach Hans-Günther (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fend Helmut, Körzer W, Nagl W. Specht W. & Väth-Szusdziara R. (1976) *Sozialisationseffekte der Schule.* Weinheim: Beltz.

Fend Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim; München: Juventa.

Fend Helmut (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fink Benedykt (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Andreas Krapp & Manfred Prenzel (Hrsg.) *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.* Münster: Aschendorff, S. 53 – 84.

Filipp Sigrun-Heide (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Diskussion der Beiträge in diesem Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, S. 60-72.*

Flammer August, Alsaker Françoise (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.

Flick, Uwe (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Flick Uwe, Kardorff Ernst & Steinke Ines (2005[4]). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Flick Uwe (2005[4]). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst Kardorff & Ines Steinke (Hrsg). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 309 – 318.

Foerster Frank (2007). Personale Einflüsse auf die Unterrichtsqualität? - Persönlichkeitsmerkmale angehender Grundschullehrerinnen und mögliche Risikofaktoren. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech, Anna Katharina Hein, Thilo Kleickmann & Ruth Schages (Hrsg.) *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119 – 122.

Friebertshäuser Barbara & Prengel Annedore (2003). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa.

Fthenakis Wassilios E. & Oberhuemer Pamela (2004). *Frühpädagogik international.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Gerstenmaier Jochen (1999). Situiertes Lernen. In: Christoph Perleth & Albert Ziegler (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder.* Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber.

Graf Ulrike (2004). *Schulleistung im Spiegel kindlicher Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit.* Hamburg: Dr. Kovac.

Grell Jochen, Grell Monika (1991): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim; Basel: Beltz.

Gruehn Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Gruber Hans, Mandl Heinz & Renkl Alexander (2000). Was Lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl & Jochen Gerstenmaier (Hrsg.) *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, S. 139 - 157.

Hartinger Andreas & Fölling-Albers Maria (2001). *Schüler motivieren und interessieren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hascher Tina (2004). *Wohlbefinden in der Schule.* Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Haupt Stephan (1908). Individualerziehung und Drill oder Sollen wir die Jugend mit Milde oder Strenge erziehen. Wien: Verlag von Friedrich Beck.

Helmke Andreas (1998) Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Franz E. Weinert (Hrsg). *Entwicklung im Kindesalter.* Weinheim: Psychologische Verlags Union, S. 115 – 132.

Helmke Andreas & Weinert Franz E. (1997) Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz E. Weinert & Andreas Helmke (Hrsg). *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Heinze Thomas (2001). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Methodologie und Forschungspraxis.* München; Wien: Oldenbourg Verlag.

Heinzel Friederike (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa.

Heinzel Friederike (2000a) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 21 – 36.

Herren Judith (2004). Kinderfreundschaften und soziale Kompetenz In: Marie Meierhofer-Institut für das Kind (Hrsg). *undKinder. klein + kompetent! Die soziale Welt der Ein- bis Dreijährigen.* Zürich: Marie Meierhofer-Institut, S. 15 – 30.

Hox Joop (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications.* Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates.

Institut für Schulentwicklungsforschung (1998[3]). *IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulentwicklung.* Dortmund: Universität Dortmund.

Jantzen Wolfgang (2001). *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik.* Neuwied; Berlin: Luchterhand.

Kammermeyer Gisela & Martschinke Sabine (2004). KILIA – Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht. In: Gabriela Faust, Margarete Götz, Hartmut Hacker & Hans-Günther Rossbach (Hrsg.). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 204 – 217.

Kanning Uwe Peter (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Kappeler Silvana (2004). Wie werden Kinder mitfühlend und rücksichtsvoll? In: Marie Meierhofer-Institut für das Kind (Hrsg). *undKinder. klein + kompetent! Die soziale Welt der Ein- bis Dreijährigen.* Zürich: Marie Meierhofer-Institut, S. 53 – 68.

Kasten Hartmut (2003[3]). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.) *Elementarpädagogik nach PISA.* Freiburg im Breisgau: Herder, S. 57 – 66.

Kasten Hartmut (2008). *Soziale Kompetenz. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen.* Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelson Verlag Scriptor.

Keller Heidi (1998): *Entwicklungspsychologie*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

Kiper Hanna & Mischke Wolfgang (2006). *Theorie des Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kounin Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Münster: Waxmann Verlag, 2006.

Kränz-Nagl Renate & Wilk Liselotte (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Friederike Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 59 – 76.

Krapp Andreas (1992). Interesse – Ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik. In Karlheinz Ingenkamp, Reinhold S. Jäger, Hanns Petillon & Bernhard Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Eine Bestandesaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 617 – 623.

Krapp Andreas (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In *Politische Studien* (91-105). Sonderheft, 3, 54.

Krapp Andreas & Prenzel Manfred (1992.) *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.* Münster: Aschendorff.

Krapp Andreas & Ryan Richard M. (2002) Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivation in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft.

Krappmann Lothar & Oswald Hans (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim; München: Juventa.

Kron Friedrich W. (1971). *Theorie des erzieherischen Verhältnisses.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Laevers, Ferre (1997). *Die Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K.* Erkelenz: Berufskolleg des Kreises Heinsberg.

Laireiter Anton-Rupert & Lager Caroline (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 38 (2), S. 69 – 78.

Lamnek Siegfried (1995[3]). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Largo Remo (2002). Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren. In Catherine Walter & Karin Fasseing (Hrsg.): *Kindergarten. Grundlagen der Kindergartendidaktik.* Winterthur: ProKiga, S. 67 – 118.

Lave Jean & Wenger Etienne (2003[11]). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lengwiler Marin, Rothenbühler Verena & Ivedi Cemile (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832 – 2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Lewalter Doris & Schreyer Inge (2000). Entwicklung von Interessen und Abneigungen – zwei Seiten einer Medaille? Studie zur Entwicklung berufsbezogener Abneigungen in der Erstausbildung. In: Ulrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* (S. 53 - 72). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 53 - 72.

Lipski Jens (2000) Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Friederike Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 77 – 86.

Lunt P. & Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communication Research. *Journal of Communication*, 46: 79-98.

Maccoby Eleanor (1998). *Psychologie der Geschlechter*. Klett.

MacNaughton Glenda (2004). Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Wassilios Fthenakis E. & Pamela Oberhuemer (Hrsg.). *Frühpädagogik international.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 345 – 358.

Marie Meierhofer-Institut für das Kind (Hrsg). *undKinder. klein + kompetent! Die soziale Welt der Ein- bis Dreijährigen.* Zürich: Marie Meierhofer-Institut.

Mayring, Philipp (2002[5]): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zu qualitativem Denken.* Weinheim und Basel.

Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht*? Struktur, Lernzeit, Klima. Berlin: Cornelson Scriptor.

Meyer, Hilbert (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelson Scriptor.

Meyer Hilbert, Pfiffner Manfred & Walter Catherine (2007). Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. In: *Pädagogik* 11/07.

Möller Kornelia, Hanke Petra, Beinbrech Christina, Katharina Hein Anna, Kleickmann Thilo & Schages Ruth (2007.) *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moschner Barbara (1998[2]). Selbstkonzept. In: Rost Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch. Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 629 – 634.

Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as qualitative research*. Newbury Park, CA. Sage.

Moser Urs, Stamm Margrit & Hollenweger Judith (2005.) *Für die Schule bereit?* Oberentfelden: Sauerländer.

Nakamura Yuka Maya, Buff Alex, Hollenweger Judith (2007). *Soziale Eingebundenheit in der Grundschule.* Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich (eingegebener Artikel).

Nakamura Yuka Maya, Buff Alex, Hollenweger Judith (2005). *Fragebogen und Unterlagen.* Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich (unveröffentlichtes Material zur Einsicht).

Oser Fritz & Baeriswyl Franz (2001). Choreographies of Teaching. Bridging Instruction to Learning. In: Richardson V. (Hrsg.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association, S. 1031 – 1065.

Oser Fritz (2006): *Die Basismodelle*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Fribourg. Fribourg.

Pekrun Reinhard & Schiefele Ulrich (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion.* (S. 153 – 180). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 154 - 180.

Petermann Ulrike & Petermann Franz (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.* Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Petillon Hanns (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus Sicht des Kindes.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

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

Pfiffner Manfred (2006). *Allgemeinbildender Unterricht in der gewerblich-industriellen Berufsschule: Ein Motivationsmodell für die Zukunft! Empirische Untersuchung über die Zusammenhänge zwischen den Choreografien unterrichtlichen Lernens und deren motivationalen Auswirkungen im themenorientierten Unterricht*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg, Fribourg.

Plenter Inga (2004). *Vorhersage von Fähigkeitsselbstkonzepten: Zur Bedeutung von Einzel- und Klassenleistung*. Giessen: Justus-Liebig-Universität.

Prenzel Manfred, Lankes Eva-Maria & Minsel Beate (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule. In: Ulrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* (S. 227 - 241). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 11 – 30.

Rheinberg F. & Enstrup B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 9, S. 609-621.

Rheinberg Falko & Fries Stefan (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (3), S. 168 - 184.

Rheinberg Falko & Vollmeyer Regina (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In: Ulrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 145 – 161.

Richardson V. (2001[4]) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.

Riedo Dominic (2000). *„Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Röbe Edeltraud (2004). Leistung in den frühen Kindheitsjahren: Was heisst das für Kinder, Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen? In: Detlef Diskowski & Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.) *Lernkulturen und Bildungsstandards.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23 – 36.

Rost Detlef H. (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Saldern Mattias (2001). Mehrebenenanalyse. In: Detlef H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Schendera Christian FG (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS.* München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schiefele Ulrich & Wild Klaus-Peter (2000.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Schildbach Beate, Loher Inge, Riedinger Nicola (2002). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In: Gottfried Spangler & Peter Zimmermann (Hrsg.) *Die Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 249 – 264.

Schmid Holger (1992). *Psychologische Tests: Theorie und Konstruktion.* Bern; Göttingen; Toronto, Seattle: Hans Huber.

Schmidt Christiane (2003). „Am Material“: Auswertungstechniken von Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa, S. 544 – 568.

Schmidt Christiane (2005[4]). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie, S. 447 – 455.

Schmidt-Denter Ulrich (2005[4]). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf.* Weinheim; Basel: Beltz.

Schönbächler Marie-Theres (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Schöne Claudia, Dickhäuser Oliver, Spinath Birgit & Stiensmeier -Pelster Joachim (2002). *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.* Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Schöne Claudia, Dickhäuser Oliver, Spinath Birgit & Stiensmeier-Pelster Joachim (2003). Das Fähigkeitskonzept und seine Erfassung. In: Joachim Stiensmeier-Pelster & Falko Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept.* Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, S. 3 – 14.

Schuster Beate H., Kuhn Hans-Peter, Uhlendorff Harald (2005). *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Schweer Martin K.W. & Padberg Jutta (2002). *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Siegler Robert S. (2001[3]). *Das Denken von Kindern.* München; Wien; Oldenbourg: Edition Psychologie.

Sim, Julius (1998). Methodological issues in nursing research. Collecting and analysing qualitative date: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*. *28(2),* 346.

Spangler Gottfried & Zimmermann Peter (2002[5].) *Die Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Speck Otto (1997[2]). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt.* Basel: Reinhardt.

Spinath Birgit (2005). Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In: Regina Vollmeyer & Joachim Brunstein (Hrsg.). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 203 – 220.

Spitzer Manfred (2002). *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg; Berlin: Spektrum.

Stamm Margrit (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen.* Zürich; Chur: Rüegger.

Stark Robin & Mandl Heinz (2000). Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In: Ulrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* (S. 95 - 115). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 95 – 116.

Stelzl Ingeborg (2005). *Fehler und Fallen der Statistik.* New York; München; Berlin: Waxmann.

Stiensmeier-Pelster Joachim & Rheinberg Falko (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept.* Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Sturzbecher Dietmar & Freytag Ronald (2000). *Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT).* Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Sturzbecher Dietmar (2001). *Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung.* Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Sturzbecher D. & Grundmann M (2001). Vorschulkinder als unsichere Informationsquelle – alte Klischees und neue Perspektiven. In: Dietmar Sturzbecher (Hrsg.). *Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung.* Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle: Hogrefe, S. 37 – 50.

Sünkel Wolfgang (2002[2]). Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim und München: Juventa.

SVP (6. September 2008a). Auszug aus den Communiqués 2008 der SVP; http://www.svp.ch/index.html?page_id=3615 und 3790

SVP (6. September 2008b). Auszug aus einem Diskussionsforum der SVP: http://www.svp-udc.com/svp-diskussion-f1/harmos-nein-zu-zwangsschulen-fur-vierjahrige-t10.htm?highlight=harmos#bottom.

Tausch Reinhard & Tausch Anne-Marie (1998[11]). *Entwicklungspsychologie.* Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Thies Barbara (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern.* Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Thies Barbara (2005). Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52,*. München; Basel: Ernst Reinhardt, S. 85-99.

Tröster Heinrich, Flender Judith & Reineke Dirk (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Volksschulgesetz (2005), Kanton Zürich.

Vollmeyer Regina & Brunstein Joachim (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Vygotskij Lev Semjenovic (2001). Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Wolfgang Jantzen (Hrsg) *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik.* Neuwied; Berlin: Luchterhand, S. 135 - 163.

Walter Catherine & Fasseing Karin (2002). *Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik*. Winterthur: ProKiga.

Walter Catherine (2006). *Die Schule: Eine Institution auf dem Holzweg. Der Einsatz von Basismodellen im themen- und fächerorientierten Unterricht und ihre motivationalen Auswirkungen.* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg, Fribourg.

Weber Max (1972[5]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie.* Tübingen, C.B. Mohr.

Weinert Franz E. & Helmke Andreas (1997). *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Westermann Rainer (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik.* Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Wild Elke & Hofer Manfred (2000). Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und Berufsschule. In: Ulrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* (S. 31 – 52). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 31 – 52.

World Vision Deutschland e.V. (2007). *Kinder in Deutschland 2007*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Zimmermann Peter (2002). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: Gottfried Spangler & Peter Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 203 – 231.

Zimbardo G. Philip & Gerrig Richard J. (2003[7]). *Psychologie.* New York: Springer.

Zimmermann Peter, Spangler Gottfried, Schieche Michael & Becker-Stoll Fabienne (2002). Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In: Gottfried Spangler & Peter Zimmermann (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Zimmermann Peter (Hrsg.). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

8 Anhang

8.1 Erste Erhebungsphase: Checkliste mit Frageoptionen

Tabelle 71: *Checkliste mit Frageoptionen aus der ersten Erhebungsphase*

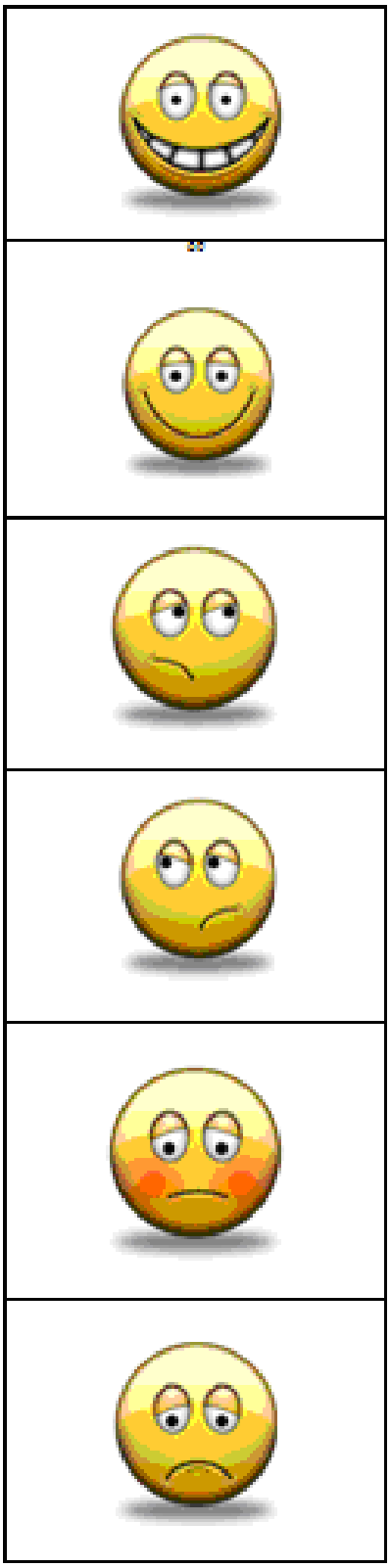
Ergänzende Einstiegsfragen an die Lernenden:	**Ergänzende Einstiegsfragen an die Lehrperson:**
• *Wa isch vorher passiert?* Was hat zu dieser Situation geführt? • *Wie ischs dir debi gange?* Was löst diese Situation bei dir aus? • *Wa hett d'Frau X/de Herr Z besser oder andersch chönne mache?* Was hättest du anders gemacht, wenn du die Lehrperson gewesen wärest?	• Was hat zu dieser Situation geführt? • Was löst diese Situation bei Ihnen aus? • Was löst die Reaktion der/des Lernenden bei Ihnen aus? • Was würden Sie nächstes Mal anders/besser machen?

Weiterführende Fragen an die Lernenden:	**Weiterführende Fragen an die Lehrperson:**
Soziale Beziehungen • *Wa häsch dänkt, wo d Lehrperson sich so verhalte hät?* Was hat das Verhalten der Lehrperson bei dir bewirkt (bezüglich Selbstkonzept, Motivation, Leistungsrückmeldung)? • *Wa sind für di positivi/schöni Sache, wod mit dinre Lehrperson zämme erläbsch?* Welches sind für dich positive/schöne Situationen, die du mit deiner Lehrperson erlebt hast? • *Wa sind für di wüeschti Sache, wod mit dinre Lehrperson zämme erläbsch?* Welches sind negative Situationen?	**Soziale Beziehungen** • Welche Beziehung besteht zu den Lernenden, die im Filmausschnitt zu sehen sind? • Welche der folgenden Bereiche zeichnen diese Lernenden aus und wie äussert sich das? (Selbstkonzept, Motivation, didaktisches Können, Leistung, Leistungsrückmeldung) • Was passiert in positiven Situationen und welche Lernenden sind dabei beteiligt? • Was passiert in negativen Situationen und welche Lernenden sind dabei beteiligt?

Zusätzlich für die Grundstufenkinder: • *Isch äs anderscht, wänn zwei Lehrpersone do sind? Wa isch dänn anderscht?* Was verändert sich, wenn zwei Lehrpersonen da sind? • *Hilft die einti Lehrperson meh als die anderi? Isch si lieber zu dir/eu? Macht sis besser? Wa dänn und worum ischs ächt eso?* Ist die eine Lehrperson unterstützender/lieber/besser als die andere? Wenn ja was und warum?	Zusätzlich für die Grundstufenlehrpersonen: • Hat sich durch das Teamteaching auf der Beziehungsebene die Beziehungsgestaltung zu ihren Lernenden verändert?
Unterrichtsgestaltung • *Wänn ischs mit dinre Lehrperson lustig? Wänn lernsch mit ihre am meischte?* In welchen Situationen wird es mit deiner Lehrperson lustig/lehrreich? • *Wänn ischs mit dinre Lehrperson nöd so glatt? Wänn fägts nöd?* In welchen Situationen wird es mit deiner Lehrperson schwierig?	**Unterrichtsgestaltung** • Gibt es Unterrichtssequenzen bei Ihnen, wo die Beziehungen aktiv gepflegt werden können? • Gibt es in Ihrem Unterricht Sequenzen, bei welchen es immer zu schwierigen/heiklen Momenten mit den Lernenden kommt?
Motivation • *Chunnts drufaa, öb du dini Lehrperson magsch und wie du dänn mitmachsch? Chunnts drufaa, öbs lässig häsch im Underricht und wie du dänn mitmachsch?* Gibt es Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu deiner Lehrperson/ Stimmung im Klassenzimmer und deiner Mitarbeit im Unterricht?	**Motivation** • Stellen Sie Zusammenhänge zwischen der sozialen Beziehung und der sichtbaren Motivation der Lernenden fest?

Leistungsrückmeldung • *Chunnts drufaa, wie du di aasträngsch, wenn dini Lehrperson dir hilft und du si guet magsch?* Denkst Du, es gibt Zusammenhänge zwischen deiner Leistung, der Unterstützung die dir deine Lehrperson gewährt und deiner Beziehung zu ihr?	**Leistungsrückmeldung** • Stellen Sie Zusammenhänge zwischen der Leistung, der Unterstützung und der sozialen Beziehung fest?
Selbstkonzept • *Was chasch du nöd guet im Chindsgi/im ABU?* *Stell dir mol vor, du machsch gad xy. Hät dich d Frau Z/dä Herr A immer no glich gärn/mag er di immer no glich guet, wänn du xy nöd schön oder guet machsch?* Was kannst du nicht so gut in der Schule? (Antwort zur Validierung noch einmal situationsgerecht umformulieren) Stelle dir mal vor, du machst xy. Hat dich Frau Z/Herr A immer noch gleich lieb/mag er dich immer noch gleich gut, wenn du xy nicht schön oder gut machst?	**Berufliches Selbstkonzept** • Stellen Sie Zusammenhänge zwischen Ihrem Gefühl eine gute oder schlechte Lehrperson zu sein und der Sicherheit in den Interaktionen mit Ihren Lernenden fest? • Gelten diese Zusammenhänge auch, wenn Sie sie auf Ihre Klassenführung beziehen? • Stellen Sie Zusammenhänge zwischen gelungenen/missglückten sozialen Interaktionen fest und dem Gefühl eine gute Lehrperson zu sein?

8.2 Erste Erhebungsphase: Smiley-Skala für Kinder



= Skalenwert*: 6

= Skalenwert*: 5

= Skalenwert*: 4

= Skalenwert*: 3

= Skalenwert*: 2

= Skalenwert*: 1

Anmerkungen: Die Skalenwerte waren für die Kinder nicht sichtbar.

Abbildung 63: *Smiley-Skala für Kinderbefragung*

8.3 Vergleich der Kategorien der verschiedenen Fragebogen

Tabelle 72: *Vergleichende Darstellung der verschiedenen Kategorien der Fragebogen*

FB KIGA/GS	FB BS	FB LP-KIGA/GS	FB LP-BS
(A) Unterrichtsgestaltung allgemein	(A) Unterrichtsgestaltung allgemein	(A) Unterrichtsgestaltung allgemein	(A) Unterrichtsgestaltung allgemein
		(B) Stoffvermittlung	(B) Stoffvermittlung
(C) Motivation allgemein	(C) Motivation allgemein	(C) Motivation allgemein	(C) Motivation allgemein
(D) Interesse	(D) Interesse	(D) Interesse	(D) Interesse
(E) Selbstbestimmung	(E) Selbstbestimmung	(E) Selbstbestimmung	(E) Selbstbestimmung
(F) Motivation im Zusammenhang mit sozialer Beziehung	(F) Motivation im Zusammenhang mit sozialer Beziehung	(F) Motivation im Zusammenhang mit sozialer Beziehung	(F) Motivation im Zusammenhang mit sozialer Beziehung
(G) Didaktisches Können	(G) Didaktisches Können		
(H) Kreis			
(I) Soziale Beziehung allgemein	(I) Soziale Beziehung allgemein	(I) Soziale Beziehung allgemein	(I) Soziale Beziehung allgemein
(J) Vertrauen	(J) Vertrauen	(J) Vertrauen	(J) Vertrauen
(K) Unterstützung	(K) Unterstützung		
(L) Zugänglichkeit	(L) Zugänglichkeit	(L) Zugänglichkeit	(L) Zugänglichkeit
(M) Gerechtigkeit	(M) Gerechtigkeit	(M) Gerechtigkeit	(M) Gerechtigkeit
(N) Leistungskomponente	(N) Leistungskomponente	(N) Leistungskomponente	(N) Leistungskomponente
(O) Regelklarheit	(O) Regelklarheit	(O) Regelklarheit	(O) Regelklarheit
(P) Beziehungspflege zu zweit		(P) Beziehungspflege zu zweit	
(Q) Fähigkeitsselbstkonzept	(Q) Fähigkeitsselbstkonzept	(Q) Fähigkeitsselbstkonzept	(Q) Fähigkeitsselbstkonzept
(R) Selbstwirksamkeits-erwartung	(R) Selbstwirksamkeits-erwartung	(R) Selbstwirksamkeits-erwartung	(R) Selbstwirksamkeits-erwartung
(S) Rückmeldungen	(S) Rückmeldungen	(S) Rückmeldungen	(S) Rückmeldungen
		(T) Erfolgserlebnisse	(T) Erfolgserlebnisse
		(U) Verantwortungsüber-nahme für die Leistung der Lernenden	(U) Verantwortungsüber-nahme für die Leistung der Lernenden
		Einschätzungen allgemein	Einschätzungen allgemein
		Bewertungen jedes einzelnen Schülers	Bewertungen jedes einzelnen Schülers

Anmerkungen: FB = Fragebogen / KIGA = Kindergarten / GS = Grundstufe / BS = Berufsschule / LP = Lehrperson / Buchstaben in Klammern = Kategorien / (B, T, und U sowie ‚Einschätzungen allgemein' und ‚Bewertungen jedes einzelnen Schülers') = nur bei den Lehrpersonen abgefragt / (G und K) = nur bei den Lernenden abgefragt / (H) = nur bei den Kindern abgefragt

8.4 Fragebogen für Lehrpersonen des Kindergartens und der Grundstufe

Fragebogen für KIGA/GS-Lehrpersonen

Beziehungsgestaltung und ihre Effekte – ein altersunabhängiges Phänomen?

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

Wir verfassen unsere Doktorarbeit an der Universität Oldenburg bei Prof. Dr. Hilbert Meyer. Darin untersuchen wir Auswirkungen der sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und deren Lernenden auf die Motivation, das Selbstkonzept und die schulischen Leistungen. Dies führen wir bei Kindern im Kindergarten, in der Grundstufe und bei den jungen Erwachsenen auf der Berufsschulstufe durch. Befragt werden rund 500 Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen.
Ihre Antworten bleiben vertraulich. Trotzdem hätten wir gerne Ihren Namen gewusst, damit wir bei einer möglichen Nachbefragung nochmals mit Ihnen und Ihrer Klasse zusammenarbeiten können.
Bitte füllen Sie Ihren Fragebogen sorgfältig und vollständig aus und senden Sie uns diesen zurück. Für das Ausfüllen müssen Sie rund 75 Minuten einrechnen.

Wir sind gespannt auf die Ergebnisse und danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit.
Catherine Walter und Manfred Pfiffner

Fragen zu Ihrer Person

Name: _____

E-Mail: _____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Wie viele Jahre sind Sie schon als Lehrperson tätig? _____

Aktuelle Klassengrösse _____

Anleitung für die Beantwortung des Fragebogens

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Sätzen, mit denen Sie Ihre eigenen Erfahrungen beschreiben können. Sie sollen entscheiden, ob die einzelnen Sätze für Sie stimmen oder nicht. Für uns ist wichtig, was **Sie** denken!

Bitte beantworten Sie **alle** Sätze und setzen Sie bei jedem Satz nur **ein** Kreuz.

Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung ist das Kerngeschäft jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Dabei wird u.a. die Methodenvielfalt auf sehr unterschiedliche Art und Weise genutzt.

Wie sieht bei Ihnen im Allgemeinen der Unterrichtsalltag aus? Strukturieren Sie diesen klar? Lassen Sie den Lernenden viel Freiraum oder übergeben Sie gar einen Teil der Verantwortung an Ihre Schülerinnen und Schüler?

(A)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Ich unterweise meine Schülerinnen und Schüler in der Regel direkt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinem Unterricht lasse ich auch Sachverhalte, die für die SchülerInnen schwierig sind, entdeckend bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1c	Ich wende in der Regel viele verschiedene Unterrichtsmethoden an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	In meinem Unterricht setze ich SchülerInnen als Lehrende ein (Tutorensystem).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	In meinem Unterricht wird ruhig gearbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Ich ermögliche den Lernenden das ruhige Arbeiten, indem ich den Unterricht eng strukturiere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3c	Einen gewissen Geräuschpegel dulde ich, wenn die Lernenden selbsttätig sein sollen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	In meinem Unterricht gibt es regelmässig Gruppenarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	In meinem Unterricht bestimmen die Lernenden selbst, ob sie alleine, paarweise oder in Gruppen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Ich gebe den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit, um Fragen zu stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Meine Lernenden reklamieren, wenn es ihnen im Unterricht nicht gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Ich nehme Verbesserungsvorschläge meiner Lernenden für den Unterricht gerne auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	In meinen Klassen führe ich in der Regel gerne Diskussionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Mein Unterricht ist so organisiert, dass die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen reibungslos ablaufen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Ich toleriere in meinem Unterricht Nebenaktivitäten der Lernenden, wenn diese nicht stören.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich mache bei der Übernahme einer Klasse klar, welche Regeln im Unterricht eingehalten werden müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(B)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die Wissensvermittlung steht in meinem Unterricht im Zentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	In meinem Unterricht gebe ich den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit, um eine Problem-/Aufgabenstellung zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich gehe lieber etwas schneller voran; dann haben die Lernenden weniger Zeit für Nebenaktivitäten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich gehe im Stoff so zügig voran, dass auch schnellere Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben können, in jeder Stunde etwas Neues zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	In meinem Unterricht nütze ich die geplante Zeit so, wie ich es mir vorgenommen hatte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Motivation

Motivation kann auf viele Arten zustande kommen. Wenn sie fehlt, wird die Arbeit mühsam. Wir möchten mehr über die Motivation Ihrer Lernenden im Unterricht erfahren.
Welche Bedingungen erleichtern das Lernen? Was interessiert die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag? Wie bringen sich die Lernenden in den Unterricht ein?

(C)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Klassen sind im Unterricht motiviert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Mein Unterricht langweilt die Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In meinen Klassen kommen keine Störungen vor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Lernenden kommen gerne zu mir in den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	In meinem Unterricht können sich die Schülerinnen und Schüler konzentrieren, da es ruhig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	In meinen Klassen gibt es demotivierte SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(D)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lernenden bringen persönliche Interessensgebiete in meinen Unterricht ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Schüler und Schülerinnen lernen gerne sprachliche Inhalte (sie lesen oder schauen gerne Bücher an, zeichnen oder machen gerne Übungen zur Strichführung, hören und erzählen gerne Geschichten).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Schülerinnen und Schüler lernen gerne mathematische Inhalte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Der KIGA/GS-Unterricht interessiert meine Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn meine Lernenden ein Thema interessiert, passen sie besser auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6a	Ich reagiere, wenn Schülerinnen oder Schüler nicht mitmachen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

6b	Es stört mich, wenn einzelne Lernende uninteressiert wirken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7a	Meine KIGA/GS-Themen sind interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7b	Meine KIGA/GS-Freispielangebote sind anregend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Ich kann meine Lernenden für meinen Unterricht begeistern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Wenn ich selber nicht motiviert bin, ist mein Unterricht langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Meine Schülerinnen und Schüler lernen gerne etwas Neues.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(E)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Im Unterricht biete ich Wahlmöglichkeiten zum Arbeiten an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinem Unterricht arbeiten die Lernenden an selbst gewählten Fragestellungen/Themen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich gebe vor, was meine Schülerinnen und Schüler zu lernen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich gehe die Lerninhalte mit meinen Lernenden Schritt für Schritt durch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich nehme die Ideen meiner Lernenden in meinem Unterricht auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Kontrolle untergräbt die ursprüngliche Motivation meiner Schülerinnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn meine Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Aufgaben selber wählen können, sind sie motivierter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(F)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Wenn meine soziale Beziehung zu einem/einer Lernenden schlecht ist, kommt es häufiger zu Unterrichtsstörungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinen Klassen gibt es viele Lernende, welche nur das Nötigste machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich motiviere meine Lernenden indirekt, indem ich eine gute soziale Beziehung zu ihnen pflege.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In meinen Klassen gibt es Lernende, welche sich nur Dank unserer guten sozialen Beziehung an schwierige Lernaufgaben heranwagen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	In meinen Klassen gibt es Lernende, welche regelmässig Machtkämpfe mit mir suchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Viele Lernende brauchen Aufmerksamkeit und Zuwendung, um auf den Unterricht einsteigen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(H)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	In geführten Unterrichtsteilen machen die Lernenden engagiert mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Die Kinder sind beim Spielen motivierter als im Kreis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Eigenaktivität ist mit hoher Motivation verbunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Die Kinder sitzen am liebsten neben ihren Freundinnen beziehungsweise neben ihren Freunden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Ich setze einzelne Kinder bewusst als „Puffer“ zwischen andere Lernende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Soziale Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern

In diesem Fragebogenteil geht es um die soziale Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Lernenden.
Welches sind Merkmale positiver wie auch negativer sozialer Beziehungen zu Ihren Schülerinnen und Schülern? Welche Massnahmen ergreifen Sie zur Beziehungspflege? Und welche Faktoren können Sie nicht steuern, obwohl diese die Interaktionen mit Ihren Lernenden beeinflussen?

(I)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die sozialen Beziehungen zu meinen Lernenden sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Gute soziale Beziehungen zwischen mir und meinen Lernenden beruhen auf Gegenseitigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich helfe meinen Lernenden bei Problemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Ich interessiere mich für meine Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Um eine gute soziale Beziehung zu meinen Lernenden aufzubauen, muss ich diese gut kennen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4c	Wenn ich eine/n/ Lernende/n nicht richtig wahrnehmen kann, dann weiss ich nicht, wie ich auf ihn/sie reagieren soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Zu Schülern und Schülerinnen mit schwierigem Sozialverhalten finde ich schlecht Zugang.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Alle Lernenden haben etwas Liebenswertes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Die Lernenden müssen mich nicht gern haben, sie müssen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Ich habe Lieblingsschülerinnen und Lieblingsschüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Lernende, welche mitarbeiten und nicht murren sind mir am liebsten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Lernende, welche auf mich zukommen, machen es mir leicht, eine gute soziale Beziehung mit ihnen aufzubauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Nicht alle Lernenden brauchen eine enge soziale Beziehung zu mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12	Weibliche Lernende sind empfindlicher als männliche Lernende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
13	Die Eltern üben einen indirekten Einfluss auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Lernenden aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
14	Es gelingt mir in meinen Klassen, das gewünschte Arbeitsklima herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
15	Meine Lernenden sind für die Stimmung im Unterricht verantwortlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
16	Schwierige soziale Beziehungen zwischen mir und meinen Lernenden beruhen auf Gegenseitigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
17	Ich arbeite mit den Lernenden an ihren sozialen Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
18	Ich schätze Lernende auch dann, wenn diese mich als Lehrperson nicht besonders mögen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
19a	Die Qualität der sozialen Beziehungen hängt von den Schülern und Schülerinnen ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
19b	Manchmal schaffen es Lernende, dass sich die soziale Beziehung zu mir verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
20	Die Möglichkeit zur Beziehungspflege hängt hauptsächlich von der Klassengrösse ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
21	Es fällt mir schwer, eine positive Stimmung in eine schwierige Klasse zu tragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
22a	Ich habe momentan eine unruhige Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
22b	In unruhigen Klassen sind auch die Beziehungen zu meinen Lernenden stärker belastet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

23	Wenn ich mich in einer Klasse nicht so wohl fühle, vermeide ich Diskussionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
24	Wenn ich mich auf den Unterricht mit einer Klasse freue, wende ich vermehrt verschiedene Unterrichtsmethoden an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
25	Bei schwierigen Klassen stelle ich die Wissensvermittlung ins Zentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
26	Wenn ich eine Klasse nicht mag, vermeide ich es, Gruppenunterricht zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
27	Mit jungen Lernenden (Kindern) ist der Beziehungsaufbau einfacher, als mit jungen Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(J)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich erzähle meinen Lernenden aus meinem Privatleben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich bin souverän im Umgang mit meinen Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Bei mir bekommen die Schülerinnen und Schüler eine zweite Chance.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Die soziale Beziehung zwischen mir und meinen Lernenden ist hierarchisch. Dies erschwert den Aufbau von Vertrauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	In einer vertrauensvollen sozialen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden brauchen beide Seiten keine Angst zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Ich bin 100%ig zuverlässig, somit können die Lernenden zu mir Vertrauen aufbauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Wenn ich einer Schülerin oder einem Schüler zu einem Erfolgserlebnis verhelfe, hat das positive Auswirkungen auf unsere Beziehung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Die soziale Beziehung zu meinen Lernenden ist mir das Wichtigste in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(L)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Wenn meine Lernenden Probleme haben, können sie auch vor oder nach dem Unterricht zu mir kommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In Krisenfällen bekommen meine SchülerInnen meine volle Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Aufgrund des Stoffdrucks kann ich die sozialen Beziehungen nicht genügend pflegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Aus strukturellen Gründen bleibt mir keine Zeit, um mit meinen Lernenden soziale Beziehungen zu pflegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich achte darauf, dass die Schule mein Privatleben nicht tangiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Ich initiiere regelmässig persönliche Begegnungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Gemeinsame Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers sind vertrauensbildend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	Klassen, bei denen ich Schwierigkeiten auf der menschlichen Ebene habe, unterrichte ich besonders häufig im Frontalunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Ich wähle in der Regel Unterrichtsmethoden, welche keine persönlichen Kontakte fordern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Die Arbeit mit mehreren Klassen erschwert die Beziehungspflege zu den einzelnen Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(N)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Gute Leistungen von Lernenden erleichtern die soziale Beziehung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich wende mich gerne fleissigen Lernenden zu, auch wenn diese keine guten Leistungen erbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Die leistungsschwachen Lernenden bewerte ich im Allgemeinen strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Notengebung orientiere ich an einem objektiven Leistungskriterium.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Bei leistungsstarken Lernenden bewerte ich in der Regel strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Lernende, welche gute Leistungen zeigen, geben mir Kraft für meine Arbeit als Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Leistungsschwache Lernende bringen mich öfters an den Rand meiner Kräfte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Erst eine gute soziale Beziehung ermöglicht es, dass eine Schülerin oder ein Schüler Leistung erbringt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Lernende, welche ihr Potenzial nicht nutzen, ärgern mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Lernende, welche ich gut mag, beurteile ich kritischer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich halte die Leistungsfähigkeit meiner Lernenden und die Beziehung zu ihnen bewusst auseinander.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12	Ich beurteile das Verhalten von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen milder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(P)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die Arbeit zu zweit wirkt für die Beziehungspflege mit den Kindern erschwerend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Kollegin/mein Kollege wird von den Kindern mehr geschätzt als ich selber.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Der Austausch mit einer anderen Lehrperson über die Einschätzung der Lernenden ermöglicht Objektivität.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Die Stellenteilung erschwert den Beziehungsaufbau zu den Kindern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Die Arbeit im Teamteaching ermöglicht eine individuellere Betreuung der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Die Arbeit im Teamteaching ermöglicht es, schwierige Lernende an den Kollegen/die Kollegin weiterzugeben und sich eine Pause von ersteren zu gönnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Eine Stellenteilung bringt Konkurrenz zu meinem/er StellenpartnerIn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Berufliches Selbstkonzept

Im Folgenden geht es um Sie selbst, Ihre beruflichen Fähigkeiten und Überzeugungen.
Wie schätzen Sie sich und Ihre Fähigkeiten ein? Welche Erfolgserlebnisse und Rückmeldungen erleben Sie in Ihrem Schulalltag? Welche Überzeugungen leiten Ihren Unterricht?

(Q)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Ich bin eine gute Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Mein Beruf macht mir Spass.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1c	Meine Lernenden bringen gute Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1d	Ich beherrsche den Unterrichtsstoff.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1e	Ich bin methodisch-didaktisch versiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1f	Ich bin auf der menschlichen Ebene souverän.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich kenne meine Lernenden gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich weiss über die familiären Hintergründe meiner Schülerinnen und Schüler Bescheid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	Ich kann mir schnell ein Bild von meinen Schülerinnen und Schülern machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Manchmal muss ich den ersten Eindruck über einen Schüler oder eine Schülerin revidieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Wenn meine Lernenden selbständig arbeiten, unterstütze ich sie individuell.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Ich kann Disziplinprobleme im Unterricht in der Regel lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Es gelingt mir, das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigene Leistungsfähigkeit zu stärken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(R)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich bewältige neue berufliche Aufgaben ohne Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Neuen Unterrichtsstoff vermittle ich verständlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich habe gerne Klassen, bei denen ich sicher bin, dass ich sie erfolgreich führen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich habe gerne schwierige Klassen, bei denen ich mich herausgefordert fühle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Die ruhigen/stillen Schülerinnen und Schüler nehme ich wahr.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Ich bemerke es, wenn es einem/einer Lernenden nicht gut geht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	In meinem Unterricht können die Lernenden aktiv mitarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Meine Klasse hört mir ruhig zu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Es gelingt mir gut abzuschätzen, wie viel meine Schülerinnen und Schüler vom Stoff verstanden haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Es gelingt mir, im Unterricht ein positives Klima herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich nehme wahr, was jede/r meiner Lernenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

12	Manchmal bewirkt mein Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern gar nichts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(S)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lernenden zeigen mir, dass ihnen der Unterricht bei mir gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich bekomme Komplimente für meinen Unterricht von externen Personen (z.B. Eltern, Behörden, Lehrmeistern, …).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich weiss, dass ich eine gute Lehrperson bin, weil mir die Lernenden Komplimente machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich weiss, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer bin, weil mir die Lernenden Geschenke machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(T)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn eine/r meiner Schülerinnen oder Schüler etwas gut macht, bin ich auf sie/ihn stolz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn eine/r meiner Schülerinnen oder Schüler etwas gut macht, bin ich auf mich stolz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn wir es in der Klasse schön miteinander hatten, dann gehe ich zufrieden nach Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(U)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ob meine Schülerinnen und Schüler etwas aus meinem Unterricht lernen, kann ich nicht beeinflussen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Lernende müssen lernen wollen, dies kann ich nicht verordnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Manche Schülerinnen und Schüler sind einfach noch nicht für den Stoff bereit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Klassen erbringen dank meines Unterrichts gute Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(V)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die Klassenführung zu zweit gibt mir Sicherheit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich lerne wenig von meiner Teamkollegin/meinem Teamkollegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich bringe Wichtiges ins Team ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Die Zusammenarbeit mit meiner Kollegin/meinem Kollegen verunsichert mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Die Zusammenarbeit mit meiner Kollegin/meinem Kollegen erleichtert mir den Unterrichtsalltag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Die Absprachen mit meiner Teamkollegin/meinem Teamkollegen rauben unnötig Zeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Einschätzung Ihrer Lernenden

Im letzten Teil des Fragebogens möchten wir gerne Ihre persönliche Einschätzung zu jedem Schüler und jeder Schülerin. Es folgt ein erster Block mit allgemeinen Fragen, dann ein zweiter mit individuellen Bewertungen.

Einschätzungen allgemein		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Lernende, welche in der Schule gut sind, fühlen sich auch gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Lernende, welche in der Schule schlecht sind, fühlen sich unsicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Lernende, welche in der Schule schlecht sind, zeigen ein schwieriges Sozialverhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Lernende mit einem guten Selbstwertgefühl haben es nicht nötig, andere herumzukommandieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn die Leistungen schlecht sind, kann eine Schülerin/ein Schüler kein positives Selbstwertgefühl entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Bitte schätzen Sie auf der letzten Seite jeden Schüler und jede Schülerin Ihrer Klasse ein, und zwar in folgenden Bereichen: Sprache, Mathematik und Sachwissen. Es reicht, wenn Sie pro Bereich eine gesamtheitliche Einschätzung vornehmen. Benützen Sie dabei eine Skala von 1 bis 6, wobei die 1 den schlechtesten und die 6 den besten Wert darstellt. Sie können auch halbe Werte setzen (z.B. 5,5).

Zudem bitten wir Sie, die Beziehung zu jedem/jeder Lernenden aus Ihrer Sicht einzuschätzen. Setzen Sie dazu ein Kreuz an die entsprechende Stelle.

Bewertungen jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin		Sprache	Mathematik	Sachwissen	Gute Beziehung zu Ihnen	Neutrale Beziehung zu Ihnen	Schwierige Beziehung zu Ihnen.	Bitte leer lassen.
	Name/Vorname des Schülers oder der Schülerin							
1					☐	☐	☐	
2					☐	☐	☐	
3					☐	☐	☐	
4					☐	☐	☐	
5					☐	☐	☐	
6					☐	☐	☐	
7					☐	☐	☐	
8					☐	☐	☐	
9					☐	☐	☐	
10					☐	☐	☐	
11					☐	☐	☐	
12					☐	☐	☐	
13					☐	☐	☐	
14					☐	☐	☐	
15					☐	☐	☐	
16					☐	☐	☐	
17					☐	☐	☐	
18					☐	☐	☐	
19					☐	☐	☐	
20					☐	☐	☐	
21					☐	☐	☐	
22					☐	☐	☐	
23					☐	☐	☐	
24					☐	☐	☐	
25					☐	☐	☐	
26					☐	☐	☐	
27					☐	☐	☐	
28					☐	☐	☐	

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

8.5 Fragebogen für Lehrpersonen der Berufsschulstufe

Fragebogen für ABU-Lehrpersonen

Beziehungsgestaltung und ihre Effekte – ein altersunabhängiges Phänomen?

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

Wir verfassen unsere Doktorarbeit an der Universität Oldenburg bei Prof. Dr. Hilbert Meyer. Darin untersuchen wir Auswirkungen der sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und deren Lernenden auf die Motivation, das Selbstkonzept und die schulischen Leistungen. Dies führen wir bei Kindern im Kindergarten, in der Grundstufe und bei den jungen Erwachsenen auf der Berufsschulstufe durch. Befragt werden rund 500 Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen.
Ihre Antworten bleiben vertraulich. Trotzdem hätten wir gerne Ihren Namen gewusst, damit wir bei einer möglichen Nachbefragung nochmals mit Ihnen und Ihrer Klasse zusammenarbeiten können.
Bitte füllen Sie Ihren Fragebogen sorgfältig und vollständig aus und senden Sie uns diesen zurück. Für das Ausfüllen müssen Sie rund 75 Minuten einrechnen.

Wir sind gespannt auf die Ergebnisse und danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit.
Manfred Pfiffner und Catherine Walter

Fragen zu Ihrer Person

Name: _____

E-Mail: _____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Wie viele Jahre sind Sie schon als Lehrperson tätig? _____

Aktuelle Klassengrösse _____

Anleitung für die Beantwortung des Fragebogens

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Sätzen, mit denen Sie Ihre eigenen Erfahrungen beschreiben können. Sie sollen entscheiden, ob die einzelnen Sätze für Sie stimmen oder nicht. Für uns ist wichtig, was **Sie** denken!
Bitte beantworten Sie **alle** Sätze und setzen Sie bei jedem Satz nur **ein** Kreuz.

Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung ist das Kerngeschäft jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Dabei wird u.a. die Methodenvielfalt auf sehr unterschiedliche Art und Weise genutzt.
Wie sieht bei Ihnen im Allgemeinen der Unterrichtsalltag aus? Strukturieren Sie diesen klar? Lassen Sie den Lernenden viel Freiraum oder übergeben Sie gar einen Teil der Verantwortung an Ihre Schülerinnen und Schüler?

(A)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Ich unterweise meine Schülerinnen und Schüler in der Regel direkt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinem Unterricht lasse ich auch Sachverhalte, die für die SchülerInnen schwierig sind, entdeckend bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1c	Ich wende in der Regel viele verschiedene Unterrichtsmethoden an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	In meinem Unterricht setze ich SchülerInnen als Lehrende ein (Tutorensystem).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	In meinem Unterricht wird ruhig gearbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Ich ermögliche den Lernenden das ruhige Arbeiten, indem ich den Unterricht eng strukturiere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3c	Einen gewissen Geräuschpegel dulde ich, wenn die Lernenden selbsttätig sein sollen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	In meinem Unterricht gibt es regelmässig Gruppenarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	In meinem Unterricht bestimmen die Lernenden selbst, ob sie alleine, paarweise oder in Gruppen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Ich gebe den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit, um Fragen zu stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Meine Lernenden reklamieren, wenn es ihnen im Unterricht nicht gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Ich nehme Verbesserungsvorschläge meiner Lernenden für den Unterricht gerne auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	In meinen Klassen führe ich in der Regel gerne Diskussionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Mein Unterricht ist so organisiert, dass die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen reibungslos ablaufen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

10	Ich toleriere in meinem Unterricht Nebenaktivitäten der Lernenden, wenn diese nicht stören.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich mache bei der Übernahme einer Klasse klar, welche Regeln im Unterricht eingehalten werden müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(B)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die Wissensvermittlung steht in meinem Unterricht im Zentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	In meinem Unterricht gebe ich den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit, um eine Problem-/Aufgabenstellung zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich gehe lieber etwas schneller voran; dann haben die Lernenden weniger Zeit für Nebenaktivitäten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich gehe im Stoff so zügig voran, dass auch schnellere Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben können, in jeder Stunde etwas Neues zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	In meinem Unterricht nütze ich die geplante Zeit so, wie ich es mir vorgenommen hatte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Motivation

Motivation kann auf viele Arten zustande kommen. Wenn sie fehlt, wird die Arbeit mühsam. Wir möchten mehr über die Motivation Ihrer Lernenden im Allgemeinbildenden Unterricht erfahren.

Welche Bedingungen erleichtern das Lernen? Was interessiert die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag? Wie bringen sich die Lernenden in den Unterricht ein?

(C)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Klassen sind im Unterricht motiviert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Mein Unterricht langweilt die Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In meinen Klassen kommen keine Störungen vor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Lernenden kommen gerne zu mir in den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	In meinem Unterricht können sich die Schülerinnen und Schüler konzentrieren, da es ruhig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	In meinen Klassen gibt es demotivierte SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(D)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lernenden bringen persönliche Interessensgebiete in meinen Unterricht ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Schüler und Schülerinnen lernen gerne Inhalte aus dem Lernbereich ‚Sprache und Kommunikation'.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Schülerinnen und Schüler lernen gerne Inhalte aus dem Lernbereich ‚Gesellschaft'.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Der ABU interessiert meine Lernenden als Fach.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn meine Lernenden ein Thema interessiert, passen sie besser auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6a	Ich reagiere, wenn Schülerinnen oder Schüler nicht mitmachen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6b	Es stört mich, wenn einzelne Lernende uninteressiert wirken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Meine ABU-Themen sind interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Ich kann meine Lernenden für meinen Unterricht begeistern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Wenn ich selber nicht motiviert bin, ist mein Unterricht langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Meine Schülerinnen und Schüler lernen gerne etwas Neues.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(E)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Im Unterricht biete ich Wahlmöglichkeiten zum Arbeiten an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinem Unterricht arbeiten die Lernenden an selbst gewählten Fragestellungen/Themen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich gebe vor, was meine Schülerinnen und Schüler zu lernen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich gehe die Lerninhalte mit meinen Lernenden Schritt für Schritt durch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich nehme die Ideen meiner Lernenden in meinem Unterricht auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Kontrolle untergräbt die ursprüngliche Motivation meiner Schülerinnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn meine Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Aufgaben selber wählen können, sind sie motivierter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(F)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Wenn meine soziale Beziehung zu einem/einer Lernenden schlecht ist, kommt es häufiger zu Unterrichtsstörungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In meinen Klassen gibt es viele Lernende, welche nur das Nötigste machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

2	Ich motiviere meine Lernenden indirekt, indem ich eine gute soziale Beziehung zu ihnen pflege.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In meinen Klassen gibt es Lernende, welche sich nur Dank unserer guten sozialen Beziehung an schwierige Lernaufgaben heranwagen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	In meinen Klassen gibt es Lernende, welche regelmässig Machtkämpfe mit mir suchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Viele Lernende brauchen Aufmerksamkeit und Zuwendung, um auf den Unterricht einsteigen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Soziale Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern

In diesem Fragebogenteil geht es um die soziale Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Lernenden.
Welches sind Merkmale positiver wie auch negativer sozialer Beziehungen zu Ihren Schülerinnen und Schülern? Welche Massnahmen ergreifen Sie zur Beziehungspflege? Und welche Faktoren können Sie nicht steuern, obwohl diese die Interaktionen mit Ihren Lernenden beeinflussen?

(I)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die sozialen Beziehungen zu meinen Lernenden sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Gute soziale Beziehungen zwischen mir und meinen Lernenden beruhen auf Gegenseitigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich helfe meinen Lernenden bei Problemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Ich interessiere mich für meine Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Um eine gute soziale Beziehung zu meinen Lernenden aufzubauen, muss ich diese gut kennen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4c	Wenn ich eine/n/ Lernende/n nicht richtig wahrnehmen kann, dann weiss ich nicht, wie ich auf ihn/sie reagieren soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Zu Schülern und Schülerinnen mit schwierigem Sozialverhalten finde ich schlecht Zugang.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Alle Lernenden haben etwas Liebenswertes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Die Lernenden müssen mich nicht gern haben, sie müssen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Ich habe Lieblingsschülerinnen und Lieblingsschüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Lernende, welche mitarbeiten und nicht murren sind mir am liebsten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Lernende, welche auf mich zukommen, machen es mir leicht, eine gute soziale Beziehung mit ihnen aufzubauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Nicht alle Lernenden brauchen eine enge soziale Beziehung zu mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12	Weibliche Lernende sind empfindlicher als männliche Lernende.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

13	Die Eltern üben einen indirekten Einfluss auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Lernenden aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
14	Es gelingt mir in meinen Klassen, das gewünschte Arbeitsklima herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
15	Meine Lernenden sind für die Stimmung im Unterricht verantwortlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
16	Schwierige soziale Beziehungen zwischen mir und meinen Lernenden beruhen auf Gegenseitigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
17	Ich arbeite mit den Lernenden an ihren sozialen Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
18	Ich schätze Lernende auch dann, wenn diese mich als Lehrperson nicht besonders mögen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
19 a	Die Qualität der sozialen Beziehungen hängt von den Schülern und Schülerinnen ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
19 b	Manchmal schaffen es Lernende, dass sich die soziale Beziehung zu mir verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
20	Die Möglichkeit zur Beziehungspflege hängt hauptsächlich von der Klassengrösse ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
21	Es fällt mir schwer, eine positive Stimmung in eine schwierige Klasse zu tragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
22 a	Ich habe momentan eine unruhige Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
22 b	In unruhigen Klassen sind auch die Beziehungen zu meinen Lernenden stärker belastet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
23	Wenn ich mich in einer Klasse nicht so wohl fühle, vermeide ich Diskussionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
24	Wenn ich mich auf den Unterricht mit einer Klasse freue, wende ich vermehrt verschiedene Unterrichtsmethoden an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
25	Bei schwierigen Klassen stelle ich die Wissensvermittlung ins Zentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
26	Wenn ich eine Klasse nicht mag, vermeide ich es, Gruppenunterricht zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
27	Mit jungen Lernenden (Kindern) ist der Beziehungsaufbau einfacher, als mit jungen Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(J)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich erzähle meinen Lernenden aus meinem Privatleben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich bin souverän im Umgang mit meinen Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Bei mir bekommen die Schülerinnen und Schüler eine zweite Chance.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Die soziale Beziehung zwischen mir und meinen Lernenden ist hierarchisch. Dies erschwert den Aufbau von Vertrauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

5a	In einer vertrauensvollen sozialen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden brauchen beide Seiten keine Angst zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Ich bin 100%ig zuverlässig, somit können die Lernenden zu mir Vertrauen aufbauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Wenn ich einer Schülerin oder einem Schüler zu einem Erfolgserlebnis verhelfe, hat das positive Auswirkungen auf unsere Beziehung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Die soziale Beziehung zu meinen Lernenden ist mir das Wichtigste in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(L)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Wenn meine Lernenden Probleme haben, können sie auch vor oder nach dem Unterricht zu mir kommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	In Krisenfällen bekommen meine SchülerInnen meine volle Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Aufgrund des Stoffdrucks kann ich die sozialen Beziehungen nicht genügend pflegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Aus strukturellen Gründen bleibt mir keine Zeit, um mit meinen Lernenden soziale Beziehungen zu pflegen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich achte darauf, dass die Schule mein Privatleben nicht tangiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Ich initiiere regelmässig persönliche Begegnungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Gemeinsame Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers sind vertrauensbildend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	Klassen, bei denen ich Schwierigkeiten auf der menschlichen Ebene habe, unterrichte ich besonders häufig im Frontalunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Ich wähle in der Regel Unterrichtsmethoden, welche keine persönlichen Kontakte fordern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Die Arbeit mit mehreren Klassen erschwert die Beziehungspflege zu den einzelnen Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(N)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Gute Leistungen von Lernenden erleichtern die soziale Beziehung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich wende mich gerne fleissigen Lernenden zu, auch wenn diese keine guten Leistungen erbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Die leistungsschwachen Lernenden bewerte ich im Allgemeinen strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Notengebung orientiere ich an einem objektiven Leistungskriterium.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Bei leistungsstarken Lernenden bewerte ich in der Regel strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

6	Lernende, welche gute Leistungen zeigen, geben mir Kraft für meine Arbeit als Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Leistungsschwache Lernende bringen mich öfters an den Rand meiner Kräfte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Erst eine gute soziale Beziehung ermöglicht es, dass eine Schülerin oder ein Schüler Leistung erbringt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Lernende, welche ihr Potenzial nicht nutzen, ärgern mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Lernende, welche ich gut mag, beurteile ich kritischer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich halte die Leistungsfähigkeit meiner Lernenden und die Beziehung zu ihnen bewusst auseinander.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12	Ich beurteile das Verhalten von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen milder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Berufliches Selbstkonzept

Im Folgenden geht es um Sie selbst, Ihre beruflichen Fähigkeiten und Überzeugungen.
Wie schätzen Sie sich und Ihre Fähigkeiten ein? Welche Erfolgserlebnisse und Rückmeldungen erleben Sie in Ihrem Schulalltag? Welche Überzeugungen leiten Ihren Unterricht?

(Q)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Ich bin eine gute Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Mein Beruf macht mir Spass.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1c	Meine Lernenden bringen gute Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1d	Ich beherrsche den Unterrichtsstoff.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1e	Ich bin methodisch-didaktisch versiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1f	Ich bin auf der menschlichen Ebene souverän.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich kenne meine Lernenden gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich weiss über die familiären Hintergründe meiner Schülerinnen und Schüler Bescheid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2c	Ich weiss über die Hintergründe im Betrieb meiner Schülerinnen und Schüler Bescheid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2d	Ich kenne die Lehrbetriebe meiner Schülerinnen und Schüler persönlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	Ich kann mir schnell ein Bild von meinen Schülerinnen und Schülern machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

3b	Manchmal muss ich den ersten Eindruck über einen Schüler oder eine Schülerin revidieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Wenn meine Lernenden selbständig arbeiten, unterstütze ich sie individuell.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Ich kann Disziplinprobleme im Unterricht in der Regel lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Es gelingt mir, das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigene Leistungsfähigkeit zu stärken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(R)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich bewältige neue berufliche Aufgaben ohne Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Neuen Unterrichtsstoff vermittle ich verständlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich habe gerne Klassen, bei denen ich sicher bin, dass ich sie erfolgreich führen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich habe gerne schwierige Klassen, bei denen ich mich herausgefordert fühle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Die ruhigen/stillen Schülerinnen und Schüler nehme ich wahr.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Ich bemerke es, wenn es einem/einer Lernenden nicht gut geht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	In meinem Unterricht können die Lernenden aktiv mitarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Meine Klasse hört mir ruhig zu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Es gelingt mir gut abzuschätzen, wie viel meine Schülerinnen und Schüler vom Stoff verstanden haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Es gelingt mir, im Unterricht ein positives Klima herzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11	Ich nehme wahr, was jede/r meiner Lernenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12	Manchmal bewirkt mein Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern gar nichts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(S)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lernenden zeigen mir, dass ihnen der Unterricht bei mir gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich bekomme Komplimente für meinen Unterricht von externen Personen (z.B. Eltern, Behörden, Lehrmeistern, …).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich weiss, dass ich eine gute Lehrperson bin, weil mir die Lernenden Komplimente machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(T)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn eine/r meiner Schülerinnen oder Schüler etwas gut macht, bin ich auf sie/ihn stolz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn eine/r meiner Schülerinnen oder Schüler etwas gut macht, bin ich auf mich stolz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn wir es in der Klasse schön miteinander hatten, dann gehe ich zufrieden nach Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(U)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ob meine Schülerinnen und Schüler etwas aus meinem Unterricht lernen, kann ich nicht beeinflussen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Lernende müssen lernen wollen, dies kann ich nicht verordnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Manche Schülerinnen und Schüler sind einfach noch nicht für den Stoff bereit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Klassen erbringen dank meines Unterrichts gute Leistungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Einschätzung Ihrer Lernenden

Im letzten Teil des Fragebogens möchten wir gerne Ihre persönliche Einschätzung zu jedem Schüler und jeder Schülerin. Es folgt ein erster Block mit allgemeinen Fragen, dann ein zweiter mit individuellen Bewertungen.

Einschätzungen allgemein		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Lernende, welche in der Schule gut sind, fühlen sich auch gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Lernende, welche in der Schule schlecht sind, fühlen sich unsicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Lernende, welche in der Schule schlecht sind, zeigen ein schwieriges Sozialverhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Lernende mit einem guten Selbstwertgefühl haben es nicht nötig, andere herumzukommandieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn die Leistungen schlecht sind, kann eine Schülerin/ein Schüler kein positives Selbstwertgefühl entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6a	Noten erzeugen bei schwachen Lernenden ein negatives Selbstwert-gefühl.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6b	Schlechte Noten spornen Schülerinnen und Schüler an, mehr zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Bitte schätzen Sie jeden Schüler und jede Schülerin Ihrer Klasse ein, und zwar in den Lernbereichen ‚Gesellschaft' sowie ‚Sprache und Kommunikation'.

Es reicht, wenn Sie pro Lernbereich eine gesamtheitliche Einschätzung vornehmen. Benützen Sie dabei eine Skala von 1 bis 6, wobei die 1 den schlechtesten und die 6 den besten Notenwert darstellt (halbe Notenwerte sind möglich). Sie können alternativ dazu die Zeugnisnoten des letzten Semesterzeugnisses verwenden und uns die kopierten Zeugnislisten beilegen.

Zudem bitten wir Sie, die Beziehung zu jedem/jeder Lernenden aus Ihrer Sicht einzuschätzen. Setzen Sie dazu ein Kreuz an die entsprechende Stelle.

Bewertungen jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin		Gesellschaft	Sprache und Kommunikation	Gute Beziehung zu Ihnen	Neutrale Beziehung zu Ihnen	Schwierige Beziehung zu Ihnen.	Bitte leer lassen.
	Name/Vorname des Schülers oder der Schülerin						
1				☐	☐	☐	
2				☐	☐	☐	
3				☐	☐	☐	
4				☐	☐	☐	
5				☐	☐	☐	
6				☐	☐	☐	
7				☐	☐	☐	
8				☐	☐	☐	
9				☐	☐	☐	
10				☐	☐	☐	
11				☐	☐	☐	
12				☐	☐	☐	
13				☐	☐	☐	
14				☐	☐	☐	
15				☐	☐	☐	
16				☐	☐	☐	
17				☐	☐	☐	
18				☐	☐	☐	
19				☐	☐	☐	
20				☐	☐	☐	
21				☐	☐	☐	
22				☐	☐	☐	
23				☐	☐	☐	

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

8.6 Fragebogen für Kinder des Kindergartens und der Grundstufe

Fragebogen für Kindergarten- und Grundstufenkinder

Beziehungsgestaltung und ihre Effekte – ein altersunabhängiges Phänomen?

Weisst du, was wir machen? Wir betreiben Forschung. Das ist eine Art Rätsel lösen und wichtige Sachen herausfinden. Alles was wir herausgefunden haben, erzählen wir in Pädagogischen Hochschulen den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Wir werden auch ein Buch schreiben, das geht aber noch ungefähr zwei Jahre.
An unserer Forschung nehmen rund 500 Kinder, junge Frauen und junge Männer teil und wir sind froh, dass auch du dabei bist. Vielen Dank!

Nachher stelle ich dir ganz viele Fragen. Wenn du mich nicht verstehst, kannst du mir das einfach sagen und ich erkläre es dir gerne nochmals.

Zuerst stelle ich dir einige allgemeine Fragen:

Wie heisst du? _____

Bei wem gehst du in den KIGA/die GS? _____

Wie alt bist du? _____

Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter und deinem Vater? _____

Nun geht es los. Hier habe ich ein Barometer und einen Stein.

Ich sage dir einen Satz und du überlegst, ob er für dich stimmt, ob du gleicher Meinung bist oder ob du sagst: „Nein, das stimmt überhaupt nicht, das ist völliger Quatsch!“ oder irgendetwas dazwischen. Und dann legst du den Stein dort hin, wo du es richtig findest. (Dazu legt der Versuchsleiter und die Versuchsleiterin den Stein jeweils an die passende Stelle des Barometers.)

Komm, du probierst das gleich einmal selber aus!

Ein Beispiel: „Du isst gerne Schokolade.“ Jetzt überlegst du, wohin der Stein gehört?
Noch ein Beispiel: „Du hast tolle Geschenke zu Weihnachten bekommen“ Wo legst du den Stein jetzt hin?

Ok? Dann fangen wir gleich an.

Unterrichtsgestaltung

(A)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Neue Sachen lernst du, indem du Frau X zuhörst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1a	Neue Sachen lernst du, indem du Frau Y zuhörst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Beim Spielen lernst du ebenfalls komplizierte neue Dinge.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	In der GS/im KIGA zeigt ihr Kinder euch gegenseitig, wie etwas funktioniert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In der GS/im KIGA müsst ihr leise arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	In der GS/im KIGA arbeitet ihr regelmässig in Gruppen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Frau X hat genügend Zeit, um deine Fragen zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Frau Y hat genügend Zeit, um deine Fragen zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Motivation

(C)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	In deiner Klasse seid ihr aufmerksam und macht gerne mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Im KIGA/in der GS ist es dir langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Bei dir im KIGA/in der GS findest du es spannend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Bei dir im KIGA/in der GS stört niemand.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Du gehst gerne in den KIGA/in die GS.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	Im KIGA/in der GS ist es ruhig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Wenn es lärmig ist, kannst du gut arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(D)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Du bringst Spielsachen in den Kindergarten/in die Grundstufe mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Du schaust im KIGA/in der GS gerne Bücher an.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Im KIGA/in der GS schreibst du gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2c	Im KIGA/in der GS zeichnest du gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2d	Du erzählst zu Hause oder deinen Gspänli Geschichten, die Frau X oder Frau Y im KIGA/in der GS erzählt hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

3	Du arbeitest im KIGA/in der GS gerne mit Zahlen (Zahlen, zählen, Rätsel mit Zahlen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Das was ihr im KIGA/in der GS macht, interessiert dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn Frau X oder Frau Y etwas Interessantes erzählt, passt du besser auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Du erzählst zu Hause, was du im KIGA/in der GS erlebt hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(E)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Im KIGA/in der GS kannst du wählen, woran du arbeiten oder spielen willst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau X oder Frau Y bestimmt, was du im KIGA/in der GS machen musst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn du Ideen und Sachen in den KIGA/in die GS mitbringst, werden diese auch benützt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(F)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn Frau X mit dir schimpft, machst du nicht mehr mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Wenn Frau Y mit dir schimpft, machst du nicht mehr mit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du machst gut mit, damit dich Frau X toll findet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du machst gut mit, damit dich Frau Y toll findet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau X reagiert, wenn du nicht aufpasst. (Sie fragt beispielsweise, was los ist?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau Y reagiert, wenn du nicht aufpasst. (Sie fragt beispielsweise, was los ist?)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(G)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn es dir im KIGA/in der GS nicht gefällt, hörst du nicht mehr zu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn es dir langweilig ist, beginnst du zu schwatzen/etwas Anderes zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn es dir im KIGA/in der GS nicht gefällt, sagst du es deiner Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(H)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Du gehst gerne in den Kreis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du spielst lieber, als im Kreis zu sitzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Am liebsten würdest du den ganzen Morgen spielen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Du möchtest im Kreis neben deinen Freunden/deinen Freundinnen sitzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

4b	Frau X oder Frau Y sagt, neben wem ihr sitzen müsst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4c	Dir ist es egal, wer neben dir im Kreis sitzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Soziale Beziehung

(I)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Du magst Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Du magst Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau X hat dich gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau Y hat dich gerne.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau X hilft dir, wenn du ein Problem hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau Y hilft dir, wenn du ein Problem hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Frau X interessiert sich für dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Frau Y interessiert sich für dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(J)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Frau X erzählt dir auch von sich zu Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Frau Y erzählt dir auch von sich zu Hause.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau X kann gut mit dir umgehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau Y kann gut mit dir umgehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn du etwas nicht erledigt hast, sagt Frau X, dass du es jetzt machen darfst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn du etwas nicht erledigt hast, sagt Frau Y, dass du es jetzt machen darfst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Deine Kindergärtnerin ist im Kindergarten der Chef. Du musst gehorchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	Du hast Angst vor Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	Du hast Angst vor Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Du kannst Frau X vertrauen, dass sie lieb ist und für dich sorgt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Du kannst Frau Y vertrauen, dass sie lieb ist und für dich sorgt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5c	Frau X brüllt herum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5c	Frau Y brüllt herum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5d	Frau X wird nur wütend, wenn sie einen Grund dazu hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5d	Frau Y wird nur wütend, wenn sie einen Grund dazu hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Frau X ist lange wütend auf dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Frau Y ist lange wütend auf dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(K)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Was Frau X oder Frau Y im Kreis erzählt und zeigt, verstehst du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Wenn du beim Spielen nicht weiter weisst, erklärt es dir Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Wenn du beim Spielen nicht weiter weisst, erklärt es dir Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn die Kinder faul sind, hilft ihnen Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn die Kinder faul sind, hilft ihnen Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Manchmal erzählt Frau X und Frau Y so schwierige Sachen, dass du sie nicht verstehst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Wenn du etwas nicht kannst, sagt Frau X: „Hör doch auf, du kannst es ja sowieso nicht!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Wenn du etwas nicht kannst, sagt Frau Y: „Hör doch auf, du kannst es ja sowieso nicht!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn du etwas nicht kannst, sagt Frau X: „Das schaffst du bestimmt!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn du etwas nicht kannst, sagt Frau Y: „Das schaffst du bestimmt!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Wenn du etwas nicht kannst, hilft dir Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Wenn du etwas nicht kannst, hilft dir Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Wenn zwei Lehrpersonen im KIGA/in der GS sind, haben sie mehr Zeit, dir zu helfen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(L)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn du ein Problem hast, hat Frau X Zeit für dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Wenn du ein Problem hast, hat Frau Y Zeit für dich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du kennst Frau X gut, da sie Zeit für dich hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du kennst Frau Y gut, da sie Zeit für dich hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du willst gerne wissen, was Frau X macht, wenn sie nicht im KIGA/in der GS arbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du willst gerne wissen, was Frau Y macht, wenn sie nicht im KIGA/in der GS arbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Es ist schön, wenn Frau X mit dir zusammen ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Es ist schön, wenn Frau Y mit dir zusammen ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn du helfen willst, sagt Frau X: „Mach doch etwas Anderes!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn du helfen willst, sagt Frau Y: „Mach doch etwas Anderes!“	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Manchmal ist Frau X unfreundlich zu dir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Manchmal ist Frau Y unfreundlich zu dir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(M)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen

1	Frau X hat einige Kinder lieber als andere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Frau Y hat einige Kinder lieber als andere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau X macht Witze über euch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau Y macht Witze über euch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau X hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber als die schlechten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau Y hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber als die schlechten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Frau X hilft dir, wenn ein anderes Kind dich plagt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Frau Y hilft dir, wenn ein anderes Kind dich plagt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(N)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Frau X hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Frau Y hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn du dich anstrengst, hat Frau X Freude.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn du dich anstrengst, hat Frau Y Freude.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau X ist mit den schlechten Schülerinnen und Schülern strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Frau Y ist mit den schlechten Schülerinnen und Schülern strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Du brauchst Frau X und Frau Y nicht, du lässt dir von einem anderen Kind helfen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(O)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Deine Lehrperson sagt euch, wie der Kindergarten-/Grundstufenmorgen aussieht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du kennst die Regeln eures KIGA/eurer GS.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du weisst, wann Frau X wütend wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du weisst, wann Frau Y wütend wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Du findest es spannend, wenn der Unterricht überraschend ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(P)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Frau X und Frau Y haben es gut miteinander.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Du hast Frau X und Frau Y gleich gern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Du hast Frau X lieber als Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Du hast Frau Y lieber als Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	Beide Lehrerinnen sind gleich lieb zu dir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Frau X ist lieber als Frau Y.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

3b	Frau Y ist lieber als Frau X.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Schulisches Selbstkonzept

(Q)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Du kannst im KIGA/in der GS alles gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du kannst mit den Stelzen einmal um den Platz laufen. (o.ä.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du kannst gut bauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Du kannst gut lesen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Du kannst gut bis 50 zählen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(R)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Du kannst neue Aufgaben ohne Probleme lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Du begreifst etwas Neues schnell.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Du hast gerne einfache Aufgaben, bei denen du sicher bist, dass du sie lösen kannst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4a	Du hast gerne schwierige Aufgaben, bei denen du dich anstrengen musst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4b	Du machst gerne schwierige Puzzles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4c	Du baust gerne schwierige Dinge im Sand.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(S)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Frau X hilft dir, wenn du etwas nicht kannst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1	Frau Y hilft dir, wenn du etwas nicht kannst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau X gibt dir weitere Ideen, wenn du etwas gut gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Frau Y gibt dir weitere Ideen, wenn du etwas gut gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	Frau X sammelt/fotografiert tolle Sachen, die du gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3a	Frau Y sammelt/fotografiert tolle Sachen, die du gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Frau X freut sich, wenn du etwas gut gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3b	Frau Y freut sich, wenn du etwas gut gemacht hast.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

8.7 Fragebogen Jugendliche der Berufsschulstufe

Fragebogen für Berufslernende (ABU)

Beziehungsgestaltung und ihre Effekte – ein altersunabhängiges Phänomen?

Liebe Berufslernende

Wir verfassen unsere Doktorarbeit an der Universität Oldenburg. Darin untersuchen wir Auswirkungen der sozialen Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden, und zwar auf die Motivation und die Leistung.
Wir befragen rund 500 Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen. Diese Studie führen wir bei Kindern im Kindergarten wie auch bei Ihnen im Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) durch.
Ihre Antworten bleiben vertraulich. Trotzdem hätten wir gerne Ihren Namen gewusst, damit wir bei einer möglichen Nachbefragung nochmals mit Ihnen zusammenarbeiten können.

Bitte füllen Sie den Fragebogen sorgfältig und vollständig aus und legen Sie ihn am Ende in das vorbereitete Couvert. Der oder die letzte Lernende verschliesst das Couvert und gibt es der Lehrperson zurück. Diese schickt es uns zu. Ihre Antworten werden also von Ihrer Lehrperson nicht gelesen.
Für das Ausfüllen müssen Sie rund 30 Minuten einrechnen.

Wir sind gespannt auf die Ergebnisse und danken Ihnen ganz herzlichen für Ihre Mitarbeit.
Manfred Pfiffner und Catherine Walter

Fragen zu Ihrer Person

Name, Vorname: _____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Ihr Alter: _____

Ihre Muttersprache: _____

Name Ihrer ABU-Lehrperson: _____

Anleitung für die Beantwortung des Fragebogens

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Sätzen, mit denen Sie Ihre eigenen Schulerfahrungen beschreiben können. Sie sollen entscheiden, ob die einzelnen Sätze für Sie stimmen oder nicht. Für uns ist wichtig, was SIE denken!

Auf alle diese Sätze gibt es keine richtigen oder falschen Antworten; verschiedene Menschen denken und fühlen unterschiedlich.

Bitte beantworten Sie alle Sätze und setzen Sie bei jedem Satz nur ein Kreuz.

Wenn Sie etwas nicht verstehen, können Sie Ihre Lehrperson fragen.

Hier ist ein Beispiel:

(X) Fragen aus dem Alltag		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich schaue gerne fern.	X	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich lese gerne die Zeitung „20 min“	☐	☐	☐	X	☐	☐	

Auf der nächsten Seite geht es los.

Fragebogen für Berufslernende (ABU)

Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung des Unterrichts gehört zu den Berufsaufgaben einer Lehrperson. Sie als Schüler oder Schülerin sind davon direkt betroffen. Nun möchten wir von Ihnen gerne einige Aussagen über Ihre Erfahrungen mit dem Allgemeinbildenden Unterricht einholen.

(A)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1a	Im ABU wird der Unterrichtsstoff im Allgemeinen durch meine Lehrperson selber vermittelt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1b	Im ABU können wir auch an schwierigem Unterrichtsstoff entdeckend arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Im ABU helfen und unterstützen wir Schülerinnen und Schüler uns gegenseitig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Im ABU müssen wir leise arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Im ABU arbeiten wir regelmässig in Gruppen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Meine ABU-Lehrperson nimmt sich genügend Zeit, unsere Fragen zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Motivation

Motivation kann auf viele Arten zustande kommen. Wenn sie fehlt, wird die Arbeit mühsam. Wir möchten mehr über Ihre Motivation im Allgemeinbildenden Unterricht erfahren.
Welche Bedingungen erleichtern Ihnen das Lernen? Was interessiert Sie im Schulalltag? Wie bringen Sie sich in den Allgemeinbildenden Unterricht ein?

(C)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich schätze meine Klasse als motiviert ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Bei uns im ABU ist es mir nicht langweilig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Den Allgemeinbildenden Unterricht finde ich spannend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	In meiner Klasse kommen keine Störungen vor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich schätze mich als motivierten Schüler/motivierte Schülerin ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren, da leise gearbeitet wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	In meiner Klasse sind einige SchülerInnen demotiviert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(D)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich bringe meine Interessen in den Unterricht ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich lese gerne Texte im ABU.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich schreibe gerne Texte im ABU.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich lerne gerne Inhalte aus dem Lernbereich ‚Gesellschaft'.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich finde den ABU ein interessantes Fach.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn mich ein Thema interessiert, passe ich besser auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Ausserhalb der Schule denke ich nicht daran, was ich im ABU gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Unsere ABU-Themen sind interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Meine Lehrperson kann mich für den Unterricht begeistern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Wenn meine Lehrperson nicht motiviert ist, langweile ich mich im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(E)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Im Unterricht kann ich wählen, woran ich arbeiten will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Lehrperson bestimmt, was wir im Unterricht machen müssen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson nimmt meine Ideen in den Unterricht auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(F)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Bei einer unfreundlichen Lehrperson mache ich nur noch das Minimum/das Nötigste.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich passe auf, damit meine Lehrperson einen guten Eindruck von mir hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson reagiert, wenn ich nicht aufpasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich lerne für mich, nicht für meine Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Im Unterricht fühle ich mich in der Regel wohl.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(G)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Wenn es mir im Unterricht nicht gefällt, hänge ich unauffällig ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn der Unterricht langweilig ist, werde ich unaufmerksam und beginne zum Beispiel zu schwatzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn es mir im ABU nicht gefällt, sage ich es meiner Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

4	Meine Lehrperson hört nicht zu, wenn ich Vorschläge für den Unterricht mache.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Soziale Beziehung

In diesem Fragebogenteil geht es um die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Lehrperson im Allgemeinbildenden Unterricht. Wir möchten von Ihnen gerne wissen, wie Sie diese in Ihrem Schulalltag erleben.

(I)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Die soziale Beziehung zu meiner Lehrperson ist gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Gute soziale Beziehungen zwischen uns Lernenden und meiner Lehrperson beruhen auf Gegenseitigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson hilft mir bei Problemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Lehrperson interessiert sich für mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(J)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lehrperson erzählt mir auch aus ihrem Privatleben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Meine Lehrperson kann gut mit uns Jugendlichen umgehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Ich habe Auseinandersetzungen mit meiner Lehrperson, aber das macht mir nichts aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2c	Meine Lehrperson zeigt Verständnis, wenn ich von der Arbeit müde bin.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Wenn ich etwas nicht erledigt habe, bekomme ich von meiner Lehrperson nochmals eine Chance.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Lehrpersonen haben viel mehr Macht als wir Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5a	In einer vertrauensvollen sozialen Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen brauchen beide Seiten keine Angst zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5b	Meine Lehrperson rastet grundlos aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5c	Meine Lehrperson wird nur wütend, wenn sie einen Grund dazu hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Meine Lehrperson ist jeweils lange wütend auf mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Meiner Lehrperson ist eine gute soziale Beziehung zu uns Lernenden in der Schule sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Wenn meine Lehrperson den Stoff runterleiert, finde ich das uns gegenüber respektlos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(K)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Der Allgemeinbildende Unterricht meiner Lehrperson ist verständlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Faulen Lernenden hilft meine Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Manchmal ist der Unterricht so anspruchsvoll, dass ich nicht alles verstehe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Wenn mir etwas nicht gelingt, signalisiert meine Lehrperson, dass es keinen Sinn hat, es weiter zu probieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn mir etwas nicht gelingt, signalisiert meine Lehrperson, dass ich es bestimmt schaffen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Wenn mir etwas nicht gelingt, hilft mir meine Lehrperson.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7	Meine Lehrperson macht mit uns Lernenden ein Zeugnisgespräch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8	Schlechte Noten sind erträglich, wenn ich verstehe, wie sie zustande gekommen sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9	Gespräche mit meiner Lehrperson über meine schulischen Leistungen sind hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10	Ich schätze an meiner ABU-Lehrperson, dass sie gut erklären kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(L)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich kann mit meinen persönlichen Anliegen zu meiner Lehrperson gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2a	Ich kenne meine Lehrperson nicht gut, da sie keine Zeit für mich hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2b	Der Unterricht geht schnell voran, weil meine Lehrperson den Unterrichtsstoff durchbringen muss.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich würde gerne etwas über meine Lehrperson als Privatperson wissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ausflüge/Exkursionen schätze ich, weil ich da meine Lehrperson als Menschen und nicht nur als Lehrperson erlebe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Der Unterrichtsstoff steht für meine Lehrperson im Zentrum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6	Manchmal ist meine Lehrperson unfreundlich zu mir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(M)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lehrperson hat die einen Lernenden lieber als andere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Lehrperson macht Witze über uns.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson schätzt vor allem die guten Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Lehrperson ist auch zu denjenigen Lernenden fair, welche nicht gerne zu ihr in den Unterricht gehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Wenn meine Lehrperson ausrastet, fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler unsicher und zurückgestossen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(N)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lehrperson hat die guten Schülerinnen und Schüler lieber.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Wenn ich arbeite und mir Mühe gebe, freut sich meine Lehrperson über mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson ist zu schwachen Schülerinnen und Schülern strenger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich brauche die Unterstützung meiner Lehrperson nicht. Ich organisiere mir meine Hilfe selbst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(O)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lehrperson sagt uns am Anfang der Lektion, was im ABU durchgenommen wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Ich kenne die Regeln, welche bei meiner Lehrperson gelten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich weiss, wann meine Lehrperson wütend wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich finde es spannend, wenn der Unterricht überraschend ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Schulisches Selbstkonzept

Hier geht es um Sie selbst und Ihre Fähigkeiten.
Wie schätzen Sie sich und Ihre Fähigkeiten ein? Unterstützt Sie Ihre ABU-Lehrperson bei der Verbesserung Ihrer Fähigkeiten? Können Sie diese in den Allgemeinbildenden Unterricht einbringen?

(Q)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich beherrsche die im ABU geforderten Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Mir fällt das Lernen von neuen Inhalten im Lernbereich *‚Gesellschaft'* schwer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich bin gut im Lernbereich *‚Gesellschaft'*.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Mir fällt das Lernen von neuen Inhalten im Lernbereich *‚Sprache und Kommunikation'* leicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5	Ich bin gut im Lernbereich *‚Sprache und Kommunikation'*.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

(R)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Ich bewältige neue Aufgaben ohne Probleme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Neue Inhalte begreife ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Ich habe gerne einfache Aufgaben, bei denen ich sicher bin, dass ich sie lösen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ich habe gerne schwierige Aufgaben, bei denen ich mich herausgefordert fühle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
(S)		Stimme völlig zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Bitte leer lassen
1	Meine Lehrperson gibt mir Tipps, wenn ich eine schlechte Note hatte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Meine Lehrperson gibt mir weitere Anregungen, wenn ich etwas gut kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Meine Lehrperson freut sich, wenn ich im Unterricht gut arbeite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Meine Lehrperson sagt mir klar, was ich gut und was ich schlecht gemacht habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

8.8 Fragen an verschiedene Lehrpersonen der dritten Erhebungsphase

(eine Auswahl)

- Die Gesamtskala ‚Soziale Beziehung LP' hängt stark mit der Skala ‚Erfolgsgefühle LP' zusammen.
  Fragen:
  a) Welches sind für dich die befriedigenden Momente im Berufsleben?
  b) Wie kommst du zu solchen Momenten?
- Dein Unterricht scheint sehr verständlich und die Leistung der Lernenden ausserordentlich gut zu sein.
  Kannst Du einige Tipps für effektiven, verständlichen Unterricht formulieren?
- Weibliche Berufslernende haben tendenziell bessere Noten.
  Was denkst du: Warum schätzen sie sich trotzdem schlechter ein?

- Wie schaffst du es, deine soziale Beziehung zu deinen Berufslernenden als so „gut" beziehungsweise „sehr gut" einzuschätzen?
  Fällt niemand in deinen Klassen ab? Wieso nicht?
- Du schaffst es offenbar gut, ein Klima der Sicherheit und der Gerechtigkeit in deinen Klassen herzustellen.
  Welche Unterrichtsmethoden setzt du bei „mühsamen" Klassen ein?
  Und welche Unterrichtsmethoden lässt du warum weg?
- Wie siehst du die Unterschiede zwischen weiblichen Lernenden und männlichen Lernenden bezüglich
  - ihrer sozialen Kompetenz,
  - ihrer kognitiven Fähigkeiten und
  - ihrem Verhalten gegenüber dir als Lehrpersonen?

- Deinen Berufslernenden ist es offensichtlich klar, dass sie für sich lernen und trotzdem haben sie das Gefühl, dass die Lehrperson den Unterricht bestimmt.
  Kannst Du einige Tipps für eine/n ABU-Anfänger/in bezüglich „selbstverantwortliches Lernen" von BerufsschülerInnen gebe

Lebenslauf

Catherine Walter-Laager
Erziehungswissenschaftlerin
Dipl. Kindergärtnerin
Erwachsenenbildnerin (NW EDK)

Neuhofstrasse 21
CH - 8315 Lindau
Mail: catherine.walter[at]bluewin.ch
Geboren am 4. April 1969 in Zürich
Verheiratet, 2 Kinder

Berufstätigkeit

Hauptberuflich

Seit 2008	Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) **Dozentin** im Bereich «Erziehungswissenschaften»
2007/08	Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim (HAWK) **Lehraufträge**
2006	Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) **Lehrauftrag**
Seit 2004	Bildungsdirektion des Kanton Zürichs, Volksschulamt, Projekt «Grundstufe»[1] **Wissenschaftliche Mitarbeiterin**
2003 - 2004	Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) **Lehrauftrag**
2003 – 2004	Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) **Leitung einer Praxisgruppe** im Bereich «Berufseinführung»
1998 - 2003	Kindergärtnerinnenseminar Amriswil, Thurgau (KSA) **Didaktik-/Methodiklehrerin**
1999 - 2002	Kindergärtnerinnenseminar Amriswil, Thurgau (KSA) **Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit**
1993 – 1998	**Kindergärtnerin** in der Gemeinde Lindau, Zürich

[1] In den Versuchsklassen der «Grundstufe» werden Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren altersgemischt und integrativ beschult. Dabei wird die heutige Didaktik des Kindergartens mit derjenigen der Primarschule kombiniert. Der Unterricht findet mindestens zur Hälfte der Zeit im Teamteaching statt.

Weitere Tätigkeitsfelder

Seit 2007 **Workshop-Leitungen und Referate** an Tagungen im In- und Ausland (einige Beispiele):

- Tagung «Entwicklung und Lernen junger Kinder» der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
  Workshop «Motivierende Unterrichtsgestaltung - (k)ein Problem mit jungen Kindern!?»
- Jahrestagung für Dozierende des Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe und Hochschule Gesundheit (WE'G)
  Impulsreferat: «Lernen – schmerzfrei und erst noch effizient!»
- Bildungsforum Romanshorn: «(Wieder) Lust auf Schule!»
  Referat «Braucht unsere Schule eine neue Didaktik? - Über den Einfluss der Lernprozesse und der sozialen Beziehung auf die Motivation»
- 17. Jahrestagung der Kommission «Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe» der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)
  Referat «PISA: Irrungen und Wirrungen und die Pädagogik der frühen Kindheit»
- 21. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE): «Kulturen der Bildung»
  Referat im Rahmen des Forschungsforums «Lassen sich Bildungskulturen steuern? – Ansatzpunkte im Fokus»

2008 Largo Remo & Beglinger Martin. «Schülerjahre – Wie Kinder besser lernen»
Fachliches Lektorat

Seit 2000 **Moderation** von öffentlichen Anlässen; **Weiterbildungsveranstaltungen** bei verschiedenen Dachorganisationen im In- und Ausland (einige Beispiele):

- «Spielen im Unterricht – eine bekannte Form im neuen Kleid?»
- «Aggressives Verhalten beim jungen Kind – Phänomen und Prävention im Alltag»
- «Kindergarten: eine didaktische Standortbestimmung»
- «Wie planen wir guten Unterricht im Team? Zielorientiertes Planen in Kindergarten, Grund- und Basisstufe»
- «Von schüchternen Prinzen und wilden Weibern – Geschlechtersensible Erziehung im Kindesalter»
- «Deweys Revival: Mit themenorientiertem Unterricht aus der Bildungsmisere»
- «Vom Kindergarten in die Schule – ein überdenkenswerter Übergang»

Bis 2002 Verband Kindergärtnerinnen Zürich (VKZ)
Mitarbeit im erweiterten **Vorstand**

1995 - 1998 Vereinigung der Präsidentinnen der Kindergärtnerinnen Kapitel des Kantons Zürich (VPKKZ)[2]
Präsidentin des Kindergärtnerinnenkapitels des Bezirks Pfäffikon und **kantonale Präsidentin**

1993 Vikariate[3] als Kindergärtnerin in der Stadt Zürich

1992 Vikariat als Handarbeitslehrerin in der Gemeinde Lindau, Zürich

---

[2] Vereinigung der amtierenden Kindergärtnerin

[3] bezahlte Stellvertretungen von Lehrpersonen nennen sich im Kanton Zürich «Vikariat»

Publikationen

2009 Walter Catherine & Tuggener Dorothea. **Unterrichtsbeispiele, Denkanstösse, Hintergründe aus dem Schulversuch Grundstufe**. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Projekt Grundstufe (DVD für die Aus- und Weiterbildung; erscheint im Juni 2009).

2009 Walter Catherine. **Good Practice in der Grundstufe. Qualitative Studie zur Überprüfung der Unterrichtsrealität in Versuchsklassen der Grundstufe**. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Projekt Grundstufe (Schlussbericht).

2007 Rohner Raphael, Wiederkehr Steiger Brigitte, Birri Thomas, Walter Catherine, Tuggener Lienhard Dorothea & Winiger Xaver. **Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe**. St. Gallen: Projektkommission EDK-Ost 4bis8.

2007 Meyer Hilbert, Pfiffner Manfred & Walter Catherine. **Ein unterstützendes Lernklima erzeugen**. In: Pädagogik 11/07.

2007 Meyer Hilbert, Pfiffner Manfred & Walter Catherine. **Variabel unterrichten. Was wissen wir über die Wirksamkeit von Methoden?** In: Pädagogik 10/07.

2007 Walter Catherine. **Lernorganisation ein Zwischenstand. Qualitative und quantitative Befragung der Versuchslehrpersonen**. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Projekt «Grundstufe» (interner Bericht).

2006 Walter Catherine. **Von der Grundstufe in die zweite Klasse**. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Projekt Grundstufe.

Lebenslauf

Manfred Pfiffner
Erziehungswissenschaftler
Eidg. dipl. Berufsschullehrer, Real- und Primarlehrer

Dufourstrasse 153
CH – 9000 St.Gallen
Mail: manfred.pfiffner[at]bluewin.ch

Berufstätigkeit

Hauptberuflich

Seit 01.09.2008	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG) - **Dozent** für Erziehungswissenschaften
2007 – 2008	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) Zollikofen (vormals Schweizerisches Institut für Berufspädagogik): - **Leiter Studiengang** Allgemeinbildung - **Dozent** für Erziehungswissenschaften (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Jugendalter, Lernstrategien)
2002 – 2007	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP) Zollikofen - **Dozent** für Erziehungswissenschaften - **Mitautor** und **Co-Leiter** des gesamtschweizerischen Projekts zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Allgemeinbildung
1998 – 2002	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP) Zollikofen - **Bereichsleiter** Allgemeinbildung - **Nationaler Projektleiter** Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung - **Ausbildner** der Projektleitungen Umsetzung Rahmenlehrplan - **Mitglied** der Strategiegruppe Allgemeinbildung des BBT
1994 – 2002	Berufsbildungszentrum Herisau: - **Berufsschullehrer** für Allgemeinbildung - **Praxisberater** - **Leiter Grundausbildung** Gewerblich-Industrielle Berufsschule
1991 – 1992	Realschule Bürgli: St.Gallen: **Reallehrer** (Deutsch für Fremdsprachige)
1990 – 1991	Schweizerische Bankgesellschaft: Zürich: Kommerzausbildung
1988 – 1990	Oberstufenzentrum Wittenbach und Flawil: **Reallehrer**
1984 – 1986	Oberstufenzentrum Flawil: **Reallehrer**

Weitere Tätigkeitsfelder

Seit 2009 Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft SRG SRR idée suisse:
Präsident Publikumsrat SRG.D

Seit 2007 **Workshop-Leitungen und Referate** an Tagungen im In- und Ausland (einige Beispiele):

- Tagung «Entwicklung und Lernen junger Kinder» der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
  Workshop «Motivierende Unterrichtsgestaltung - (k)ein Problem mit jungen Kindern!?»
- Jahrestagung für Dozierende des Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe und Hochschule Gesundheit (WE'G)
  Impulsreferat: «Lernen – schmerzfrei und erst noch effizient!»
- Bildungsforum Romanshorn: «(Wieder) Lust auf Schule!»
  Referat «Braucht unsere Schule eine neue Didaktik? - Über den Einfluss der Lernprozesse und der sozialen Beziehung auf die Motivation»
- 17. Jahrestagung der Kommission «Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe» der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)
  Referat «PISA: Irrungen und Wirrungen und die Pädagogik der frühen Kindheit»
- 21. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE): «Kulturen der Bildung»
  Referat im Rahmen des Forschungsforums «Lassen sich Bildungskulturen steuern? – Ansatzpunkte im Fokus»
- **Referat** an der Freien Universität Berlin «Instruktion und Motivation»
- **Referat** «Beziehungsgestaltung im Unterricht und deren Effekte – ein altersunabhängiges Phänomen? » (ZHSF)

Seit 1998 Verschiedene Auftritte an öffentlichen Anlässen; Weiterbildungsveranstaltungen bei verschiedenen Dachorganisationen im In- und Ausland (einige Beispiele):

- «Von schüchternen Prinzen und wilden Weibern – Geschlechtersensible Erziehung im Kindesalter»
- «Deweys Revival: Mit themenorientiertem Unterricht aus der Bildungsmisere»
- «Medien und Sexualität – Eine weitere Herausforderung für unsere Gesellschaft» (Zepra; sedes)
- Projektleitung: ‚Implementation Lehrplan 10. Schuljahr' Kanton Bern
- Coaching, Begleitung und Fachberatung verschiedenster Bildungsinstitutionen (z.B. Dozentenschulung H+ Bildung, Berufsfachschule Bern, …)
- Pädagogisch-didaktische Beratung: iconomix – Ökonomie entdecken: Schweizerische Nationalbank

Publikationen

2008	Pfiffner Manfred, Stefan Weber. Burnout – **Jetzt zahlen alle! Nicht aber bei Anwendung des Verursacherprinzips**. In: Wallimann, Isidor (Hrsg.) (2008). Sozialpolitik nach Verursacherprinzip – Beispiele der Anwendung. Haupt Verlag: Bern.
2007	Meyer Hilbert, Pfiffner Manfred & Walter Catherine. **Ein unterstützendes Lernklima erzeugen**. In: Pädagogik 11/07.
2007	Meyer Hilbert, Pfiffner Manfred & Walter Catherine. **Variabel unterrichten. Was wissen wir über die Wirksamkeit von Methoden?** In: Pädagogik 10/07.
2007	Pfiffner Manfred. **Individuelle Ursachen bei Burnout**. In: Ammann, Karin (Hrsg.) Time-Out: Gewusst wie. Kreative Auszeit, erfolgreiche Rückkehr. Pädagogik bei Sauerländer: Oberentfelden.
2004	Pfiffner Manfred (2004). **Lifestyle. Fallstudien für Oberstufenklassen/ Berufs- und Mittelschulen.** Bundesamt für Gesundheit und Schweizerische Krebsliga: Bern.
2000 – 2006	umfangreiche **Fachliteratur** für Berufslernende sowie Schülerinnen und Schüler der Oberstufe im Informatikbereich zur Windows-Office-Palette

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Catherine Walter - Laager, geboren am 04. April 1969 in Zürich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen

selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Zürich, 25. Januar 2009 _____

(Catherine Walter - Laager)

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Manfred Pfiffner, geboren am 19. August 1963 in St.Gallen dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen

selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

St.Gallen, 25. Januar 2009 _____

(Manfred Pfiffner)

[1] HarmoS: Harmonisierung der obligatorischen Schule

[2] SVP: Schweizerische Volkspartei; stärkste Partei der Schweiz; rechtsbürgerliches Lager

[3] Seniorin: Ältere Person, welche in der Schule Freiwilligenarbeit leistet.