

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/364695374>

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst. Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht

Book · October 2022

DOI: 10.3278/9783763971312

CITATIONS

0

READS

43

1 author:



Sabine Albert

University College of Teacher Education in Vienna

9 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Inclusive Education: Socio-Psychological, Educational and Social Aspects [View project](#)

Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE

Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Sozialwissenschaften heute

In der wbv-Reihe werden Qualifikationsschriften aus der Bildungs- und Sozialforschung sowie der Pädagogik und Soziologie veröffentlicht, die mit summa cum laude oder magna cum laude bewertet wurden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© 2022 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

ISBN (Print) 978-3-7639-7130-5

DOI: 10.3278/9783763971312

Band 8

Printed in Germany



Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Von der Karl-Franzens-Universität Graz zur Verleihung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) im Jahr 2021 als Dissertationsschrift genehmigt. 1. Gutachterin: Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula, 2. Gutachterin: Priv. Doz.in HS-Prof.in Dr.in Katharina Rosenberger; Tag des Rigorosums: 22.06.2021.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Vorwort: Respekt – eine unverzichtbare Haltung in der Pädagogik	9
Abstract	11
I Einleitung	13
1 Problembeschreibung	15
2 Erkenntnisinteresse – Forschungsfragen und Zielsetzungen	17
3 Aufbau der Arbeit	19
II Systematische Analyse von Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterrichtsalltag	23
4 Menschenbild – ein schwer zu fassender Begriff	25
4.1 Begriffliche Einordnung und Abgrenzung	25
4.1.1 Berufsbezogene Überzeugungen und Wertesysteme	26
4.1.2 Das Forschungsprogramm der <i>Subjektiven Theorien</i>	28
4.1.3 Die professionelle pädagogische Haltung	30
4.2 Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen	31
5 Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten	35
5.1 Explikation des Begriffs <i>Lebenswelt</i>	36
5.1.1 Der phänomenologische Lebensweltbegriff von Edmund Husserl	36
5.1.2 Begriffliche Weiterentwicklung von Alfred Schütz und Thomas Luckmann	38
5.1.3 Lernanlässe nach Klaus Holzkamp als Motiv zur Erweiterung der Lebenswelt	40
5.1.4 Lebenswelt und kommunikatives Handeln nach Jürgen Habermas	43
5.1.5 Der symbolische Interaktionismus nach George Herbert Mead	45
5.1.6 Die Berücksichtigung der Lebenslagen laut Björn Kraus	46
5.1.7 Kapitalsorten und Habitus von Pierre Bourdieu	47
5.1.8 Lebenswelten und Menschenbild	49
5.2 Zwischenresümee	51

6	Menschenbild – Begriffliche Überlegungen	53
6.1	Exemplarische Menschenbilder der Pädagogik	57
6.1.1	Zusammenhang von Erziehung, Bildung, Menschenbild- annahmen und Praxisformen im Unterrichtsalltag	60
6.1.2	Der Mensch, ausgestattet mit Potenzialen, die es freizulegen gilt	61
6.1.3	Der Mensch als <i>formbares</i> Wachs und beschreibbare <i>Tabula rasa</i>	64
6.1.4	Der Mensch im Spannungsfeld von Naturanlage und Gesellschaft	66
6.1.5	Der Mensch und die Entfaltung all seiner Kräfte	70
6.1.6	Der Mensch zwischen freier Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung	73
6.1.7	Respekt gegenüber der Person des Kindes	75
6.1.8	Der Mensch als freie, mit Vernunft ausgestattete Persönlichkeit, innerhalb einer solidarischen Gemeinschaft	78
6.2	Die Bedeutung von Menschenbildern im Unterrichtsalltag	80
6.3	Zwischenresümee	94
7	Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt im Unterricht	99
7.1	Einblick in die Curricula der Handelsakademie und Handelsschule	100
7.2	Implikationen für den Unterricht	103
7.2.1	Didaktisch-methodische Überlegungen das Jugendalter betreffend	103
7.2.2	Dem Jugendalter angemessene Menschenbildannahmen und Haltungen	107
7.3	Widersprüche im pädagogischen Handlungsfeld <i>Unterricht</i>	109
7.3.1	Das Spannungsfeld von Bewahren und Verändern	109
7.3.2	Das Spannungsfeld von freier Subjektentfaltung und Disziplinie- rung	110
7.3.3	Das Spannungsfeld von Individualisierung und gesellschaft- lichen Anforderungen	112
7.4	Zwischenresümee	113
8	Respekt als Ausdruck des Menschenbildes	119
8.1	Respekt – begriffliche Klärung und Abgrenzungen	119
8.1.1	Wodurch zeigt sich respektvolles Verhalten im Unterricht?	126
8.1.2	Kategorialer Blick auf Lehrerverhalten	133
8.1.3	Auswirkungen des Verhaltens der Lehrpersonen auf Schüler*innen	137
8.2	Forschungsstand zu Respekt im Unterricht	140
8.3	Zwischenresümee	147
III	Empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung von Schüler*innen	151
9	Methodologischer Zugang und Forschungsprozess	153
9.1	Merkmale qualitativer rekonstruktiver Sozialforschung	155
9.2	Der Weg zum passenden Erhebungsinstrumentarium	157

9.3	Gegenstand der Forschung	161
9.4	Das Forschungsfeld	162
9.5	Das Sampling	165
9.6	Methodische Durchführung	166
9.6.1	Schriftliche Befragung als Gruppendiskussionsimpuls	166
9.6.2	Gruppendiskussionsverfahren auf Grundlage der <i>Dokumentarischen Methode</i>	167
9.7	Auswertung mittels <i>Dokumentarischer Methode</i> nach Ralf Bohnsack	168
9.7.1	Diskursbewegungen	169
9.7.2	Typenbildung und Generalisierung	170
10	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	173
10.1	Ausführliche Informationen zu den Fällen	174
10.2	Detaillierte Erläuterungen zur Darstellung der Ergebnisse	175
10.3	Strukturierung nach den vier Dimensionen <i>Person</i> , <i>Intersubjektivität</i> , <i>Kontext</i> und <i>Anliegen</i>	177
10.4	Falldarstellung und Rekonstruktion der Orientierungsfiguren	180
10.5	Dimension <i>Person</i> : Menschenbildkonstruktionen	181
10.5.1	Die Lieblingsschüler*innen von Lehrpersonen	182
10.5.2	Annahmen über Mädchen und Jungen	210
10.5.3	Das Bild von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	217
10.5.4	Erwartungen an die <i>perfekten</i> Schüler*innen	234
10.5.5	Schüler*innen mit Behinderungen	244
10.5.6	Zwischenresümee	253
10.6	Dimension <i>Intersubjektivität</i> : Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt <i>Unterricht</i>	255
10.6.1	Eine respektvolle Rückmeldekultur	256
10.6.2	Unterstützung von Lernprozessen durch die <i>pädagogische Mitte</i> ...	260
10.6.3	Mit Schülerinnen und Schülern <i>auf Augenhöhe</i>	262
10.6.4	Qualität der Beziehungsgestaltung	265
10.6.5	Verantwortung gelingender Beziehungen	267
10.6.6	Zwischenresümee	269
10.7	Dimension <i>Kontext</i> : Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Wechselwirkungen	271
10.7.1	Generalisierung von Schülerinnen bzw. Schülern auf die gesamte Klasse	272
10.7.2	Die Erweiterung des Feldes <i>Unterricht</i>	275
10.7.3	Zwischenresümee	283
10.8	Dimension <i>Anliegen</i> : Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität ...	285
10.8.1	Kooperation durch das Respektieren unterschiedlicher Meinungen	286
10.8.2	Die Kraft respektvoller Dialoge	290
10.8.3	Miteinander und voneinander Lernen	294
10.8.4	Zwischenresümee	298

11	Sinngenetische Typenbildung	301
11.1	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Person</i>	302
11.2	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Intersubjektivität</i>	305
11.3	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Kontext</i>	308
11.4	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Anliegen</i>	311
12	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	315
IV	Conclusio und Ausblick	323
	Literatur	327
	Abbildungsverzeichnis	345
	Tabellenverzeichnis	345
	Anhang	347
	Autorin	349
	Danke	349

Vorwort: Respekt – eine unverzichtbare Haltung in der Pädagogik

Die Autorin wendet sich in ihrer Publikation zu Menschenbildern in der Schule, die eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung zur Wahrnehmung von Menschenbildern im Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen darstellt, einer nicht nur für die Schulpädagogik äußerst wertvollen Thematik zu; sondern sie leistet damit auch einen speziellen Fachbeitrag für die Allgemeine Pädagogik, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und vor allem auch für die Lehrer*innenbildung. Am Ende des Buches plädiert die Autorin, dass eine wertschätzende und anerkennende Beziehungsgestaltung in der Bildungsarbeit der Schlüssel zum Erfolg ist. Mit Erfolg ist gemeint, dass Lehrer*innen eine pädagogische Haltung einnehmen sollten, sowohl in der Erziehung als auch in der didaktisch-methodischen Aufbereitung des Unterrichts. Denn, wenn Schüler*innen sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, ihnen das Lernen Freude macht, dann wirkt sich dies positiv auf ihre Lernleistungen aus. Unterricht gelingt offenbar, wenn eine grundsätzliche Akzeptanz des Gegenübers erlebbar wird, wenn Vielfalt anerkannt und Achtung sowie Wertschätzung den Unterrichtsalltag prägen. Diese Behauptungen werden in der hier vorliegenden Publikation empirisch untersucht und fachwissenschaftlich stringent argumentiert.

Mit der Einladung von Frau Sabine Albert, ein Vorwort für ihr Buch zu verfassen, verbinde ich eine Einladung an die Leser und Leserinnen, den hier dargelegten Diskurs wertzuschätzen, der getragen ist von einer zutiefst humanistischen Haltung der Achtung und Würde, der Anerkennung von Vielfalt sowie von gelebter Mitmenschlichkeit. Im Bewusstsein dieser Haltung – die ich mit der Autorin seit vielen Jahren teile – ist es mir eine besondere Freude, diese einleitenden Worte zu schreiben. Das erkenntnisleitende Ziel der hier vorliegenden Publikation, hervorgegangen aus einem Dissertationsprojekt, ist die Wahrnehmung der Schüler*innen und ihre Einschätzungen hinsichtlich der Auswirkungen von Respekt und den daraus resultierenden Praxisformen auf ihre schulischen Leistungen und Bildungserfolge. Somit richtet sich der Forschungsblick u. a. auf den pädagogischen Takt, den pädagogischen Bezug, auf die Zugewandtheit der Lehrenden; d. h., auf all jene Facetten, die Ausdruck eines Menschenbildes sind. Um Antworten auf die zentrale Forschungsfrage *Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert?* zu generieren, werden Schüler*innen der Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden konfrontiert. Die Herausforderungen einer derart perspektivisch breit gewählten Themensetzung erscheinen mir als Bildungswissenschaftlerin aus zwei Gründen äußerst relevant und sehr anspruchsvoll: Erstens geht es um die Klärung entsprechender Begrifflichkeiten (z. B. Respekt, Anerkennung, Wertschätzung, Menschenbild) und Konzepte (z. B. Lebenswelt, subjektive Theorien, professionelle pädagogische Haltung), die komplex, vielfältig und selbst in der Fach-

literatur zum Teil unübersichtlich verwendet werden; also darum, Trennschärfe und relative Abgrenzungen herzustellen. Zum Zweiten erfordert dieses Erkenntnisinteresse, geeignete methodische Verfahren anzuwenden, um eine sinnstiftende Textinterpretation unter vorab festzulegenden Dimensionen zur Erkenntnisgewinnung zu generieren. Beiden Anforderungen wird die Autorin eindrücklich gerecht, denn was aufmerksame Leser*innen zu lesen bekommen, ist nicht nur für Lehrer*innen in der Schule, sondern auch für ein gelingendes Zusammenleben von Menschen im Alltag äußerst relevant und aufschlussreich. Wir lesen beispielsweise von vertrauensvollen Dialogen, von der Herstellung einer positiven Lernatmosphäre, von Gerechtigkeit bei der Beurteilung, von einem kooperativen, empathischen Miteinander sowie vom Interesse an der Lebenswelt der Schüler*innen und nicht zuletzt von der Stärkung des Selbstwertes.

Blickt man auf die empirische Studie im Gesamten, so zeigt Frau Sabine Albert, dass sie jene fachwissenschaftliche und hermeneutisch-interpretative Kompetenz besitzt, um mit kritischer Argumentation die begrifflichen Unklarheiten zu eliminieren, die als folgenreich für die weitere Theorieentwicklung anzusehen sind. Respekt – so das Plädoyer der Autorin – ist nicht nur in der Bildung eine unverzichtbare Haltung, sondern auch im Zusammenleben und letztlich für die Bewältigung des Lebensalltags jedes Menschen ein kostbares Gut.

In diesem Sinne wünsche ich interessierten Leserinnen und Lesern, dass sie sich mit einer entsprechend respektvollen und anerkennenden Haltung ein paar Lese- stündchen gönnen und sich auf die Menschenbilder in der Bildung einlassen. Möge entspanntes Verweilen und friedliche Ruhe gerade in dieser herausfordernden Zeit sich einstellen, dass die Worte und Sätze achtsam in unserem Denken und Handeln entsprechende Resonanz hervorrufen. Der Autorin wünsche ich lang anhaltende Momente des Glücks beim Anblick ihres Buches, es wird für ein unvorhersehbares Morgen seine Gültigkeit behalten.

Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula

Abstract

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten, wie sie im Schulalltag handeln und sich erzieherisch verhalten, im Folgenden als Praxisformen oder Handlungspraxen bezeichnet, ist häufig Ausdruck ihres Menschenbildes. Menschenbilder wirken innerhalb individueller Lebenswelten von Geburt an ständig auf Personen ein, bis schließlich eine Internalisierung erfolgt und sie im Handeln Ausdruck finden. Menschenbilder und Haltungen, die über Praxisformen von Lehrpersonen sichtbar werden, stehen daher im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Publikation. Ausgehend vom Respektverständnis von Dillon (2003), nach dem Lehrpersonen ihre Schüler*innen respektieren, wenn sie diese beachten, wahrnehmen, verstehen und begreifen, wird in der Folge als konstitutiv für respektvolle Praxisformen, ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt generiert, das grundlegend den Erwartungen von Schüler*innen an die Praxisformen ihrer Lehrpersonen entsprechen dürfte. Dazu wird eine empirisch-rekonstruktive Studie durchgeführt, die aufzeigen soll, inwiefern Schüler*innen wahrnehmen, dass die von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen ihren normativen Erwartungen an ein Handeln bezüglich dieses Menschenbildes entspricht. Mithilfe von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen und der Auswertung mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014) wird versucht, Menschenbilder von Lehrpersonen anhand der wahrgenommenen Praxisformen aus Perspektive der Schüler*innen zu rekonstruieren. Zunächst erfolgt eine Entfaltung der Orientierungsfiguren, wodurch die Originalität der Einzelbeiträge der Gruppen erhalten bleibt und die Nachvollziehbarkeit ermöglicht wird. Anschließend wird eine Sinngenetische Typenbildung durchgeführt, indem überindividuelle Muster erfasst und so über das Typische verallgemeinerungsfähige Aussagen erzielt werden. Mittels der Forschungsergebnisse werden schließlich respektvolle Handlungspraxen identifiziert, was letztendlich der Schlüssel für ein positives Miteinander ist und Chancen zur gemeinsamen konstruktiven Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* bietet. Ferner stellen die Befunde für Schulpraktiker*innen und die Lehrerbildung eine Möglichkeit dar, die eigenen Praxisformen zu reflektieren, und sie sollen Anregungen für den wissenschaftlichen Diskurs und allenfalls Anschlussforschungen geben.

Schlagworte: Menschenbild, Haltungen, Praxisformen, Lebenswelt, Respekt, Unterricht, Berufsbildung, Gruppendiskussionen, Dokumentarische Methode, Lehrerbildung

How teachers design their lessons, act in everyday school life, and behave educationally, referred to as forms of practice in the following, are often an expression of their conceptions of what it means to be human. Within individual life worlds, conceptions of human beings constantly affect people from birth until finally internalization takes place, and these are action-guiding. Conceptions of human beings and attitudes that become visible through teachers' forms of practice are, therefore, the focus of the research interest of this publication. Based on Dillon's (2003) concepts of respect, according to which teachers respect their students when they pay attention to, perceive, understand, and comprehend them, a concept of human beings of respect for diversity is generated as a basic constituent of respectful forms of practice, which should fundamentally correspond to students' expectations of their teachers' forms of practice. To this end, an empirical-constructive study will be conducted to determine how students perceive that the forms of practice they experience from their teachers correspond to their normative expectations of action about this concept of human beings. Through group discussions with students at vocational schools and evaluation using the documentary method (Bohnsack 2014), it is an attempt to reconstruct teachers' concepts of what it means to be human based on the perceived forms of practice from the students' perspective. First, a development of the orientation figures is completed, which preserves the originality of the individual's contributions to groups and enables traceability. Subsequently, a sense genetic typification is carried out by capturing supra-individual patterns and thus achieving generalizable statements about typical actions and responses. Furthermore, respectful practices are identified through the research results, which are ultimately the key to cooperation, and offer opportunities for constructive joint shaping of the lifeworld of teaching. Finally, the findings provide an opportunity for school practitioners and teachers to reflect on their practices and provide stimuli for academic discourse and follow-up research.

Keywords: conception of human beings, attitudes, forms of practice, lifeworld, respect, teaching, vocational education, group discussions, documentary method, teacher education

I Einleitung

In der modernen Pädagogik gewinnen pädagogische Beziehungen sukzessive an Bedeutung, und spätestens seit der Veröffentlichung der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2015, S. 129 ff.) ist bekannt, dass die Lehrperson einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistung sowie auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen hat. Aufgrund der hohen Aktualität ist die Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihren Lehrkräften auch Gegenstand im nationalen Bildungsbericht 2015. Darin ist nachzulesen, dass es einen deutlichen Aufwärtstrend bezüglich der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen gibt. Trotz dieser erfreulichen Entwicklung und den umfassenden Erkenntnissen einschlägiger Forschungen gaben Österreichs Jugendliche dennoch an, relativ unzufrieden mit ihren Lehrpersonen zu sein. Die größte Unzufriedenheit zeigt sich in der Sekundarstufe II sowohl in den berufsbildenden als auch in den allgemeinbildenden Schulen, wobei die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen der Schüler*innen in Berufsschulen und berufsbildenden mittleren Schulen höher ausfällt als in berufsbildenden höheren Schulen. Dabei fällt auf, dass die befragten 15- bis 16-Jährigen mit dem Klassen- und Schulklima tendenziell zufriedener sind als mit ihren Lehrpersonen (vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 104). Da die Beziehungsthematik inzwischen auch in der Lehrerbildung curriculare Verankerung gefunden hat, ist der Blick auf diese Diskrepanz spannend und wirft einige Fragen auf. Dabei ist zunächst einmal die subjektiv erlebte Unterrichtswirklichkeit der Schüler*innen in den Fokus des Forschungsinteresses zu stellen.

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten, wie sie im Schulalltag handeln und sich erzieherisch verhalten, ist häufig Ausdruck ihres Menschenbildes. Folglich stehen Menschenbilder, Haltungen und die daraus resultierenden Praxisformen von Lehrpersonen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Dissertation. Menschenbilder zeigen sich in großer Pluralität (vgl. H.-P. Bauer 2015, S. 158) und lassen sich in ihrer Begrifflichkeit eher unscharf und breit erfassen (vgl. Zichy 2017, S. 109), da es sich dabei um ein Konstrukt handelt. Umso mehr ist eine definitorische Präzisierung zum Begriff des Menschenbildes notwendig. Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde den Charaktereigenschaften bzw. Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen nachgegangen, die sich positiv wie auch negativ auf Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auswirken (vgl. Ostermann 2015, S. 25). Dabei wird unter anderem auch der Begriff „Habitus“ verwendet, der Grundeinstellungen und Auftreten von Personen ausdrückt. Damit ist gleichermaßen die Haltung von Lehrpersonen verbunden, die häufig auch als Lehrerpersönlichkeit bezeichnet wird und die aus dem Menschenbild von Lehrpersonen resultiert. Manche Pädagoginnen und Pädagogen sprechen in diesem Zusammenhang von pädagogischem Takt, Empathie, Wertschätzung, andere von positiver Zugewandtheit zu den Lernenden, pädagogischer Liebe oder dem pädagogischen Bezug (vgl. Fliegert & Solzbacher 2014, S. 25 ff.). Die Liste der Aufzählungen scheint nie enden zu wollen, vor allem in Anbetracht dessen, dass

die Thematik auch ihren Ausdruck in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung findet und ebenso ausführlich beispielsweise von Erziehungsstiltheorien behandelt wird. Aus dieser Vielfalt an Betrachtungsweisen und Theorien folgt einerseits die Notwendigkeit einer Strukturierung; und da die bisherigen Forschungsergebnisse primär aus Forschungsmethoden resultieren, die den Fokus stark auf wissenschaftliche Theorien, Forscher*innen sowie Lehrer*innen richten, bedarf es andererseits einer Ergänzung durch die Wahrnehmungen und Bewertungen der davon betroffenen Zielgruppe der Auswirkung der Handlungspraxen der Lehrpersonen, nämlich der Schüler*innen.

Es folgt zunächst die Problembeschreibung, woraus das forschungsleitende Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit abgeleitet wird, indem die Forschungsfragen und Zielsetzungen der Arbeit erläutert werden. Danach wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben, um den Leserinnen und Lesern zu verdeutlichen, wie den forschungsleitenden Fragen nachgegangen wird.

1 Problembeschreibung

Menschenbilder bestehen laut Michael Zichy (vgl. 2017, S. 103 ff.) aus einem Bündel von Überzeugungen darüber, wie Menschen sind, und auch, wie sie sein sollten. Er unterscheidet dabei theoretische von lebensweltlichen Menschenbildern, wobei letztere eine bedeutende Rolle für die praktische Wirksamkeit haben bzw. das Handeln orientieren. Ihre Geltung erstreckt sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens. Aus diesem Grund ist das lebensweltliche Menschenbild als Bezugsgröße für die Forschung im Unterricht von Interesse, da dieses die daraus ableitbaren Haltungen maßgeblich prägt und somit eng verflochten mit den Vorstellungen darüber ist, welcher Unterrichtsstil angemessen und zielführend ist. In Lebenswelten gibt es eine Mannigfaltigkeit an miteinander konkurrierenden Menschenbildern. Diese existieren miteinander, da sie trotz Verschiedenheit einer gemeinsam geteilten Lebenswelt angehören und als Vorbilder fungieren, weshalb sie Wirkung zeigen. Diese Wirkmächtigkeit liegt daran, dass sie den Menschen formen, indem sie die Moral, die Erziehung und überhaupt das gesellschaftliche Wertesystem und die gesellschaftliche Praxis orientieren. Menschenbilder wirken von Geburt an ständig auf Menschen ein, bis schließlich eine Internalisierung erfolgt und sie im Handeln Ausdruck finden. Lebensweltliche Menschenbilder wirken auf das alltägliche Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln von Personen und sind für die subjektive Lebensführung entscheidend.

In der Lebenswelt *Unterricht* treffen Schüler*innen und Lehrer*innen aufeinander, die in ihren unterschiedlichen bisherigen Lebenswelten sozialisiert worden sind und über unterschiedliche Wissensvorräte, Praxisformen und Orientierungsmuster verfügen. Um in gemeinsame Lernprozesse eintreten zu können, ist eine Annäherung zwischen diesen vielfältigen und doch sehr unterschiedlichen Praxisformen notwendig. Die Unterrichtspraxis zeigt, dass es häufig zu keinen Annäherungen zwischen den Beteiligten kommt, wodurch eher Spannungen aufgrund dieser Diskrepanzen bestehen. Gelingt jedoch die Annäherung zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Unterricht, kann das die Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten erweitern, was sich positiv auf die Unterrichtsarbeit sowie die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern auswirkt. In dieser Forschungsarbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass Menschenbilder sich ganz entscheidend auf die Praxisformen von Lehrpersonen im Unterricht auswirken und maßgeblich dafür sind, inwiefern von einem gelingenden Unterricht gesprochen werden kann. Von erkenntnisleitendem Interesse für dieses Forschungsvorhaben ist daher die Frage, wie sich Menschenbilder von Lehrpersonen auf den Unterrichtsalltag auswirken bzw. inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Menschenbildern und den Praxisformen der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird.

Welche Menschenbilder von Lehrpersonen sich im Unterricht ihren Schüler*innen zeigen und aufgrund welcher Praxisformen die Schüler*innen auf die von ihnen wahrgenommenen Menschenbilder schließen, wurde bisher noch nicht ausreichend

erforscht. Pädagogische Menschenbilder und ihre Bedeutung für den Unterricht wurden bislang bevorzugt wissenschaftstheoretisch diskutiert. Zu Praxisformen von Lehrpersonen gibt es zwar zahlreiche Studien, der Zusammenhang zwischen Menschenbildern und Praxisformen wurde in den Forschungen jedoch eher vernachlässigt. Daher gilt es, die Lücke in diesem Bereich mit dieser Forschungsarbeit zu schließen.

Dabei soll die Wahrnehmung der Schüler*innen in den Fokus gestellt werden und ferner ihre Einschätzungen der Auswirkungen von Menschenbildern und daraus resultierenden Praxisformen von Lehrpersonen auf ihre Lern- und Bildungsprozesse. Der Blick richtet sich dabei auf die Erfahrungen in berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II, da vor allem in diesem Schultyp die Herausforderungen immens sind aufgrund der Tatsache, dass eine große Heterogenität vorherrscht, weil Schüler*innen aus allen Schultypen der Sekundarstufe I in berufsbildende Schulen übertreten. Außerdem werden häufig Schüler*innen, die erst kurze Zeit in Österreich sind, in diesen Schultyp integriert, wodurch grundlegende Kompetenzen und auch die bisherige Sozialisation in österreichischen Schulen fehlen, und die Lehrpersonen dadurch vor zusätzliche Herausforderungen gestellt werden. Die Schüler*innen treten demnach aus vielfältigsten Lebenswelten in die neue gemeinsame Lebenswelt *Schule* ein. Darüber hinaus handelt es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Jugendliche, deren Reflexions- und Kritikfähigkeit bereits ausgeprägt und differenziert ist, was insgesamt brauchbare Forschungsergebnisse verspricht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind für Schulpraktiker*innen und die Lehrerbildung von großem Interesse, da anhand der Befunde Reflexionen der eigenen Handlungspraxen und letztendlich des Unterrichts möglich sind. Des Weiteren soll die Forschungslandschaft um die Erkenntnisse vertieft und erweitert werden.

2 Erkenntnisinteresse – Forschungsfragen und Zielsetzungen

In diesem Forschungsvorhaben wird aus pädagogischer und erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Sicht von der Annahme ausgegangen, dass die Performanz in konkreten Unterrichtssituationen u. a. Ausdruck von Menschenbildern und Haltungen ist. Daher ist das primäre Ziel, herauszufinden, welche Menschenbilder und Haltungen von Lehrpersonen die Schüler*innen im Schulalltag wahrnehmen und welche Auswirkungen diese ihrer Wahrnehmung nach auf den Unterrichtsalltag und ihre Lern- und Bildungsprozesse haben. Ausgehend von dieser Zielsetzung wird der Fokus auf folgende forschungsleitende Fragestellungen gerichtet:

- Welche Bedeutung haben Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag?
- Wodurch können Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht wahrgenommen werden?
- Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert?
- Inwiefern entsprechen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene gängige Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt?
- Welche Menschenbilder von Lehrpersonen lassen sich aus von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Praxisformen rekonstruieren und ableiten?

Zunächst wird der Problematik nachgegangen, inwieweit Menschenbilder den Unterrichtsalltag und damit auch die Lern- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, um anschließend herauszufinden, wodurch Menschenbilder von Lehrpersonen für Schüler*innen im Unterricht wahrnehmbar sind. Aus meiner eigenen Erfahrung im Rahmen meiner jahrelangen Professionalität als Lehrende gehe ich von der Annahme aus, die möglicherweise auch in der Literatur Bestätigung findet: dass Menschenbilder über Haltungen in entsprechende Praxisformen münden und diese Praxisformen der Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können. Die Rückschlüsse von Praxisformen auf Menschenbilder aus der Perspektive der Schüler*innen scheinen schwierig zu sein, da es sich hier letztendlich um Konstruktionen und subjektive Vermutungen der Schüler*innen handelt. Die Perspektiven der Lehrpersonen bleiben dabei ausgeblendet. Da Menschenbilder aus einer Vielzahl an Menschenbildannahmen, oder auch Überzeugungen, bestehen und es des Weiteren eine Fülle an Praxisformen gibt, wird zur Operationalisierung der Begriff des Respekts herangezogen, um sich an die Beantwortung der Forschungsfragen auf diesem Weg annähern zu können. Folglich werden die Schüler*innen gefragt, wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen im Unterricht respektiert

fühlen. Um annähernd Rückschlüsse auf ein Menschenbild ziehen zu können, wird in der Theoriediskussion ein Menschenbild entfaltet, das in Anlehnung an den Humanismus und Liberalismus das *Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt* genannt wird, was begründet, weshalb mit dem Begriff des Respekts operiert wird und nicht mit anderen Begriffen, die mit Menschenbildern in Zusammenhang gebracht werden können. Von diesem Menschenbild ausgehend und der Annahme, dass Schüler*innen normative Erwartungen entsprechend diesem Menschenbild an die Praxisformen ihrer Lehrpersonen stellen, wird der Frage nachgegangen, inwiefern von Schüler*innen wahrgenommene gängige Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt entsprechen. Dabei erfolgt eine Annäherung an die wahrgenommenen Menschenbilder durch Abweichungen. Dies führt zu der Frage, welche Menschenbilder von Lehrpersonen sich aus von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Praxisformen rekonstruieren und ableiten lassen. In der Folge wird die subjektive Wirklichkeit der Schüler*innen mit wissenschaftlichen Theorien verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf die Spur zu kommen und eventuell Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung bestehender Theorien zu entdecken. Das Bestreben dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, aufzuzeigen, inwiefern Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht handlungsleitend sind und inwieweit die Menschenbilder der Lehrpersonen durch die Wahrnehmungen von Praxisformen im Unterricht durch die Schüler*innen rekonstruierbar sind, letztendlich Rückschlüsse von Praxisformen auf Menschenbilder möglich sind. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, könnte möglicherweise der Grund dafür sein, dass in diesem Bereich noch wenig geforscht wurde, erweist sich doch eine Operationalisierung als schwierig aufgrund der Uneindeutigkeit der Begriffe und der Zuordnung der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Handlungspraxen zu den Menschenbildern von Lehrpersonen, umso mehr, als Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zudem subjektiv und vielfältig sind und sich ferner auch vermutlich von jenen der Lehrpersonen unterscheiden. Dennoch versuche ich durch meine Forschungsarbeit die Fragen, die sich durch diese Problemstellung ergeben, zu beantworten. Dies hat meines Erachtens große Bedeutung für die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen und leistet einen wissenschaftlichen Beitrag zu einer Annäherung an diesen Forschungsgegenstand, wodurch möglicherweise weitere wichtige Forschungen zu dem Themenbereich folgen.

3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Dissertation beschäftige ich mich einleitend mit der Problembeschreibung, woraus ich mein Erkenntnisinteresse mit den forschungsleitenden Fragen und der Zielsetzung ableite, die im Zuge der ersten drei Kapitel vorgestellt werden. Im Anschluss an die Einleitung gebe ich einen Einblick in die gegenwärtige Forschungslandschaft, indem eine systematische Analyse des Zusammenhangs zwischen Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterricht durchgeführt wird. Dazu setze ich mich im vierten Kapitel mit dem Begriff des Menschenbildes auseinander, um eine Abgrenzung zu synonym verwendeten Begriffen vorzunehmen. Da in dieser Dissertation von dem Verständnis ausgegangen wird, dass Menschenbilder aus Bündeln von Überzeugungen bestehen, wie Menschen sind und wie sie zu sein haben, werden die berufsbezogenen Überzeugungen expliziert, mit dem Begriff der Einstellung in Beziehung gesetzt und die Orientierung an Wertesystemen besprochen. Aufgrund dessen, dass es sich bei Menschenbildern um subjektive Konstruktionen handelt, wird den subjektiven Theorien nachgegangen, um danach zu erläutern, wie sich die professionell pädagogische Haltung definieren lässt. In diesem Kapitel wird ein Modell entwickelt, aus dem hervorgeht, wie diese Begriffe zusammenhängen. Dabei wird vom Menschenbild ausgegangen, das aus Überzeugungen oder auch Menschenbildannahmen besteht. Implizit im Menschenbild enthalten ist auch die innere Geisteshaltung oder der nicht sichtbare Habitus. Die innere Geisteshaltung wird von der zielgerichteten Haltung unterschieden, die sich aus dem in Interaktion und Sprache sichtbaren Habitus und der Hexis, der Körperhaltung, zusammensetzt und als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen verstanden werden kann. Das Menschenbild wird über die Haltung in den Praxisformen, in den *doings and sayings* sichtbar; diese induzieren, verstärken oder dämpfen rückwirkend wiederum das Menschenbild.

Im fünften Kapitel wird der Begriff der Lebenswelt expliziert, weil Menschenbilder im Zuge der Sozialisation von Menschen in ihren unterschiedlichsten Lebenswelten entstehen, internalisiert werden und sich auf die Handlungspraxen auswirken. Es erfolgt eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbegriff bzw. dem Alltag, ausgehend von Edmund Husserls (1976) phänomenologischem Lebensweltbegriff, über die begriffliche Weiterentwicklung durch Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003), um in der Folge Überlegungen über Lernanlässe nach Klaus Holzkamp (1995) aufgrund von Lebenswelterweiterungen anzustellen. Danach wird erklärt, weshalb Jürgen Habermas (1997a, b) den Lebensweltbegriff durch das kommunikative Handeln ergänzt und die von Björn Kraus (2013) betonte Notwendigkeit dargestellt, auch die Lebenslagen mitzuberücksichtigen. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Lebenswelten und den Kapitalsorten sowie der Habitus Theorie von Pierre Bourdieu (1976) aufgezeigt, wodurch der Lebensweltbegriff in dieser wissenschaftlichen Arbeit den Begriff des sozialen Feldes zur Seite bekommt. So soll herausge-

arbeitet werden, wie die Lebenswelten oder sozialen Felder und Menschenbilder korrespondieren und welchen Einfluss Lebenswelten auf die Menschenbildentwicklung haben.

Das sechste Kapitel beinhaltet begriffliche Überlegungen zum Menschenbild und seine historische Entstehungsgeschichte in der erziehungswissenschaftlichen Literatur. Es folgt ein kleiner ausgewählter Ausschnitt von Menschenbildern bedeutender Pädagoginnen und Pädagogen, wie Sokrates (469–399 v. Chr.), Johann Amos Comenius (1592–1670), John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1806), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Johann Friedrich Herbart (1776–1841), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Maria Montessori (1870–1952), Janusz Korzcak (1878/1879–1942) und Anna Siemsen (1882–1951), um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie sich Menschenbilder im Laufe der Geschichte entwickelt haben, welche Praxisformen in Erziehung und Unterricht sich daraus ableiten lassen und welche Aspekte davon bis heute aktuell sind. Die Persönlichkeiten sind an dieser Stelle chronologisch nach Geburtsjahr geordnet, im entsprechenden Kapitel werden ähnliche theoretische Ansätze zusammengefasst, die dahin gehend von mir ausgewählt wurden, inwieweit sich Zusammenhänge zu aktuellen Menschenbildannahmen und Praxisformen im Unterricht herstellen lassen, um später den aktuellen pädagogischen sowie erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsstand darauf aufbauend darstellen zu können. Ausgehend von den geschichtlichen Menschenbildern wird im Anschluss darüber diskutiert, welche Bedeutung Menschenbilder für den Unterrichtsalltag haben, wobei aufgezeigt wird, wie sich aus Menschenbildern Erwartungshaltungen bei Lehrpersonen entwickeln, die von den Schüler*innen wahrgenommen werden.

Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt wird im siebenten Kapitel entfaltet, weil es einer humanen und demokratischen Gesellschaft entspricht und daher als zeitgemäßes Menschenbild von mir bewertet wird. Das führt dazu, dass der Begriff des Menschenbildes mithilfe des Respektbegriffs operationalisiert wird, um eine empirische Untersuchung möglich zu machen. Ein Einblick in die Curricula der Handelsakademie und der Handelsschule gibt ferner Aufschlüsse über das Forschungsfeld, das ausgewählt wurde. Bei der Schülerpopulation handelt es sich um Jugendliche, daher folgen als Nächstes Implikationen für den Unterricht, indem auf das Jugendalter mit entsprechenden didaktisch-methodischen Überlegungen eingegangen wird und dem Jugendalter angemessene Menschenbildannahmen und Haltungen erläutert werden. Schließlich werden Widersprüche im pädagogischen Handlungsfeld *Unterricht* diskutiert, insbesondere die Spannungsfelder Bewahren und Verändern, freie Subjektentfaltung und Disziplinierung sowie Individualisierung und gesellschaftliche Anforderungen, um die Problematiken im unterrichtlichen Handeln aufzuzeigen.

Im achten Kapitel widme ich mich dem Respektbegriff, der in diesem Forschungsvorhaben als Ausdruck des Menschenbildes verstanden wird. Nach der Klärung des begrifflichen Verständnisses und einer terminologischen Abgrenzung zu

Anerkennung und Wertschätzung wird mithilfe des aktuellen Forschungsstandes aufgezeigt, wodurch sich respektvolles Verhalten im Unterricht zeigt, gefolgt von einem kategorialen Blick auf das respektvolle Lehrerverhalten und seine Auswirkungen. Danach wird speziell auf Forschungen zu respektvollen Handlungspraxen eingegangen. Anhand konkreter Studien wird erläutert, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren, und es werden Schlüsse darauf gezogen, was Schüler*innen des Jugendalters unter Respekt und respektvollem Umgang miteinander verstehen. Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird deutlich, dass es kaum Forschungen zu Auswirkungen von Menschenbildern auf Handlungspraxen gibt und zum Respektbegriff wenig aus Schülerperspektive erforscht wurde, wodurch sich dieses Forschungsprojekt gut in bestehende Lücken der Forschungslandschaft einbetten lässt und aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten sind.

Im Anschluss an die theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand wird die empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern dargelegt. Im neunten Kapitel werden der methodologische Zugang und der Forschungsprozess beschrieben. Aufgrund dessen, dass die Schülerperspektive in den Fokus des Erkenntnisinteresses gerückt wird und in der Folge die Daten mittels Gruppendiskussionen erhoben sowie mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, erfolgt zunächst eine Beschreibung der Merkmale der qualitativen rekonstruktiven Sozialforschung. Darauf folgend wird der Weg zum passenden Erhebungsinstrument beschrieben, der sich unter Umständen als sehr schwierig erweist, da man als Forscherin in der Lage sein muss, mithilfe des geeigneten Instruments brauchbare Daten zu erheben, um die forschungsleitenden Fragen beantworten zu können. Danach wird eine erneute zusammenfassende Annäherung an den Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld durchgeführt, wird das Sampling dargestellt und die methodische Durchführung erklärt. Da die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode erfolgt, wird ein Einblick in diese Methode, mit den Diskursbewegungen und der Typenbildung, gegeben. Bei der Darstellung des methodologischen Zugangs wird erkennbar, dass es um ein Verstehen der Schüler*innen in ihren Lebenswelten geht und dabei kollektive Orientierungen herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse werden im zehnten Kapitel dargestellt und interpretiert und anhand der Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* Orientierungsfiguren entfaltet, in Bezug auf das Tertium Comparationis, das ich *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* nenne, gefolgt von einer sinngenetischen Typenbildung im elften Kapitel, die sich anhand der komparativen Analyse durchführen lässt. Ausgehend von den normativen Erwartungen der Schüler*innen an ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt, lassen sich dabei drei Typen rekonstruieren. Beim Typ I wird die *Konformität* zwischen den normativen Erwartungen der Schüler*innen und den von ihnen wahrgenommenen Praxisformen ihrer Lehrpersonen sichtbar. Der Typ II zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen *Differenzen* wahrnehmen. Neben diesen bei-

den Typen kann ein dritter Typ rekonstruiert werden, nämlich ein *ambivalentes* Verhalten, das nicht genau eingeordnet werden kann und detaillierter und komplexer zu fassen ist. Entsprechend den drei Typen lassen sich jeweils drei Orientierungsfiguren innerhalb der vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* rekonstruieren. Die Typenbildung wird deshalb durchgeführt, weil dadurch überindividuelle Muster erfasst werden und so über das Typische verallgemeinerungsfähige Aussagen erzielt werden können und des Weiteren die Anschlussfähigkeit von Folgeforschungen ermöglicht wird. Dennoch bleibt dabei die Originalität der Einzelbeiträge erhalten, wodurch die Nachvollziehbarkeit durch die ausführliche Entfaltung der Orientierungsfiguren trotz Typenbildung möglich ist (vgl. Haas & Scheibelhofer 1998, S. 1 f.).

Im Fokus des zwölften Kapitels steht die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, wobei ergänzend auf Limitationen der Arbeit hingewiesen wird und schließlich in der *Conclusio* mündet, in der die forschungsleitenden Fragen beantwortet werden und abschließend ein Ausblick im Hinblick auf Folgerungen für die Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis sowie den wissenschaftlichen Diskurs und allenfalls Anschlussforschungen, erfolgt.

II Systematische Analyse von Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterrichtsaltag

Eine der zentralen Annahmen, die dieser Dissertation zugrunde liegen, ist die wesentliche Bedeutung von Menschenbildern von Lehrpersonen für den Unterrichtsaltag, da sie das pädagogische Handeln von Lehrpersonen leiten. Um der Frage nach der Bedeutung des Menschenbildes von Lehrpersonen für den Unterrichtsaltag nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer Abgrenzung des Begriffs des Menschenbildes zu ähnlichen Begriffen wie etwa *Einstellungen*, *Überzeugungen*, *Werte*, *Haltungen*, *subjektive Theorien*, *Erwartungshaltungen* usw., da die Begriffe häufig synonym oder auch überlappend in der Fachliteratur verwendet werden. Jochen Fahrenberg (vgl. 2006, S. 14) spricht in diesem Zusammenhang von einem weiten psychologischen Feld, für das es bisher keine überzeugende Taxonomie gibt. Die dort verwendeten Begriffe und Theorien fanden auch in den pädagogischen Diskursen Einzug, ebenso die uneinheitliche Begriffsverwendung. Fahrenberg vermutet die Ursachen für den vorherrschenden uneinheitlichen Sprachgebrauch zum einen in den vorhandenen unterschiedlichen Forschungstraditionen und zum anderen im Fehlen eines geeigneten Prozessmodells, das die Zusammenhänge zwischen Menschenbild und Handlungen aufzeigt. Die Zusammenhänge zwischen Menschenbild und Handlungspraxen von Lehrpersonen sind für diese Dissertation von erkenntnisleitendem Interesse, und um ihnen nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer begrifflichen Einordnung, die zuerst durchgeführt wird. Da Menschenbilder stets im Kontext von Lebenswelten zu betrachten sind und sich diese durch lebensweltliche Erfahrungen und Sozialisation entwickeln, erfolgt danach eine Explikation des Begriffs der Lebenswelt, um sich anschließend dem Verständnis vom *Menschenbild*, das dieser wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegt, zu widmen. Hierbei wird auch der geschichtlichen Entwicklung von einflussreichen Menschenbildern in der Pädagogik sowie der Bedeutung von Menschenbildern für den Unterrichtsaltag Rechnung getragen. Nach der geschichtlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Menschenbildern folgen Überlegungen zu einem zeitgemäßen Menschenbild sowie ein Blick in die Curricula der berufsbildenden Schulen, innerhalb derer die empirischen Daten der Dissertation erhoben wurden. Da die empirische Untersuchung mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, werden Implikationen für den Unterricht, mit Fokus auf die Didaktik des Jugendalters, näher erläutert. Daran anknüpfend werden ein von mir als zeitgemäß bewertetes Menschenbild sowie im Unterrichtsaltag auftretende dialektische Spannungsfelder, wie Bewahren und Verändern, freie Subjektentfaltung und Disziplinierung sowie Individualisierung und gesellschaftliche Anforderungen, diskutiert.

Im Wesentlichen nehme ich in meiner Arbeit die humanistische Perspektive ein und gehe davon aus, dass sich ein zeitgemäßes Menschenbild in erster Linie durch den Respekt vor der menschlichen Vielfalt und damit auch der Einzigartigkeit der Schüler*innen im Unterricht auszeichnet. Aus diesem Grund wird der Begriff des Respekts herangezogen und der Frage nach den Menschenbildern von Lehrpersonen aus der Wahrnehmungsperspektive von Schülerinnen und Schülern nachgegangen. Dafür wird eine terminologische Auseinandersetzung mit dem Respektbegriff durchgeführt. Es folgt eine Darstellung des Forschungsstandes zu respektvollem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht. Zunächst aber soll anhand von empirischen Befunden aufgezeigt werden, wie sich respektvolle Handlungspraxen im Unterricht zeigen, und darauf bezogen folgt eine Erläuterung von respektvollem Lehrerhandeln. Da sich respektvolles bzw. respektloses Lehrerhandeln auf viele Bereiche des Unterrichtsalldags auswirkt, werden diese Bereiche identifiziert und anhand von Beispielen der konkreten Respektforschung im schulischen Kontext vorgestellt. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren. Für dieses Dissertationsprojekt ist jedoch primär von Interesse, wodurch sich die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen und welche Handlungspraxen sie in diesem Zusammenhang erleben, was im anschließenden empirischen Teil erforscht wird. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich aus den Daten und Ergebnissen die dahinterliegenden Menschenbildannahmen vermuten lassen, um Zusammenhänge zwischen Menschenbildern bzw. Menschenbildannahmen und pädagogischen Handlungspraxen im Unterricht sichtbar zu machen.

4 Menschenbild – ein schwer zu fassender Begriff

Der Begriff *Menschenbild* wird im pädagogischen Diskurs häufig synonym mit *Einstellungen, Überzeugungen, Werten, Haltungen, subjektiven Theorien* und Ähnlichem verwendet. Bevor eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Menschenbildern und den daraus resultierenden Handlungspraxen für den Unterrichtsalltag erfolgt, gilt es daher, ein klareres Begriffsverständnis zu schaffen. Dafür werden zunächst die Termini diskutiert, um davon das jeweilige Begriffsverständnis für die vorliegende Dissertation und in der Folge auch die empirische Untersuchung ableiten zu können. Begonnen wird mit einer Erschließung des Begriffs *Menschenbild*, wobei eine komplexere und elaboriertere Form der Entfaltung des Terminus im sechsten Kapitel erfolgt.

4.1 Begriffliche Einordnung und Abgrenzung

Laut Christoph Wulf (vgl. 2010, S.136 ff.) sind Menschenbilder Konstruktionen des Menschen von sich selbst und vice versa auch von anderen Menschen. Dabei werden die menschliche Vielfalt und Komplexität verdichtet und vereinfacht in bildlicher Form definiert. Es kann sich dabei jedoch lediglich um Annäherungen an den Menschen handeln, da das Bild aufgrund ausgewählter Merkmale geformt wird, die den Menschen nicht vollständig begreifbar machen. Wenn aber der Mensch nicht in seiner gesamten Komplexität erfasst werden kann, wozu werden dann Menschenbilder benötigt? Eine mögliche Erklärung dafür bietet Horst Philipp Bauer (vgl. Bauer 2015, S. 159), der fünf Funktionen von Menschenbildern unterscheidet, nämlich die *Klassifikationsfunktion*, die *Steuerungsfunktion*, die *Lokalisierungsfunktion* und die *Orientierungsfunktion*. Des Weiteren begreift Bauer Menschenbilder als Grundlage von *Organisations- und Führungstheorien*. Jutta Standop (2017) greift die von Bauer entwickelten Funktionen von Menschenbildern auf und überträgt diese in erweiterter Form auf den Unterricht, wodurch die enge explizite oder implizite Verbindung zwischen Bildern von Menschen und Modellen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsmodellen, die pädagogische Handlungsfelder determinieren (vgl. Zirfas 2004, S.7), deutlich wird. Die *Klassifikationsfunktion* dient dazu, idealtypische Abbilder von realen Menschen zu kategorisieren und zu typisieren, wobei vielfältig auftretende Wesensmerkmale und Verhaltensmuster eingeordnet werden. Standop (vgl. 2017, S. 269 ff.) führt als Beispiel die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Rollenbildern im Unterricht (Streber*in, Klassenclown usw.) an. Bei der *Steuerungsfunktion* geht es um Vorurteile, durch die die individuelle Wahrnehmung von Lehrpersonen gesteuert wird. Standop beschreibt in diesem Zusammenhang als Beispiel die Wahrnehmung der Lehrperson, dass alle Schüler*innen ihren Instruktionen folgen und

die Inhalte verstehen. Mit der *Lokalisierungsfunktion* soll eine rasche Zuordnung einer Person zu einer Grundform ermöglicht werden, um Individuen berechenbar zu machen und dadurch über eine Entscheidungsgrundlage für und über Menschen zu verfügen. Für Standop (2017) äußert sich diese Funktion beispielsweise in der Einteilung von Schülerinnen und Schülern in Leistungsgruppen (zum Beispiel leistungsstark, durchschnittlich, leistungsschwach). Die *Orientierungsfunktion* bedeutet, dass Menschen durch Menschenbilder Orientierung für ihr Handeln, ein Wertesystem und Kritikfähigkeit erhalten. Standop erläutert dazu, dass das Handeln der Lehrperson im Unterricht durch ihr individuelles Bild von einer bzw. einem Lernenden geleitet wird, was zu Erwartungen an die Lernenden führt, die entweder erfüllt oder nicht erfüllt werden. Beim Menschenbild als *Grundlage von Organisations- und Führungstheorien* geht es um die Auffassung einer Lehrperson von der Persönlichkeit ihrer Schüler*innen und umgekehrt. Dadurch kommt es zu Verhaltenserwartungen an die Schüler*innen, in Abhängigkeit zu den Unterrichtsprinzipien oder -methoden, die dem Unterricht zugrunde liegen. So etwa impliziert handlungsorientierter Unterricht ein anderes Bild bzw. eine andere Verhaltenserwartung an die Lernenden als beispielsweise Frontalunterricht. Umgekehrt haben auch die Schüler*innen konkrete Bilder von ihren Lehrpersonen und dementsprechende Verhaltenserwartungen. Setzt man die Transformation der Funktionen von Menschenbildern weiter fort, wird erkennbar, dass pädagogisches Handeln von Lehrpersonen oftmals davon bestimmt ist, wie sie den Menschen und damit auch sich selbst begreifen. In Diskursen zu dieser Thematik wird in der Fachliteratur häufig auch von *Einstellungen*, *Überzeugungen*, *Wertesystemen* gesprochen. Deshalb erfolgt im nächsten Kapitel eine Abgrenzung zwischen diesen Begriffen, und es wird begründet, warum in dieser Dissertation mit den Begriffen *berufsbezogene Überzeugungen* und *Wertesysteme* weitergearbeitet wird.

4.1.1 Berufsbezogene Überzeugungen und Wertesysteme

Neben *Überzeugungen* wird häufig auch von *Einstellungen* gesprochen. Nach Fahrenberg (2006) beschreibt eine *Einstellung*¹

„eine Beziehung zwischen einer Person und einem Sachverhalt, der von dieser Person bewertet wird, indem sie ihre Zustimmung oder Ablehnung äußert. Bei diesen Sachverhalten kann es sich ganz allgemein um Wahrnehmungen, Vorstellungen, Objekte, Zustände, abstrakte Ideen oder Werte und auch um Eigenschaften der eigenen Person handeln.“ (Ebd., S. 13)

Den Einstellungen sind *Wertesysteme* übergeordnet, die als Maßstäbe zur Bewertung von Handlungen und Handlungszielen dienen und Entscheidungen ermöglichen (vgl. Fuchs 1975, S. 756). *Berufsbezogene Werte* bzw. ein *berufsbezogenes Ethos* hat der Schweizer Pädagoge und Psychologe Fritz Oser gemeinsam mit Michael Zutavern und Jean-Luc Patry (vgl. 1990, S. 227 ff.) in die philosophische und soziologische Diskussion für die Lehrerbildung eingebracht. Als Grundlage des beruflichen Ethos von

¹ Der Begriff *Einstellung* wird in dieser Arbeit mit dem Begriff *Meinung* synonym verwendet.

Lehrerinnen und Lehrern versteht er die Bejahung der Würde des Menschen als Menschenrecht sowie das Recht auf Bildung in der pädagogischen Beziehung. Dabei geht es weniger um die fachliche Kompetenz von Lehrpersonen, sondern vordergründig um gerechtes, ermutigendes und empathisches Lehrerhandeln, also um zentrale Dimensionen wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Engagement. Es kann davon ausgegangen werden, dass es unter Lehrerinnen und Lehrern sowohl individuelle als auch kollektive normative Vorstellungen davon gibt, welche Verpflichtungen und Grenzen das eigene Unterrichtshandeln hat. Die Orientierung des Handelns an berufstypischen Werten, die Sicherheit im umfassenden pädagogischen Handeln zur Bewältigung von berufsbezogenen Aufgaben, die Verständigung in einer Berufssprache, die Begründung des Handelns unter Bezug auf eine Berufswissenschaft und die persönliche Verantwortungsübernahme für Handlungen fasst Karl-Oswald Bauer (vgl. 2000, S. 63 ff.) unter dem Begriff des *beruflichen Selbst* zusammen. Das professionelle Selbst bildet sich durch die Herausforderungen in Alltag und Beruf heraus und vollzieht sich im gesamten Verlauf der beruflichen Entwicklung. Vorausgesetzt wird dabei die Bereitschaft und die Fähigkeit von Lehrpersonen, mit fortlaufend neuem Wissen und Kompetenzanforderungen umgehen zu können, wobei Begriffe wie beispielsweise Einstellungen und Überzeugungen als übergeordnet betrachtet werden (vgl. Schwer et al. 2014, S. 53 f.).

Überzeugungen können von Einstellungen dahin gehend unterschieden werden, dass es sich dabei um *Annahmen* handelt, über deren subjektive Gültigkeit sich Personen sicher sind. Da sich zentrale Züge des Menschenbildes durch ihre persönliche Gültigkeitsüberzeugung auszeichnen, wird für mein Forschungsvorhaben unter dem Menschenbild ein Bündel von Überzeugungen verstanden, was dazu führt, dass in der Folge das *Überzeugungssystem* als alternativer Begriff zum Menschenbild (vgl. Fahrenberg 2006, S. 14) verstanden wird und des Weiteren auch *Menschenbildannahmen* synonym verwendet werden. Im Fokus steht der Zusammenhang zwischen dem Überzeugungssystem und der Qualität beruflichen Handelns, konkret den Handlungspraxen im Unterricht. Daher wird der Begriff der *berufsbezogenen Überzeugungen* bevorzugt aufgegriffen. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen bilden sich beispielsweise durch persönliche und berufliche Erfahrungen sowie durch Sozialisationsprozesse heraus. Möglicherweise entwickeln sich die Strukturen von Überzeugungssystemen erst durch einen intellektuellen Prozess der Selbst- und Identitätsfindung, und es kann angenommen werden, dass Überzeugungssysteme selten oder erst im höheren Lebensalter konsistent sind. Vielleicht aber handelt es sich sogar weniger um eine konsistente oder hierarchisch organisierte Struktur, sondern vielmehr um ein unscharfes Nebeneinander von zentralen oder weniger zentralen Überzeugungen (vgl. ebd., S. 15). Des Weiteren können Überzeugungen in sich stimmig oder ebenso gut widersprüchlich sein, wenn beispielsweise eine Lehrperson davon überzeugt ist, dass Schüler*innen zu selbstgesteuertem Lernen ermutigt werden sollen, gleichzeitig jedoch jeder Lernschritt kontrolliert wird, weil das aus Sicht der Lehrperson für den Lernfortschritt unerlässlich ist. Und so haben Lehrkräfte bestimmte Vorstellungen von Lehr-Lern-Prozessen, Lerninhalten, Identität und von den Rollen

der Lernenden und Lehrenden. Überzeugungen sind vor allem affektiv, werden für wahr und wertvoll gehalten und geben im beruflichen Handeln Struktur, Sicherheit und Orientierung. Ebenso wie das berufsbezogene pädagogische Wissen stehen Überzeugungen teilweise explizit zur Verfügung (vgl. Reusser et al. 2011, S. 478 ff.) Viele lebensgeschichtlich erworbene Überzeugungen sind jedoch implizit-intuitiv und somit unbewusst (vgl. Neuweg 2004, S. 21 ff.; Neuweg 2011, S. 453), wenn beispielsweise eine Lehrperson gemäß eigener biografischer Erfahrungen schlechte Leistungen von Schülerinnen und Schülern vor der gesamten Klasse bespricht und ihr nicht bewusst ist, dass die Schüler*innen das als respektlose Handlungspraxis wahrnehmen. Demnach können Lehrpersonen einerseits durch rationale Entscheidungsprozesse auf erlernte, automatisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zurückgreifen, andererseits können in manchen Situationen, vor allem, wenn diese herausfordernd sind, unbewusste Überzeugungen handlungswirksam werden. Diese impliziten berufsbezogenen Überzeugungen gilt es, durch Reflexion ins Bewusstsein zu holen und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489 f.).

In den letzten Jahren hat sich in der internationalen Literatur der Begriff *teachers beliefs* für derartige berufsbezogene Überzeugungen oder auch Glaubenssätze etabliert, und unter diesem Begriff ist eine ganze Reihe von Studien und Übersichtswerken veröffentlicht worden. Die unterschiedliche Begriffsverwendung ist auf verschiedene Forschungstraditionen und Fragestellungen sowie divergierende Fokussierungen des wissenschaftlichen Interesses zurückzuführen (vgl. Schwer et al. 2014, S. 57). In vorliegender Dissertation wird der Begriff *berufsbezogene Überzeugungen* bevorzugt verwendet, weil eben das Überzeugungssystem als alternativer Begriff zum Menschenbild verwendet wird und die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen von zentralem Interesse sind.

4.1.2 Das Forschungsprogramm der *Subjektiven Theorien*

Unter den zahlreichen Konzepten zu berufsbezogenen Überzeugungen zählt das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien*² (Groeben et al. 1988) zu den bekanntesten im deutschsprachigen Raum. Dieses Programm entwickelte sich als Folge der kognitivistischen Wende der Psychologie und der Distanzierung von behavioristischen Ansätzen auf Basis des Verständnisses vom Menschen als reflexives, autonomes und zielgerichtet handelndes Subjekt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen ihr Wissen zum Großteil über ihre eigene Schulzeit und später ihre Unterrichtspraxis erwerben und nur zum Teil in der Lehrerbildung. Die Bezeichnung *Subjektive Theorien* entstand aufgrund der Annahme von Ähnlichkeiten mit wissenschaftlichen Theorien (vgl. Reusser et al. 2011, S. 482). Wissenschaftliche bzw. objektive Theorien werden durch systematische Forschung generiert sowie mithilfe professioneller Standards überprüft und sind daher rational zugänglich. Subjektive Theorien hingegen entstehen durch persönliche Erfahrungen. Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (1988) definieren Subjektive Theorien als

2 Das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* wird eine Rolle im Kapitel zu den *dem Jugendalter angemessenen Menschenbildannahmen und Haltungen* spielen, wenn Bezug auf die Menschenbildannahmen des Programms genommen wird.

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.“ (Ebd., S. 22)

Ähnlich wie objektive Theorien ermöglichen subjektive Theorien die „Vorhersage und Erklärung von Ereignissen, die Situationsdefinition und die Generierung von Handlungsentwürfen“ (Reusser et al. 2011, S. 482). Objektive und subjektive Theorien existieren demnach parallel zueinander; und geht man davon aus, dass alle Akteurinnen und Akteure im Unterricht reflexive und potenziell rationale Subjekte sind, ist eine gehaltvollere Kommunikation zwischen beispielsweise Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu führen, um das Innovationspotenzial im Unterricht zu erhöhen (vgl. Groeben et al., S. 22 f.). Das Problem dabei ist jedoch, dass subjektive Theorien zum einen schwer zugänglich und rekonstruierbar sind, da teilweise implizit vorhanden, und zum anderen häufig genau diese unbewussten Muster oder „verdichteten subjektiven Theorien“ (Wahl 2000, S. 156) von Lehrpersonen als prototypische Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden, um rasch und effizient in pädagogischen Situationen reagieren zu können (vgl. ebd.). Georg Hans Neuweg (vgl. 2002, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang vom *intuitiv-improvisierendem* Expertenhandeln und auch Donald A. Schöns (vgl. 1983, S. 69) *tacit knowledge* oder *knowledge in action* hat dieselbe Bedeutung. Eine improvisierte Reaktion einer Lehrperson auf störendes Verhalten im Unterricht könnte einerseits ein Klassenbucheintrag oder andererseits ein konstruktives Aufgreifen des Schülerverhaltens im Unterricht sein, je nachdem, welche Erfahrungen die Lehrperson aus ihrer eigenen Schulzeit als Handlungsoption internalisiert hat. Einen Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handlungspraxen von Lehrpersonen konnte Anne-Rose Barth (vgl. 2005, S. 254 ff.) im Zuge eines Forschungsprojektes belegen. Durch Videoaufnahmen und Beobachtungen von Gruppenprozessen im Unterricht untersuchte Barth die Außenperspektive von subjektiven Theorien durch das Dialog-Konsens-Verfahren (Interview- und Legetechniken) und rekonstruierte die Innenperspektive subjektiver Theorien. Dabei konnten zu 88 Prozent Übereinstimmungen zwischen der Außen- und der Innenperspektive festgestellt werden. Lehrkräfte handeln demnach weitgehend ihrem subjektiven Wissen entsprechend, die Kluft zwischen Theorie und Praxis scheint demgemäß nicht so weit auseinanderzuliegen wie häufig in der Fachliteratur vermutet. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wird ebenso oft negativ konnotiert, aufgrund der Annahme, es werde entgegen besseren Wissens gehandelt. Barth sieht in der auftretenden Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis jedoch die Voraussetzung für intendierte und längerfristig substanzielle Handlungsveränderungen und somit erfolgreiche Lernprozesse, in denen die Diskrepanzen wieder geringer werden. In dieser Dissertation sind die Diskrepanzen zwischen dem Menschenbild bzw. dem Überzeugungssystem von Lehrpersonen und ihren Handlungspraxen insofern von forschungsleitendem Interesse, als sich Schüler*innen durch Handlungspraxen ihrer Lehrpersonen respektlos behandelt fühlen. Überdies spielt die Perspektive der Schü-

ler*innen auf das Menschenbild, das sie hinter Handlungspraxen von Lehrpersonen vermuten, eine zentrale Rolle für die Ergebnisse, und zwar unabhängig davon, ob sich ein Widerspruch zwischen Wissen und Handeln zeigt. In dieser wissenschaftlichen Abhandlung wird der Annahme nachgegangen, dass das Menschenbild bzw. das Überzeugungssystem von Lehrpersonen über eine entsprechende Haltung und letztendlich auch über die wahrgenommenen Handlungspraxen im Unterricht für die Schüler*innen sichtbar wird. Was hat es nun mit der Haltung von Lehrpersonen auf sich?

4.1.3 Die professionelle pädagogische Haltung

Hat eine Lehrperson beispielsweise ein Überzeugungssystem von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht, dass diese ihre Welt selbstständig erfahren möchten, sie ihre Bedürfnisse kennen, sich nach ihrem eigenen inneren Bauplan entwickeln möchten und dass sie selbst entscheiden können, was gut oder schlecht für sie ist, zeigt sich das über eine entsprechende Haltung und letztendlich durch Handlungspraxen, die aktives Lernen unterstützen. Das verdeutlicht die Annahme, dass das Menschenbild von Lehrpersonen über die Haltung im Handeln ausgedrückt wird, was beispielsweise durch verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation, die Art der Interaktion, aber auch durch die Wahl von Unterrichtsmethoden auf Basis von Unterrichtsprinzipien (handlungsorientierter Unterricht, exemplarisches Lernen, Frontalunterricht usw.) zum Ausdruck kommt. Haltungen sind somit auf eine Person oder auf etwas Bestimmtes gerichtet. Wird für die Schüler*innen über Handlungspraxen von Lehrpersonen eine Haltung wahrnehmbar, die sie und ihre Fähigkeiten respektiert und anerkennt, kommt es dadurch zu Begegnungen voller Achtung und Wertschätzung, in denen durch Zuhören und Beobachten erkannt wird, wie sich die Schüler*innen entwickeln und was sie brauchen (vgl. Garnitschnig 2017, S. 112 ff.). In dieser wissenschaftlichen Arbeit geht es um die professionell-pädagogische Haltung von Lehrpersonen. Die Handlungspraxen zeigen sich in den Wahrnehmungen und Bewertungen im pädagogischen Handlungsfeld bezüglich der Situationen und ihre Komponenten (Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Prozesse wie zum Beispiel Handeln und Verhalten usw.), in den Methoden, Zielen, wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen und Konzeptionen. Eine derart professionelle pädagogische Haltung kommt einerseits durch eine innere Geisteshaltung, die durch hohe Individualität gekennzeichnet ist, zur Geltung und setzt sie sich doch aus Mustern von subjektiven Theorien, Einstellungen und Überzeugungen, Werten, Motiven und weiteren intentionalen Zuständen (Wünschen, Zielen, Hoffnungen usw.) und auch Persönlichkeitsmerkmalen zusammen. Monika Fliegert und Claudia Solzbacher (vgl. 2014, S. 22 f.) nennen als Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen Charakterstärke, Empathiefähigkeit und Authentizität und als weitere Komponenten die emotionale Zugewandtheit zu den Schüler*innen (Herzenswärme) und die *absolute* Wertschätzung (wenn die Lehrperson die Schüler*innen wahrhaft liebt). Der Zugewandtheit wird in der vorliegenden wissenschaftlichen Abhandlung verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet, es wird in diesem Zusammenhang jedoch auch auf den Respektbegriff

Bezug genommen, der für die professionelle Haltung passender erscheint, was im achten Kapitel näher erläutert wird. Die innere Geisteshaltung kann sowohl erworben als auch angeboren sein. Andererseits zeigt sich die professionell-pädagogische Haltung auch in der äußeren Körperhaltung, die beispielsweise durch Mimik, Gestik, Blickkontakt usw. sichtbar wird (vgl. Fiegert & Solzbacher 2014, S. 22 f.). Eine Haltung entsteht unter anderem auch durch die äußeren Bedingungen des pädagogischen Alltags und kann so weiterentwickelt werden. Umgekehrt kann sich die Haltung auf die pädagogischen Rahmenbedingungen auswirken. Einstellungen und Überzeugungen werden in das persönliche Erfahrungsnetzwerk, das professionelle Selbst, integriert und haben eine bestimmte Wirkung, vor allem aufgrund der starken Verbindung mit Emotionen, da die Verarbeitungsprozesse durch diese intensiviert werden und mehr oder weniger bewusst das Treffen von Entscheidungen erleichtern und Chancen oder Risiken aufgezeigt werden (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 107 ff.). Es kann also festgestellt werden, dass das Menschenbild von Lehrpersonen und damit ihre Überzeugungen über ihre Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern von diesen wahrgenommen wird. Selbst kleinste, auch unbewusste körperliche Zeichen können dabei aufschlussreich sein, weshalb die Lehrperson bei Vortäuschen einer Haltung oder bei Handlungen entgegen ihrer Haltung als inkongruent erlebt wird, was häufig mit „das merkt man einfach, dass einen die Lehrperson nicht mag“, von Schülerinnen bzw. Schülern verbalisiert wird. Das zeigt die enge Verbindung zwischen Haltung und Körperausdruck bzw. Körperhaltung. Beispielsweise kann der emotionale Zustand aufgrund einer Überzeugung leicht in Form eines Pupillenreflexes den Weg nach außen finden. In Verbindung mit einer positiven Wahrnehmung vergrößert sich die Pupillenweite, bei Haltungen entgegen der inneren Überzeugung kommt es zu einer Verengung (vgl. Benesch 2011, S. 40). Christina Schwer, Claudia Solzbacher und Birgit Behrens weisen darauf hin, „dass sich in pädagogischen Situationen Diskrepanzen zwischen Wissen und Haltung sowie Handeln ergeben können“ (Schwer et al. 2014, S. 72). Aus diesem Grund ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und subjektiven Theorien, die sich in Menschenbildern von Lehrpersonen konstituieren, der professionell-pädagogischen Haltung und den Handlungspraxen von Lehrer*innen deutlicher zu konzeptualisieren.

4.2 Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen

Sowohl die Abgrenzung als auch der Zusammenhang zwischen Menschenbild, Haltung und Praxisformen³ lassen sich durch die *Habitus*theorie von Pierre Bourdieu (vgl. 2014, S. 666), einem der einflussreichsten Soziologen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, genauer bestimmen. Während bei Aristoteles der lateinische Begriff *Habi-*

3 Die Begriffe *Praxisformen* und *Handlungspraxen* werden in dieser Arbeit synonym verwendet und umfassen alle Formen von Handlungen im Unterricht wie beispielsweise verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation, Interaktionen und die Art und Weise, wie Lernstoff den Schülerinnen und Schülern vermittelt wird.

tus und der griechische Begriff *Hexis* eine äquivalente Bedeutung haben, nämlich (erworbene) Haltung, Habe oder auch Gehabe (vgl. Fröhlich 1999, S. 2), gebraucht Bourdieu die beiden Begriffe unterschiedlich. Ähnlich der inneren Geisteshaltung umfasst der *Habitus* inkorporierte innere Dispositionen, die nur durch Sprache oder Interaktionen wahrnehmbar werden, sonst jedoch nicht beobachtet werden können. Gemäß der äußeren Körperhaltung ist die *Hexis* hingegen die dauerhafte Einverleibung, die sich in Körperhaltungen und -bewegungen zeigt (vgl. Fröhlich 1999, S. 2; Barlösius 2011, S. 187). Der soziologische Ansatz von Bourdieu zeigt die verinnerlichte Haltung in Abhängigkeit von gesellschaftlich geprägten Erfahrungen, genauso, wie Norbert Elias (vgl. 1978, S. 111 f.) mit seiner Figurationstheorie die starke Verbundenheit der Menschen mit ihren Motiven betont. Die Ansätze der beiden Soziologen „verdeutlichen die zentrale Bedeutung äußerer Bedingungen für den individuellen ‚Habitus‘, seine Wandlungsfähigkeit aber auch die Trägheit dieser Wandlungen“ (Schwer et al. 2014, S. 50). Die Haltung wird in konkreten Situationen wirksam und gleichzeitig durch diese weiterentwickelt, ist durch seine Verinnerlichung jedoch nur bedingt einer bewussten Veränderung zugänglich und durch seine gesellschaftliche Prägung bei aller Subjektivität nicht beliebig (vgl. ebd., S. 48 f.). Gerhard Fröhlich (1999) bezeichnet meines Erachtens die *Hexis* sehr treffend als „Schnittstelle zwischen Habitus und Feld“ (ebd., S. 4). In Anlehnung daran lässt sich sowohl die Abgrenzung als auch der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen, jedoch häufig synonym verwendeten Begriffen darstellen. Abbildung 1 zeigt als Ausgangspunkt das *Menschenbild* der Akteurinnen und Akteure im Unterricht, das aus *Überzeugungen, subjektiven Theorien, Gefühlen, Werten* und der *inneren Geisteshaltung*, dem nicht wahrnehmbaren Habitus, besteht. Durch *Sprache* und *Interaktionen* mit dem Feld *Unterricht* werden das Menschenbild bzw. die Menschenbildannahmen wahrnehmbar und zeigen sich durch eine entsprechende *zielgerichtete Haltung* (gerichtet beispielsweise auf bestimmte Schüler*innen), jenen Teil der Geisteshaltung beziehungsweise des *Habitus*, der *wahrnehmbar* ist, und durch die *Hexis*, die *Körperhaltung* und den *Körperausdruck*. Das Menschenbild findet über die Haltung und letztendlich durch *doings and sayings* in *Praxisformen* seinen Ausdruck, wobei die Haltung jedoch stark mit den Praxisformen verschwimmt.

Wie in nebenstehender Abbildung dargestellt, können umgekehrt *Praxisformen* wiederum die *Haltung* und damit auch das *Menschenbild* bzw. einzelne *Menschenbildannahmen* induzieren, verstärken oder dämpfen. Aristoteles betont in seiner *Nikomachischen Ethik*, dass ethische Grundhaltungen durch Gewöhnung (*ēthos*) entstehen, was für ihn begründet, dass Handlungen verstärkt in den Fokus gerückt werden sollten (vgl. Aristoteles 1969, II 1, 1103a 14–33). „So werden wir auch gerecht, indem wir gerecht handeln, besonnen, indem wir besonnen, und tapfer, indem wir tapfer handeln“ (ebd. II 1, 1103a 33–b25). Dadurch wird verständlich, wie sich immer wiederkehrende Praxisformen im Unterricht auf Haltungen und letztendlich Menschenbilder auswirken. Des Weiteren wird deutlich, dass die Instanz Schule, insbesondere die Praxisformen im Unterricht, für die Entwicklung von Haltungen von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen bzw. Schülern eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Schwer et al. 2014,

S. 50). Gleichzeitig wird dadurch aufgezeigt, dass Haltungen und Menschenbilder von Akteurinnen und Akteuren im Unterricht variabel sind. In dieser wissenschaftlichen Arbeit geht es um Wahrnehmungen und Interpretationen des respektvollen Handelns von Lehrpersonen durch Schüler*innen. Wie Menschenbilder von Lehrpersonen und ihr respektvoller Umgang mit den Schülerinnen bzw. Schülern zusammenhängen, wird im siebenten Kapitel detaillierter expliziert. Durch die Methode der Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern wird versucht, die hinter den Praxisformen von Lehrpersonen liegenden Haltungen und Menschenbilder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren bzw. identifizieren zu können. Da Menschenbilder durch lebensweltliche Erfahrungen konstituiert werden, ist es zunächst einmal notwendig, den Begriff der Lebenswelt zu explizieren, um danach eine systematische Annäherung an das Konstrukt *Menschenbild* vornehmen zu können.

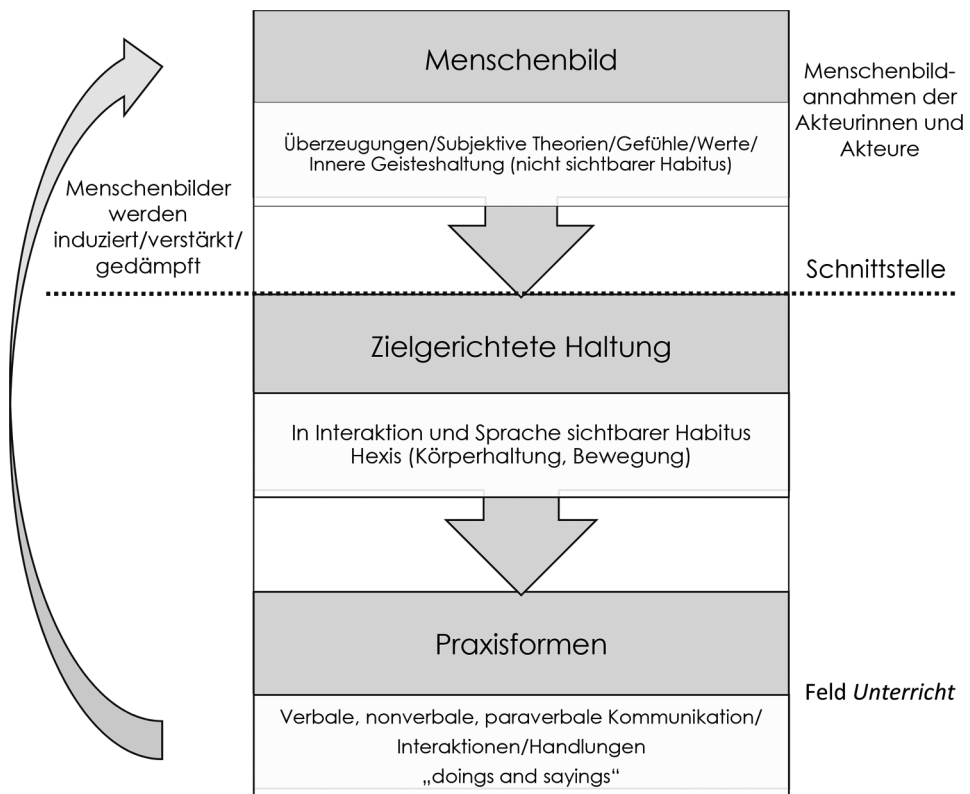


Abbildung 1: Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen

5 Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten

Will man der Frage nachgehen, welche Bedeutung Menschenbilder sowie die daraus resultierenden gängigen Praxisformen im Unterrichtsalltag haben, kommt man nicht umhin, sich zunächst mit dem Terminus *Lebenswelt* auseinanderzusetzen. Begreift man den Unterrichtsalltag als Lebenswelt, in welcher Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinandertreffen, trägt die Betrachtung von Lebenswelten zum besseren Verständnis von Menschenbildern und deren Entstehung bei. Eine systematische Explikation des Begriffs der Lebenswelt findet sich in Edmund Husserls (1976) Ausführungen zum Lebensweltbegriff. Der daraus entwickelte phänomenologische Ansatz übt großen Einfluss einerseits auf die Weiterentwicklung des Lebensweltbegriffs und andererseits auf die in diesem Forschungsvorhaben angewandte Methodologie aus. Forschen bedeutet in Husserls Ansatz, Jugendliche nicht ausschließlich zu beobachten, sondern an deren Binnenperspektive und somit an ihren Lebenswelten teilzunehmen, ihre Wahrnehmungsperspektive auf Menschenbilder und Praxisformen von Lehrpersonen im Unterricht zu verstehen. Nach den Ausführungen zu Husserls Theorie wird die Lebensweltanalyse der Soziologen Alfred Schütz, Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1996, 2003) erörtert, die als konstruktive Fortführung des Ansatzes von Husserl verstanden werden kann. In dieser Analyse werden Interaktionsmuster herausgearbeitet und zugleich wird dem Erleben von Menschen sowie Legitimations- und Deutungsmustern nachgegangen (vgl. Gudjons 2008, S. 44 ff.). Das ist vor allem im Hinblick auf die empirische Untersuchung interessant, da der Schwerpunkt auf die Darstellung und Analyse der Schülerperspektive gelegt wird. Durch die darauffolgende Auseinandersetzung mit dem Lebensweltkonzept von Jürgen Habermas (1997a, b), der zum Begriff der Lebenswelt den Komplementärbegriff des kommunikativen Handelns einführt, können Kommunikation und Interaktion als bedeutsamer Ausdruck von Menschenbildern erläutert werden. Anschließend werden die Ansätze von Björn Kraus (2013) dargestellt, da dieser wiederum einen wichtigen Beitrag zur Lebensweltthematik in der Sozialpädagogik und der Konstruktivistischen Pädagogik geleistet hat, der nicht unerwähnt bleiben darf aufgrund der Wechselwirkung mit der schulischen Lebenswelt. Neben der Betonung der Bedeutung von Kommunikation bringt er zusätzlich die Rahmenbedingungen der Lebenswelt, wie beispielsweise Wohnraum, finanzielle Ressourcen, soziale Netzwerke oder die körperliche Verfassung usw., zur Sprache, was mich in weiterer Folge zu Pierre Bourdieu und seiner Feldtheorie sowie den Kapitalsorten führt. Bourdieus Studien zum Habitus, den verinnerlichten Haltungen (vgl. Krüger 2019, S. 112), haben im vergangenen Jahrzehnt unzählige erziehungswissenschaftliche Forschungen, insbesondere qualitative Studien, zu Bildungsprozessen beeinflusst und leisten auch einen wesentlichen Beitrag zur Thematik der durch Praxisformen wahrnehmbaren Haltung von Lehrpersonen, die in dieser Dissertation von zentraler Bedeutung ist.

5.1 Explikation des Begriffs *Lebenswelt*⁴

Die nun folgenden Ausführungen zur Lebenswelt und anschließend auch zu den Menschenbildern zeigen, dass meistens Theorien der Nachbardisziplinen, wie der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie, in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft integriert werden und eine interdisziplinäre Bereicherung darstellen. Trotz vieler Schnittmengen mit diesen Disziplinen sind die wissenschaftlichen Fragestellungen wie auch die disziplinären Perspektiven verschieden. Der Blick auf gemeinsame Thematiken ist zwar unterschiedlich, trotzdem kann die Erziehungs- und Bildungswissenschaft von den Ergebnissen der Nachbardisziplinen profitieren – aber nur so weit, wie diese in die Perspektive der Erziehungswissenschaft integrierbar sind (vgl. Vogel, 2019, S. 28 f.), was bei der folgenden Literaturanalyse dargestellt werden soll. Zunächst aber erfolgt eine terminologische Bestimmung des Begriffs *Lebenswelt* aus primär soziologischer Sicht mit den Referenzautoren Edmund Husserl (1976), Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003), Jürgen Habermas (1997a, b) Björn Kraus (2013) und Pierre Bourdieu (1976), um das Menschenbild in Bezug zur Lebenswelt und in weiterer Folge speziell zum Unterrichtsalltag setzen zu können.

5.1.1 Der phänomenologische Lebensweltbegriff von Edmund Husserl

Bei einer Annäherung an den Begriff *Lebenswelt* führt kein Weg an den Ausführungen Edmund Husserls vorbei (vgl. Brake & Bremer 2010, S. 15), der den Begriff der Lebenswelt Anfang des 20. Jahrhunderts im Kontext seiner phänomenologischen Transzendentalphilosophie aufgegriffen hat, wobei er dem Begriff erstmals einen systematischen Stellenwert zuweist. Husserl (1976) bestimmt die Lebenswelt als eine raumzeitliche Welt, in der es Menschen möglich ist, in ihrem vor- und außerwissenschaftlichen Leben, beispielsweise andere Menschen, Steine, Pflanzen, Tiere usw. innerhalb eines persönlichen Horizonts zu erfahren und sich in ihrem Bewusstsein mit dieser Welt in Beziehung zu setzen. Das führt Menschen normalerweise mit ihrer Erfahrung und dem sozialen Feld, mit dem sie in Lebensgemeinschaften verbunden sind, zu sogenannten sicheren Tatsachen (vgl. ebd., S. 141 f.). Die Lebenswelt ist somit die Welt des Alltags⁵, innerhalb dessen die sinnlichen Erfahrungen und das Denken des Menschen unhinterfragt wie selbstverständlich stattfindet. Durch bestimmte wiederholte Erfahrungen haben sich Vorstellungen des *Typischen* manifestiert (vgl. Abels 2009, S. 51 ff.). Ausgangspunkt dabei ist, dass die subjektive Wahrnehmung von Menschen, die von Sozialisation, Kulturation und Personalisation der bzw. des Wahrnehmenden geprägt ist, zu einer *transzendentalen Intersubjektivität*, einem *transzendentalen Wir* erweitert werden kann (vgl. Kraus 2013, S. 146). Problematisch wird es, wenn Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten aufeinandertreffen und ihre Wahrheiten oder bewährte Tatsachen einander widersprechen, wie das beispielsweise der Fall im Feld *Unterricht* ist, wo die Lebenswelten der Schüler*innen und der darin agierenden Lehrpersonen häufig differieren. Dies macht das Ziel der Menschen verständlich, auf

4 Teile dieses Kapitels wurden bereits in der Zeitschrift bwp@ 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 3 ff.).

5 Lebenswelt und Alltag werden daher in dieser Dissertation synonym verwendet.

Basis der Gemeinsamkeiten aller Gemeinschaften und ihrer Subjekte, allgemein gültige Wahrheiten auf Grundlage von wissenschaftlichen Theorien zu finden und die Lebenswelt trotz der subjektiven Relativität über eine allgemeine Struktur zu bestimmen (vgl. Husserl 1976, S. 141 f.). Das bedeutet, dass Menschen danach streben, kausale Zusammenhänge herzustellen, um bei auftretenden Diskrepanzen entsprechend einer Handlungsempfehlung reagieren zu können. So sieht das auch Kraus (2013), wenn er meint, dass versucht wird, eine wissenschaftliche Objektivität herzustellen, indem Phänomene in ihrer *reinen* Form, frei von Vorannahmen und Interpretationen, beschrieben werden können und es dadurch möglich ist, die „subjektiven Anteile der Wahrnehmung reduzieren zu können, um letztlich den intersubjektiv gültigen Wissensgehalt der Phänomene zu erfassen“ (Kraus 2013, S. 146).

Bei der Lebenswelt handelt es sich jedoch um eine Welt, wie sie intersubjektiv erfahren wird und an der Menschen durch ihre Handlungen und Erfahrungen teilhaben. Der Mensch erlebt sich selbst und die jeweils andere Person innerhalb dieser Welt, indem er „in den Anderen einverstehend eindringt“, wie Husserl und Held (2007, S. 209 ff.) es ausdrücken. In diesem *Wechselseitig-für-einander-Sein* liegt der Sinn der Gemeinschaft, da eine solche objektivierende Gleichstellung des eigenen Daseins und des Daseins aller Anderen erreicht wird. Aus diesem Grund sind die Lebenswelten aller im Feld agierenden Personen, insbesondere die Menschenbilder und Haltungen sowie gängige Praxisformen, verstärkt in den Blick zu nehmen und in die wissenschaftlichen Tätigkeiten miteinzubeziehen (vgl. Husserl & Held 2007, S. 280 ff.). Um die idealisierten wissenschaftlichen Auffassungen und Wahrnehmungen der Wirklichkeit von der anschaulichen, erfahrenen und erfahrbaren Welt, innerhalb welcher sich das gesamte Leben der Menschen praktisch abspielt, zu unterscheiden, hat Husserl nach Zichys (2017, S. 123) Ausführungen den Begriff der Lebenswelt eingeführt. Unter Idealisierung versteht Husserl die Objektivierung subjektiven Wissens in einem Zeichensystem, damit explizites Wissen in einer Gesellschaft entstehen kann (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 383). Eben durch diese Objektivierung der subjektiven Lebenswelt durch die Wissenschaft wird jedoch nach seinem Verständnis das alltägliche Leben zu sehr ausgeblendet, was in der pädagogischen Praxis womöglich dazu führt, dass es unter der Annahme, von einem gemeinsamen expliziten Wissen ausgehen zu können, zu Missverständnissen zwischen Menschen, im Unterricht zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern, kommt. Objektive und subjektive Theorien existieren jedoch parallel zueinander, lebensweltliche Erfahrungen sind sogar Grundlage des wissenschaftlichen Wissens. Ein ähnlicher Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 4.1.2 zu den wissenschaftlichen Theorien und impliziten bzw. expliziten Überzeugungen und somit auch den Menschenbildern aufgezeigt, die teilweise durch lebensweltliche Erfahrungen entstehen, wodurch die Auseinandersetzung mit Menschenbildern in unterschiedlichen Lebenswelten eine wesentliche Bedeutung erhält.

5.1.2 Begriffliche Weiterentwicklung von Alfred Schütz und Thomas Luckmann

Alfred Schütz, der als Begründer der phänomenologischen Soziologie gilt, greift gemeinsam mit seinen beiden Schülern Thomas Luckmann und Peter L. Berger Husserls Begriff der Lebenswelt auf und definiert die alltägliche Lebenswelt als Wirklichkeit von Menschen, die als gegeben vorgefunden und somit als *fraglos* erlebt wird. Der Mensch wird in diese Welt hineingeboren und erlebt sie als selbstverständlich und wirklich (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 29 f.). Die Intersubjektivität, die ein weiteres Merkmal der Lebenswelt darstellt, greifen Schütz und Luckmann (vgl. 2003, S. 33 ff.) zunächst ebenfalls wie Husserl als *transzendente Intersubjektivität* auf, stellen diese aber in weiterer Folge infrage. Sie ändern ihre Position und forschen zur Möglichkeit intersubjektiver Verständigung weiter (vgl. Kraus 2013, S. 147). Im Alltag befindet sich der Mensch gemeinsam mit anderen Menschen; alle haben Körper und sind mit einem Bewusstsein ausgestattet, das dem der anderen ähnlich ist. Innerhalb der gemeinsamen alltäglichen Welt können Menschen so miteinander in Beziehung treten und sich untereinander verständigen; es gibt einen gemeinsamen Interpretationsrahmen, der Verstehen möglich macht, wobei eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt allen historisch zugrunde liegt. Menschen haben durch ihre unmittelbaren eigenen Vorerfahrungen wie auch durch kollektive Erfahrungen einen Wissensvorrat angehäuft, der als Bezugsschema für die Weltauslegung dient und der aus Typisierungen⁶ besteht. Menschen greifen somit auf intersubjektiv gültige Idealtypen zurück. Der Wissensvorrat und die darin enthaltenen Typisierungen helfen den Menschen dabei, Situationen zu meistern und Probleme zu lösen. Wenn Menschen in Problemlagen geraten, entwickelt sich ein Typ, der in weiteren Routinesituationen sowie Problemlagen angewandt und erprobt wird. Erweist sich der Typ bei der entsprechenden Bewältigung von Situationen als brauchbar, kann er relative Endgültigkeit erreichen und wechselt so in den Bereich des Gewohnheitswissens, wo die Anwendung automatisiert wird. Damit kann der so angehäuften Wissensvorrat Sicherheit und Zuverlässigkeit für menschliches Handeln geben. Wissens Elemente beziehen sich auf typische Aspekte oder Attribute von Gegenständen, Personen und Vorgängen. Sozial individualisierte Typisierungen werden in ihrer Anwendung auf den Mitmenschen belebt und es werden typische Attribute zugeschrieben. Das bedeutet also, dass Menschen immer mit Typisierungen erfasst werden (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 33 ff.). Berger und Luckmann (vgl. 1996, S. 34) führen den Gedankengang insofern weiter aus, als Menschen sich zusätzlich auch ständig in typischen Kontaktsituationen befinden. Bei Schütz und Luckmann (vgl. 2003, S. 33 ff.) sind Typisierungen Deutungsschemata, die miteinander verbunden und aufeinander abgestuft sind. Die Unterschichten der typisierenden Deutungsschemata laufen mehr oder weniger ungefragt und unproblematisch im Hintergrund mit. Viele selbstverständliche Typisierungen sind in ihren Deutungsschemata unklar, wie sich an den Beispielen *Winzerin*, *Kriegs-*

6 Derartige Typisierungen sind Deutungsschemata, die die Sinnzusammenhänge der Wahrnehmung prägen, indem sie die wahrgenommene Umwelt von Individuen reduzieren und strukturieren. In einer Schulklasse nehmen die Beteiligten beispielsweise wie selbstverständlich ihre Rollen als Lehrpersonen oder Schüler*innen ein, verhalten sich dementsprechend und gebrauchen die dort vorhandenen Gegenstände ihrer typischen Bestimmung entsprechend.

teilnehmer oder *Linksintellektuelle* dadurch verdeutlichen lässt, dass jeder Mensch mit dem entsprechenden kulturellen Hintergrund diese Typen kennt und selbstverständlich annimmt zu wissen, wer oder was damit gemeint ist. Bei genauerer Betrachtung werden jedoch mehr oder weniger feine Unterschiede in den individuellen Interpretationen erkennbar.

Nach Schütz und Luckmann (2003) gibt es individualisierte Typen, die Menschen vertrauter sind, sie werden als *personale Typen* bezeichnet. Je mehr Typisierungen ein sozialer individualisierter Typus innehat, umso anonym ist er. Je eher die typischen Eigenschaften eines Mitmenschen bewusst und unmittelbar erfahren werden können, umso inhaltsreicher und weniger anonym ist die Typisierung. Wird beispielsweise regelmäßig die Erfahrung gemacht, dass eine bestimmte Schülerin stets freundlich, zuverlässig und hilfsbereit ist, also hohe personelle und soziale Kompetenzen aufweist, sind das Merkmale, die speziell auf diese Person in ihrer Rolle zutreffen. Sind Typen eher anonym, können, beispielsweise durch das Handeln, lediglich Schlüsse auf die Person gezogen werden. Dabei werden typische Handlungen zugeordnet. Im Beispiel der Schülerin wären das standardisierte Abläufe wie die Abgabe der Hausübungen, Mitarbeit im Unterricht usw. Neben dem personalen Typus gibt es noch den Funktionärstyp, der stark anonym ist, der sich beispielsweise im Schulgemeinschaftsausschuss oder im Elternverein engagiert. Typisch zugeordnete Personenmerkmale oder Schlüsse von Handlungsabläufen auf Personen sind Wissensselemente, die Teil eines Wissensvorrats sind und die sich durch ihren Bestimmungsgrad, ihre Klarheit, ihre Vertrautheitsstufen und ihre Glaubwürdigkeit auszeichnen. Die Bestimmtheit drückt aus, inwieweit Wissensselemente bereits auf ihre Adäquatheit in Bezug auf Problemlösungen erfahren worden sind. Klarheit bedeutet die widerspruchsfreie Relation zu anderen Wissensselementen. Haben Wissensselemente außerdem eine hohe Vertrautheitsstufe erreicht, kann bei ähnlichen Handlungsabläufen auf Erfahrungen zurückgegriffen und diese können infolgedessen gut bewältigt werden. Die Glaubwürdigkeit wiederum kennzeichnet, dass darauf vertraut werden kann, dass Handlungsentwürfe auch durchführbar sind. Speziell für den Wissenserwerb sind die Relevanzsysteme⁷ entscheidend, wobei die Relevanzstrukturen, die den Wissenserwerb und somit die Struktur des Wissensvorrats bestimmen, selbst auch Bestandteil des Wissensvorrats sind (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 127 ff.). Nach Schütz und Luckmann (ebd., S. 272 ff.) kann unvertrautes Wissen, wenn es im Rahmen des vertrauten Wissensvorrates die Aufmerksamkeit auf sich zieht, für Menschen dadurch relevant werden, dass beispielsweise im Zuge eines gewohnten Handlungsablaufs eine unbekannte Situation oder ein unbekanntes Objekt auftaucht. Klaus Holzkamp (1995) zeigt diesen Umstand im Zuge seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf, indem er in Diskrepanzen innerhalb der Vertrautheit mit Wissen Lernanlässe begründet sieht.

7 Damit ist die Bedeutung gemeint, die ein bestimmtes Wissen für eine Person hat oder bekommen wird.

5.1.3 Lernanlässe nach Klaus Holzkamp als Motiv zur Erweiterung der Lebenswelt

Menschen erleben Behinderungen, Diskrepanzen, Widersprüche oder Dilemmata bei der Bewältigung bestimmter Problematiken, es kommt also zu Störungen in vertrauten Abläufen. Entweder intentional oder nebenbei versuchen sie, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Kann die Handlungsproblematik nicht beiläufig überwunden werden, wird die Lernhandlung vom Subjekt ausgegliedert, was bedeutet, dass über Reflexion der Eintritt in eine Lernschleife erfolgt. Die direkte Bewältigungshandlung geht dabei in eine intendierte Lernhandlung über, indem die Person innehält und aus der Metaebene versucht, herauszufinden, wodurch die Problematik entstanden ist und wie sie lernend überwunden werden kann. Es wird also die subjektive Lernproblematik übernommen, indem eine distanzierte Haltung eingenommen und reflektiert bzw. bewusst überlegt wird, wofür welche Lernstrategien verfolgt werden könnten und die Handlungsproblematik als Lernproblematik übernommen werden kann. Im Laufe des Fortschreitens der Lernschleife geht die Lernhandlung in normale Bewältigungsaktivitäten bzw. unproblematische Handlungsvollzüge über. Fehler spielen dabei insofern eine wichtige Rolle, als sie vom Subjekt selbst als Kriterium übernommen werden sollten, um die Handlungen im Kontext der Lernproblematik danach ausrichten zu können (vgl. Holzkamp 1995, S. 183 ff.). Diese Art des lernenden Welt-aufschlusses nach Holzkamp stellt Peter Faulstich (2013) derart dar, dass Lebensinteressen, Problemsituationen, Handlungsproblematiken und Diskrepanzen zu inzidentem oder intentionalem Lernen führen, wobei intentionales Lernen in einer Lernschleife mündet. Dabei kommt es entweder sofort bei Auftreten der Problematik zu Bewältigungshandlungen oder nach Ablauf der Lernschleife zu Lernhandlungen (vgl. ebd., S. 83). Menschen erkennen so einen Lernanlass, um ihren Wissensvorrat und damit ihre Lebenswelt zu erweitern. Schüler*innen und Lehrer*innen treffen mit unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen auf die gemeinsame Lebenswelt *Unterricht*, wobei Diskrepanzen zwischen den individuellen Wissensvorräten auftreten können. Zur Überwindung dieser Diskrepanzen ist fallweise eine Annäherung zwischen den Lebenswelten, eine Erweiterung des individuellen Wissensvorrats notwendig. Der gewohnte Handlungsablauf einer Lehrperson könnte beispielsweise der sein, dass sie Lerninhalte vorträgt und die Schüler*innen aufmerksam zuhören und bei der Durchführung von Wissensüberprüfungen das Wissen reproduzieren können. Wenn einige Schüler*innen nicht in der Lage sind, das Wissen zu reproduzieren, entsteht eine Problematik, die es zu überwinden gilt. Die Lehrperson könnte einfach in ein Bewältigungshandeln eintreten, indem sie ihre Vermittlungsmethode ändert und die Schüler*innen mehr in den Unterricht einbezieht, indem sie die Inhalte dialogisch mit ihnen erarbeitet. Des Weiteren kann die Lehrperson in eine intendierte Lernhandlung eintreten, indem sie ihren Unterricht und ihre Methoden reflektiert und bewusst überlegt, wodurch die Problematik entstanden ist und wie sie diese überwinden kann, indem sie beispielsweise versucht, durch förderdiagnostische Verfahren herauszufinden, woran es liegt, dass die Schüler*innen den Lernstoff nicht bewältigen und was diese benötigen, um ihn sich anzueignen. Dabei werden automatisch die bisherigen

eigenen Fehler mitberücksichtigt, die der Orientierung für zukünftige Handlungen der Lehrperson dienen können. Die Aufmerksamkeit auf eine Handlungsproblematik oder beispielsweise ein Thema kann aber auch sozial erzwungen werden, wenn diese zum Beispiel durch Mitmenschen eingebracht werden⁸ und die Auseinandersetzung unumgänglich wird. Im vorherigen Beispiel des mangelhaften Reproduzierens von Inhalten könnte die Direktion der Schule die Leistungsmisserfolge der Schüler*innen beanstanden und die Lehrperson anweisen, die Schüler*innen zu unterstützen. Des Weiteren können sich Schüler*innen aus mehr oder weniger starkem Interesse freiwillig oder aufgezwungen einem Thema zuwenden. Bei der auferlegten thematischen Relevanz wird das Thema dem Bewusstsein aufgedrängt, bei der freiwilligen thematischen Relevanz hingegen wird ein Thema motiviert in Bewusstseinsakte aufgenommen (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 272 ff.). Daraus leitet Holzkamp (1995, S. 187 ff.) die Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen ab. Ist ein Thema aufgezwungen, wird aus einer Abwehrhaltung heraus defensiv gelernt, um Sanktionen als Folge des Nicht-Lernens abzuwehren. Die Lehrperson könnte dabei die Ursache für die Leistungsmisserfolge bei den Schülerinnen und Schülern vermuten und sie dazu anhalten, mehr zu lernen, ohne dies vorher diagnostisch abzuklären, um routinierte Handlungsmuster anzuwenden und so die Anstrengung einer Überwindung der Problematik zu umgehen. Wird bei Themen von eigenen Lebensinteressen ausgegangen, will ein Mensch die Problematik intrinsisch motiviert lösen; es wird demnach expansiv gelernt, um eine Erweiterung der Handlungskompetenz zu erwerben. Ist das Interesse für ein Thema nicht gegeben, gibt es eine weitere Möglichkeit, nämlich die von außen vorgegebene Problematik zum eigenen Problem zu machen (vgl. Faulstich 2013, S. 83; Faulstich-Wieland & Faulstich 2006, S. 38). Zum Beispiel kann bei vorgegebenen Themen im Unterricht im Zuge didaktisch-methodischer Maßnahmen der Bezug zu Lebensinteressen der Lernenden von der Lehrperson hergestellt werden, indem die Schüler*innen beispielsweise bei der Beschäftigung mit dem Thema *Bewerbung* ein Motivationsschreiben für ihren Traumberuf erstellen sollen. Ist das Thema einmal eingebracht, wird es mit relevanten Wissensselementen abgeglichen, wobei nicht mehr von Themenrelevanz gesprochen werden kann, sondern von Interpretationsrelevanz. Deckt sich das Thema mit den bereits vertrauten und bestimmten Wissensselementen, kann die Situation routinemäßig bewältigt werden, da die Interpretation automatisch erfolgt. Es muss also lediglich entschieden werden, welche Aspekte des Themas mit welchen Deutungsmustern bearbeitet werden sollen. Ist dies allerdings nicht der Fall, wird das Thema zum Problem und es folgt eine explizite schrittweise Auslegung. In diesem Fall handelt es sich um eine motivierte Interpretationsrelevanz, bei der nach dem Grund und dem Zweck für die Gewinnung der Bedeutsamkeit eines Themas gefragt wird. Durch den Umstand, dass

8 Themen, die im Unterricht durchgenommen werden, sind grundsätzlich durch das Curriculum vorgegeben und werden letztendlich von den Lehrpersonen bestimmt. Aus diesem Grund setzen sich Schüler*innen meistens unfreiwillig mit den Themen im Schulalltag auseinander, was zu fehlender Motivation führen kann, da der Lernanlass fehlt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit es den Jugendlichen ermöglicht werden soll, selbstbestimmt Themen auszuwählen. Annedore Prengel schlägt vor, sowohl Themen, die die ältere Generation als wesentlich erachtet, als auch thematische Freiräume unter Berücksichtigung der Interessen der Lernenden zu gewährleisten (vgl. Prengel 2013, S. 84).

jede Interpretation thematische Relevanzstrukturen voraussetzt, wird die enge Verflechtung der beiden Relevanzen deutlich. Das subjektive System von Motivations- und Interpretationsrelevanzen wird also im Zuge des Ablaufs von Situationen erworben. Demzufolge erfolgt die Begegnung mit Situationen niemals unvoreingenommen, da Einstellungen, Pläne, Handlungsentwürfe und auch ein Vorrat an Typisierungen und Auslegungen bereits vorhanden sind (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 272 ff.). Dieser sogenannte Vorrat an Wissen, bestehend aus Wissenselementen, die sich Menschen bisher erworben haben und die ihnen deshalb vertraut sind, gibt Sicherheit. Auf die mit der Sicherheit verbundene Konstanz der *Idealitäten* nach Husserl verweisen Schütz und Luckmann (ebd.). Das *Fraglose* ist der schlichte und inhaltlich bestimmte Kern, und um diesen Kern herum befindet sich das großteils Unbestimmte, welches als Horizont bezeichnet wird. Der Horizont ist im Grunde bestimmbar und auslegungsfähig, auch das *Fraglose* hat Auslegungshorizonte, also Horizonte der bestimmbaren Unbestimmtheit. Das *Fraglose* stellt Lösungen zu Problemen der vorangegangenen Erfahrungen und Handlungen dar, die bereits selbstverständlich sind. Der Wissensvorrat besteht somit auch aus der Erfahrung von unterschiedlichen Problemlösungen. Entweder lässt sich eine neue Erfahrung einordnen oder, wenn nicht, kommt es zur Neuauslegung des Horizonts. Die fraglich gewordenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsalternativen werden in die Bezugsschemata eingeordnet und modifizieren diese. Sowohl der innere als auch der äußere Erfahrungshorizont beinhalten bereits Ausgelegtes, also Bestimmtes und auch Unbestimmtes. Das bedeutet, dass Elemente, die bereits erfahren wurden, mehr oder minder bestimmt sind. An dieser Stelle verweise ich auf das Beispiel mit den Leistungsmisserfolgen von Schüler*innen. Die Problemlösungsstrategie, einfach die Vermittlungsmethode zu ändern, ist bereits Teil des Wissensvorrats, wird also dem *Fraglosen* zugeordnet (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 36 ff.). Erlangt die Lehrperson förderdiagnostische Fähigkeiten, wird der Horizont erweitert bzw. der Wissensvorrat bereichert und die Kompetenz *Förderdiagnostik* wird vom Unbestimmten zum Bestimmten. Eine derartige Auslegung ist nie endgültig abgeschlossen.

Die alltägliche Lebenswelt ist intersubjektiv, da Menschen in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Erworbene Wissenselemente sind großteils im sozialisierten subjektiven Wissensvorrat eingebettet, was laut Berger und Luckmann auf den Einfluss von *Sozialisation*, *Kulturation* und *Personalisation* hinweist. Reflexive Auslegungen, nachfolgende Wiederauslegungsakte und deren Habitualisierung in Sinn-Selbstverständlichkeiten können auf sinnstiftende Akte für Menschen verweisen. Menschen haben gründlichere und eingehendere Informationen über Sektoren bzw. Ausschnitte der Lebenswelt, mit denen sie häufiger zu tun haben, verfügen aber über ein ungenaueres und allgemeineres Wissen über fernerliegende Ausschnitte (vgl. Berger & Luckmann 1996, S. 45). Durch die Bewegung des Körpers verändern sich die Ausschnitte in der Reichweite, sie sind jedoch wiederherstellbar, demnach konstant. Die Abstufungen für die aktuelle, wiederherstellbare und erlangbare Reichweite erstrecken sich ebenfalls auf die Lebenswelt der anderen Menschen, was ein wichtiger Aspekt der sozialen Beziehungen ist. So kommt es zu Differenzierungen von Intimi-

tät und Anonymität, Fremdheit und Vertrautheit sowie sozialer Nähe und Distanz. Derartige Relevanzen können unterschiedlich ausgeprägt sein, vor allem auch Interpretations- und Motivationsrelevanzen von Partnerinnen und Partnern usw. Die Lebenswelt ist die Realität, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Menschen greifen handelnd in den Alltag ein und verändern ihn durch ihr Tun. Des Weiteren besteht die Lebenswelt aus Situationen, die bewältigt werden müssen. Durch den erlernten und erfahrenen Wissensvorrat wird der Mensch dazu befähigt, auch Gewohnheiten zu entwickeln, um sich in ihrer Lebenswelt bewegen zu können (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 34 ff.). Im Laufe ihres Lebens haben beispielsweise Jugendliche durch die Erfahrungen in ihren bisherigen Lebenswelten bestimmte Praxisformen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata erworben. Dieses aufgebaute Gewohnheitswissen, im Zuge dessen die Anwendung des Wissens automatisiert wurde, kann den Jugendlichen Sicherheit und Zuverlässigkeit für ihr Handeln geben. Dieser Aspekt ist von Interesse, wenn in der empirischen Untersuchung aufgezeigt werden soll, inwieweit es zwischen den von den Schülerinnen bzw. Schülern erwarteten Praxisformen von Lehrpersonen und den tatsächlich wahrgenommenen Praxisformen in den berufsbildenden Schulen zu Diskrepanzen kommen kann. Es können also aufgrund impliziter Menschenbilder aus unterschiedlichen Lebenswelten unter Umständen Spannungen auftreten.

5.1.4 Lebenswelt und kommunikatives Handeln nach Jürgen Habermas

Jürgen Habermas, einer der bekanntesten Vertreter der Kritischen Theorie, baut seine Theorie zur Lebenswelt auf Husserl und Schütz auf, beurteilt jedoch im Widerspruch dazu deren Lebensweltkonzepte als *kulturell* und *sprachlich* verkürzt. Die Konzepte sind *kulturell* insofern verkürzt, da sie die Lebenswelt von Beginn an intersubjektiv sehen, die Grundstruktur der Wirklichkeit aber allen gemeinsam ist (vgl. Habermas 1997a, S. 197 ff.). Ausgeblendet bleibt dabei die Privatwelt bzw. die Individualität mit den „[...] individuellen Fertigkeiten, dem intuitiven Wissen, *wie* man mit einer Situation fertig wird, und [...] den sozial eingelebten Praktiken, dem intuitiven Wissen, *wo-
rauf* man sich in einer Situation verlassen kann“ (ebd., S. 205). Dieser Aspekt spielt im Unterrichtsalltag eine bedeutende Rolle, wenn Individualisierung, Empathie und die Berücksichtigung von Bedürfnissen von Schüler*innen als Voraussetzung für konstruktive Unterrichtshandlungen von Lehrpersonen gefordert werden. Darüber hinaus wird kommunikatives Handeln nicht nur als Verständigungsprozess, sondern zugleich auch als die Teilnahme an Interaktionen verstanden, wodurch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die Ausbildung der Identität möglich wird (vgl. ebd., S. 211). Der Stellenwert der *Sprache* wird laut Habermas heruntergespielt; für ihn selbst findet die Lebenswelt eher „ihren Niederschlag in der Kommunikation und wird in der Sprache greifbar“ (Muckel & Grubitzsch 1993, S. 128). Demgemäß haben für Habermas (vgl. 1997a, S. 204 ff.) *Kultur* und *Sprache* einen wesentlichen Stellenwert, was vor allem dann sichtbar wird, wenn diese als Ressourcen versagen und es zu Verständigungsproblemen kommt. Das verdeutlicht beispielsweise die Notwendigkeit regelmäßiger klärender Gespräche zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen im Unter-

richt. Habermas bemerkt zu Schütz und Luckmann, dass sie zwar sehen, dass Husserl das Problem der Intersubjektivität nicht gelöst hat, sie jedoch die Strukturen der Lebenswelt ebenso wie er in der Spiegelung des subjektiven Erlebens der Person erfassen. Habermas ist davon überzeugt, das Problem lösen zu können, indem er zum Begriff der Lebenswelt das kommunikative Handeln als Komplementärbegriff einführt. In seinem Konzept gewinnt so die dialogische Intersubjektivität an Bedeutung. Besonders durch Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern kommen demnach die in bestimmten Lebenswelten typischen Menschenbilder zum Ausdruck, was in der empirischen Untersuchung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird, wenn beispielsweise Lehrer*innen von *schlechten* Schülerinnen bzw. Schülern oder von *Einserschülerinnen* bzw. *-schülern* sprechen und sich dies durch die entsprechende Haltung und letztendlich durch Praxisformen wie beispielsweise respektvolle oder respektlose Handlungen ausdrückt. Dieses kommunikative Handeln erfolgt laut Habermas (vgl. 1997b, S. 188 ff.) im Horizont der individuellen Lebenswelt. Dabei übernimmt er den von Husserl eingeführten und auch von Schütz und Luckmann verwendeten Begriff des Horizonts und verweist auf die Komplexität der Lebenswelt durch einen beweglichen Horizont, über den die Handlungssituation verfügt, die für alle Beteiligten das Zentrum ihrer Lebenswelt bildet. Habermas diskutiert die Horizontmetapher nicht wie Husserl, ausgehend vom Standpunkt des Subjekts, sondern als intersubjektive bzw. kommunikative Situation (vgl. Muckel & Grubitzsch 1993, S. 127). Folglich definiert Habermas (1997b) den Begriff der Lebenswelt so, dass sich kommunikativ handelnde Subjekte stets im Horizont einer Lebenswelt verständigen, die sich aus mehr oder weniger unproblematischen Hintergrundüberzeugungen aufbaut und als Quelle für Situationsdefinitionen dient. Das bedeutet, dass sich kommunikatives Handeln auf einen kooperativen Deutungsprozess stützt und die Teilnehmer*innen sich immer zugleich auf etwas Bestimmtes in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen. Das Bezugssystem der drei Welten wird dabei als Interpretationsrahmen verstanden. Innerhalb dieses Rahmens erarbeiten die Teilnehmer*innen gemeinsame Definitionen ihrer Handlungssituation. Die Verständigung erfolgt durch die Einigung auf die Gültigkeit einer Äußerung (vgl. Habermas 1997a, S. 184). Durch kommunikatives Handeln bewahren und erneuern bzw. erweitern, aber verändern Menschen auch ihr kulturelles Wissen. Die Koordination von Handlungen führt zu sozialer Integration und zur Herstellung von Solidarität, wenn beispielsweise Akteurinnen und Akteure im Unterricht respektvolle Handlungspraxen aufeinander abstimmen und sich gegenseitig unterstützen. Und schließlich dient kommunikatives Handeln unter dem Aspekt der Sozialisation der Ausbildung von personalen Identitäten.

Die kulturelle Reproduktion, die soziale Integration und die Sozialisation entsprechen den strukturellen Komponenten der Lebenswelten Kultur, Gesellschaft und Person. Unter Kultur wird der Wissensvorrat der Interpretationen verstanden, der durch Verständigung zwischen den Beteiligten entsteht. Die Gesellschaft besteht aus legitimen Ordnungen, über die die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen geregelt und damit die Solidarität gesichert wird. Person hingegen meint die Kompetenzen eines

Subjekts, die es sprach- und handlungsfähig machen. Damit ist die Fähigkeit verbunden, an Verständigungsprozessen teilzunehmen, zusätzlich aber noch die eigene Identität zu behaupten (vgl. Habermas 1997a, S. 208 ff.). Die Heranwachsenden internalisieren „die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe und erwerben generalisierte Handlungsfähigkeit“, indem sie „an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen teilnehmen“ (ebd., S. 208), was die grundlegende Bedeutung der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern verdeutlicht. Habermas hat die Kritische Theorie für andere soziologische Theorieansätze geöffnet, wie Heinz-Hermann Krüger (vgl. 2019, S. 78) feststellt, beispielsweise für die handlungstheoretische Arbeit von George Herbert Mead (1973).

5.1.5 Der symbolische Interaktionismus nach George Herbert Mead

Mead betont ebenso wie Habermas die Bedeutung von Kommunikation für die Lebenswelt. In der Lebenswelt bzw. einer Gesellschaft reagieren Individuen über den Kommunikationsprozess wechselseitig auf ihr Verhalten. In erster Linie erfolgt Kommunikation über die Sprache. Die Sprache ist die Symbolisierung von Erfahrungen. Somit ist „die Sprache Träger intersubjektiv geteilten Wissens und Speicher der kollektiven Erfahrungen einer Gesellschaft“ (Abels 2009, S. 41). Mead hat in der Folge durch die „Symbolic-Interactionist-School“ (Berger & Luckmann 1996, S. 18) die These von der gesellschaftlichen Konstruktion entscheidend beeinflusst (vgl. Abels 2009, S. 209). Dabei geht Mead davon aus, dass der Mensch seine Identität entwickelt, indem er die Haltungen der Gesellschaft oder – wie Mead es ausdrückt – „Haltungen des verallgemeinerten Anderen“ (Mead 1973, S. 27) übernimmt. Durch diese so gewonnene ME-Identität wird es dem Einzelnen möglich, sich selbst und andere aus der Perspektive der *Anderen* zu sehen und so seine Identität zu entwickeln (vgl. Brüggen 1980, S. 176 f.). Dieses Selbst-Bewusstsein entsteht aus eben jener Übernahme der Haltung und der Reaktion des Individuums auf die Haltung der Gemeinschaft, was Mead als *I* bezeichnet und durch spontane Handlungen gekennzeichnet ist (vgl. Mead 1973, S. 239). Demnach setzt sich die ganze Identität des Menschen aus dem spontanen *I* und dem gesellschaftlich determinierten *ME* zusammen (vgl. Brüggen 1980, S. 178). Die Entwicklung von Identität wird somit durch die Gemeinschaft, genauer gesagt durch soziale Interaktionen möglich, indem Personen ihre Handlungen aufeinander ausrichten. Das verdeutlicht die Notwendigkeit der Annäherung der sozialen Praxisformen der Akteurinnen und Akteure im Unterricht und die Bedeutung für die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen. Soziale Interaktionen erfolgen über den Gebrauch von Symbolen. Dabei werden Gesten und signifikante Symbole unterschieden, wobei es sich bei ersteren um reflexartige Reaktionen handelt und bei letzteren um überlegte Reaktionen nach der Interpretation von Handlungen, indem versucht wird, die Bedeutung von Handlungen der jeweils anderen Person zu verstehen (vgl. Blumer 2013, S. 72 f.). Für das Handeln im Unterricht bedeutet das, dass zunächst einmal Schüler*innen von ihren Lehrpersonen wahrzunehmen sind, um in einem nächsten Schritt durch einführendes Verstehen überlegt und adäquat auf ihr Verhalten oder ihre Leistungen eingehen zu können. Dennoch bleibt bei dem Kon-

zept von Mead „ein Überhang an sozialer Determination als Voraussetzung der Identität bestehen“ (Krüger & Helsper 2010, S. 82). An diesem Punkt setzt Habermas mit seiner Kritik an und bemängelt in Meads Konzept die Negation von Bedürfnissen und Konflikten. Für ihn ist die Ausbildung der Ich-Identität das Ergebnis der Ausbalancierung von sozialer und persönlicher Identität und er sieht eine Möglichkeit der Realisierung der Freiheit des *I*. Das Potenzial dafür liegt in der diskursiven Verständigung. Dadurch können seiner Ansicht nach selbst im Rahmen von dezentrierten Lebenswelten komplexere Selbst-Andere-Perspektiven als Voraussetzung der Ich-Identität ausgebildet werden (vgl. Krüger & Helsper 2010, S. 82 f.), was die Möglichkeit des dialogischen Ausverhandelns im Unterricht verdeutlicht, um sich in der neuen gemeinsamen Lebenswelt einander anzunähern, ohne seine Bedürfnisse gänzlich vernachlässigen zu müssen.

5.1.6 Die Berücksichtigung der Lebenslagen laut Björn Kraus

Bei der Thematisierung von Lebenswelt darf Björn Kraus (2013) nicht unerwähnt bleiben, hat er doch wesentlich zur Theorie der Lebensweltorientierung beigetragen, indem er den von Hans Thiersch (2014) im Bereich der sozialen Arbeit geprägten Begriff aufgenommen und die Lebenswelt ebenso wie Berger und Luckmann (1996) aus konstruktivistischer Perspektive beschrieben hat, was bedeutet, dass die Lebenswelt eine subjektive Wirklichkeitskonstruktion ist. Kraus kritisiert an Husserls Phänomenologie und Schütz' Sozialphänomenologie, dass die Wahrnehmungsleistung von Menschen eigentlich in dieser Konzeption unberücksichtigt bleibt. Er stellt infrage, ob das *reine Phänomen* von Husserl tatsächlich erfasst werden kann. Bezweifelt wird, dass bei der Konstruktion von Lebenswelten alle Menschen auf gleiche *Idealtypen* zurückgreifen. In Anlehnung an Habermas betont Kraus die Relevanz der Subjektivität, deren Überwindung seiner Ansicht nach in den von ihm kritisierten Konzepten nicht deutlich wird. Alle Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer physischen und psychischen Ausstattung, und zwar auch, wenn diese die gleichen Umweltbedingungen vorfinden. Demgemäß sind die Unterschiede in der Wahrnehmung der gleichen Alltagsbedingungen bzw. Umwelt zu berücksichtigen. Die Lebenswelt ist demnach subjektiv, da sich sowohl die Lebensbedingungen als auch die Menschen selbst unterscheiden (vgl. Kraus 2013, S. 152 f.). Aus diesem Grund führt Kraus (2013) ergänzend zum Begriff der Lebenswelt den Begriff der Lebenslage ein. Um die Begriffe *Lebenswelt* und *Lebenslage* klar voneinander abzugrenzen, hat Kraus den Begriff der Lebenswelt auch konstruktivistisch reformuliert, indem er die beiden Begriffe gegenüberstellt und auf ihre jeweiligen Schwerpunkte hin konkretisiert. Die Lebenslage beinhaltet die Rahmenbedingungen, die Menschen vorfinden, während die Lebenswelt die subjektive Konstruktion unter den Bedingungen der Lebenslage ist. Dem geht die grundlegende Annahme voraus, dass die Lebenswirklichkeit des Menschen einerseits eine subjektive Konstruktion ist, andererseits der Mensch an seine Umwelt strukturell gekoppelt ist und deshalb durch die Rahmenbedingungen der Umwelt mit beeinflusst und auch in gewisser Weise begrenzt wird. Rahmenbedingungen können sowohl aus materieller Ausstattung (Wohnraum, finanzielle Ressourcen usw.) als

auch aus immaterieller Ausstattung (soziale Netzwerke usw.) bestehen. Auch die jeweilige körperliche Verfassung eines Menschen ist in dieser Konzeption zur Lebenslage zu zählen. Daher ist die Lebenswelt sowohl subjektiv als auch sozial konstruiert. Diese soziale Konstruktion unterliegt also aufgrund der strukturellen Koppelung den spezifischen Bedingungen der Lebenslage. Unter den Bedingungen der Lebenslage werden demgemäß die sozialen, ökologischen und organismischen Lebensbedingungen eines Menschen verstanden. Bei dem Versuch, die Lebenswelt von Menschen zu erfassen, sind also stets auch die Lebenslage bzw. die Art der Rahmenbedingungen mit in den Blick zu nehmen. Dabei stellt sich die Frage, wie Menschen ihre Rahmenbedingungen subjektiv wahrnehmen (vgl. Kraus 2013, S. 152 f.).

5.1.7 Kapitalsorten und Habitus von Pierre Bourdieu

Ähnlich wie Kraus, der den Begriff der Lebenslage eingeführt hat, um die Lebenswelt besser definieren zu können, generiert Pierre Bourdieu seine Praxeologie. Die Lebenswelt ist bei Bourdieu (1993a) das *Feld*, beispielsweise soziale Einheiten oder Einrichtungen. Innerhalb der Felder haben alle Akteurinnen und Akteure gemeinsame Grundintentionen, was die Existenz des Feldes selbst betrifft (vgl. ebd., S. 109), wie auch Prozesse von Macht- und Positionskämpfen allgemeinen Charakter besitzen. Derartige *allgemeine Gesetze* oder auch *universale Mechanismen* von Feldern verbinden die Felder miteinander und daraus wird der *soziale Raum*, welcher die gesamte Struktur einer Gesellschaft veranschaulicht (vgl. Barlösius 2011, S. 93). Mit dem Feldbegriff soll demnach „die Besonderheit in der Allgemeinheit, die Allgemeinheit in der Besonderheit“ (Bourdieu 1992, S. 156) erfasst werden. Stets gemeinsam mit dem Feld ist der *Habitus*⁹ zu betrachten. Nach dem Feldkonzept bestehen Felder autonom aus dem sozialen Mikrokosmos und seinen Unterfeldern. Innerhalb des Feldes besitzen Akteurinnen und Akteure je nach ihren Ressourcen unterschiedliche (Macht-)Positionen. Auch der *soziale Raum* wird durch die unterschiedlichen Positionen der Akteurinnen und Akteure im Raum konstruiert (vgl. Barlösius 2011, S. 104 ff.). Die Ressourcen sind das Kapital und dieses ist vergleichbar mit der *Lebenslage*. Je nach Feld gibt es unterschiedliche Kapitalsorten, wie beispielsweise das wissenschaftliche Kapital im wissenschaftlichen Feld oder das politische Kapital im politischen Feld (vgl. Bourdieu 1998, S. 128). Durch die Verteilungsstruktur der Kapitalsorten werden die einzelnen Felder voneinander unterschieden. Bourdieu unterscheidet drei Kapitalsorten, die in jedem Feld wirksam sind, nämlich das *ökonomische*, das *soziale* und das *kulturelle* Kapital, die somit den sozialen Raum strukturieren. Das *ökonomische* Kapital umfasst alles, was in Geld konvertierbar ist, also zum Beispiel finanzielle Reichtümer. Zum *sozialen* Kapital zählen soziale Netzwerke und mehr oder weniger institutionalisierte Beziehungen (vgl. Barlösius 2011, S. 105 ff.). Das *kulturelle* Kapital existiert in drei Formen, zunächst einmal in *inkorporiertem* Zustand; damit sind verinnerlichte Dispositionen wie zum Beispiel die Art des Auftretens, des Sprechens und des Sich-Verhaltens gemeint. Des Weiteren existiert es in *objektiviertem* Zustand; dazu zählen zum Beispiel kulturelle

9 Der Habitus laut Bourdieu wurde in Kapitel 4.2 als Erklärungsansatz für die innere Geisteshaltung und die äußere Körperhaltung herangezogen.

Güter, Bücher, Gemälde, Museen, also Produkte des kulturellen Feldes. Der *institutionalisierte* Zustand beinhaltet beispielsweise Bildungsabschlüsse (vgl. Bourdieu 2001, S. 112 ff.). Die Akteurinnen und Akteure des Feldes verfügen über den *Habitus*, ein System von Dispositionen, wobei diesem durch soziale Strukturierungsprozesse eine bestimmte Form aufgeprägt wird und der *Habitus* so auf die Bedingungen der Erzeugung sozialer Praxisformen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata wirkt. Laut Bourdieu findet im *Habitus* eine Transformation von der strukturierten in eine strukturierende Struktur statt, indem die Akteurinnen und Akteure in ähnlichen sozialen Feldern anhand aufeinander abgestimmter Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata in der sozialen Praxis handeln und so das soziale Feld gestalten. Die Strukturprinzipien werden von den Kapitalsorten gebildet, und diese richten den sozialen Raum aus, indem sie die Positionen der Akteurinnen und Akteure im Raum bestimmen. Mit anderen Worten ist die soziale Position von Akteurinnen und Akteuren im Feld davon abhängig, inwieweit diese über wirksame Kapitalsorten verfügen (vgl. Barlösius 2011, S. 60 ff.). Bourdieu (vgl. 1998, S. 140 f.) vergleicht das soziale Feld mit einem Spielfeld, in dem bestimmte Regeln gelten, wobei diese allgemeinen Gesetze von Feldern einvernehmlich von allen Beteiligten eingehalten werden. Den unbewussten Vollzug der Spielregeln im Feld bezeichnet Bourdieu als *Illusio*, was „Wirklichkeitsillusion“ bedeutet. Wie Husserl und Schütz beschreibt auch Bourdieu das Phänomen der *natürlichen Einstellung* gegenüber der äußeren Welt (vgl. Barlösius 2011, S. 27 f.). Er drückt dies mit dem Begriff der *Doxa* aus und bezeichnet damit „das unmittelbare Verwachsensein mit der als ‚natürlich‘ erlebten und als selbstverständlich vorgegebenen Welt der Überlieferung“ (Bourdieu 1976, S. 325). Gemäß dem Habituskonzept wird es den Menschen möglich, verschiedene Praktiken, Werke, Wahrnehmungen, Bewertungen und Denkweisen miteinander zu vergleichen, um so Schemata, Muster und Schablonen zu erhalten, die „von Praxis auf Praxis übertragen werden können, ohne den Weg über Diskurs und Bewusstsein zu nehmen“ (Bourdieu 1993b, S. 136). Dies vereinfacht das alltägliche Leben, und die Anforderungen der Alltagswelt können so besser bewältigt werden (vgl. ebd., S. 172). In den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 zu berufsbezogenen Überzeugungen und subjektiven Theorien wurde bereits erläutert, dass Menschen vor allem unter Druck auf ihnen bekannte Handlungsmuster zurückgreifen, was durch den raschen Abgleich von Handlungsanforderungen in neuen und unbekannten Situationen mit bereits gespeicherten Handlungsmöglichkeiten erleichtert wird. Und in Kapitel 5.1.3 wurde mithilfe der Lerntheorie von Holzkamp darauf hingewiesen, dass es Menschen dadurch möglich wird, in ein einfaches Bewältigungshandeln einzutreten, ohne den häufig aufwendigeren Weg über eine Lernschleife nehmen zu müssen. Das kann für manche Situationen von Vorteil sein, in manchen Situationen für die Beteiligten aber auch Nachteile bringen, wenn Menschen in ihren Handlungsmöglichkeiten dadurch eingeschränkt werden.

5.1.8 Lebenswelten und Menschenbild

Innerhalb der vielen unterschiedlichen Felder oder auch Lebenswelten gibt es verschiedene Wahrnehmungen, Bewertungen und Denkweisen. Dadurch werden subjektive Menschenbilder generiert, aber auch kollektive Menschenbilder, die für die Lebenswelt fundamental sind. Das bedeutet, dass eine Vielzahl an Menschenbildern in den unterschiedlichen Gesellschaften und sozialen Gruppen existiert. Häufig ist eine unüberschaubare Anzahl miteinander konkurrierender Menschenbilder innerhalb verschiedener Lebenswelten vorzufinden. Dabei stellt sich die Frage, ob bei einer derartigen Binnenpluralität noch von einer gemeinsamen Lebenswelt gesprochen werden kann. Bourdieu sieht eine *Einheit der Vielfalt*, die von Praktiken, Werken, Wahrnehmungen und Bewertungen gebildet wird, als unzureichend, um generell die Eigenart der sozialen Praxis zu erklären. Lediglich innerhalb bestimmter sozialer Gruppen hält er dies für möglich (vgl. Barlösius 2011, S. 58). Laut Zichy (2017, S. 222 ff.) erkennen Menschen sowohl explizit als auch implizit das eigene Menschenbild als wahr und richtig an. Und trotzdem scheint es so zu sein, dass plurale Menschenbilder miteinander existieren, da sie trotz der Verschiedenheit dennoch einer gemeinsamen Lebenswelt angehören. Menschen teilen sich zum Beispiel gemeinsame Lebenswelten, wenn sie über Fußball, das Schulsystem oder Politik sprechen, obwohl beispielsweise eine Person als Buddhist ein buddhistisches Menschenbild, die andere Person als Marxistin ein marxistisches Menschenbild vertritt. Zudem gibt es Auffassungsunterschiede betreffend Geschmäcke oder Vorlieben, was Bourdieu als *Lebensstile* bezeichnet. Somit hat jeder Mensch seine eigene Perspektive auf die gemeinsame Lebenswelt. Die Differenzen sind möglicherweise oberflächlich, sodass sie der Lebenswelt nichts anhaben können, da die vielen lebensweltlichen Menschenbilder im Kern das eine Menschenbild der gemeinsamen Lebenswelt enthalten. Trotz der gemeinsamen Lebenswelt ist es dennoch so, dass die Einheitlichkeit der Lebenswelt abnimmt und Gesellschaften daher zunehmend inhomogen, komplex, strukturell differenziert und pluralistisch werden, was eine verstärkte Unschärfe der Grenzen der Lebenswelt bewirkt. In diesem Fall wird von einer allen Menschen gemeinsamen Lebenswelt ausgegangen, deren Grenzen verschwimmen. Die wachsende Pluralität lässt weiter in Anlehnung an die Reichweite des Sektors nach Schütz (vgl. Berger & Luckmann 1996, S. 45) den Schluss zu, dass es zahlreiche Lebenswelten oder auch Ausschnitte einer Lebenswelt gibt, die teilweise nebeneinander, größtenteils jedoch überlappend existieren. Das Bild der Zwiebel kann als Vergleich dienen, da ebenso wie die Typisierungen auch die Lebenswelten, innerhalb derer sie existieren, teilweise nebeneinander, ineinander verschränkt, auf den ersten Blick oder auch erst bei genauerem Hinsehen sichtbar, den Zwiebelschichten gleichen. Die Lebenswelt von Menschen kann auch durch Interessen, Situationen oder Handlungen bestimmt werden, wenn zum Beispiel eine Gruppe von Menschen gemeinsam für Menschenrechte demonstriert oder wenn eine Gruppe von Menschen einen Arbeitsplatz miteinander teilt. Demgemäß gehören Menschen zahlreichen Lebenswelten an, die ineinandergreifen. Die Beschäftigung damit kann unbegrenzt und stark differenziert weitergeführt werden. Um Reduktion der Komplexität ist Zichy (2017) bemüht, indem er die Einteilung in individuelle,

gruppenspezifische und gesellschaftliche Menschenbilder trifft, was in den strukturellen Komponenten der Lebenswelt – Person, Kultur und Gesellschaft – bei Habermas zum Ausdruck kommt. In Zichys Perspektive wird die Lebenswelt durch die wechselseitige Beziehung von lebensweltlichem Menschenbild sowie Sinn- und Überzeugungssystem konstituiert. Bei der Einteilung der Menschenbilder unterscheidet Zichy daher Bündel von Überzeugungen, die jeweils entweder vom Individuum, von einer Gruppe von Menschen oder von der überwiegenden Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft geteilt werden. Überzeugungen, die Gesellschaften miteinander teilen, sind häufig tief in Gesellschaften verankerte Ansichten, wie zum Beispiel, dass Menschen Menschenwürde besitzen und Respekt¹⁰ verdienen. Derartige Überzeugungen sind meistens abstrakt und somit interpretationsoffen. Daher können unterschiedliche Interpretationen aufeinanderprallen, wenn zum Beispiel geklärt werden muss, was Menschenwürde in einer konkreten Situation oder für eine konkrete Fragestellung bedeutet (vgl. ebd., S. 235). Individuelle und gruppenspezifische Menschenbilder weisen mehr Dichte auf als gesellschaftliche. Dies kann mit einer Landkarte verglichen werden, auf der die wichtigsten Punkte grob eingezeichnet sind, die allgemein verbindliche Aspekte symbolisieren, sodass gesellschaftliche Interaktionen funktionieren. Darüber hinaus gibt es individuelle Kopien der Landkarte mit vielen zusätzlichen Details, die für das Individuum oder die Gruppen wichtig sind. Grobe Punkte bzw. wesentliche Aspekte können zum Beispiel in einer europäischen Gesellschaft die grundlegenden, für alle verbindlichen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten sein (vgl. ebd., S. 142 ff.), in Gesetzen und Verordnungen festgehalten, wobei Ausgangsmöglichkeiten erweitert oder reduziert werden können. Weitere eingezeichnete Punkte, die nur für eine bestimmte Gruppe gelten – zum Beispiel für eine Religionsgemeinschaft – könnten die entsprechenden religiösen Glaubensinhalte sein. Innerhalb dessen finden sich Punkte, die persönliche Überzeugungen betreffen, zum Beispiel, dass einige Menschen, die sich zum christlichen Glauben bekennen, der Überzeugung sind, dass auch Frauen Priesterinnen sein können oder dass es Priestern gestattet sein sollte, zu heiraten. Derartige persönliche Überzeugungen sind emotional unterschiedlich gefärbt, was ihren stabilen Anteil in der menschlichen Persönlichkeit erklärt. Wie Menschen ihr Territorium begehen, ist individuell oder kollektiv von ihren Annahmen abhängig. Somit bilden persönliche, gruppenspezifische und gesellschaftliche Überzeugungen die Überzeugungssysteme und damit durch lebensweltliche Erfahrungen entstehende Menschenbilder, die handlungsleitend wirksam sind.

10 Der Begriff *Respekt* spielt in dieser Dissertation bei der Operationalisierung des Menschenbildes im empirischen Teil eine zentrale Rolle.

5.2 Zwischenresümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine definitorische Annäherung an Menschenbilder durch gesellschaftliche, gruppenspezifische oder individuelle Menschenbildannahmen oder Überzeugungen möglich ist. Grobe Orientierungspunkte auf der gemeinsamen Landkarte, die bezeichnend für gruppenübergreifende Lebenswelten wie beispielsweise Gesellschaften sind, können einfacher erfasst werden als Punkte der individuellen Landkarte, die für die zahlreichen subjektiven Menschenbilder individueller Lebenswelten stehen.

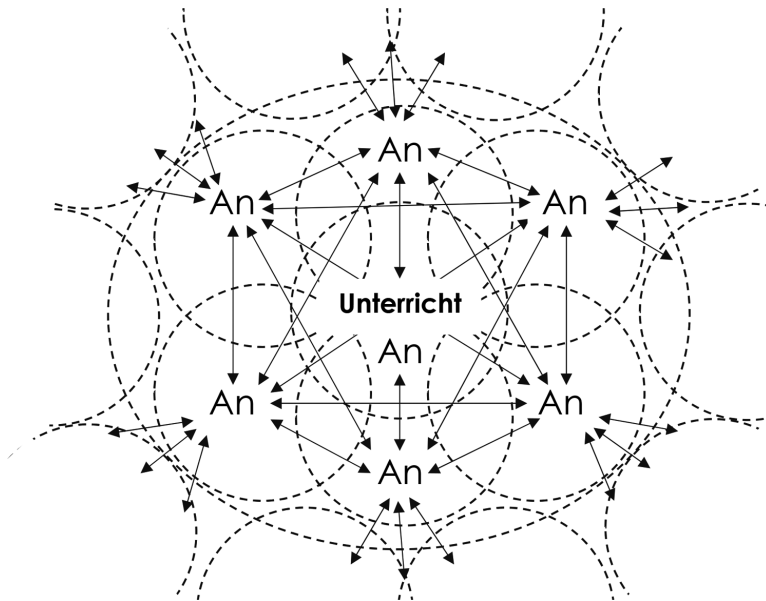


Abbildung 2: Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten

Abbildung 2 zeigt exemplarisch Lebenswelten, dargestellt durch Kreise, die mehreren Gruppen von Menschen gemeinsam sind. Innerhalb der Gruppen befinden sich einzelne Akteurinnen und Akteure, in der Abbildung mit *An* gekennzeichnet, was für variable Akteurinnen und Akteure steht, die sich – um es mit Bourdieu auszudrücken – je nach ihren Anteilen an Kapitalsorten an unterschiedlichen Positionen in den sozialen Feldern oder auch Lebenswelten, befinden. Die Bögen außerhalb symbolisieren die Offenheit der Lebenswelten bzw. die teilweisen Überschneidungen mit weiteren Lebenswelten. Der Kreis in der Mitte der Abbildung stellt den Unterricht als eigene Lebenswelt dar, wobei die Akteurinnen und Akteure innerhalb der Lebenswelt *Unterricht* in Verbindung mit weiteren Lebenswelten stehen. Die Menschenbilder der Akteurinnen und Akteure sind somit sowohl durch ihre bisherigen lebensweltlichen als auch durch ihre jeweiligen weiteren Erfahrungen beeinflusst, was letztlich ihre Haltung und ihre Praxisformen im Unterricht bestimmt, in der Grafik dargestellt durch

die Pfeile, die die vielfältigen Interaktionen zwischen Akteurinnen und Akteuren innerhalb, aber auch lebensweltübergreifend aufzeigen. Die Schnittmengen zwischen den Akteurinnen bzw. Akteuren und ihren lebensweltlichen Praxisformen können mehr oder weniger bis kaum vorhanden sein, was zu größeren oder kleineren Diskrepanzen führen kann und wodurch ein Spannungsfeld im Unterrichtsaltag konstituiert wird.

In diesem Forschungsvorhaben wird der grundsätzlichen Subjektivität der individuellen Lebenswelten der Schüler*innen Rechnung getragen, indem diese Lebenswelten mit den Menschenbildern professionell rekonstruiert werden¹¹ (vgl. Kraus 2013, S. 155). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lebenswelt wahrgenommen wird, wie sie subjektiv erscheint und weniger, wie sie tatsächlich ist. Was für Wahrheit und Wirklichkeit gehalten wird, ist für das Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln und für die Lebensführung entscheidend, da Handlungsentscheidungen in der Regel nur auf Basis der subjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit getroffen werden können¹² (vgl. Zichy 2017, S. 121 ff.). Diese subjektiven Konstruktionen spiegeln sich in den Menschenbildern wider, die innerhalb von Lebenswelten gebildet werden und die das Handeln leiten, was von zentralem Interesse für die in dieser Dissertation durchgeführte empirische Untersuchung ist. Nach unterschiedlichen Perspektiven auf den Begriff der Lebenswelt, der Auseinandersetzung damit, wie Menschenbilder sich formen und sich über die Lebensspanne verändern und entwickeln, gefestigt werden und letztendlich ihren Ausdruck finden, folgen weitere begriffliche Überlegungen zum Begriff des Menschenbildes.

11 In diesem Sinne werden die empirischen Daten dieser Dissertation mittels Gruppendiskussionen erhoben und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

12 Die erhobenen empirischen Daten können folglich nur von den Schülerinnen und Schülern konstruierte Wahrheiten sein und dadurch deren Perspektiven aufgezeigt werden.

6 Menschenbild – Begriffliche Überlegungen

Aufgrund dessen, dass sich Menschenbilder in großer Pluralität zeigen (vgl. Bauer 2015, S. 158) und sie sich in ihrer Begrifflichkeit eher unscharf und breit erfassen lassen (vgl. Zichy 2017, S. 109), da es sich dabei um ein Konstrukt handelt, ist umso mehr eine definitorische Präzisierung zum Begriff des Menschenbildes notwendig. Jede Epoche, jede Wissenschaftsdisziplin, jede Gesellschaft, jede Gruppe und jedes Individuum haben ihre eigenen Menschenbilder und Blicke darauf. Unterschiedliche Zugänge aufzuzeigen, steht jetzt im Mittelpunkt, wobei in erster Linie auf die Ausführungen des philosophischen und meiner Bewertung nach gut strukturiert aufbereiteten Menschenbildbegriffs von Zichy (2017) Bezug genommen wird, da dadurch eine begriffliche Schärfung vorgenommen werden kann und sich daraus nachvollziehbare Schlüsse auf die Menschenbildthematik im Unterricht herstellen lassen. Beispielsweise können Praxisformen von Lehrpersonen aus deren Menschenbildern, die aus einem Bündel von Überzeugungen bestehen, darunter auch berufsbezogene Überzeugungen, abgeleitet werden und können umgekehrt auch Praxisformen Rückschlüsse auf Menschenbilder ermöglichen. Ferner können – wenn unter einem Menschenbild die Reduktion der Komplexität von Menschen auf wenige Merkmale verstanden wird – Phänomene, wie verzerrte Wahrnehmungen von Schülerinnen bzw. Schülern oder Erwartungen an Schüler*innen, einer fundierten wissenschaftlichen Betrachtung unterzogen werden.

Wird der Versuch unternommen, den Begriff *Menschenbild* alltagssprachlich auszudrücken, ist ein Menschenbild das Bild, das sich jemand von einem oder mehreren anderen Menschen macht (vgl. Zichy 2017, S. 44). Der Mensch konstruiert aber nicht nur Bilder von seinen Mitmenschen, sondern auch vice versa von sich selbst und der Welt insgesamt. Für Bauer (2015) besteht beispielsweise ein individuelles Menschenbild aus einem Bündel an unüberprüfbaren und nicht hinterfragbaren Überzeugungen darüber, wie Menschen sind und auch wie sie zu sein haben. Es wird demnach über einen Ist-Zustand von Menschen gemutmaßt und über Sollensforderungen werden Normen formuliert, die zu Erwartungshaltungen führen. Eine Lehrperson könnte beispielsweise davon ausgehen, dass es ein großes Glück für junge Menschen ist, ungehinderten Zugang zum Bildungssystem zu haben, und diese Bildungschancen im Idealfall für eine akademische Karriere genutzt werden sollten. Erbringen dann einige Jugendliche nicht die entsprechenden Leistungen in der Schule, weil sie sich zum Beispiel in einem für sie ungeeigneten Schultyp befinden, und brechen sie daraufhin die Schule ab, um den beruflichen Weg der dualen Ausbildung einzuschlagen, der möglicherweise besser für sie passt, kann es vorkommen, dass aufgrund der Nichterfüllung der Erwartungshaltung sowie der persönlichen Überzeugungen der Lehrperson der eingeschlagene Karriereweg der Jugendlichen als *Versagen* beurteilt wird. Erwartungshaltungen oder persönliche Überzeugungen werden auch als implizite,

subjektive Persönlichkeitstheorien¹³ bezeichnet (vgl. Bauer 2015, S. 158). An diesen persönlichen Überzeugungen orientieren sich Menschen, wenn sie aus beobachteten Verhaltensweisen auf Eigenschaften schließen, weitere Verhaltensweisen voraussagen und fehlende Informationen mit Annahmen füllen. So entstehen Zuschreibungen von Eigenschaften zum Beispiel aufgrund einer einzigen Erfahrung oder eines ersten Eindrucks (vgl. Wagner 1990, S. 175; Zimbardo 1995, S. 482). Einer Person werden zum Beispiel die Attribute unzuverlässig und chaotisch zugeschrieben, weil es ein Ereignis mit dieser Person gegeben hat, bei dem sie sich etwas geborgt und das Geborgte nicht zurückgegeben hat. Oder jemand wird als höflich und intelligent beurteilt, weil sie bzw. er freundlich begrüßt hat. Im Vergleich mit den wissenschaftlichen Theorien haben Zuschreibungen aufgrund von subjektiven Theorien eine maßgebliche Bedeutung bei der Beurteilung von Menschen. Diese normativen Bündel von Überzeugungen, die häufig unartikulierte, kaum bewusst und unreflektiert sind, leiten und begleiten Menschen in ihrem Lebensalltag (vgl. Zichy 2017, S. 167) und werden oft unhinterfragt für wahr gehalten, da sie in das Sinn- und Überzeugungssystem mehr oder weniger fest eingeschrieben sind (vgl. ebd., S. 144). Ähnlich bestehen für Fahrenberg (2006) Menschenbilder aus einem individuellen Muster von Annahmen und Überzeugungen darüber, was der Mensch ist, wie er lebt und welche Werte und Ziele sein Leben hat. Dabei schließt Fahrenberg ebenfalls das Selbstbild und das Fremdbild in die Definition mit ein (vgl. ebd., S. 12). Dadurch wird etwa zum Ausdruck gebracht, dass durch das Menschenbild wesentliche Merkmale eines Menschen erfasst werden (vgl. Müller 2012, S. 11). Für Zichy (2017) sind Menschenbilder Hyper-Typisierungen, also übergeordnete Typisierungen. Menschenbilder ermöglichen zunächst einmal, das Phänomen Menschsein insgesamt zu identifizieren. Denken wir wieder an die Zwiebel, wobei die Hyper-Typisierung die äußerste Schale darstellt, während im Inneren weitere ineinandergefügte Schalen, bei denen es sich dann um Typisierungen oder weitere Subtypisierungen handelt, vorzufinden sind. Die Menschenbildtypisierung prägt allen untergeordneten Typisierungen ihre Merkmale auf. Menschen werden so auf einige wenige Eigenschaften reduziert und es kommt zu Zuordnungen zu einem bestimmten Typus, indem Menschen zum Beispiel als Mütter, Brüder, Installateure, Försterinnen, Franzosen, Kinder, Teenager, Pensionistinnen, Machos, Draufgängerinnen usw. wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang kann der Begriff *Typus* synonym mit dem Begriff *Rolle* verwendet werden, da bestimmte Zuschreibungen und auch Erwartungen mit Inhaberinnen bzw. Inhabern von sozialen Positionen verbunden werden. Des Weiteren wird zum Beispiel ein Handwerker mit Kompetenzen für Reparaturen, Geschick im Umgang mit Werkzeug und/oder räumlichem Vorstellungsvermögen in Verbindung gebracht. Es kann aber auch sein, dass Handwerker in einer Gesellschaft typischerweise mit den Attributen männlich, un-

13 Subjektive Persönlichkeitstheorien sind den subjektiven Theorien zuzuordnen, beziehen sich jedoch explizit auf Personen, denen Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben werden. Schlee betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, fundierende Menschenbildannahmen im pädagogischen Kontext offenzulegen, indem sie aus der Implizität herausgelöst werden (vgl. Schlee 2017, S. 226), worauf bereits in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 hingewiesen wurde. Das begründet die Bedeutung von Erfahrung und Reflexion im Professionalisierungsprozess, letztendlich der Reflexionsfähigkeit als Domäne der Professionalität von Lehrpersonen (vgl. Schratz et al. 2008, S. 130).

freundlich, unzuverlässig, überteuert usw. assoziiert werden. In einer anderen Gesellschaft wird eine Handwerkerin mit Weiblichkeit, Freundlichkeit und Zuverlässigkeit in Verbindung gebracht, wobei dieses Bild auch innerhalb von Gesellschaften variieren kann (vgl. ebd., S. 158 f.). Das Bild der Zwiebel zeigt sehr treffend die starke Verwobenheit und das Ineinandergreifen von Typisierungen. Dadurch wird nicht nur die Zuordnung zu bestimmten Diversitätsdimensionen wie beispielsweise Geschlecht, sexueller Orientierung, Sprache, Ethnizität/Nationalität, Behinderung, Hochbegabung, Alter, Einkommen, sozialer Herkunft, Religion/Weltanschauung usw. deutlich, sondern darüber hinaus auch deren Überschneidungen, was durch den Begriff der Intersektionalität ausgedrückt werden kann. Diese Zuschreibung von Gruppenzugehörigkeiten können zu Über- oder Unterordnungen, folglich zu Bevorzugungen oder Benachteiligungen führen. Der Begriff *Intersektionalität* beschreibt das Zusammenreffen mehrerer Dimensionen, die für sich allein bereits zu Benachteiligungen führen können (vgl. Biewer et al. 2019, S. 19), beispielsweise bei einer Frau, die über ein niedriges Einkommen verfügt und gleichzeitig auch Migrationshintergrund hat. Der Begriff der Typisierung ist grundsätzlich neutral. Ist der Begriff negativ konnotiert, handelt es sich bei vielen Typisierungen um Vorurteile, Klischees oder Stereotype. Das übergeordnete Menschenbild hat einen umfassenderen Geltungsanspruch, wobei es die normative Folie bildet, von der sich abweichende Typen sozusagen abheben, wie zum Beispiel Menschen, die als Greisin, Gehörloser, kleines Kind oder Behinderte identifiziert werden. Die vielen untergeordneten Typisierungen und auch Subtypisierungen, die noch viel mehr detaillierte und feiner verzweigte Zuschreibungen darstellen, dienen dazu, die Komplexität der Wirklichkeit zu reduzieren und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Der Mechanismus der Typisierung wird automatisch aktiviert, und so entsteht ein rasch zur Verfügung stehendes subjektives Bild über den Menschen, der einem gegenübersteht (vgl. Zichy 2017, S. 143 ff.). Menschenbilder sind also ein Produkt aus Wahrnehmung und Interpretation¹⁴ (vgl. Richards & Glaserfeld 1987, zit. n. Müller 2012, S. 11), umgekehrt prägen derartige Typisierungen die menschliche Wahrnehmung und das Handeln. Das bedeutet einerseits, dass Menschen als einem bestimmten Typus zugehörig wahrgenommen und viele Handlungsweisen aufgrund dieser Typuszugehörigkeit interpretiert werden. Einer Soldatin wird beispielsweise Barschheit im Ton und Zackigkeit in der Bewegung nachgesagt. Empathie und soziale Kompetenzen werden eher einem Sozialarbeiter zugeschrieben. Dadurch kann es zu Verzerrungen der Wahrnehmung, zu Vorurteilen oder Stereotypen kommen, da manche Verhaltensweisen, die dem Typus nicht entsprechen, nicht wahrgenommen werden oder Verhaltensweisen vermutet werden, die gar nicht vorhanden sind. Zichy drückt das so aus, dass Menschen durch eine nicht wahrnehmbare Folie betrachtet werden, „die manche Aspekte heraushebt und schärfer kontrastiert, während sie gleichzeitig andere Aspekte weichzeichnet oder ganz überdeckt“ (Zichy 2017, S. 184). Andererseits kann es vorkommen, dass, wenn das Menschenbild beispielsweise die grundsätzliche Einstellung beinhaltet, dass Menschen im Kern

14 Meistens bilden sich Menschen erst eine Meinung, ohne die Fakten zu kennen oder zu überprüfen, was den typischen Verlauf zur Bildung von Vorurteilen beschreibt.

egoistisch sind, das Verhalten spontan als egoistisch wahrgenommen und nicht umgekehrt, der Egoismus als Folge des Verhaltens gedeutet wird. Die Wahrnehmung wird demgemäß fundamental vom Menschenbild geprägt und wird so in dessen Bahnen gelenkt (vgl. ebd., S. 184).

Neben der bereits angesprochenen Reduktion der Komplexität von Wirklichkeit dienen Typisierungen auch dazu, menschliches Verhalten zu erklären, wenn zum Beispiel der Sinn für Gemütlichkeit der Tatsache zugeschrieben wird, dass die Person aus Österreich kommt, oder ein kreatives Wesen mit einem künstlerischen Beruf verbunden wird. Überdies geben Typisierungen gewisse Orientierungen bei Handlungen gegenüber anderen Menschen, zum Beispiel, wenn Eltern zu ihrem Sohn strenger als zu ihrer Tochter sind oder das Verhalten von Teenagern der Phase ihrer Jugend zugeschrieben wird. Typisierungen sind ebenfalls an der sozialen Konstruktion von Phänomenen beteiligt, insbesondere wenn es sich beispielsweise um Typisierungen von Mann und Frau oder Heterosexuellen und Homosexuellen sowie Kind und Teenager handelt (vgl. Zichy 2017, S. 155). Der diesem Phänomen zugrunde liegende Effekt wurde bereits im Jahre 1948 von dem Soziologen Robert Merton (1948) durch den Begriff der *self-fulfilling prophecy* (selbsterfüllende Prophezeiung) geprägt. In Bezug zum Theorem des bekannten Soziologen William Isaac Thomas, „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas, zit. n. Merton 1948, S. 193), erklärt Merton den Effekt, wie Typisierungen durch soziale Wirkungen real werden, folgendermaßen: „The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a *false* definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come *true*“ (Merton 1948, S. 195). Vermuten also Erwachsene beispielsweise bei Jungen mehr naturwissenschaftliche Neigungen als bei Mädchen, werden sich das Interesse und die Kompetenzen bei den Jungen positiv und bei den Mädchen negativ bewahrheiten. Die Typisierungen zeigen sich im Verhalten der Erwachsenen und diese interagieren entsprechend mit den Kindern, indem sie zum Beispiel mit den Jungen bei technischen und naturwissenschaftlichen Themen instruktivere (mehr Erklärungen, mehr technisches Vokabular) Gespräche führen als mit den Mädchen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 588). Im Unterricht kann das beispielsweise dazu führen, dass Schüler*innen als typisch *schlechte* oder typisch *gute* Schüler*innen bewertet werden und diese Einordnung sich in der Art und Weise der Interaktionen widerspiegelt. Merton weist zudem darauf hin, dass Thomas in seinem Theorem aufzeigt, wie der tragische Kreis der selbsterfüllenden Prophezeiungen durchbrochen werden kann. Die anfängliche Typisierung, die den Kreislauf in Bewegung gesetzt hat, muss aufgegeben werden. Erst wenn die ursprüngliche Interpretation infrage gestellt und eine Person oder Situation neu beschrieben wird, widerlegt der daraus resultierende Fluss der Ereignisse die Annahme. „Only then does the belief no longer father the reality“ (Merton 1948, S. 197). Diese tief verwurzelten Überzeugungen infrage zu stellen, ist kein einfacher Akt des Willens. Der Wille, oder besser gesagt der sogenannte gute Wille, kann nicht wie ein Wasserhahn auf- oder abgedreht werden. Soziale Intelligenz und guter Wille sind selbst Produkte sozialer Kräfte. In persönlichen Begegnungen kann das tatsächliche Verhalten von Menschen dazu führen, dass Typisierungen aufgebrochen werden, indem die Person sich entgegen den Erwartungen verhält (vgl. Zichy 2017,

S. 150 ff.). Dafür sind jedoch eine offene Haltung dem Gegenüber und Reflexionsbereitschaft erforderlich. Um es noch einmal mit dem Bild der Zwiebel zu verdeutlichen, ist die Voraussetzung für eine differenzierte Wahrnehmung von Personen das bedachtsame, sanfte und neugierige Abziehen der einzelnen Schichten, um Bestandteile nicht zu verletzen, sowie die Verflechtungen zu erkennen und sich überraschen zu lassen, was alles zum Vorschein kommt.

Ein derartig sensibler und achtsamer Umgang mit Menschen ist wichtig für professionell pädagogisches Handeln, da es um Förderung, Unterstützung bei Lernprozessen, Entwicklung usw. geht. Aufgrund dessen, dass Menschenbilder Art und Wirkung des pädagogischen Handelns bewusst oder unbewusst beeinflussen, ist es notwendig, sich als professionell handelnde Person mit anthropologischem Wissen auseinanderzusetzen. Beispielsweise setzen Erziehungsziele wie Mündigkeit und Autonomie die Überzeugung voraus, dass Menschen das Potenzial zur Emanzipation in sich tragen (vgl. Bernhard 2017, S. 115 f.). Lehrpersonen und Schüler*innen kommen in der Alltagspraxis mit vielfältigen Menschenbildern in Berührung, nämlich durch ihre Eingebundenheit in unterschiedliche soziale Felder, wie ihre Familien, Peers, verschiedene Schulsysteme, Medien, Vereine usw., und entwickeln dadurch beeinflusst ihre subjektiven Theorien bzw. ihre individuellen Menschenbilder, die letztendlich ihr Handeln leiten. Wollen Menschenbilder der Gegenwart verstanden werden, ist es notwendig, sich auch mit Menschenbildern im historischen Kontext zu beschäftigen, da diese ebenso bis heute auf das pädagogische Handeln von Lehrpersonen, Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern einwirken – als Folge einer Einprägung in Kultur, Gesellschaft und Person – und zu Erwartungshaltungen führen.

6.1 Exemplarische Menschenbilder der Pädagogik

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Frage nach dem Wesen des Menschen. Die pädagogische Anthropologie zeichnet sich darüber hinaus vor allem dadurch aus, dass sie das pädagogische Wissen und pädagogische Handlungen in den Vordergrund stellt (vgl. Bernhard 2017, S. 117). Pädagogische Menschenbilder ermöglichen Zuschreibungen, strukturieren Erwartungen und legitimieren erzieherische Maßnahmen. Daraus lässt sich über alle Zeiten und Kulturen hinweg eine entsprechende Deutungs-, Orientierungs- und Legitimierungsfunktion ableiten, durch die der Zusammenhang von Menschenbildern und den entsprechenden Praxisformen im Unterricht deutlich wird. Konstitutive Momente der pädagogischen Anthropologie sind, dass der Mensch sowohl erziehungsbedürftig (*homo educandus*) als auch erziehungsfähig (*homo educabilis*) ist. Des Weiteren ist der Mensch auch ein erziehendes Wesen (*homo educans*). Erziehung und Lehren betonen verstärkt Anforderungen und Vermittlungsleistungen der Edukandinnen und Edukanden, was mit einem Menschenbild einhergeht, das den Menschen als *Mängelwesen* betrachtet – Erziehung verhilft dem Menschen somit zur *Vollständigkeit* (vgl. Wulf & Zirfas 2014, S. 13 f.). Nach Jörg Zirfas (vgl. 2004, S. 12 f.) ist eine Ableitung pädagogischer Maßnahmen vom Menschenbild differenzierter zu betrachten, da menschlichen Mängeln

disziplinatorisch (Gehlen), kompensatorisch (Diogenes) oder lernunterstützend (Herder) begegnet werden kann und es demnach stets zahlreiche Möglichkeiten des pädagogischen Handelns auf ein bestimmtes Menschenbild gibt. Das anthropologische Defizitmodell wird in der Fachliteratur zunehmend als problematisch betrachtet, trotz der Offenheit von Handlungsmöglichkeiten, da es stets darum geht, im Unterrichtsalltag auf Schüler*innen zwar auf unterschiedliche Arten, jedoch in irgendeiner Form *einzuwirken*. Das Modell wird daher tendenziell um die Begriffe *Lernen* und *Bildung* bereichert, um die Eigenaktivität und Aneignung der Individuen hervorzuheben und von der Bedeutung des Begriffs *Erziehung* abzugrenzen (vgl. Wulf & Zirfas 2014, S. 12 ff.). In der Pädagogik sind demnach zwei Stränge zu identifizieren: einerseits das Bild von der Erziehung als *herstellendem Machen*, andererseits die Erziehung als *begleitendes Wachsenlassen*. Die in der Fachliteratur bereits viel strapazierte Darstellung der beiden Metaphern des Erziehers bzw. der Erzieherin als Bildhauer*in und als Gärtner*in in Abbildung 3 kann aufgrund seiner ungebrochenen Aktualität nach wie vor herangezogen werden, um die beiden grundsätzlichen Erziehungsformen zu symbolisieren, von denen ausgehend vielfältigste Praxisformen abgeleitet werden können. Die Bildhauerin bzw. der Bildhauer formt den zu erziehenden Menschen mithilfe bestimmter Methoden und Mittel, damit ein angestrebter Zweck erfüllt wird. Die Gärtnerin bzw. der Gärtner hilft pflegend und schützend beim Entwicklungsprozess, der natürlich ist und von selbst geschieht. Von der Bevorzugung eines dieser beiden Bilder bzw. Haltungen ist laut Herbert Gudjons (2008) abzuraten, da Erziehung allein als ein Wachsen-Lassen sich selbst aufhebt und Erziehung allein als ein Machen keine Mündigkeit schafft und in die Totalität mündet. Daher hält er es für klug, der dialektischen Verschränkung des Gegensatzpaares¹⁵ zu folgen (vgl. Gudjons 2008, S. 184 f.). Rund um diese beiden Bilder gibt es vielschichtige Zugänge und vielfältige Darstellungen zum Begriff der Erziehung.

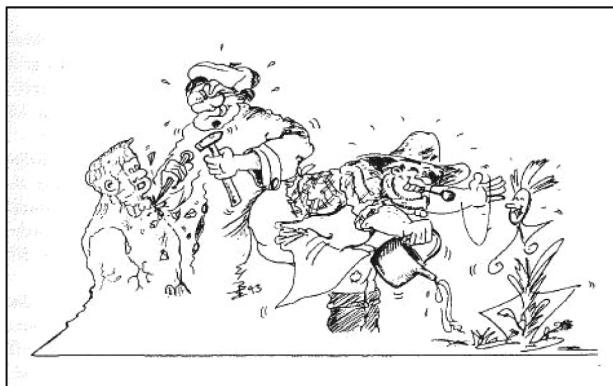


Abbildung 3: Metaphern von Erziehung: Bildhauer*in und Gärtner*in (Quelle: Herbert Gudjons 2008, S. 185)

¹⁵ Pädagogische Spannungsfelder aufgrund von dialektischen Widersprüchen werden in Kapitel 7.3 ausführlicher hinsichtlich des Einflusses auf eventuelle Diskrepanzen im Handeln von Lehrpersonen diskutiert.

Beim Versuch der Rekonstruktion von geschichtlichen Menschenbildern für die Darlegung der vorhandenen Theoriekonzepte und deren vorliegenden wissenschaftlichen Einbettung und Bewertung, fällt eine homogenisierende normative Menschenbildpädagogik auf, aktuell wird jedoch der Blick auf die Vielfalt und Potenzialität gerichtet, die den Menschen primär ausmachen. Während einst in geschichtlich pädagogischen Beschreibungen das Wesen des Menschen in seiner Natürlichkeit, seiner Sozialität, seiner Vernunft oder seiner Göttlichkeit identifiziert wurde, wird in dieser Dissertation von einer pädagogischen Anthropologie des *homo absconditus* (unergründlicher Mensch), der Bestimmtheit des Menschen in seiner Unbestimmtheit (vgl. Wulf & Zirfas 2014, S. 10 f.), ausgegangen, da so der vermehrten Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im Unterricht adäquater entsprochen werden kann. Bevor eine derartige Sicht auf den Menschen genauer analysiert werden kann, ist es notwendig, sich mit der Entwicklung von pädagogischen Menschenbildern und deren Einfluss auf gegenwärtige pädagogische Menschenbilder und Praxisformen auseinanderzusetzen. Entsprechend dem pädagogischen Blick auf den Menschen aus unterschiedlichen Epochen hat Hans Scheuerl (vgl. 1959, S. 211 ff.) fünf Bilder formuliert, die pädagogische Handlungen bereits implizieren, nämlich Erziehung als Geburtshilfe, Erziehung als Prägung einer Wachstafel, der sogenannten Tabula rasa, Erziehung als das Hinführen auf die rechte Bahn, Erziehung als Erweckung bzw. Erleuchtung und Erziehung als das Wachsen-Lassen eines Samenkorns. Beispielsweise drückt das Bild von Erziehung als Geburtshilfe aus, dass der Mensch bereits Potenziale in sich trägt und er dabei unterstützt werden soll, diese freizulegen. Das könnte im Unterricht so ablaufen, dass die Lehrperson durch gezieltes Nachfragen und den Eintritt in einen Dialog Impulse dazu gibt, dass Schüler*innen an ihrem Vorwissen anknüpfen können und so in der Lage sind, ihr Wissen zu entfalten. Hat die Lehrperson in Bezug auf Erziehung das Bild des Wachsen-Lassens eines Samenkorns verinnerlicht, hat sie die Möglichkeit, beispielsweise indirekt durch das Bereitstellen von Rahmenbedingungen, dafür zu sorgen, dass sich die Schüler*innen innerhalb der Rahmenbedingungen ihr Wissen selbstständig aneignen können. Beim Bild des Prägens der Wachstafel oder des Führens auf die rechte Bahn wird davon ausgegangen, dass der Mensch erziehungsbedürftig ist und die pädagogische Praxis so gestaltet sein könnte, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern die Inhalte vorträgt und sie verstärkt beim Lernen anleitet. Die pädagogische Anthropologie ist die Reflexion der Beziehung von Mensch und Erziehung, und dieser Zusammenhang wird im Laufe der Geschichte aus unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Zirfas 2004, S. 9 ff.) beleuchtet, was die Vielfalt erklärt.

Obwohl pädagogische Theorien stets im gesamtgesellschaftlichen Kontext ihrer Zeit zu betrachten sind, gibt es einen unerschöpflichen Reichtum an pädagogischen Ideen, die über den eigenen Zeithorizont hinausweisen, weil sie alle maßgeblich der Frage nach der Erziehung des Menschen zu einem selbstbestimmten Leben nachgehen (vgl. Bernhard 2017, S. 139), was in der allgemeinen Pädagogik als eines der wesentlichsten Erziehungsziele erachtet wird. Im Folgenden wird den Spuren von ausgewählten verschiedenartigen pädagogischen Ideen nachgegangen, die hinter dem

Konzept von Erziehung stehen können. Die dargestellten einflussreichen Pädagoginnen und Pädagogen wurden danach ausgewählt, inwieweit die Bedeutung ihrer Theorien bis in die Gegenwart reicht, vor allem im Hinblick auf deren Einfluss auf aktuelle pädagogische Vorstellungen vom Menschen und in weiterer Folge ihrer Erziehung mit Fokus auf Schule und Unterricht.

6.1.1 Zusammenhang von Erziehung, Bildung, Menschenbildannahmen und Praxisformen im Unterrichtsalldag

Die unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung hängen eng mit den Praxisformen im pädagogischen Handlungsfeld, im vorliegenden Fall dem Schulalltag, zusammen. Jürgen Oelkers (vgl. 2004, S. 303) definiert *Erziehung* neben dem Bildungsbegriff als Kernbegriff, der sich seit der Antike als historische Sprach- und Denkform überliefert hat und worunter die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen, die auf dauerhafte Einwirkung abzielt und ein Gefälle voraussetzt, verstanden wird. Ähnlich begreift Lothar Wigger (2011) den Begriff, indem er Erziehung als soziale Praxis des Umgangs von Menschen mit ihren Kindern in allen menschlichen Gesellschaften beschreibt und darauf hinweist, dass Erziehung aus den Reaktionen der Gesellschaft hinsichtlich des Entwicklungsprozesses von Menschen besteht. Diese beiden Definitionen lassen Ableitungen auf den Unterrichtsalldag zu, da sich der Erziehungsbegriff erstens auch heute noch auf „alle pädagogischen Ziele und Aktivitäten, die zum selbstverantwortlichen Erwachsenen hinführen sollen, also auch das, was wir heute Kulturtechniken, Weltwissen, Sozialkompetenz, Bildung, Unterricht, Lebenskompetenz zuordnen würden“ (Vogel 2019, S. 64), bezieht, zweitens die Bildung der moralischen Grundhaltung ein wesentlicher Aspekt im Unterricht ist und drittens der Unterrichtsalldag durch die soziale Praxis des Umgangs von Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern, der ein Beziehungsgefälle aufweist, gekennzeichnet ist. Es geht im Grunde häufig um unterschiedliche Erziehungsziele, die auf unterschiedlichen Menschenbildannahmen beruhen, wobei das wichtigste Ziel eben die Anbahnung zu einer selbstverantworteten moralischen Haltung ist (vgl. ebd., S. 70 ff.). In Abgrenzung dazu wird unter *Bildung* die Anbahnung zu einem differenzierten Selbst-, Menschen- und Weltverständnis verstanden, was die bedeutende Rolle von Menschenbildern im Unterrichtsalldag erklärt. Was als Erziehungs- und Bildungsgedanke seinen Ausgang nimmt, führt in der empirischen Untersuchung zur Rekonstruktion von Menschenbildern und zum respektvollen Umgang im Unterrichtsalldag.

Um ein detaillierteres Verständnis vom Zusammenhang des Menschenbildes mit den Erziehungszielen, die mit den Praxisformen im Unterrichtsalldag korrespondieren, zu vermitteln, werden folglich Theorien von ausgewählten Pädagoginnen und Pädagogen, wie Sokrates, Johann Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Janusz Korzcak und Anna Siemsen aufgegriffen, die allgemein als

*Klassiker*¹⁶ der Pädagogik gelten. Die Pädagoginnen und Pädagogen wurden von mir dahin gehend ausgewählt, inwiefern sie Widersprüchlichkeiten ähnlich skizzieren, wodurch die dialektischen Spannungsfelder im Zusammenhang mit unterschiedlichen Überzeugungen, differierende Praxisformen und die Auswirkung auf Unterricht verdeutlicht werden. Sind doch die übergeordneten wesentlichen Wissenschaftstheorien der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft¹⁷ zuzuordnen, anhand derer das jeweilige Menschenbild und die daraus resultierenden pädagogischen Praxen im Unterricht entfaltet werden können.

6.1.2 Der Mensch, ausgestattet mit Potenzialen, die es freizulegen gilt

Die Vorstellung, dass im Menschen bereits Potenzial angelegt ist, das es zu entfalten gilt, geht auf das *Entelechieprinzip* der antiken Philosophie zurück (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 45) und wurde ab ca. 1870 durch die *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* aufgegriffen, die durch die Pädagogik des Nationalsozialismus bis ca. 1945 eine Unterbrechung erfuhr (vgl. Krüger 2019, S. 45). Es werden hier beispielhaft Menschenbildannahmen von Sokrates und Schleiermacher und die daraus abgeleiteten erzieherisch-didaktischen Handlungspraxen dargestellt, die einander trotz der enormen Zeitspanne, die zwischen den beiden Zugängen liegt, doch sehr ähneln.

Die Vorstellung von der Erziehung als Geburtshilfe geht auf *Sokrates* (469–399 v. Chr.) zurück und prägt die Geschichte pädagogischen und didaktischen Denkens bis in die Gegenwart (vgl. Fuchs 2019, S. 30). Das Menschenbild des Sokrates kommt durch das Orakel von Delphi mit der Weisung „Erkenne dich selbst!“ zum Ausdruck. Durch Besonnenheit, die aus dem Sich-selbst-Kennen hervorgeht, ist der Mensch dazu fähig, zu Erkenntnissen im Rahmen seines Wissens, aber auch seines Nichtwissens zu gelangen, was bedeutet, dass die Selbsterkenntnis die Voraussetzung für alle weiteren Erkenntnisse ist (vgl. Platon, Charmides 169c–e). Die Selbsterkenntnis vollzieht sich im Gespräch mit anderen Menschen. Sokrates betrachtet alle Menschen als Nichtwissende, auch sich selbst, womit er zum Ausdruck bringt, dass Menschen niemals Wissende (*sophoi*) sein können, sondern nach Wissen Suchende (*philosophoi*) bleiben. Sokrates ist davon überzeugt, dass Menschen zu eigenständigen Erkenntnissen kommen und ihr Leben eigenverantwortlich gestalten können. Und genau da setzt seine pädagogisch-didaktische Methode, der *Dialog* oder auch die *Mäeutik* (*Hebammenkunst*) an (vgl. Böhm 2010, S. 19 f.). Es geht dabei nicht um den Austausch von Meinungen, Belehrungen oder um das Vermitteln von Werten. Es geht vor allem darum, dass Erkenntnisse und Einsichten im Lernenden selbst gefunden werden sollen und dies ein langer und schmerzvoller Prozess ist, vergleichbar mit einer Geburt, wobei Sokrates sich als geistigen Geburtshelfer versteht. Die Gesprächsthemen haben

16 Da pädagogische Ideen und die damit zusammenhängenden Bilder vom Menschen, genauer gesagt, vom zu erziehenden Menschen, unerschöpflich sind, wird nur ein kleiner Ausschnitt ausgewählt.

17 *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* werden im universitären Raum häufig synonym verwendet. Steht der Begriff *Pädagogik* seit der Antike für den pädagogischen Bezug zwischen Erzieher*in und Zögling, beschreibt die Erziehungswissenschaft seit dem 18. Jahrhundert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit erzieherischen Prozessen. Der Terminus *Bildungswissenschaft* wurde im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts vermehrt eingesetzt, aufgrund der Tatsache, dass *Erziehung* eher Kinder und jugendliche Adressatinnen und Adressaten im Blick hat, *Bildung* aber aufgrund der Ausweitung von institutionalisierten Lernprozessen auf alle Altersgruppen als passender erscheint (vgl. Krüger 2019, S. 16).

immer lebensweltlichen Bezug. Aus diesen Themen heraus verwickelt Sokrates seine (ausschließlich männlichen) Schüler in ein Gespräch und führt sie so durch eine geschickte und hartnäckige Fragetechnik zu Begründungen ihrer Meinungen, um sie so zu Einsicht und Erkenntnis zu führen. Das sokratische Gespräch besteht aus einer grundlegenden Struktur, jedoch wird das Gespräch stets an seine individuellen Gesprächspartner angepasst. Ausgangspunkt des Gesprächs ist stets eine lebensweltlich situierte Frage, wodurch deutlich wird, dass bereits bei Sokrates das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler eine wesentliche Rolle spielt. Sokrates stellt sich unwissend und fordert seine Schüler dazu auf, ihn zu belehren, was als *sokratische Ironie* bezeichnet wird und „sich im Reden verstellen“ bedeutet. Durch die darauffolgende *Elenktik* (*Kunst der Überführung*) werden die Schüler dazu aufgefordert, ihre Aussagen so lange zu begründen, bis sie sich in Widersprüche verstricken und das vermeintliche Wissen als Scheinwissen entpuppt wird, was wiederum zur *Aporie*, zur Ausweglosigkeit, führt. Dies ist der entscheidende Moment im Bildungsprozess, nämlich die Erkenntnis über das eigene Nichtwissen. Ist jemand davon überzeugt, bereits alles zu wissen, ist die Bereitschaft zur Erkenntnisanstrengung nicht gegeben, was jedoch für Lernprozesse eine wesentliche Voraussetzung ist. Wenn aber die Bereitschaft zu lernen gegeben ist, beginnen die Lernenden zu fragen und sich zu interessieren. Sie werden von diesem Moment an in der *Protreptik* (*Kunst der Hinwendung*), durch geschicktes Fragen bei der *Entbindung* ihrer Gedanken unterstützt und gelangen zu begründetem Wissen. Die Schüler werden so von Vorurteilen und unbegründeten Meinungen befreit (vgl. Fuchs 2019, S. 32 ff.). Dabei geht Sokrates nicht belehrend, sondern durch wechselseitige Fragen und Antworten den Gesprächspartner in seiner Lebenswelt annehmend und diesem eigenständige Erkenntnisse zutrauend vor, was großen Respekt vor der menschlichen Individualität erahnen lässt. Diese Vermutung wird noch verstärkt durch seine Worte in Platons Apologie:

„[...] Eigentlich aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen; wenn aber jemand, wie ich rede und mein Geschäft verrichte, Lust hat zu hören, jung oder alt, das habe ich nie jemandem mißgönnt. Auch nicht etwa nur, wenn ich Geld bekomme, unterrede ich mich, wenn aber keines, dann nicht; sondern auf gleiche Weise stehe ich dem Armen wie dem Reichen bereit zu fragen, und wer da will, kann antworten und hören, was ich sage. Und ob nun jemand von diesen besser wird oder nicht, davon bin ich nicht schuldig, die Verantwortung zu tragen, da ich Unterweisung hierin weder jemals jemandem versprochen noch auch erteilt habe [...]“ (Platon 1957, 33b).

Dementsprechend beinhaltet Sokrates' Menschenbild, dass alle Menschen das Recht auf Bildung und auch die Möglichkeit dazu haben sollten, wenn diese das wollen, was bedeutet, dass er den Menschen selbst die Verantwortung für ihre Bildung überlässt, Freiwilligkeit somit konstitutiv für Bildung ist. Wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass Frauen und Sklaven in der Antike vom Bildungsgedanken ausgeschlossen waren. Sokrates geht als Nichtwissender in seine Dialoge, die als Ziel den gemeinsamen Erkenntnisgewinn haben, stellt sich somit nicht über seine Schüler und ist ständig dazu bereit, Neues zu lernen, ganz im Sinne des lebenslangen Lernens. Diese Art des fragend-entwickelnden Unterrichts wird später immer wieder auf-

gegriffen, vor allem in der Aufklärungspädagogik wird die fragende Methode bevorzugt, wie aus Schriften Immanuel Kants (2017) hervorgeht. Auch im Unterrichtsalltag der Gegenwart werden die pädagogisch-didaktisch wertvollen Vorteile des Dialogs geschätzt. Ähnlich schreibt Andreas Gruschka (2011) im Zusammenhang mit dem Verstehen von Inhalten in der Schule, dass es „um das Wechselspiel von Fragen und Antworten, das sich in der lebendigen Auseinandersetzung der Klasse mit dem Inhalt je besonders und doch entsprechend der Logik der Sache in immer gleicher Bedeutung ergibt“, geht (ebd., S. 135). Dadurch, dass sich der gesellschaftspolitische Kontext seit der Antike stark verändert hat, stellt sich die Frage, inwiefern der sokratische Dialog in der Unterrichtspraxis umsetzbar ist. In diesem Zusammenhang werden Kritiken laut und Forschungsbefunde zeigen, dass die Rahmenbedingungen in modernen Klassenzimmern eher hinderlich als förderlich für das dialogische Lernen sind. Dazu hat Rainer Loska (vgl. 1995, S. 97) beispielsweise herausgefunden, dass es durch zahlreiche definierte, zu erreichende Lernziele, die knapp bemessene Zeit, eine eher lenkende und wertende Haltung von Lehrenden sowie durch (nicht) ausgewählte Beiträge von Schülerinnen bzw. Schülern eher zu einem „pseudomaieutischen Charakter“ (ebd., S. 97) vieler Unterrichtssituationen kommt. Das könnte daran liegen, dass dialogisches Lernen lediglich als Methode angewandt wird. Möglicherweise fehlen die dafür notwendigen Menschenbildannahmen des Sokrates, nämlich die Haltung hinter der Methode, aus der Praxisformen hervorgehen, die Lernende zu eigenständigen Erkenntnissen gelangen lassen. Dabei geht es um jene Haltung, die voraussetzt, dass das Wissen und Potenzial bereits im Menschen angelegt ist, dass des Weiteren für die Erkenntnisgewinnung Zeit und Unterstützung gebraucht werden und dass den Lernenden das dazu notwendige Vertrauen sowie der notwendige Respekt für ihre Gedankengänge entgegengebracht werden.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), der ähnlich wie später Wilhelm Dilthey (1833–1911), grundlegenden Einfluss auf die *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* ausübt, zeichnet sich durch seine *dialektische* Denkform aus. Ähnlich der *Elenktik* des Sokrates geht er davon aus, dass Menschen zu eigenständigen kritischen Denkprozessen imstande sind. Um diese dialektischen Denkprozesse anzuregen, stellt er das Vorwissen, wie Erfahrungen und subjektive Meinungen von Menschen, in der erzieherischen Praxis infrage und provoziert damit die Bereitschaft zu Denkanstrengungen. Dadurch werden gegensätzliche Positionen geprüft, eigenständig durchdacht und Menschen können so zu einem eigenen begründeten Urteil gelangen (vgl. Fuchs 2019, S. 134). Auch bei seinem Konzept ist der wesentliche Moment derjenige, an dem Menschen bewusst wird, was sie *nicht wissen* und welches Wissen sie sich aneignen sollten (vgl. Schleiermacher 2000a, S. 129). Nach Schleiermacher (vgl. 2000b, S. 303) kann sich der Mensch so von seinen unbewusst gewordenen Überzeugungen befreien und sich der Entstehung der Überzeugungen bewusst werden. Ein vollkommen anderes Bild vom Menschen zeichnet die Vorstellung von der Formbarkeit bzw. Beschreibbarkeit des Menschen, die im nächsten Kapitel anhand der Ideen von Comenius und Locke dargestellt wird.

6.1.3 Der Mensch als *formbares* Wachs und beschreibbare *Tabula rasa*

Für Johann Amos Comenius (1592–1670) ist der Mensch das *Ebenbild Gottes*, daher mit einem guten Wesen begabt (vgl. Raithel et al. 2009, S. 95). Für ihn ist der Mensch zunächst einmal gut, wird dann böse, und er kann wieder gut werden durch den Glauben und sein Lernen bzw. die Bildung, letztendlich die *richtige* Erziehung. Hier ist erkennbar, dass eine Verschränkung zwischen dem Glauben und der Kraft sowie Vernunft des Menschen stattfindet (vgl. Winkel 1997, S. 72). Comenius begreift das Wirken des Menschen als Selbstoffenbarung Gottes, und so ist es ihm möglich, seine große *Pansophie* durch den Gesamtzusammenhang der Wissenschaften als Werk des Menschen religiös zu legitimieren, indem die Forschung den Schöpferakt Gottes nachvollzieht (vgl. Blankertz 1982, S. 34). Mit seinem anthropologischen Grundgesetz „Der Mensch ist das, was er von sich erwartet“ (Winkel 1997, S. 68) formuliert er, dass sich durch Erwartungshaltungen¹⁸ entsprechende Möglichkeiten eröffnen, dass außerdem alles, was zur Erreichung dieser Möglichkeiten notwendig ist, bedacht wird und es letztendlich so zur Gestaltung der Wirklichkeit kommen kann (vgl. ebd., S. 68). Aus seinem didaktischen Grundsatz, „allen alles auf alle Weise zu lehren“, geht deutlich hervor, dass er allen Menschen Bildung zukommen lassen möchte, unabhängig von Herkunft, Ethnie, Religion, Geschlecht, Alter, Behinderung usw. (vgl. Böhm 2010, S. 54). Für Comenius sind Menschen erziehungs- sowie bildungsbedürftig und -fähig. Es gibt zwar unterschiedliche Begabungen, und damit steht die Erziehung vor unterschiedlich großen Herausforderungen, aber die Erziehung muss diese Herausforderungen annehmen und bei jeder bzw. jedem Einzelnen lebenslang Verbesserungen herbeiführen. Die Begründung dafür liegt darin, dass alle Menschen Ebenbilder Gottes sind und somit in der Lage, Gottes Werk fortzusetzen. Um die Bildbarkeit der bzw. des Einzelnen zu demonstrieren, greift Comenius gern zu Bildern wie dem eines *formbaren Wachses* (vgl. Raithel et al. 2009, S. 95); er sieht die Schule als Werkstatt von und für den Menschen, in der es um Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit geht. Die Menschen sollen ganzheitliches Wissen, also ein vollständiges Weltbild erhalten, das fest gegründet und sachlich ist, gleichzeitig aber auch nachhaltig, effektiv und angenehm leicht erlernt werden soll (vgl. Winkel 1997, S. 75 ff.). Das bedeutet, die Inhalte sind altersgemäß, sinnlich anschaulich, vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen und vom Allgemeinen zum Besonderen zu vermitteln. Für die bessere Verständlichkeit sollten Beispiele der Lebenswelt der Schüler*innen entnommen werden (vgl. Fuchs 2019, S. 73 f.). Somit findet sich auch bei Comenius der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden. Dieses Anliegen bringt ihn dazu, Anschauungsmaterial beispielsweise in Form von Holzschnitten mit 4000 Wörtern und Bildern herzustellen. Die großen neuen Reformen zeigen sich auch dadurch, dass Unterricht sowohl aus Sicht der Lehrenden (didaktische Dimensionierung) als auch aus Sicht der Lernenden (mathetische Dimensionierung) entwickelt wird. In der Mathetik des Comenius finden sich wichtige Schlagworte wie *Schülerorientierung*, *Entdeckendes Lernen* und *Sinnliches Lernen* wieder (vgl. Winkel 1997, S. 78 ff.). Comenius kann demnach

¹⁸ Effekte von Erwartungshaltungen werden in Kapitel 6.2, wenn es um Menschenbilder im Unterrichtsaltag geht, eine zentrale Rolle spielen.

durchaus als Wegbereiter für die Didaktik und den Unterrichtsalltag der Gegenwart gesehen werden. Dies wird vor allem durch die gängige Parole „Spielend lernen“ deutlich. Christoph Türcke interpretiert dies in leicht ironischem Ton so, dass durch Unterhaltung, Humor und Bilder der Lernstoff leichter konsumierbar gemacht werden soll (vgl. Türcke 2013, S. 20 f.). Ähnlich kritisch drückt dies Bernd Hackl aus, indem er von der „Einflechtung von Entertainment in den Unterricht“ (Hackl 2013, S. 70) spricht. Anstrengungsloses Arbeiten, zwanghafte Methodenvielfalt, operative Detailschritte wie beispielsweise alle Verben in einem Gedicht zu unterstreichen, und der Rückzug der Lehrenden in Beratungsfunktionen haben zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern Zustimmung¹⁹ auszulösen und gleichzeitig ein strikt vordefiniertes Lernergebnis herbeizuführen (vgl. ebd.). Wird diese Entwicklung Comenius zugeschrieben, darf dabei nicht vergessen werden, dass er „dem Fächersalat, dem Uhr-und-Schelle-Diktat, der Paperitis und der Testeritis“ (Winkel 1997, S. 75), brockenhaftem Teilwissen und Oberflächlichkeit eine klare Absage erteilen würde. Seine pansophische Schule zeichnet sich durch Zeit und Muße, Ordnung, Freude, Achtung, Liebe sowie ganzheitliches und gründliches Eintauchen in das Ganze aus. Ähnlich des *formbaren Wachses* von Comenius, bedient sich John Locke des Bildes der *Tabula rasa*.

Auch für John Locke (1632–1704) hat Erziehung eine große Bedeutung, denn er geht davon aus, dass der menschliche Geist eine *Tabula rasa* (eine wachstüberzogene Schreibtafel) ist, die es durch Erziehung mit Inhalten zu füllen gilt (vgl. Gudjons 2008, S. 81). Im übertragenen Sinn kann der menschliche Geist mit einem weißen Blatt Papier verglichen werden, das zu beschreiben ist. Locke hat in erster Linie die Erziehung zum Gentleman im Blick und die vier wesentlichen Erziehungsziele Tugend, Lebensklugheit, Lebensart und Kenntnisse. Reiner Wissenserwerb spielt eine untergeordnete Rolle (vgl. Raithel et al. 2009, S. 100). Alles, was der Mensch weiß, nimmt er zunächst über Sinnesreize auf, stellt dann eigene Überlegungen (Reflexionen) dazu an und daraus „setzen sich die menschlichen Erfahrungen zusammen, die sich in der Bildung von Gewohnheiten im Denken und Handeln verfestigen“ (ebd., S. 99). Der Mensch soll seinem eigenen Urteil vertrauen und sich der Vernunft unterwerfen, was bedeutet, dass er lernt, seine Begierden in der Gewalt zu haben und zu Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin zu gelangen. Locke lehnt sowohl Formen der körperlichen Bestrafung als auch Belohnungen ab, denn nur durch Anerkennung und den Entzug derselben kann das Kind zu vernünftigen Einsichten gelangen. Neu an Lockes Ideen ist die Betonung der Wichtigkeit der Gesundheitserziehung des Körpers, die Voraussetzung für die Bildung des Geistes ist. Er empfiehlt frische Luft, Bewegung, Schlaf, einfaches Essen, keinen Alkohol, kaum Medizin und keine zu warme und enge Kleidung. Seine Erziehung sieht vor, von Moralpredigten abzusehen, da wiederholte Übungen und das Lernen an anschaulichen Beispielen wirksamer sind (vgl. Fuchs 2019, S. 80 ff.).

19 Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Schüler*innen das tatsächlich sehen und ob diese Thematik von ihnen bei den Gruppendiskussionen angesprochen wird.

„Tugend und Laster können ihnen durch keine Worte so klar zum Verständnis gebracht werden, wie durch das Tun anderer Menschen, wenn man ihre Beobachtung lenkt und sie auffordert, diese oder jene gute oder schlechte Eigenschaften bei anderen Leuten ins Auge zu fassen“ (Locke 1970, § 82).

Des Weiteren betont Locke, ebenso wie Comenius, das spielende Lernen. Lernen soll den Kindern als Spiel erscheinen und durch Lernspiele soll dies möglich gemacht werden. Werden dem Menschen Dinge zur Pflicht, lehnen sie diese meist ab. Locke empfiehlt, Kinder als vernunftbegabte Wesen zu behandeln, somit vernünftige Gespräche mit ihnen zu führen, dabei aber ihre Fähigkeiten und Fassungskraft zu berücksichtigen (vgl. Fuchs 2019, S. 83 f.). Lockes Gedanken haben in weiterer Folge Vertreter der Aufklärung wie Rousseau und Kant beeinflusst, die sich unter anderem mit der Frage des Verhältnisses von Naturanlagen und Umwelteinflüssen beschäftigen.

6.1.4 Der Mensch im Spannungsfeld von Naturanlage und Gesellschaft

Für Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ist der Mensch von Natur aus gut und entartet unter den schädlichen Einflüssen der Gesellschaft (vgl. Rousseau 1998, S. 9). Aus dem Naturmenschen ist der Gesellschaftsmensch entstanden, der immer weniger in Verbindung mit der Natur steht. Dieser Gesellschaftsmensch ist künstlich, hat auch künstliche Leidenschaften und wird im Bürger repräsentiert, der oberflächlich ist, dem der Schein wichtiger ist als das Sein und der sein Leben nach der Meinung der Anderen richtet. Dieser *Bürger* oder auch *Gesellschaftsmensch* verwechselt Verstand mit Weisheit, Vergnügen mit Glück und Ehrgefühl mit Tugend. Er verfügt über Egoismus anstatt der Selbstliebe des Naturmenschen. Diese Eigenliebe steht in engem Zusammenhang mit Mitleid, das Menschen davon abhält, in einen schädlichen Konkurrenzkampf mit Menschen und Tieren einzutreten. Daher soll der Mensch zum Menschen und nicht zum Bürger erzogen werden. Überdies unterscheidet sich der Mensch vom Tier durch sein weltoffenes Wesen, was bedeutet, dass der Mensch in Freiheit seine Lebensweise wählen kann (vgl. Bernhard 2017, S. 144 f.). Ähnlich ist dies in der nie gehaltenen *Oratio* von Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) über die Würde des Menschen nachzulesen, die er im Alter von 23 Jahren 1486 anlässlich der geplanten römischen Disputation vorbereitet hat. Hier legt er Gott folgende Worte in den Mund:

„Ich stelle dich [Adam; Anm., S. A.] in die Mitte der Welt, damit du von dort aus alles, was ringsum ist, besser überschaust. Ich erschuf dich weder himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich, damit du als dein eigener, gleichsam freier, unumschränkter Baumeister dich selbst in der von dir gewählten Form aufbaust und gestaltest. Du kannst nach unten in den Tierwesen entarten; du kannst nach oben, deinem eigenen Willen folgend, im Göttlichen neu erstehen.“ (Mirandola 1983, S. 65 f.)

Der Mensch kann somit an seiner Verbesserung arbeiten oder aber an seiner Degradierung. Um die Problematik der Dialektik vom Naturmensch und Gesellschaftsmensch zu überwinden, schlägt Rousseau vor, dass sich die Gesellschaft allen Wesenskräften entsprechend entwickelt. Rousseau lehnt es ab, dass Erziehung als

Durchsetzungsinstrument der Erwachsenen gebraucht wird und entwickelt eine neue Anthropologie des Kindes, die besagt, dass die Kindheit kein Durchgangsstadium ins Erwachsenenalter ist, sondern dass die kindliche Daseinsweise respektiert, geachtet und anerkannt und von dort aus entwickelt wird. Rousseau sieht in den Kindern individuelle, unterschiedliche und besondere Anlagen, die es zu erkennen und entwickeln gilt und übt Kritik an der Standardisierung dieser Entwicklung. Der Geist des Kindes soll sich gemäß dem Körper auf natürliche Art und Weise entwickeln, losgelöst von der Zivilisation. Bevor das Kind in die Gesellschaft eintritt, ist seine Identität unabhängig von der Gesellschaft zu stärken. Erst ab dem zwölften Lebensjahr ist das Kind gestärkt in die Gesellschaft zu integrieren, damit es den negativen Gewohnheiten widerstehen kann. Die Erziehung nach Rousseau erfolgt somit naturgemäß und negativ (vgl. Bernhard 2017, S. 142 ff.). Negative Erziehung nach Rousseau bedeutet, in der Erziehung möglichst wenig einzugreifen und Kinder nicht zu bestrafen, da „sie die Strafe immer als eine natürliche Folge ihrer bösen Handlung empfinden müssen“ (Rousseau 1998, S. 81). Laut Rousseau wird der Mensch durch die Natur, durch die Dinge und durch die Menschen erzogen. Die Natur erzieht durch die natürlich-biologische Entwicklung und das Wachstum, auf die der Mensch keinen Einfluss hat. Darüber hinaus werden Kinder durch die Auseinandersetzung mit den Dingen innerhalb ihrer Lebenswelten erzogen, indem sie damit ihre Erfahrungen machen. Durch die Kommunikation mit Menschen lernen Kinder, mit ihren Fähigkeiten und geistigen Kräften umzugehen. Diese drei Erziehungsarten beziehen sich wechselseitig aufeinander. Kinder sind zu beobachten und die Maßnahmen sensibel auf sie abzustimmen (vgl. Bernhard 2017, S. 142 ff.). Rousseau sieht in der indirekten Erziehung die Aufgabe der Erzieherin bzw. des Erziehers,

„die Umwelt zu gestalten, pädagogische Situationen aufzubauen, für originale Begegnungen zu sorgen, die Auseinandersetzung zwischen Kind und Welt aber dem Kind selbst zu überlassen. Er greift also indirekt und niemals direkt in den Erziehungsprozess ein.“ (Gudjons 2008, S. 85)

In die Erziehungslehre Rousseaus wird später oft *Wachsenlassen* oder *Laissez-faire* interpretiert, was dem jedoch keinesfalls entspricht. Nachgiebigkeit und Verwöhnung sind seiner Ansicht nach zu unterlassen, da sich dadurch die Erwachsenen dem Willen des Kindes unterwerfen (vgl. Bernhard 2017, S. 150). Das wird deutlich durch Rousseaus Schilderung seiner Reaktion auf eine nächtliche Geduldsprobe, auf die er durch Emil gestellt wird.

„Ich schlage Feuer, zünde eine Kerze an, nehme das kleine Herrchen an der Hand, führe ihn ruhig in ein Nebenzimmer, dessen Fensterläden gut geschlossen waren und wo es nichts zum Zerschlagen gab. Dort lasse ich ihn ohne Licht. Ich schloß hinter ihm ab und legte mich wieder wortlos nieder. Natürlich machte er zuerst einen Höllenlärm. Darauf war ich vorbereitet und regte mich darüber weiter nicht auf. Endlich wurde es still. Ich lausche. Ich höre, wie er sich niederlegt, und beruhige mich. Am nächsten Morgen gehe ich in das Zimmer. Mein kleiner Dickschädel liegt tief schlafend auf einem Sofa, was nach all den Anstrengungen bestimmt sehr nötig war“. (Rousseau 1998, S. 107)

Das Wesentliche dabei ist die Inszenierung eines umfassenden pädagogischen Arrangements, ohne direkten Einsatz von Gewalt und Strafe, damit die Kinder lernen, ihre heftigen Leidenschaften unter Kontrolle zu bekommen (vgl. Krüger & Helsper 2010, S. 27). In Bezug auf Rousseaus beispielhafte Schilderung der Erziehungsmaßnahme wird deutlich, dass auch er die Notwendigkeit von Zwang und konsequentem Verhalten bis zu einem gewissen Grad befürwortet. Dabei dürfte er, ähnlich wie Kant, davon ausgehen, dass sich Erziehungssituationen grundsätzlich durch Zwang auszeichnen, was er auch als gerechtfertigt zu begreifen scheint, wenn die Anwendung für die zukünftige Freiheit notwendig ist – wie auch nachfolgend bei Kant nachzulesen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass Rousseaus Erziehungsroman als Utopie entwickelt wird, deren Ziel die Provokation der Gesellschaft ist. Feststeht, dass es sich dabei um eine neue Sicht auf das Kind und auf Erziehung handelt. Es wird der Frage nachgegangen, wie Erziehung aussehen würde, würde das Kind tatsächlich geachtet und respektiert werden, demgemäß wird ein ethischer Maßstab an Erziehung formuliert. Die Erziehungskonzeption stellt die Rechte von Kindern dar und darin liegt ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. Bernhard 2017, S. 158). Rousseau nimmt zur Aufklärung kritisch Stellung, indem er die „Einheit und Identität der Vernunft“ (Blankertz 1982, S. 27), eine Vernunft, die für alle Menschen gilt, als verächtliche und täuschende Uniformität bezeichnet. „[...] Man wagt nicht mehr als der zu erscheinen, der man ist. [...]“ (Rousseau 1971, S. 11 f.).

Immanuel Kant (1724–1804) leistet einen entscheidenden Beitrag zur Aufklärung, indem er die Vernunft und ihre Leistungsfähigkeit einer Analyse unterzieht. Wichtige und zukunftsweisende Gedanken entstehen durch ihn jedoch auch für die Pädagogik (vgl. Fuchs 2019, S. 92 ff.). Das 18. Jahrhundert, die Zeit der Aufklärung, wird auch als das pädagogische Jahrhundert bezeichnet. Kants Beantwortung der Frage, was Aufklärung ist, wird zum Wahlspruch dieser Zeit und lautet:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude!“ (Kant 2017, S. 7)

Die Aufklärung ist eine Zeit, in der sich der Mensch mehr und mehr von der Kirche löst und sich durch Vernunftgebrauch auszeichnet, was einen völlig neuen Blick auf den Menschen beinhaltet. „Das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft soll größer sein als das Bedürfnis nach Anleitung durch Traditionen und Autoritäten“ (Gudjons 2008, S. 82). Die wesentlichen Ursachen für den Verbleib des Menschen in der Unmündigkeit sieht Kant in der Faulheit und Feigheit des Menschen, darum ruft er zum Schritt zur Mündigkeit auf (vgl. Kant 2017, S. 7). Die Grundgedanken seiner Anthropologie sind, dass der Mensch das einzige Geschöpf ist, „das erzogen werden muss“ (Kant 1983, S. 697) und er in weiterer Folge nur durch Erziehung zum Menschen werden kann (vgl. ebd., S. 699). Das impliziert, dass das Ideal des Menschen an Erwachsenen gemessen wird, Kinder demnach noch Abweichungen dieses Ideals sind. Kant unterscheidet zwischen der physischen und praktischen Erziehung, wobei

er mit der physischen Erziehung die Bildung der körperlichen und seelischen Natur des Menschen meint und die praktische Erziehung sich in Form moralischer Bildung an die menschliche Freiheit richtet. Der Mensch muss deshalb erzogen werden, da er zu Beginn noch nicht in der Lage ist, seine Vernunft zu gebrauchen. Da sich das Kind am Anfang noch nicht an Regeln halten kann, ist *Disziplinierung* wichtig, allerdings in einer Form, die weder dem Kind noch anderen Personen schadet. Diese innere Disziplin, sich an selbstgegebene Regeln zu halten, ist die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben. Durch *Kultivierung* sind berufliche Qualifikationen, also Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlernen. Zur Gesellschaftsfähigkeit in Form von praktischer Klugheit und feinem Taktgefühl gelangt der Mensch durch *Zivilisierung*. Die wichtigste Aufgabe der Erziehung ist allerdings die *Moralisierung*. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von moralischen Werten und Normen, sondern darum, sich durch eigene Einsichten Zwecke so zu setzen, dass sie von allen Menschen angenommen werden können (vgl. Fuchs 2019, S. 93 ff.). Kant drückt dies durch seinen *kategorischen Imperativ* aus: „Handle stets so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant 2015, S. 738). Wesentlich ist für Kant, dass es sich bei der Entwicklung von Kindern keinesfalls um bloße Anpassung handelt, die man durch Dressur und mechanische Unterweisung erreicht. Das Kind muss aufgeklärt werden, indem es denken lernt und dazu in der Lage ist, seinen Verstand selbstständig zu gebrauchen (vgl. Fuchs 2019, S. 95 ff.). Die wesentliche Problematik dabei ist für Kant die Auflösung der Antinomie von Freiheit und Zwang.

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ (Kant 1983, S. 711)

Die Lösung liegt seiner Ansicht nach darin, dass Zwang nur dann gerechtfertigt ist, wenn seine Anwendung für die zukünftige Freiheit nachweislich erforderlich ist (vgl. Fuchs 2019, S. 97). So wird demnach menschliche Autonomie in den Mittelpunkt gerückt und die Bedeutung, sich der eigenen Vernunft zu bedienen, betont. Daher wird die europäische Kulturbewegung des 17. und 18. Jahrhunderts als erste Aufklärung bezeichnet, obwohl bereits die griechische Philosophie des 5. und 4. vorchristlichen Jahrhunderts aufklärerisch wirkt, durch die Entdeckung der Macht des Wissens und ihre Lehrbarkeit durch Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Blankertz 1982, S. 21). Kant erwähnt neben dem bedeutenden Aspekt in seiner Anthropologie die Möglichkeit des Menschen, sich nach seinen eigenen Vorstellungen zu entwickeln, und den positiven Zusammenhang zwischen Bildung und den Lehr- und Lernprozessen beruflicher Qualifikationen. Die dialektische Problematik zwischen Allgemein- und Berufsbildung spielt in weiterer Folge des Öfteren eine Rolle, wenn es sich um die Kritik an der Verwertbarkeit und das Bild des Menschen als Humankapital handelt. Dieses Spannungsfeld ist vermutlich häufig im gewählten Forschungsfeld der empirischen Untersuchung anzutreffen, da es sich dabei um einen Schultyp der Berufsbildung handelt. Um die Bedeutung von allgemeiner versus beruflicher Bildung geht es auch im Folgenden bei Pestalozzi und Humboldt.

6.1.5 Der Mensch und die Entfaltung all seiner Kräfte

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) verliert sehr früh seinen Vater und lebt daher in ärmlichen Verhältnissen. Möglicherweise ist das der Grund dafür, dass er später arme Kinder aufnimmt und sich um sie kümmert, indem er sie fit für ihre finanzielle Selbsterhaltung, die Berufstätigkeit, macht und sie auch gleichzeitig ihre menschlichen Kräfte entwickeln lässt. Pestalozzis wichtigste Werke sind *Abendstunde eines Einsiedlers* (1780) und der Roman *Lienhard und Gertrud* (1781–1787). In der *Abendstunde* geht Pestalozzi davon aus, dass sich der Mensch auf der Bahn der Natur, beginnend bei der Wohnstube über den beruflichen Bereich, das Leben im Staat, hin zum Religiösen, entwickelt (vgl. Gudjons 2008, S. 88). Pestalozzi sieht als letztes Ziel die allgemeine Menschenbildung, den Ausgang findet die Erziehung aber in dem Stande, in dem das Kind geboren ist. Das Kind lernt im Kreis der Familie ganz natürlich zunächst einmal Qualifikationen für das Berufsleben, wie beispielsweise ein Bauernkind an den Tätigkeiten der Eltern auf Feld, Hof und Haus täglich teilnimmt und so durch Arbeit und Spiel fleißig und für den Beruf brauchbar wird. Es ist also wichtig, stets bei den Seinigen und beim Tun zu beginnen, da ohnehin früh genug das Viel-Wissen kommt. Des Weiteren haben Gesellschaften erheblich mehr körperlich als geistig arbeitende Mitglieder, zudem die körperliche und manuelle der geistigen Entwicklung von Kindern vorangeht (vgl. Gonon 2002, S. 19). Pestalozzi weist demnach der Wohnstube die wichtigste Bedeutung zu und legt seinen Fokus vor allem auf den Zusammenhang von Armenerziehung und Menschenbildung, politischem Denken und Pädagogik. Pestalozzi will eine gerechtere Gesellschaft, in der auch die Armen die Möglichkeit zu selbstständiger Lebensführung erhalten. Da seiner Ansicht nach Arme auch später kaum aus dieser Armut austreten können, ist es wesentlich, sie zwar in ihrer Selbsthilfe zu stärken; sie sollen jedoch lernen, mit ihrer Lage zufrieden zu sein. In diesem Fall ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Berufsfähigkeit wichtiger als die allgemeine Bildung (vgl. Raithel et al. 2009, S. 112). Pestalozzi unterscheidet in seiner Anthropologie den *natürlichen*, den *gesellschaftlichen* und den *sittlichen* Zustand. Im Naturzustand ist der Mensch, wie bei Rousseau, ein harmloser Wilder. Als gesellschaftliches Wesen entwickelt der Mensch einen zivilen Umgang, eine interpersonelle Ausrichtung. Diese allein befriedigt den Menschen allerdings nicht, da er in der Gesellschaft durch die Gesetze im Abhängigkeitsverhältnis des Gehorsams steckt und deshalb veredelt und vervollkommenet er sich selbst und als *Werk seiner selbst*, durch eigene Kraft, gelangt er zur Sittlichkeit (vgl. Gudjons 2008, S. 88). So erreicht der Mensch, ausgehend vom Zwang, über den Gehorsam, die Freiheit und dafür benötigt er die Erziehung (vgl. Raithel et al. 2009, S. 113). Diese Gedanken Pestalozzis drücken die Dialektik zwischen Milieupädagogik (der Mensch als Produkt seiner Umstände) und der sittlichen Autonomie (der Mensch als Werk seiner selbst) aus. Da für Pestalozzi die allgemeine Menschenbildung vor der Berufsbildung zu stehen hat (vgl. Gudjons 2008, S. 88 f.), ist die Bildung von *Kopf, Herz und Hand* anstelle der reinen Wissensvermittlung anzustreben. Wichtig dabei sind elementare Erfahrungsprozesse, die durch anschauliche Darbietung und Einübung ermöglicht werden (vgl. Raithel et al. 2009, S. 114 f.). Der Einfluss auf die heutige Elementarpädagogik, Sozial-

pädagogik und Erlebnispädagogik ist unverkennbar aufgrund der Bedeutung von Spiel, Beziehung, Erfahrung und Erleben für Lernprozesse. In seinem berühmten Stanser Brief betont Pestalozzi „Nicht Belehrung und aufklärende Unterweisung führen zu sittlichem Verhalten, sondern: Die Erfahrung von Fürsorge führt zur Dankbarkeit, das Erlebnis von Liebe zur Liebesfähigkeit, die gelebte Gemeinschaft zum Gemeinsinn“ (Pestalozzi 1799, zit. n. Gudjons 2008, S. 89): „So war es, dass ich belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen ließ; denn ich achtete es für böse, mit Kindern von irgend einer Sache zu reden, von der sie nicht auch wissen, was sie sagen“ (ebd., S. 15). Sozialverhalten wird somit über Erfahrung und nicht über Belehrung gelernt, was verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen Werte vorleben, ein entsprechendes Menschenbild voraussetzend. Die Anschaulichkeits- und Erfahrungspädagogik Pestalozzis greift später Humboldt auf.

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist einer der bedeutendsten Vertreter des Neuhumanismus und untrennbar mit den Reformen des öffentlichen Bildungswesens in Preußen verbunden. Humboldt entwirft die Idee der Bildung als Selbstzweck im Gegensatz zum Utilitarismus der Aufklärung, den er kritisiert (vgl. Fuchs 2019, S. 122). Im Mittelpunkt der Bildung steht die allseitige Entwicklung des Individuums, frei von gesellschaftlichen Zwängen und Anforderungen. Zentrale Gedanken Humboldts sind die Förderung des Menschen als Ganzheit in seiner Eigenart und seine Möglichkeit zur Selbstentfaltung. Abzulehnen sind staatliche Herrschaftssicherung und soziale Nützlichkeit (vgl. Raithel et al. 2009, S. 117 f.). Seine Ablehnung der unmittelbaren Verwertung des Menschen für fremde Zwecke drückt Humboldt durch den berühmten Satz aus:

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässlichste Bedingung.“ (Humboldt 2017, S. 76)

Er führt sogleich an, dass Bildung ohne Freiheit nicht möglich ist. Der Mensch folgt einem natürlichen Bildungstrieb, wofür er die Welt – damit ist die Gesamtheit aller außerhalb des Menschen liegenden Dinge gemeint – benötigt. Zur Bildung ist demnach eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt notwendig und demzufolge greift Humboldt Pestalozzis Idee auf, dass sich der Mensch durch die Welt in ihrer Vielfalt und Anschaulichkeit, an der unmittelbaren Erfahrung im Umgang mit den Dingen, bildet (vgl. Humboldt 2017, S. 252 f.). Dadurch begründet, möchte Humboldt die Methode der Anschaulichkeit sowie der Selbsttätigkeit im schulischen Unterricht implementieren (vgl. Fuchs 2019, S. 126). Obwohl Humboldt häufig den Menschen als Individuum betont, sieht er ihn nicht als Einzelwesen, sondern versteht Bildung als Verbundenheit zu anderen Menschen als sozialen Prozess. Des Weiteren entwirft Humboldt in seinen Schriften *Königsberger* und *Litauischer Schulplan* 1809 ein Erneuerungskonzept, das sich zunächst einmal dadurch auszeichnet, dass die Menschenbildung vor der besonderen Berufsbildung zu erfolgen hat. Humboldt begründet das

damit, dass das vorrangige Ziel der Erziehung die Förderung von Mündigkeit und Eigenständigkeit sei und es zu einer zu starken Einschränkung der Möglichkeiten der bzw. des Heranwachsenden kommen würde, wenn das Ziel der Erziehung eine bestimmte Position oder ein bestimmter Beruf wäre (vgl. Raithel et al. 2009, S. 119). Durch die Ansicht Humboldts, Menschen zuerst allgemein zu bilden und erst danach für einen bestimmten Beruf auszubilden, ist die Trennung von Bildung und Ausbildung vollzogen, was in der Folge zu Missverständnissen (Zweitrangigkeit der Berufsbildung) und zur allgemeinen pädagogischen Disqualifizierung der Berufsbildung führt (vgl. Gudjons 2008, S. 91). Das wirkt sich bis in die gesellschaftliche Haltung der Gegenwart aus und spiegelt sich möglicherweise nach wie vor in den Praxisformen von Lehrpersonen im Umgang mit ihren Schüler*innen wider. Die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung von Handwerksberufen ist nicht nur auf Humboldt, sondern auf die dualistischen Traditionen der westlichen Philosophiegeschichte zurückzuführen, in der Geist und Körper voneinander getrennt betrachtet und körperliche Tätigkeiten als dem Geist nachrangig gesehen werden. Dieser Leib-Seele-Dualismus wurde von Platon geprägt, indem er den gerechten Staat (vgl. Ulrich 2018, S. 297 ff.) in den Nährstand, den Wächterstand und den Stand der Herrschenden gliedert. Der Nährstand sind die Bauern und Handwerker, die für die Staatsbürger*innen sorgen, der Wehrstand sind die Wächter und Krieger, die für den Schutz zuständig sind, und die Herrschenden sind die Philosophen (vgl. Böhm 2010, S. 22), von denen Platon sagt, dass „Diejenigen [...], welche sich imstande zeigen, der Staaten Gesetze und Bestrebungen aufrechtzuerhalten, diese soll man zu Hütern bestellen“ und weiter, „[...] daß keine anderen Führer der Staaten sein dürfen als solche“ (Platon 1958 *Politeia* 6, 484c–485a). An der untergeordneten Stellung des Nährstands ändert auch die Idee nichts, dass jeder Mensch seinen Platz finden muss und das tun soll, wozu er begabt ist. Ob entsprechende Haltungen für die Schüler*innen spürbar wahrnehmbar sind, wird durch die Gruppendiskussionen an berufsbildenden Schulen im empirischen Teil aufgeklärt werden, bei denen es sich ja um kaufmännische Schulen handelt. Zur Zeit Humboldts gibt es zwischen der Elementarschule und dem Gymnasium die Real- und Bürgerschulen mit kaufmännisch-gewerblichen Inhalten, die jahrzehntelang um ein eigenes Profil kämpfen, was dadurch ersichtlich wird, dass sie zwischen gehobener Volksschule, Gewerbefachschule und mittlerer oder höherer allgemeinbildender Schule schwanken und mit der mittleren Reife abschließen. Nach Humboldt soll die allgemeine Menschenbildung in drei Stufen bzw. Schulen erfolgen, im Elementarunterricht, im Schulunterricht (Gymnasium) und im Universitätsunterricht. Um Unterricht in Humboldts Sinn zu ermöglichen, führt er eine neue Lehrerbildung ein, in deren Seminaren die Methode Pestalozzis gelehrt wird. Humboldt möchte, dass alle Menschen, auch arme und Mädchen Zugang zum Bildungssystem haben und so soll die Schule die Grundlage der menschlichen Bildung für alle Kinder sein. Die Schüler*innen sollen schrittweise unabhängig werden, indem sie das Lernen lernen, anstatt lediglich Wissen anzuhäufen. Auch an Universitäten sollte ein gleichberechtigtes Miteinander aller Beteiligten möglich sein. Forschung und Lehre dienen dabei der gemeinsamen Wahrheitssuche. Die Unabhängigkeit vom Staat betont Humboldt wie-

derholt, und auch die Notwendigkeit der Einschränkung des Einflusses von Militär und Kirchen. Einerseits soll der Staat Bildung ermöglichen, andererseits soll er sich nicht einmischen. Der Mensch, von der Handwerkerin bzw. vom Handwerker zum bzw. zur Gelehrten, soll zu Individualität, Totalität und Universalität gebildet werden. Individualität meint die Innerlichkeit der eigenen Subjektivität (vgl. Gudjons 2008, S. 91 ff.). Unter Totalität versteht Humboldt die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen. Die Universalität beschreibt Humboldt folgendermaßen:

„Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll [...] Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“ (Humboldt 2017, S. 135 f.)

Ähnlich drückt dies bereits Spinoza mit dem *philosophischen Handwerker* aus (vgl. Ulrich 2018, S. 297). Jeder Mensch lernt nach seinen individuellen Möglichkeiten, folgt seiner inneren Bestimmung, nachdem der Staat den Rahmen und die Lehrperson nur die Anregungen und den Stoff vorgeben (vgl. Humboldt 2017, S. 261). Trotz ambitionierter Reformbewegungen setzt die Zeit der Restauration bald ein und

„[...] biegt die Reformziele wieder zurecht: Nicht mehr der freie, mitdenkende, allseitig gebildete Mensch und Bürger, sondern der staatstreue Untertan soll aus der Schule kommen. [...] Stoff- und Gedächtnisdrill halten in den Volksschulen wieder Einzug.“ (Gudjons 2008, S. 96)

6.1.6 Der Mensch zwischen freier Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung

Etwa zur gleichen Zeit des Wirkens Humboldts entwickelt Johann Friedrich Herbart (1776–1841) eine Stufentheorie des Unterrichts, welche die vier Stufen Klarheit, Assoziation, System und Methode beinhaltet. Darin beginnt der Unterricht mit der Klärung des Vorwissens, geht über in die Verbindung des Neuerlernten mit bereits Bekanntem, darauf folgt die Neuordnung und Neustrukturierung des Wissens in einen geordneten Zusammenhang und mündet letztendlich in die methodische Anwendung der neu erworbenen Kenntnisse. Obwohl Herbart explizit auf das Ziel der letzten Stufe, die Selbsttätigkeit der Schüler*innen hinweist, wird das Konzept von den sogenannten *Herbartianern* als schematischer und gleichförmiger Ablauf von Unterricht übernommen und verbreitet sich in dieser Form sehr rasch in den Schulen. Das Konzept führt zur Erstarrung des Ablaufs und zur didaktischen Gleichförmigkeit. Dieser Aspekt und die gängige Schulpraxis des lehrerzentrierten und autoritären Unterrichts, der eine angsterzeugende und repressiv erfahrene Lernatmosphäre schafft, führt zur zweiten reformpädagogischen Bewegung, die aus der massiven Kritik an der Schule heraus entsteht (vgl. Fuchs 2019, S. 147 ff.). Was ist nun aber neu oder anders im Vergleich mit den Reformbewegungen der Aufklärung und des Neuhumanismus? Es ist „die Radikalität, mit der jetzt die Individualität des Kindes in das Zentrum der

pädagogischen Reflexion gestellt und die Pädagogik als Theorie und Praxis vom Kinde aus gedacht wird“ (ebd., S. 147). Es entstehen vielfältigste reformpädagogische Bewegungen, weshalb an dieser Stelle keine vollständige systematische Aufarbeitung der zahlreichen pädagogischen Ansätze und Menschenbilder erfolgen kann. Daher werden wenige Vertreter*innen ausgewählt, die kennzeichnend für die Bewegung und bedeutsam für die Nachvollziehbarkeit der weiteren Ausführungen in dieser Dissertation sind. Aufgrund des Forschungsfeldes der berufsbildenden Schule ist zunächst einmal die Arbeitsschulbewegung in Deutschland, mit einem ihrer wichtigsten Vertreter, Georg Kerschensteiner, hervorzuheben.

Neben Georg Kerschensteiner (1854–1932) zählt auch Hugo Gaudig (1860–1923) zu den prominenten Vertretern der reformpädagogischen Initiative der Arbeitsschulbewegung. Gaudig versteht unter Arbeit die Eigenaktivität und freie geistige Selbsttätigkeit der Schülerin bzw. des Schülers im Lernprozess. Anders als Gaudig fordert Kerschensteiner die praktisch-handwerkliche Tätigkeit im Unterricht, die zu einer disziplinierten und selbstständigen Arbeitshaltung der Schüler*innen führen soll. Kerschensteiners bekanntestes Werk ist *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*. Sein hauptsächliches Ziel ist es, berufliche Qualifikationen und praktische Tätigkeiten neben der allgemeinen Bildung gleichwertig als Aufgabe von Schule zu verstehen. Das begründet er erstens damit, dass Kinder und Jugendliche einen angeborenen Tätigkeitsdrang haben und nach praktischem Tun, Erproben und Experimentieren streben (vgl. Fuchs 2019, S. 176). „Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Wirken, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen“ (Kerschensteiner 1982, S. 27 f.), wie Kerschensteiner das ausdrückt. Zweitens geht er davon aus, dass fast 90 Prozent der Bevölkerung beruflich handwerklichen Tätigkeiten nachgehen. Drittens ist er davon überzeugt, dass das arbeitsteilige Zusammenwirken in Projekten der Schule ideal auf den späteren Beruf vorbereitet. Und zu guter Letzt betont Kerschensteiner, dass auch handwerkliche Tätigkeiten aufgrund ihrer Verbundenheit mit einem geistigen Moment als Bildung bewertet werden sollten. Die *humane Vielseitigkeit* ist anzustreben und weniger die intellektuelle Einseitigkeit (vgl. Fuchs 2019, S. 175 f.). In Anlehnung an Pestalozzi fordert Kerschensteiner die unterrichtlichen Prinzipien der Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit und kritisiert die damaligen Lehrer*innen, die sich zwar auf Herbart und Pestalozzi berufen, jedoch Passivität der Schüler*innen im Sinne einer *Buchschule* fördern. Kerschensteiner orientiert sich neben Pestalozzi auch vorwiegend am Amerikaner John Dewey (vgl. Gonon 2002, S. 139 ff.), dem Begründer der Projektmethode und dem *Learning-for-doing*-Konzept, mit dem er persönlichen Kontakt hat und auch dessen Werke übersetzt. Kerschensteiner gilt als *Vater der Berufsschule*, da er in den Schulen Werkstätten einrichtet und es so zu einer Zusammenrückung von Beruf und Schule kommt (vgl. Gudjons 2008, S. 101). Kerschensteiner ist davon überzeugt, dass durch das *Denken beim Tun* und das praktische Tätigsein in der Schule bedeutende Sekundärtugenden vermittelt werden wie beispielsweise Ordnung, Sorgfalt, Disziplin, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Sparsamkeit, aber auch wichtige Prinzipien wie Selbstständigkeit, Selbstüberprüfung statt sachfremder Noten, Fachwissen, Praxis, koopera-

tives Lernen bis hin zur Eigenverantwortung und zu politischem Engagement gemäß einer demokratisch-staatsbürgerlichen Gesinnung (vgl. Fuchs 2019, S. 176; vgl. Gudjons 2008, S. 101). Wenn Kerschensteiner die *Staatsbürgerliche Erziehung* und das Lernen sozialer Tugenden zum Wohl der Gemeinschaft propagiert, erinnert dies doch stark an die „unkritische Anpassung an gegebene soziale Verhältnisse“ (Gudjons 2008, S. 101). Diese dialektische Problematik zwischen Selbstständigkeit und Anpassung besteht nach wie vor und ist auch bei Maria Montessoris *Pädagogik vom Kinde aus* zu erkennen.

6.1.7 Respekt gegenüber der Person des Kindes

Maria Montessori (1870–1952), italienische Ärztin und Sozialreformerin, ist eine der interessantesten Vertreter*innen der Reformpädagogik. Montessori studiert Pädagogik und Experimentalpsychologie und erwirbt die Lehrbefugnis (*libera docenza*) für Pädagogische Anthropologie an der Universität Rom. Sie findet mit ihrem Konzept der natürlichen Selbstentfaltung des Kindes bereits zu Lebzeiten international Anerkennung (vgl. Fuchs 2019, S. 189). Im Zentrum der Pädagogik von Montessori steht der Respekt gegenüber der Person des Kindes. Montessori hat in Bezug auf Erziehung das Bild vom *begleitenden Wachsenlassen* vor Augen, wenn sie als oberstes Prinzip für die Erziehung zur Selbstständigkeit plädiert. Der nach wie vor wichtige Satz „Hilf mir, es selbst zu tun“ stammt von ihr (vgl. Petersen et al. 2010, S. 148) und drückt damit das große Ziel der Erziehung aus, nämlich „die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit“ (Holtstiege 1995, S. 16). Um dem Kind den Weg zur Selbstbestimmung zu ermöglichen, ist die Umgebung von der Lehrperson so vorzubereiten, dass sie Aufforderungscharakter zum Handeln hat und das Kind frei entscheiden kann, womit es sich beschäftigt und auseinandersetzt. Die Umgebung muss klar gegliedert und überschaubar sowie der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes angepasst sein. So ist ein spontanes Handeln des Kindes innerhalb der vorbereiteten Umgebung möglich (vgl. ebd., S. 128 ff.). Nach Montessori sind, den Lernphasen entsprechend den Entwicklungsphasen, folgende Themen zuzuordnen: Sensibilitäten und, je nachdem, in welcher Entwicklungsphase das Kind sich befindet, adäquate didaktische Übungen, Materialien und Arbeitsprinzipien; dabei liegt die Aufgabe der Lehrperson während der Arbeitsphasen darin, den Kindern Hilfestellungen im Lernprozess zu geben. So wird es dem Kind ermöglicht, selbstbestimmt zu lernen und eigene Erfahrungen zu sammeln (vgl. Petersen et al. 2010, S. 149). Im Zuge der Unterrichtsform *Freiarbeit* wird diese Art von selbstständiger Auseinandersetzung mit den Materialien möglich. Die Sinneserziehung steht im Mittelpunkt der Entwicklungsförderung und ihre größten Erfolge erzielt Montessori mit der Förderung von geistig behinderten Kindern, die sie in ihrer intellektuellen Entwicklung deutlich voranbringt (vgl. Fuchs 2019, S. 189). Das sogenannte *Montessori-Phänomen*, auch als *Polarisation der Aufmerksamkeit* bekannt, entdeckt Montessori bei der Beobachtung eines dreijährigen Kindes. Sie erkennt dabei die „innere Selbstorganisation des geistigen Lebens“ (Montessori 1994, S. 183), zu der Kinder fähig sind, indem sie ihre ganze Aufmerksamkeit, gleichsam ihre Umwelt vergessend, auf einen Gegenstand richten

und sich dadurch selbst disziplinieren und so – über indirekte Erziehung – lernen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 143). Die moderne Pädagogik bedient sich nach wie vor der Errungenschaften von Montessori, wie beispielsweise der Freiarbeit neben lehrerzentrierten Unterrichtseinheiten, wodurch die Individualisierung von Lernprozessen und die Berücksichtigung von heterogenen Lerndispositionen möglich ist. Innerhalb derart freier Lernprozesse können Schüler*innen selbst die Phasen konzentrierter Arbeit, meditativer Verarbeitung und Ruhe bestimmen. Überdies findet auf Basis der Erkenntnisse von Montessori eine Differenzierung bezüglich Aufgabenstellungen, Sozialformen und Intensität der Hilfestellung durch die Lehrperson statt, was sowohl die adäquate Unterstützung lernschwacher Schüler*innen als auch die Förderung hochbegabter Schüler*innen ermöglicht. Durch kooperative Lernformen und die Altersmischung in Klassen werden soziale Kompetenzen gefördert, wobei die Lernentwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers genauestens beobachtet und dokumentiert wird (vgl. Fuchs 2019, S. 193). Aber auch bei Montessori ist eine Dialektik zu entdecken, nämlich die Individualisierungsformen bei gleichzeitiger Entwicklung des Menschen zum „ruhigen, arbeitssamen und in der Masse unauffälligen Menschen“ (Raithel et al. 2009, S. 141). Montessori definiert Normalitätserwartungen, auf Basis derer sich der einzelne Mensch individuell entwickeln soll, und zwar aufgrund von Gesetzen, die dem Menschen immanent sind (vgl. ebd., S. 142). Das primäre Erziehungsziel der *Normalisierung*, von dem Montessori (vgl. 1966, S. 49) spricht, ist auf Gesundheit, Disziplin und Arbeitswillen ausgerichtet (vgl. Raithel et al. 2009, S. 142), in Montessoris (1965, S. 18) Worten, auf „soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke“. Im Gegensatz dazu sieht Janusz Korczak es als grundlegendes Recht des Kindes an, zu sein, was es ist und weniger dem zu entsprechen, was sich Erwachsene erwarten, indem sie von dem vollkommenen Menschen der Zukunft träumen, dem sich das Kind ihrer Ansicht nach annähern sollte (vgl. Korczak 1994, S. 29).

Janusz Korczak, eigentlich Henryk Goldszmit, wird am 22. Juli 1878 in Warschau als Sohn einer jüdischen Anwaltsfamilie geboren. Unter dem Pseudonym Janusz Korczak veröffentlicht er zahlreiche Erzählungen, Romane und Kinderbücher, aber vor allem auch humoristische und satirische Texte, er wird des Weiteren durch eine Radiosendung bekannt, in der Kinder mit dem *Alten Doktor* über ihre Sorgen und Probleme sprechen können (vgl. Fuchs 2019, S. 193 f.) Der Arzt Korczak übernimmt 1912 die pädagogische Leitung des Waisenhauses *Dom Sierot*, wo er sich primär als Erzieher für die Kinder engagiert und bedeutende pädagogische Werke verfasst, in welchen er aus der Praxis heraus seine Vorstellungen von moderner Erziehung entwickelt (vgl. Österreichische Janusz Korczak Gesellschaft 2022). Unter dem Nationalsozialismus erfolgt die Übersiedelung ins Warschauer Ghetto, wo Korczak mit seinen Kindern ein tragisches Ende findet. In der Entscheidung, weiterhin bei den Kindern zu bleiben und mit ihnen zu sterben, „kommt die ethisch höchste Form der pädagogischen Verantwortung zum Ausdruck“ (Bernhard 2017, S. 167).

Janusz Korczak und Maria Montessori haben aber auch vieles gemeinsam. Sie beginnen zunächst einmal beide als Ärztin bzw. Arzt zu arbeiten und widmen sich

später der Pädagogik aus medizinisch-naturwissenschaftlicher Perspektive. Für beide ist der Respekt vor der kindlichen Selbstentfaltung wichtig und sie fordern die empirische Erforschung der bis dahin unbekannten Natur des Kindes durch die Methode der Beobachtung (vgl. Fuchs 2019, S. 194 f.), wobei Korczak insbesondere für die Empathie als grundlegende Voraussetzung für das *empfindende Verstehen* plädiert. Somit wird ähnlich wie in der Medizin auch in der Pädagogik die Diagnostik zu einem wichtigen Instrument.

Pädagogische Handlungsforschung, Interpretation und Reflexion werden folglich zu bedeutenden Fähigkeiten von Erzieherinnen und Erziehern. Korczaks Modell sticht durch seine Einzigartigkeit aus allen anderen reformpädagogischen Bewegungen heraus. Er ist unter anderem beeinflusst von Rousseau und Pestalozzi; im Gegensatz zu Rousseau begründet er aber seine Pädagogik nicht von der Philosophie her, sondern entwickelt seine narrative Pädagogik einzig aus seinen praktischen Erfahrungen im Umgang mit den Waisenhauskindern (vgl. Bernhard 2017, S. 167 ff.). Korczak formuliert in seiner *Magna Charta Libertatis* drei Grundrechte von Kindern: „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (Korczak 1998, S. 40). Das erste Grundrecht, nämlich das Recht des Kindes auf seinen Tod bezieht sich darauf, dass die Erwachsenen versuchen, die Kinder vor allen Gefahren zu bewahren, aus lauter Angst, es könnte ihnen etwas passieren.

„Wir wollen das Beste für es [das Kind; Anm., S. A.], wir wollen es ihm leicht machen; wir geben ihm all unsere Erfahrung: es braucht nur bereit zu sein, sie anzunehmen. Wir wissen, was Kindern schadet, wir erinnern uns, was uns geschadet hat. Dies soll ihm erspart bleiben.“ (Korczak 1994, S. 14)

Eine derartige Überzeugung führt zu Überfürsorge und Dauerüberwachung, was kontraproduktiv für die Entwicklung von Kindern ist, da so alles eingeeignet wird, „was die Entfaltung des Subjektvermögens benötigt: Erfahrungsfähigkeit, Leidensfähigkeit, Willensbildung, Konfliktbereitschaft. Das Kind hat jedoch ein Recht auf selbstständige Erfahrungen, auf eine autonome Erschließung seiner Umwelt“ (Bernhard 2017, S. 174). Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag bedeutet, dass das Kind in seinem jetzigen Augenblick respektiert werden muss, um das *Jetzt* zu erfahren. Korczak bezieht sich auf Rousseau, wenn er davon spricht, dass die Gegenwart des Kindes nicht für eine ungewisse Zukunft geopfert werden darf. Ist die Pädagogik an der Zukunft orientiert, wird das Kind um viele Jahre erfüllter Lebenszeit betrogen. Gerade in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte spielt die Zukunftsorientierung eine große Rolle, sei es, um die Kinder und Jugendlichen so rasch wie möglich mit Kompetenzen für den Arbeitsmarkt auszustatten, oder um Kinder und Jugendliche zu Höchstleistungen anzutreiben in Form von Lebensprojekten ehrgeiziger Eltern. Es findet in der Regel eine Zweckentfremdung durch die Aufopferung der Gegenwart der Heranwachsenden statt (vgl. Bernhard 2017, S. 173). Nach Korczak geht es aber „nicht um das, was es [das Kind, Anm., S. A.] sein sollte, sondern um das, was es sein kann“ (Korczak 1998, S. 157). Das dritte Recht des Kindes, so zu sein wie es ist, bedeutet das

Recht des Kindes auf seine Individualität, ohne Schädigung durch gesellschaftliche Einflüsse. Dazu zählt auch das Recht auf Schwächen und Misserfolg. Die Vorstellung von perfekten Kindern und dem daraus folgenden direkten Formen in diese Richtung bedeutet einen gewalttätigen Eingriff in die Entwicklung von Menschen, was rasch zu Indoktrination und Zucht führen kann. Das Herausragende an Korczaks Pädagogik ist, dass er das Kind nicht wie John Locke als *Tabula rasa* betrachtet (vgl. Bernhard 2017, S. 167 ff.), er sieht im Kind vielmehr „ein Pergament, dicht beschrieben mit winzigen Hieroglyphen, die du nur zum Teil zu entziffern vermagst; [...]“ (Korczak 1998, S. 5). Das bedeutet, dass der Mensch mit bestimmten Anlagen, Persönlichkeitsmerkmalen und konkreten Sozialisationserfahrungen ausgestattet ist, die es in der Erziehung zu berücksichtigen gilt (vgl. Bernhard 2017, S. 172). Das setzt die anthropologische Annahme voraus, dass der Mensch von Anfang an ein Mensch ist und nicht erst durch die Erzieherin bzw. den Erzieher zum Menschen erzogen bzw. zum Menschen gemacht wird. Laut Korczak ist dem Kind mit einer Haltung zu begegnen, welche die forschende Frage ermöglicht: „Was könnte wohl aus dir werden, Mensch?“ (Korczak 1998, S. 64). Korczak kritisiert das seiner Ansicht nach vorherrschend falsche Bild von der Kindheit, das von Normen, Erwartungshaltungen und Standardisierungen der Gesellschaft sowie von gefilterten Wahrnehmungen der Erwachsenen geprägt ist. Dabei ist es für Erzieher*innen unumgänglich, die erworbenen Deutungsschemata zurückzudrängen und zu hinterfragen (vgl. Bernhard 2017, S. 168), was durch Korczaks Zitat „Habe Mut zu dir selbst, und such deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ (Korczak 1998, S. 156) deutlich wird. Mit den Widersprüchlichkeiten zwischen der freien Entwicklung des Menschen und der gesellschaftlichen Anpassung hat sich Anna Siemsen auseinandergesetzt und ein Menschenbild entwickelt, das den Menschen als freie Persönlichkeit, die sich innerhalb einer solidarischen Gemeinschaft befindet und mit Vernunft ausgestattet ist, betrachtet.

6.1.8 Der Mensch als freie, mit Vernunft ausgestattete Persönlichkeit, innerhalb einer solidarischen Gemeinschaft

Anna Siemens (1882–1951) Ideen sind stark von der sozialistischen Pädagogik wie auch von der Reformpädagogik geprägt, wobei ihr eine konstruktive Synthese beider Strömungen gelungen ist (vgl. Säger 2016, S. 82). Siemsen geht dabei der Frage nach, wie die Freiheit des Menschen und die menschliche Gesellschaft vereinbar sind. Die Ansicht über den reformpädagogischen Ansatz der *Pädagogik vom Kinde aus* kann sie nicht teilen, da ihrer Meinung nach die erzieherische Zielsetzung, alle im Kind angelegten Kräfte vom Kinde aus zu entwickeln, eine Erziehung grundsätzlich verneint. Ein Erziehungsideal ist nicht vom Kinde her, sondern durch eine gesellschaftlich motivierte Idee bestimmt, auch jede Moral ist gesellschaftlich begründet.

Siemsen beschreibt den Willen des Menschen zur Teilhabe an Gesellschaft und Erziehung als Wechsellageerscheinung letztendlich als dieselbe Bewegung. Ideologisch scheint die Einzelpersönlichkeit das Ziel der Gesellschaft zu sein, das tatsächliche Ziel ist jedoch, dass der Mensch beschränkt und durch seinen Beruf bestimmt ist. Dass

Locke und Rousseau den Menschen auf die reine Erziehung bestimmen, ohne Beruf und Gesellschaft mit zu berücksichtigen, erscheint Siemsen als reine Utopie (vgl. Siemsen 1926, S. 12 ff.), da „der Mensch nie außerhalb der Gesellschaft existiert, daß daher auch menschliche Erziehung jederzeit eine gesellschaftliche Angelegenheit ist“ (Siemsen 1948, S. 21).

Den Versuch Kerschensteiners und Sprangers, den Menschen vom Beruf her als Staatsbürger und als Persönlichkeit zu bestimmen, scheint Siemsen widersinnig, da das Menschentum der freien Persönlichkeit und der Beruf der freien Wirtschaft als unvereinbare Gegensätze erscheinen. Sie erkennt bei Pestalozzi, dass er als Erster die Erziehungsfrage als soziale Frage sieht, indem er Erziehung nicht vordergründig als Aufgabe von Schule, sondern als eine allgemeine Angelegenheit versteht. Siemsen unterstellt, dass außer Pestalozzi niemand die Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten sieht, da es zu seiner Zeit das Volk und die Arbeiterschaft als bewusste Masse noch nicht gab. Das Problem bei Humboldt vermutet Siemsen wiederum in seinem extremen Individualismus, indem er jede gesellschaftliche Erziehung verneint. Die von Humboldt angestrebte äußerste Freiheit des Menschen wird schließlich ersetzt durch die unbedingte Unterwerfung unter das gesellschaftliche Ganze, dies jedoch weniger durch außermenschliche Macht, sondern vordergründig durch die menschliche Vernunft (vgl. Siemsen 1926, S. 43 ff.).

Siemsen betrachtet den Menschen mehr als gesellschaftliches Wesen denn als Naturwesen und er ist demnach für sie kein unbeschriebenes Blatt, da er durch den historisch-gesellschaftlichen Komplex geprägt ist. Der Mensch ist ein aktiv handelndes Wesen und bringt in Auseinandersetzung mit der Umwelt Planmäßigkeit in sein Leben. Durch die Sprache sind ihm Kooperationen untereinander möglich. Der Mensch verfügt über Bewusstsein und Vernunft, was ihm ermöglicht, Geschichte offen zu gestalten und durch Reflexion die Geschichte von Macht und Unterdrückung nicht fortzusetzen. Er kann sich somit bewusst für die Gemeinschaft entscheiden und sich für ein menschenfreundlicheres Zusammenleben einsetzen (vgl. Sängers 2016, S. 69 f.). „Individuum und Gesellschaft gestalten sich für Siemsen in Wechselwirkung mit offenem Ausgang“ (ebd., S. 70). Sehr wohl sieht Siemsen auch die Schwachpunkte der Individuen wie beispielsweise Feigheit, Trägheit, Egoismus und Konformismus. Der bzw. die Einzelne hält aufgrund von Angst vor Fremdem und Unsicherheiten gern an vertrauten Gewohnheiten, Sitten und Maßstäben fest, was zulasten des eigenen Urteilens, Wählens und der Übernahme von Verantwortung geht. Auch bezweifelt sie die Anstrengungsbereitschaft zu selbstständigem Denken, sieht eher die Bevorzugung mechanisierter Handlungen. Sie betont daher die Notwendigkeit der sittlichen Verantwortung, um die solidarische Gemeinschaft für alle anzustreben. Im Sinne des Optimismus der Aufklärung betont Siemsen die Vernunft, die es dem Menschen ermöglicht, innerhalb einer universalen solidarischen Gemeinschaft eine freie und gleichberechtigte Persönlichkeit zu bilden. Wichtig ist, sich darüber klar zu sein, dass Denken, Gefühlsreaktionen, Handeln und das Unterbewusste von gesellschaftlich bedingten Erfahrungen geprägt sind. Für sie folgt daraus ein erzieherisches Handeln, das von authentischem Verhalten und besonderem Engagement geprägt ist.

Charakterbildung erfolgt im Zusammenhang mit der Stärkung von Empathiefähigkeit. Bedeutend sind Körpererfahrungen und Gemeinschaftserfahrungen, was stark an Pestalozzis Parole von *Kopf, Hand und Herz* erinnert, da alle Bereiche des Menschen angesprochen werden sollen und es so möglich wird, dass Kinder soziale Kompetenzen, Gemeinschaftssinn, Mitbestimmungswillen, historische Urteilsfähigkeit, Zusammengehörigkeitsgefühl usw. entwickeln. Heranwachsende sollen lernen, sich politisch zu engagieren und eine demokratische Grundhaltung einzuüben. Sie sollen später in der Lage sein, politische Verantwortung zu übernehmen und einen Beruf auszuüben. In Anlehnung an Überlegungen zur beruflichen Bildung ist der Mensch für Siemens zwar ein durch Arbeit geprägtes Wesen, das sich dennoch auch über die Arbeit selbst verwirklicht bzw. sich verwirklichen sollte (vgl. ebd., S. 70 ff.).

Nach der systematischen Analyse unterschiedlicher Menschenbildannahmen und deren Bedeutung für das pädagogische Handeln werden im folgenden Kapitel die Bedeutung von Menschenbildern im Unterrichtsaltag und die damit entstehenden Problematiken aufgezeigt. Vor allem die von Janusz Korczak²⁰ kritisierten Normen, Erwartungshaltungen und Standardisierungen, die möglicherweise durch die in allen Erziehungsideen vorherrschende Vorstellung von der Vervollkommenung des Menschen bestimmt sind, spielen eine wesentliche Rolle im Unterrichtsaltag. Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Menschenbilder bzw. Menschenbildannahmen von Lehrpersonen im Unterrichtsaltag spielen und des Weiteren wird entfaltet, wodurch sich diese Menschenbildannahmen wahrnehmen lassen.

6.2 Die Bedeutung von Menschenbildern im Unterrichtsaltag

In diesem Kapitel wird die Lebens- oder Alltagswelt *Schule*, vor allem im Hinblick darauf, dass Schule ein sozialer Ort ist, an dem Jugendliche den Großteil ihrer Zeit verbringen, genauer in den Blick genommen. Dabei werden die vielfältigen Lebenswelten der Akteurinnen und Akteure im Unterricht auf ihre Menschenbilder, Haltungen und Praxisformen hin beleuchtet und darauf, welche Bedeutung sie für den Unterricht haben. Menschenbilder oder auch Überzeugungen von Lehrpersonen führen zu Erwartungen, die den Schülerinnen und Schülern entgegengebracht werden. Aus diesem Grund wird auf das Thema der Lehrererwartungen fokussiert. Dazu werden Studien zu Erwartungen von Lehrpersonen erläutert, die einen großen Einfluss auf das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung haben, da durch die Beschäftigung mit wegbereitenden Studien deutlich wird, dass aussagekräftige Ergebnisse zu Menschenbildern und den daraus resultierenden Erwartungen und entsprechende Praxisformen von Lehrpersonen für diese Dissertation in erster Linie durch die Befragung der Schüler*innen selbst, aus ihrer lebensweltlichen Perspektive heraus, zu erwarten sind.

20 Vor allem die Vorstellung Korczaks von der bedingungslosen Liebe zu Kindern wird in dieser Dissertation in übertragenem Sinne auf das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aufgegriffen.

Wird die schulische Alltagswelt aus bildungssoziologischer Perspektive betrachtet, ist Schule ein „Wirklichkeitsbereich, der in schulischen Kontexten als wiederkehrende Routine, als selbstverständliche, unbefragte Basis des alltäglichen Denkens und Handelns der beteiligten Akteure wirksam wird“ (Brake & Bremer 2010, S. 15). Ausgehend von Schütz und Luckmann (2003), dass die Lebenswelt des schulischen Alltags *intersubjektiv* ausgelegt werden muss, ist daraus zu schließen, dass diejenigen Wissensvorräte, Erfahrungen und Typisierungen von Bedeutung sind, auf die Lehrer*innen und Schüler*innen im Schulalltag zurückgreifen. Des Weiteren wird zwischen inner- und außerschulischer Lebenswelt unterschieden, also einer Lebenswelt innerhalb der Schule und einer Lebenswelt, die aus alltäglichen Lebenszusammenhängen wie beispielsweise Familie, Peers und Freizeit besteht. Eine klare Grenzziehung zwischen diesen beiden Alltagswelten ist nicht möglich, da von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern der außerschulische Alltag in die Schule hineingetragen wird (vgl. Brake & Bremer 2010, S. 12 ff.). Auch Elias (1978) führt dazu aus, dass Alltag und andere Bereiche des Lebens konzeptionell nicht voneinander losgelöst erfasst werden können (vgl. ebd., S. 24). Bei genauerer Betrachtung kann die außerschulische Alltagswelt in mehrere Lebenswelten geteilt werden, da zum Beispiel die Familie, Peers und soziale Medien ebenfalls eigene Lebenswelten darstellen. Diese Verwobenheit der Lebenswelten wurde bereits erwähnt. Regina Mikula (2002) erweitert den Begriff der *Lebenswelt* zur *Lernwelt*, da alle sozialen Felder von Schülerinnen und Schülern zugleich auch bedeutende Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsfelder darstellen²¹. Die bisherigen Erläuterungen zur Erweiterung des Wissensvorrats durch auftauchendes Unbekanntes, was zu Lernanlässen und in weiterer Folge zu expansivem Lernen führt, verdeutlicht die Notwendigkeit dieser Begriffserweiterung. Laut Mikula erfüllt die Entgrenzung der verschiedenen Lebens- und Lernwelten eine systemstabilisierende Funktion hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Aufgaben, die laufend reflektiert und eventuell korrigiert werden sollten. Trotz teilweise vorhandener Differenzen der Systeme schlägt sie daher vor, dass diese produktiv am Gelingen der Ausbildung zusammenwirken sollten (vgl. Mikula 2002, S. 221).

Anders als Mikula begreift Thiersch (2014) Alltäglichkeit als spezifische Form des Verstehens und Handelns, wobei diese durch Erfahrungen von Zeit, Raum, Sozialbezügen und durch eine pragmatische Handlungsorientierung charakterisiert ist, insbesondere deren Sicherung mittels Typisierungen und Routinen. Diese Typisierungen und Routinen innerhalb des Unterrichtsalltags, die dahinterliegende Menschenbilder bei den handelnden Akteurinnen und Akteuren vermuten lassen, stehen im Fokus des Interesses der vorliegenden empirischen Erhebung. Aus diesem Grund rückt im Folgenden das beforschte Feld²², konkret der Unterricht in berufsbildenden Schulen, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Da die vielen verschiedenen Handlungsmuster der Akteurinnen und Akteure im Unterricht zu Unübersichtlichkeit führen, ist die Rekonstruktion der schulischen Alltagswelt vielfältig und daher schwierig (vgl. Thiersch

21 Im Laufe dieser Dissertation wird weiterhin der Begriff *Lebenswelt* verwendet und die *Lernwelt* als Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsfeld mitgemeint.

22 Beim Forschungsfeld handelt es sich um berufsbildende Schulen, ausführlich und detailliert beschrieben im empirischen Teil in den Kapiteln „Forschungsfeld“ und „Sampling“.

2014, S. 45 f.). Wird von der Verwobenheit von Lebenswelten ausgegangen, kann in der Folge die Schulklasse als eigene Alltagswelt betrachtet werden, in die sowohl die außerschulischen Lebenswelten als auch die schulischen Lebenswelten außerhalb des Unterrichts hineinreichen und deren Akteurinnen und Akteure in ihrem Handeln beeinflusst werden. Schulische Lebenswelten außerhalb des Unterrichts wären beispielsweise die Schulleitung, das Kollegium, der Elternverein sowie Schüler*innen außerhalb der Klasse. Außerschulische Bereiche wären zum Beispiel der gesellschaftspolitische Kontext, aber auch das soziale Umfeld von Lehrpersonen und Jugendlichen. Der Bestand gegebener Alltagswelten im privaten Kontext wird durch die Orientierung „am Kleinen, Unscheinbaren, an jenen immer wiederkehrenden Vollzügen“ (Thiersch 2014, S. 45) gesichert. Beispiele dafür sind im Kontext von Erziehung tägliche kleine Aufgaben, von Aufräumen über Kochen bis zur Ansprechbarkeit für die Kinder. Der Art, wie Eltern ihre Kinder erziehen, steht die Erziehung im professionellen schulischen Kontext gegenüber. Einerseits werden Lehrpersonen in der Lehrerbildung zum Studium von wissenschaftlichen Theorien zur Orientierung ihres professionellen Handelns angeregt, andererseits handeln sie stark geleitet von ihren subjektiven Theorien, da sie in ihrem Denken und Handeln darauf angewiesen sind, Sinn, Bedeutungen, Sichtweisen und Zusammenhänge zu konstruieren. In Kapitel 4.1.2 wurde bereits erläutert, dass den subjektiven Theorien ebenso wie den wissenschaftlichen Theorien Strukturen und Funktionen zugeschrieben werden, die der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Begebenheiten dienen und die praktikabel und fruchtbar bei der Herstellung und Gestaltung der Lebenswelt sind (vgl. Schlee 2017, S. 214 f.). Lehrpersonen handeln demgemäß entsprechend ihren Menschenbildern, die wie bereits besprochen aus einem Bündel von Überzeugungen bestehen. Dies ist per se nicht als abwertend zu sehen, da das Bild, das Lehrer*innen von ihren Schülerinnen bzw. Schülern haben, erst dann problematisch wird, wenn es sich negativ auf den Unterricht sowie die Schüler*innen und ihren Lernerfolg auswirkt. Dementsprechend und gemäß der eingangs beschriebenen Annäherung an den Begriff *Menschenbild* kommt es im Speziellen auch in Schulklassen zu Typisierungen und Zuschreibungen. Von besonderem Interesse ist in dieser wissenschaftlichen Abhandlung die Frage, in welcher Form Schüler*innen dieses Phänomen wahrnehmen.

Wenn Jugendliche beispielsweise in die berufsbildende Schule kommen, sind sie bereits von ihrem bisherigen sozialen Umfeld wie zum Beispiel der Familie, aber auch von den bisherigen Schulen, die sie besucht haben, geprägt. Dadurch bringen sie unterschiedliche Voraussetzungen mit (vgl. Erler 2011, S. 28). Diesbezüglich werden laut Werner Helsper (2018) bei Bourdieu der familiäre, primäre Herkunftshabitus, der erworbene individuelle Habitus und der feldspezifische Habitus unterschieden. Der familiäre Habitus ist das Ergebnis der Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen des familiären Kontextes. Der biografisch gewordene und erworbene individuelle Habitus ist relativ homogen und milieuspezifisch verankert, kann jedoch durch neue Erfahrungen und Herausforderungen in unterschiedlichen sozialen Feldern irritiert werden, sodass es dadurch, dass der Habitus nicht mehr als passend erlebt wird, zu Transformationen kommen kann. Der feldspezifische Habitus

kann innerhalb des Feldes *Schulklasse* in den Teilhabitus *Schüler*in* und den Teilhabitus *Lehrer*in* eingeteilt werden. Speziell in der Adoleszenz kann es zur Neuverortung der familiär erworbenen Orientierungen, der Zukunftsentwürfe und Praxen kommen. Finden Jugendliche im neuen Feld Praxen und Orientierungen vor, die mit jenen ihrer familiären Herkunft korrespondieren, kann daran angeknüpft werden. Problematischer und spannungsreicher erweist sich der Eintritt in ein neues Feld bei einer deutlichen Transformation gegenüber dem Herkunftshabitus (vgl. ebd., S. 120 ff.). Letztendlich wird der von den Jugendlichen mitgebrachte Habitus nicht gelöscht, es wird ihm aber eine feldspezifische Prägung aufgedrückt. Kurz gesagt, „mit jedem Feldwechsel sind habituelle Umprägungen verbunden, die sich in den Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata und den Praxisformen niederschlagen“ (Barlösius 2011, S. 90). Der Habitus ist demnach einerseits erlernt und andererseits veränderbar. Das Feld der Klasse in einer berufsbildenden Schule ist sozial strukturiert, folgt einer eigenen Logik, und verglichen mit einem Spielfeld hat es eigene Spielregeln. Alle Spieler*innen auf dem Spielfeld bzw. Akteurinnen und Akteure in dem sozialen Feld *Schulklasse* beeinflussen durch ihren Habitus minimal die Regeln, was zu Spannungen führen kann. Und das vor allem deshalb, da äußere Erfahrungen sinnvoll zu inneren Erfahrungen verarbeitet werden und sich daraus typische Erwartungen ergeben, wie in einer bestimmten Situation gehandelt werden soll. Diese generellen Erwartungen, die für alle Akteurinnen und Akteure in einem Feld gelten, nennt Mead den *generalisierten Anderen* (vgl. Mead 1980, S. 196). Durch die Verinnerlichung kommt es nach Bourdieu zum praktischen Handeln, einem hauptsächlich habitualisierten, spontanen Reagieren. Derartige soziale Erwartungen und Anforderungen besitzen eine große Macht über die einzelne Person, da es kaum möglich ist, über den Sinn dieser Handlungen zu reflektieren (vgl. Barlösius 2011, S. 33 f.). Bereits Emile Durkheim (1976) beschreibt die typischen Erwartungen, die an die sozialen Tatsachen der gesellschaftlichen Wirklichkeit geknüpft sind, und bezeichnet das als gesellschaftliche Erwartungen an das Rollenverhalten (vgl. ebd., S. 105 f.). Berger und Luckmann (1996) betonen ähnlich wie Durkheim die Bedeutung der Rollen, indem sie darauf hinweisen, dass einzelne Akteurinnen und Akteure mittels ihrer Rolle, die sie spielen, in Gebiete gesellschaftlichen Wissens eingewiesen werden, sowohl im engeren kognitiven Sinne als „auch in dem des ‚Wissens‘ um Normen, Werte und sogar Gefühle“ (ebd., S. 81). Folglich ist der Wissensvorrat je nach Relevanz für alle oder für bestimmte Rollen verteilt. Mit anderen Worten, das Wissen der Lebenswelt wird nicht zu gleichen Segmenten untereinander geteilt, es kann sogar Wissen geben, über das nur eine einzige Person verfügt (vgl. ebd., S. 47 ff.). Den unterschiedlichen Erwartungshaltungen an bestimmte Rollen unterliegen auch Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht.

Der Sozialpsychologe Robert Rosenthal veröffentlichte erstmals 1971 gemeinsam mit der Elementarschuldirektorin Lenore Jacobson eine umfassende Studie zum Pyg-

*malion*²³-Effekt im Klassenzimmer. In ihrem Werk veröffentlichen sie Studien zur Selffulfilling Prophecy und fokussieren ihre Interessen vorwiegend darauf, ob Erwartungen von Lehrpersonen an die Leistungen ihrer Schüler*innen als sich selbst erfüllende Vorhersagen beeinflusst werden können. Diese mögliche Beziehung zwischen Vorhersagen und Ereignissen wird im Laufe der Beschreibung als *Versuchsleiter-Effekt* bezeichnet, aufgrund der zentralen These, dass die intellektuelle Leistung einer Person von der Erwartung einer anderen Person an diese Leistung bestimmt wird (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 13 ff.). Der *Pygmalion-Effekt* drückt entsprechend der Bedeutung seiner begrifflichen Herkunft ausschließlich positive Erwartungshaltungen, gekoppelt mit positiven Effekten auf Schüler*innen aus. Rosenthal und Jacobson leiten die Idee zu ihrem Forschungsprojekt von Geschichten ab, die zeigen, dass die Resultate von Intelligenztests die Erwartungen von Lehrpersonen in Bezug auf die Schüler*innenleistungen beeinflussen. Eine dieser Geschichten handelt von Pedro. Pedro war ein aggressiver und ungestümer Junge, der die anderen Kinder herumkommandierte. Der Schuldirektor erzählte der Elementarpädagogin, dass Pedro alle Eigenschaften eines Anführers hätte.

„Wasn't it marvelous to see a child today so unrestricted, a free spirit, uninhibited by middle-class artificialities? [...] „What would happen to this boy when he was assigned to a teacher who would seek to drain the joyousness away?“ (Rosenthal & Jacobson 1968, S. 56)

Die Pädagogin begann daraufhin, Pedro mit anderen Augen zu sehen, und dieser spürte ihre Anerkennung und vertraute ihr. Schließlich wurde er ihr bester Schüler und konnte durch seine so gewonnene Begeisterung für die Schule auch die anderen Lehrer*innen für sich gewinnen. Letztendlich gelang ihm als Erstem seiner Familie eine erfolgreiche akademische Karriere (vgl. Rosenthal & Jacobson 1968, S. 56). Aus ethischen Gründen haben Rosenthal und Jacobson in ihrem bekannten *Oak-School-Experiment* die Erwartungen von Lehrpersonen in Richtung Leistungssteigerung der Kinder stimuliert, weshalb in diesem Zusammenhang der Begriff *Pygmalion-Effekt*²⁴ passend gewählt wurde. Dabei gehen Rosenthal und Jacobson der Frage nach, ob Kinder tatsächlich aufgrund der entsprechenden Erwartungen ihrer Lehrpersonen eine stärkere intellektuelle Entwicklung aufweisen. Es wurde dabei so vorgegangen, dass die Kinder in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe eingeteilt und einem IQ-Test unterzogen wurden. In zwanzig Prozent der Fälle wurde den Lehrerinnen und

23 Der Ausdruck stammt aus Ovids *Metamorphosen*, in denen von Pygmalion erzählt wird, der empört über die vielen Laster des weiblichen Geschlechts einsam und ledig blieb, bis er ein erstaunliches Kunstwerk schafft: „Weiß wie Schnee, ein elfenbeinernes Weib, wie Natur es nie zu erzeugen vermag, und [...] verliebt sich ins eigene Gebilde“ (Ovidius Naso 1964, S. 324). Auf seinen Wunsch hin, eine Frau gleich seiner Statue zu bekommen, erweckt Venus sie zum Leben. „Während er staunt, voll Zweifel sich freut, sich zu täuschen befürchtet, tastet er wieder und wieder, der Liebenden, nach der Geliebten. Wirklich, sie lebt! es klopfen, befühlt vom Daumen, die Pulse. Und jetzt sucht und findet der Held von Paphos die vollen Worte, der Venus zu danken: er darf jetzt endlich auf wahre, wirkliche Lippen die seinigen drücken“ (Ovidius Naso 1964, S. 326).

24 Der gegenteilige Effekt, nämlich, dass negative Lehrererwartungen negative Schülerleistungen hervorrufen, wird als *Golem-Effekt* bezeichnet. Der Begriff *Golem* wird von einem aus Lehm geformten Wesen aus der Literatur entliehen. Dabei handelt es sich um ein unansehnliches Wesen, dem negative Eigenschaften wie beispielsweise Dummheit zugeschrieben werden. Ein direkter Bezug zum Pygmalion des Ovid ist nicht gegeben.

Lehrern gesagt, dass diese Kinder im Laufe des nächsten Schuljahres geistige Schnellentwicklungen durchmachen würden. Es sei dem Test gemäß möglich, ein geistiges *Aufblühen* bzw. eine geistige *Schnellentwicklung* vorherzusagen zu können. Daraufhin fanden in regelmäßigen Abständen Testungen statt. Ein Vortest wurde im Mai 1964, zwei weitere Zwischentests im Januar 1965 und im Mai 1965 durchgeführt. Für Mai 1966 war ein Abschlusstest geplant, was jedoch den Lehrpersonen zu Beginn nicht mitgeteilt worden war. Die Daten zeigen, dass Kinder tatsächlich größere intellektuelle Fortschritte machten, wenn die Lehrpersonen intellektuelle Fortschritte erwarteten. Diese Kinder wurden folglich gemäß der Pygmalion-Legende als *Wunderkinder der Galatea*²⁵ bezeichnet (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 86 ff.). Rosenthal und Jacobson erkannten selbst die Problematik ihrer Ergebnisse in Bezug auf die Stichproben bei Lehrpersonen, die in den beiden Schülergruppen unterschiedlich waren und die auch ihre Schüler*innen mehr oder weniger gut kannten. Darüber hinaus zeigten sich innerhalb des ersten Versuchsjahres Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern. Die Erwartungen erfüllten sich bei den jüngeren Kindern stärker, über Gründe dafür stellten Rosenthal und Jacobson lediglich Vermutungen an. Die jüngeren Kinder hatten einen signifikant großen Erwartungsvorteil, welchen sie jedoch im Laufe des Folgejahres verloren. Vermutlich sind die jüngeren Kinder leichter beeinflussbar, benötigen aber den ständigen Kontakt mit den Einflusspersonen, damit die Verhaltensänderung aufrechterhalten werden kann. Die älteren Kinder sind wahrscheinlich anfangs weniger leicht beeinflussbar, folglich aber in der Lage, ihre Verhaltensänderung nach deren Erreichen auch autonom beibehalten zu können. Des Weiteren erwies sich die Annahme als Irrtum, dass sich die positiven Lehrererwartungen am stärksten auf die Leistungsschwächeren auswirken würden. Die Vermutung liegt nahe, dass Lehrpersonen hier unangemessen niedrige Maßstäbe setzen und so benachteiligte Kinder dadurch noch weiter benachteiligen. Mexikanische Kinder profitierten eindeutig von den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, wahrscheinlich aufgrund der Tatsache, dass das Auftauchen ihrer Namen bei den *Schnellentwicklerinnen und -entwicklern* zum Erstaunen der Lehrer*innen und somit auch zu einem großen Effekt beigetragen hat. Rosenthal und Jacobson geben zu bedenken, dass die Leistungen der Kinder auch durch die beeinflusste Beurteilung der Lehrpersonen entstanden sein könnten, also demgemäß der *Halo-Effekt*²⁶ Wirksamkeit gezeigt hat. Sie relativieren dies jedoch gleich wieder, indem sie darauf hinweisen, dass sowohl objektive als auch subjektive Tests stattgefunden hätten und sich bei den objektiven Tests sogar größere Erwartungsvorteile ergeben hätten als bei der subjektiven Einstufung der Lehrpersonen (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 215 ff.).

Eine ähnliche kritische Perspektive nehmen Jere E. Brophy und Thomas L. Good (1974) ein und stellen an der Studie von Rosenthal und Jacobson den Umstand infrage, dass diese mit Produktmaßen gearbeitet hätte, über den Prozessablauf jedoch keine Daten gesammelt worden seien. Um gesicherte Aussagen über Zusammen-

25 Im 18. Jahrhundert erhielt die zum Leben erweckte Statue von Pygmalion den Namen *Galatea*.

26 Der *Halo-Effekt* oder auch *Hof-Effekt* bewirkt, dass Kenntnisse von Eigenschaften oder ein Gesamteindruck von Menschen die Beurteilung einzelner Eigenschaften beeinflussen. Diese Fehlerquelle kann bei freien Beurteilungen wirksam werden (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 62).

hänge zwischen Erwartungen und deren Effekte treffen zu können, sind neben den Produktmaßen auch die Prozessmaße für das Verständnis der kausalen Mechanismen notwendig. Für die Begründung des Zustandekommens der Effekte sowie die unterschiedlichen Effekte in den niederen und höheren Klassen können keine Daten vorgewiesen werden, vonseiten der Autorinnen und Autoren werden lediglich Vermutungen angestellt. Die Beobachtung der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern während des Experiments fehlt zur Gänze. Brophy und Good beschreiben in der Folge einige Replikationsstudien, in denen ebenfalls ausschließlich Produktmaße verwendet wurden, und die unklare sowie meist negative Ergebnisse erkennen lassen (vgl. ebd., S. 62 ff.). Dies zeigt die wesentliche Schwäche, die Untersuchungen zu Erwartungen aus unterschiedlichsten Gründen aufweisen. Die Ausführungen zeigen, dass wegen der alleinigen Testungen zum Ausgangszeitpunkt und zum Endzeitpunkt keine Ergebnisse zu den Abläufen, Interaktionen, Handlungen und gegebenenfalls daraus resultierenden Effekten der Erwartungen von Lehrpersonen auf die Schüler*innen sichtbar werden. Umso wichtiger ist der Fokus auf den Unterrichtsalltag in einschlägigen Forschungen, so wie es in der empirischen Studie dieser Dissertation der Fall ist, in der die Daten aus Schülerperspektive erhoben werden. Dadurch sollen die Menschenbilder und Erwartungshaltungen von Lehrpersonen aus der Schülerwahrnehmung²⁷ beleuchtet und so aussagekräftigere Ergebnisse möglich werden. Ferner gibt es „keine Sicherheit, daß der Lehrer die Erwartungen annimmt, von denen die Versuchsleiter wünschen, daß er sie annimmt“ (ebd., S. 76). Laut einer Studie von Wilburn R. Schrank (1970) müssen die Lehrpersonen auch tatsächlich an die Fähigkeiten der Schüler*innen glauben, um Effekte erzielen zu können (vgl. ebd., S. 359 f.). Vor *Pygmalion im Klassenzimmer* gab es, neben den vielen Geschichten, wie beispielsweise der von Pedro, nur wenige wissenschaftliche Studien, die auf die These der kausalen Zusammenhänge von Lehrererwartungen aufgrund von Intelligenztests und den Effekt auf Schülerleistungen zugeschnitten waren, so etwa das Experiment von Clifford Pitt. Pitt (1956) erhob Anfang des Schuljahres bei ausschließlich männlichen Schülern den Intelligenzquotienten und teilte einem Drittel des Lehrkörpers die korrekte Punktezahl, einem Drittel eine um zehn Punkte höhere und einem Drittel eine um zehn Punkte niedrigere Zahl mit. Im Wesentlichen konnten dabei keine Auswirkungen auf die objektiven Leistungstests am Ende des Schuljahres nachgewiesen werden. Es sind dennoch interessante Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung der Schüler und ihre Einschätzung der Lehrer*innen sowie der Schule insgesamt sichtbar geworden. Die Schüler erkannten, dass sie sich im Vergleich zu anderen Schülern entweder weniger anstrebten oder dass ihnen die Schule größere Schwierigkeiten bereitete, dass Lehrer*innen sie strenger benoteten als andere und dass sie weniger Freude an der Schule hatten als ihre Mitschüler (vgl. Pitt 1956, zit. n. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 77 f.).

27 In diesem Forschungsvorhaben wird nicht der Anspruch erhoben, die tatsächlichen Menschenbilder von Lehrpersonen rekonstruieren zu können, sondern Menschenbilder von Lehrpersonen werden einzig aus der Schülerperspektive betrachtet.

Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Studie von Wartenberg-Ekren (1962), in der festgestellt werden konnte, dass Leistungen zwar nicht beeinflusst werden, die untersuchten Schüler*innen sich aber der unterschiedlichen Behandlungen durch die Lehrpersonen bewusst waren (vgl. Wartenberg-Ekren 1962, zit. n. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 78). Eine zweite experimentelle Studie zu Lehrererwartungen, neben der Studie von Pitt, wurde von Charles Flowers (1966) durchgeführt. Flowers führte sein Experiment an zwei Junior High Schools in zwei verschiedenen Städten durch, welche in Armenvierteln lagen und deren Schüler*innen pädagogisch benachteiligt waren. Es wurden die siebten Klassen ausgewählt, in denen fiktive Leistungsgruppierungen, anstelle der IQ-Ergebnisse von Pitt, vorgenommen wurden. Der Effekt der Leistungssteigerungen war zwar vorhanden, jedoch statistisch nur schwach ausgeprägt. Im Zuge von Befragungen, die mit den Lehrerinnen bzw. Lehrern der vermeintlich leistungsstärkeren Gruppe am Ende des Untersuchungszeitraumes durchgeführt wurden, waren dennoch auch hier interessante Auswirkungen sichtbar. Die Lehrpersonen betonten häufiger, was die Kinder konnten, und weniger, was sie nicht konnten. Des Weiteren beschwerten sie sich weniger über Disziplinprobleme. Zudem motivierten sie die Schüler*innen mehr, indem sie sie dazu ermutigten, Dinge zu probieren, und klagten weniger über ihre eigenen unzureichenden Unterrichtsmittel im Unterricht. Und schließlich unterrichteten sie lieber die vermeintlich höher begabte Gruppe von Schülerinnen und Schülern (vgl. Flowers 1966, zit. n. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 79 f.). Sowohl bei Pitt als auch bei Flowers²⁸ war die Leistungssteigerung nur unwesentlich vorhanden, was verschiedene andere Ursachen haben kann als zum Beispiel die der Erwartung besserer Lehrmethoden der Lehrenden. Die beiden Studien sind nicht direkt vergleichbar, da in der Durchführung Unterschiede in den Methoden sowie in den Häufigkeiten und Arten der Interaktionen bzw. Kontakten zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern bestanden (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 80 f.). Die Ergebnisse dieser Studien belegen, dass zwar der Effekt von Erwartungen von Lehrpersonen an Leistungen von Schülerinnen bzw. Schülern gering ist, aber dennoch deutliche Einflüsse auf die Lehrerhaltungen sowie daraus resultierendes Handeln und Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsalltag erkennbar sind. Die Pygmalion-Studie von Rosenthal und Jacobson und weitere Replikationsstudien weisen nicht die erwarteten Ergebnisse in Bezug auf Erwartungseffekte auf. Dennoch sind diese ersten Studien zu Lehrererwartungen wichtige Meilensteine für weitere Forschungen und auch zu dieser Thematik. Erstens konnten viele Forscher*innen später die Realität von Erwartungseffekten belegen (vgl. Brophy & Good 1974, S. 103). Zweitens werden in späteren Untersuchungen die Prozesse selbst, die im Unterricht zu Leistungssteigerungen führen, in den Blick genommen und es können folglich wissenschaftliche Aussagen getroffen werden, wo ursprünglich nur Vermutungen über Ursachen für Leistungssteigerungen angestellt werden konnten. Die ersten Untersuchungen wurden also mit experimentell induzierten Erwartungen durchgeführt, wobei zunächst Produkte bzw. Leistungs-

28 Beide Quellen sind unveröffentlichte Dissertationen der Columbia University in den USA und sind nicht verfügbar, weshalb auf die Sekundärliteratur von Rosenthal und Jacobson 1976 zurückgegriffen wird.

messungen zur Datenanalyse herangezogen wurden und später überwiegend auch die Prozesse, die während der Versuche abliefen, in den Blick genommen wurden. Da die bis dahin erworbenen Daten keine zuverlässigen Erkenntnisse brachten und der Punkt erreicht war, an dem die Erträge aus Untersuchungen mit Induktionen von Erwartungen geringer wurden, rückten naturalistische Untersuchungen sowohl mit Produkt- als auch mit Prozessdaten immer mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Wie bereits erwähnt, konnte Schrank (vgl. 1970, S. 359 f.) auch schon in den 1970er-Jahren feststellen, dass die Erwartungen von Lehrpersonen echt sein müssen, um Effekte zu erzielen. Deshalb waren verstärkt Untersuchungen unter natürlichen Bedingungen von Interesse. Die Ergebnisse sind dennoch unterschiedlich, was vermutlich auf die Wahrscheinlichkeit zurückzuführen ist, dass Erwartungseffekte mit Lehrpersonen, Situationsfaktoren und verwendeten Messgrößen variieren. Die Erkenntnisse zu der Durchführung der Studien sind insofern von Interesse für meine empirische Untersuchung, als die daraus gewonnene Erfahrung zeigt, dass der rekonstruktiven Sozialforschung der Vorzug zu geben ist, weil dabei durch die Schüler*innen als Dialogpartner*innen innerhalb ihres Alltag bzw. ihren Lebenswelten umfangreiche und zuverlässige Daten zu erwarten sind, durch die es möglich wird, auch tatsächlich detaillierte und aufschlussreiche Antworten auf die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Promotionsschrift zu erhalten.

Weitere Erkenntnisse zu Effekten der sich selbst erfüllenden Prophezeiungen stellt Rolf Dubs (2009) im Überblick dar, was umfassende Ansatzmöglichkeiten für weiterführende Forschungen bietet. Effekte der sich selbst erfüllenden Prophezeiung können entweder durch induzierte oder selbstentwickelte Erwartungen entstehen und führen schließlich zum Effekt der Aufrechterhaltung von Erwartungen, wodurch es den Lehrpersonen über einen langen Zeitraum nicht mehr möglich ist, Veränderungen bei den Lernenden wahrzunehmen. Wenn beispielsweise eine Lehrperson von einer anderen Lehrperson die Information bekommt, dass ein bestimmter Schüler ein *schlechter* Schüler ist, erwartet sich die Lehrperson von diesem Schüler schlechte Leistungen. Oder eine Lehrperson erlebt zum Beispiel in ihrem Unterricht ein *störendes* Verhalten einer Schülerin, woraufhin sie die Erwartungshaltung entwickelt, dass die Schülerin grundsätzlich im Unterricht stört. Der Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen würde bedeuten, dass die Erwartungshaltungen der beiden Lehrpersonen aus den Beispielen auch dann bestehen bleiben, wenn die Schüler*innen gegenteilige Leistung oder gegenteiliges Verhalten zeigen, wie in Abbildung 4 skizziert.

Lehrpersonen entwickeln demnach aufgrund von Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die sie bei Schüler*innen wahrnehmen, Erwartungen an diese. Der Fokus in obenstehender Abbildung liegt auf dem Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen, dass nämlich Lehrpersonen Veränderungen bei Lernenden nicht wahrnehmen, wenn sie sich einmal eine Meinung gebildet haben. Wichtig dabei ist, dass Lehrpersonen sich diesen Effekt bewusst machen und den Schülerinnen und Schülern offen, flexibel und neugierig begegnen, jederzeit dazu bereit, ihre Erwartungshaltungen zu revidieren.

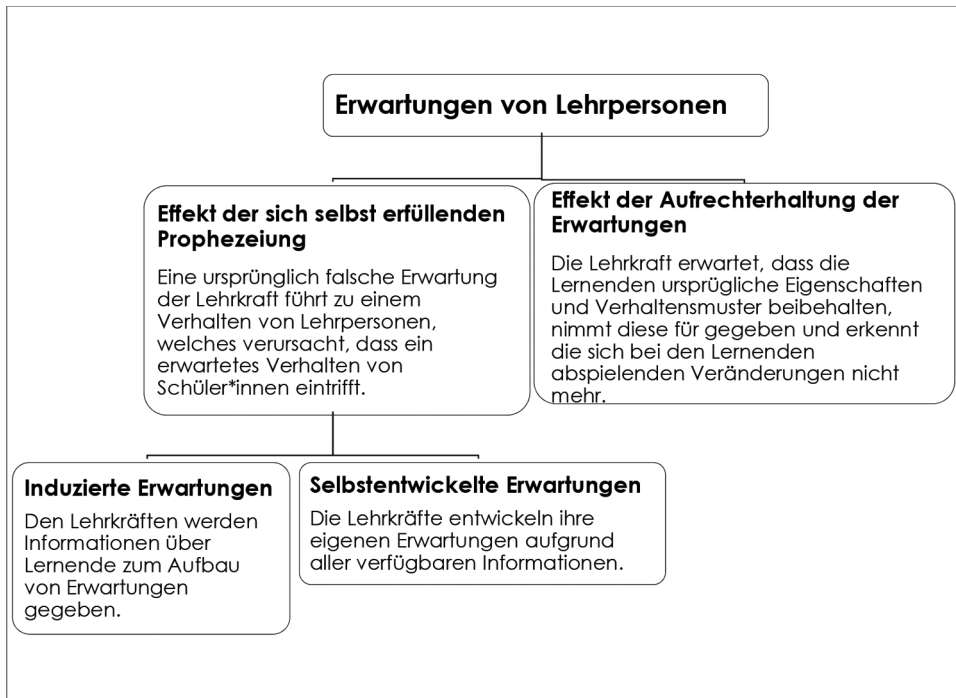


Abbildung 4: Erwartungen von Lehrpersonen (Quelle: abgeänderte Darstellung nach Rolf Dubs 2009, S. 449)

Wie es zu diesen Erwartungen kommt, stellt Dubs (2009) in Anlehnung an Carl Braun (1976) und Good und Brophy (2003) anhand des Prozesses der Effekte der Selffulfilling Prophecy in Abbildung 5 dar. Der Effekt tritt nur dann ein, wenn alle Teile des Modells aus der Abbildung vorhanden sind. Es könnte zum Beispiel sein, dass eine Person keine speziellen Erwartungen an ihre Schüler*innen hat, also ihnen mit einer offenen Haltung gegenübertritt. Darüber hinaus könnte sich eine Schülerin beispielsweise trotz negativer Erwartungshaltung weiterhin anstrengen. Haben Lehrende positive Erwartungen, wirkt sich dieser Kreislauf insgesamt positiv auf den/die Schüler*in aus. Sind die Erwartungen jedoch negativ, hat dies negative Auswirkungen auf den/die Schüler*in und seine/ihre Leistungen und es ist folglich sehr schwer, diesen Kreislauf zu durchbrechen.

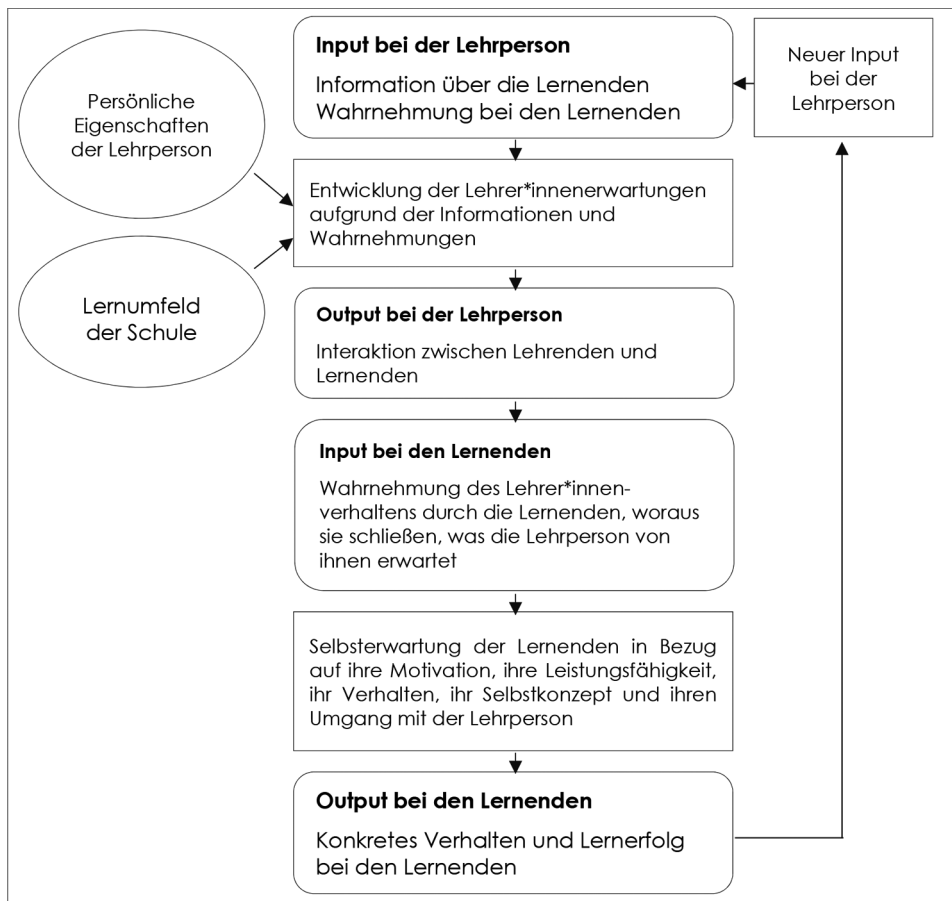


Abbildung 5: Modell des Prozesses und der Wirkung von Lehrer*innenerwartungen (Quelle: abgeänderte Darstellung nach Rolf Dubs 2009, S. 451)

In obenstehender Abbildung wird deutlich, dass der Prozess zunächst einmal mit dem Bild beginnt, das die Lehrperson von ihrem/ihrer Schüler*in hat, also wie sie ihn bzw. sie wahrnimmt und welche Informationen sie hat. Eindeutige Befunde weisen darauf hin, dass das *Erscheinungsbild* der Schüler*innen Lehrkräfte beeinflusst, was bedeutet, dass attraktive Jugendliche als sozialer und leistungsfähiger eingeschätzt werden. Hier spielen beispielsweise auch die Kleidung, das Verhalten oder Ordentlichkeit eine bedeutende Rolle. Überdies werden die *bisherigen Schulleistungen* und Noten, aber auch sonstigen Testergebnisse zur Meinungsbildung über Schüler*innen herangezogen. Der *Blick* von Lehrpersonen *in Schülerakten* kann Informationen preisgeben, die einerseits den Lehrpersonen wichtiges Hintergrundwissen zu den Jugendlichen offenbaren, um sie entsprechend unterstützen zu können, andererseits können diese Informationen auch negative Erwartungen nähren. Ebenfalls zu stereotypen Erwartungen kann die *Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht* führen.

Des Weiteren können *Erfahrungen mit Geschwistern* sowohl positiv als auch negativ beeinflussend wirken. *Beobachtungen im Klassenzimmer* führen bereits nach wenigen Tagen zu einem *ersten Eindruck* oder *Primacy Effekt* und Lehrkräfte machen sich rasch ein Bild von ihren Schülerinnen bzw. Schülern (vgl. Brophy & Good 1974, S. 68 ff.). Dieser erste Eindruck kann beispielsweise dadurch entstehen, dass ein Schüler von Beginn an eifrig im Unterricht mitarbeitet und die Lehrperson folglich davon ausgeht, dass es sich generell um einen sehr guten Schüler handelt. Hingegen könnte der erste Eindruck bei einer Schülerin entstehen, die zu Beginn des Schuljahres einmal vergisst, die Hausübung abzugeben, dass sie eine leistungsschwache oder unzuverlässige Schülerin ist. Der weitere schulische Verlauf ist damit festgelegt und falsche Vorurteile bleiben häufig bestehen. Auch wenn Schüler*innen Leistungen entgegen den Erwartungen erbringen, werden diese von Lehrkräften kaum wahrgenommen. Es dauert eine Weile, bis die veränderte Leistungserbringung realisiert wird, sofern dies überhaupt der Fall ist. Außerdem wirkt oft der *Halo-Effekt* insofern, als einzelne, zunächst registrierte Merkmale von Lernenden bei der Beurteilung derart dominieren, dass andere Eigenschaften und Merkmale nicht mehr wahrgenommen werden (vgl. Dubs 2009, S. 451 ff.). Sieht eine Lehrperson ihre Schüler*innen stereotyp und ignoriert, wie diese tatsächlich sind, können einmal gebildete Einstellungen selbsterfüllende Voraussagen bewirken. Es wird angenommen, dass diese ursprünglich wahrgenommenen Eigenschaften und Verhaltensmuster von Schülerinnen bzw. Schülern unmerklichen Veränderungen unterliegen, diese aber kaum von Lehrpersonen wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang wird vom *Effekt der Aufrechterhaltung* von Erwartungen gesprochen. Dies kann vor allem bei Lehrpersonen beobachtet werden, die keine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Thematik und der Reflexion ihrer Erwartungen zeigen (vgl. ebd., S. 450). Die Daten aus bisher durchgeführten Studien belegen, dass Lehrpersonen durch den Kontakt zu Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitive Erwartungen, sondern hauptsächlich auch affektive Einstellungen ihnen gegenüber entwickeln. Einstellungen von Lehrkräften zu Lernenden sind sehr vielfältig und hängen auch von ihren bisherigen Erfahrungen sowie ihrer Persönlichkeit ab.

Die Befunde einer Studie von DongWon Oh, Eldar Shafir und Alexander Todorov (2019) verdeutlichen, dass sich Menschen innerhalb von Zehntelsekunden ein Bild von anderen Menschen machen bzw. sich darüber hinaus aufgrund deren Kleidung eine Meinung über sie bilden. Dazu wurden in einer Studie Probandinnen und Probanden Fotomontagen vorgelegt, auf der ein und dieselbe Person einmal von in einer unabhängigen Jury im Vorfeld beurteilten *reichen* Oberbekleidung und einmal von der Jury beurteilten *armen* Oberbekleidung dargestellt waren. Die Probandinnen und Probanden sollten die Fähigkeiten der Personen anhand einer Skala von 1 (überhaupt nicht fähig) bis 9 (extrem fähig) einschätzen. Die Personen mit als *reich* eingeschätzter Kleidung wurden als kompetenter wahrgenommen, Personen mit als *arm* eingeschätzter Kleidung wurden Kompetenzen eher abgesprochen. Sogar wenn die Probandinnen und Probanden die Bilder nur für 129 Millisekunden sahen, und sogar wenn sie explizit darauf hingewiesen wurden, die Bekleidung bei ihrer Beurteilung

nicht zu berücksichtigen, war dieser Effekt beobachtbar. Die Forscher leiten daraus die Tendenz von Menschen ab, Personen mit niedrigerem ökonomischem Status als weniger kompetent wahrzunehmen (vgl. Oh et al. 2019). Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass derselbe Effekt auf Lehrpersonen und ihre Einschätzungen von Schülerinnen bzw. Schülern, und folglich auch ihre diesbezüglichen Überzeugungen, übertragbar ist. Ähnlich verhält es sich mit Lehrereinstellungen anhand der Ergebnisse von vier Studien (vgl. Silberman 1969; Jenkins 1972; Good & Brophy 1972; Evertson, Brophy & Good 1973). Dabei werden die Überzeugungen der Lehrpersonen aufgrund des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in *Zuneigung*, *Gleichgültigkeit*, *Sorge* und *Ablehnung* den Schülerinnen und Schülern gegenüber eingeteilt. Die *Zuneigungsschüler*innen* weisen sehr gute Leistungen auf, zeigen erwünschtes Verhalten, sind fügsam und angepasst. *Gleichgültigkeitsschüler*innen* sind passiv und fallen während des Unterrichts kaum auf. Lehrpersonen kümmern sich nicht um diese Schüler*innen und beziehen sie auch nicht in den Unterricht mit ein. Dies lässt die Vermutung zu, dass hier Eigenschaften oder fehlende Eigenschaften der Jugendlichen dazu führen, dass Lehrpersonen sich wenig für sie interessieren oder sich kaum um sie kümmern. *Sorgeschüler*innen* zeigen schlechte Leistungen und benötigen viel Unterstützung durch die Lehrperson. Lehrer*innen wenden viel Zeit und Energie dafür auf, diese Lernenden dabei zu unterstützen, ihre Leistungen zu verbessern. *Ablehnungsschüler*innen* erwirken bei Lehrpersonen eher Ablehnung als Sorge. Ihnen gegenüber zeigen Lehrende starke affektive Reaktionen und sind in erster Linie darum bemüht, das Verhalten dieser Schüler*innen im Unterricht unter Kontrolle zu bringen. *Sorgeschüler*innen* werden eher als unreif und hilfsbedürftig wahrgenommen, während *Ablehnungsschüler*innen* mehr als hyperaktiv und abweisend gesehen werden (vgl. Brophy & Good 1974, S. 186 ff.). Die Studie von Norma D. Feshbach (1969) zeigt auf,

„[...] that student teachers prefer pupils whose behavior reflects rigidity, conformity, and orderliness or dependency, passivity, and acquiescence than pupils whose behavior is indicative of flexibility, nonconformity, and untidiness or independence, activity, and assertiveness“ (Feshbach 1969, S. 130).

In weiteren Studien konnten diese Ergebnisse bestätigt werden, nämlich, dass angepasste und *brave* Schüler*innen eher bevorzugt, aktive und selbstsichere Schüler*innen hingegen abgelehnt werden. Dadurch wird deutlich, dass Vorlieben von Schüler-eigenschaften vorwiegend durch die soziale Geschlechtsrolle entstehen. Merkmale, die mit Jungen verbunden werden, werden von Lehrpersonen weniger geschätzt als Merkmale, die eher mit Mädchen assoziiert werden. Das hat zur Folge, dass Jungen mit vermeintlich *weiblichen* Eigenschaften bevorzugt werden, hingegen Mädchen benachteiligt werden, deren Eigenschaften eher Jungen zugeschrieben sind (vgl. Brophy & Good 1974, S. 29 ff.). Im Zuge von Untersuchungen wurde beobachtet, dass Lehrpersonen mit Schülerinnen bzw. Schülern, gemäß ihren Haltungen diesen gegenüber, interagieren. Brophy und Good haben eine Einteilung der Lehrpersonen in *proaktive* Lehrpersonen, *passive* oder *reaktive* Lehrpersonen und *überreaktive* Lehrpersonen vor-

genommen, entsprechend ihrer Empfänglichkeit für Erwartungseffekte. *Proaktive* Lehrer*innen behalten stets die Führung der Interaktionen mit ihren Schüler*innen bei und bewahren dabei die Balance zwischen der gesamten Klasse und den Lernenden als Individuen. Sie behalten stets ihr Ziel im Blick und lassen sich durch das Verhalten der Jugendlichen nicht davon abbringen. Sie haben zwar Erwartungen, die ihre Unterrichtsplanung beeinflussen, diese werden jedoch bei Bedarf optimiert. Die Erwartungen sind großteils zutreffend, aber auch flexibel, um als Hilfsmittel zur Planung von individualisiertem Unterricht dienen zu können. Die passive oder *reaktive* Lehrperson hat ebenfalls großteils zutreffende und flexible Erwartungen, passt jedoch ihre Reaktionen an das Verhalten der Schüler*innen an. Das bedeutet, dass die Kontrolle der Interaktionsmuster in der Schulklasse bei den Schüler*innen liegt. Die Lehrperson reagiert zwar auf das Verhalten der Jugendlichen, versucht aber, deren Unterschiede im Verhalten auszugleichen, mehr noch, der *überreaktive* Lehrertyp wird von Unterschieden der Schüler*innen beeinflusst und vergrößert diese sogar. Die Lehrperson behandelt die Schüler*innen noch viel unterschiedlicher als sie tatsächlich sind und führt dementsprechend die Effekte, die zu selbsterfüllenden Voraussagen führen, herbei. Vor allem dieser Typ von Lehrperson sieht Schüler*innen schablonenhaft als beispielsweise *Einserschüler*innen*, *lernschwache Schülerin* oder *ständig störender Schüler* (vgl. ebd., S. 160 f.). Es kann beobachtet werden, dass das Verhalten von Lehrpersonen ein anderes ist, je nachdem, wie hoch oder gering ihre Erwartungen an ihre Schüler*innen sind. Beispielsweise gibt es Unterschiede bei der Reaktion auf Schüler*innen nach gestellten Fragen bezüglich der Dauer des Wartens, selbst die Antworten zu geben oder rasch zu einem bzw. einer weiteren Schüler*in zu wechseln. Verstärkermechanismen wie zum Beispiel Lob oder Kritik werden unterschiedlich eingesetzt. Es kommt zu mehr oder weniger Beachtung bzw. Interaktionen, privaten Interaktionen oder auch zu unterschiedlicher nonverbaler Kommunikation. Schüler*innen werden mehr oder weniger häufig aufgerufen, wenn sie sich melden, oder Schüler*innen werden, ohne dass sie sich gemeldet haben, „drangenommen“. Schüler*innen werden mehr oder weniger gefordert, das Feedback fällt unterschiedlich aus oder es kommt zu Unterschieden in der Benotung. Darüber hinaus kommt es zu unterschiedlichem Umgang mit Zeitbeschränkungen, Ideen werden unterschiedlich akzeptiert und im Unterricht weiterverwendet oder eben nicht. Häufigeres Üben, mehr Geduld, mehr Diskussionen und anspruchsvolleres Denken wären weitere Aspekte, die eher Schülerinnen bzw. Schülern zugutekommen, an die höhere Erwartungen gestellt werden (vgl. Brophy & Good 1974, zit. n. Dubs 2009, S. 456). Dabei stellt sich für mich die Frage, wie die Schüler*innen dieser empirischen Untersuchung die Erwartungen ihrer Lehrpersonen an sie wahrnehmen, wie sie damit umgehen und inwieweit sie bei der Entfaltung ihrer Respektwahrnehmung darauf eingehen.

Grundsätzlich sind Erwartungen *normal* und weder gut noch schlecht zu bewerten. Ob diese nun das Erreichen der Lernziele von Schülerinnen bzw. Schülern negativ beeinflussen, hängt davon ab, wie flexibel auf deren Verhaltensveränderungen reagiert wird und ob gegebenenfalls eine Anpassung erfolgen kann (vgl. Brophy & Good 1974, S. 56 f.). Dafür ist eine offene Haltung den Jugendlichen gegenüber notwendig

und die Bereitschaft, Überzeugungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. Neben dem Schülerhabitus wirkt demnach auch der Lehrerhabitus in sämtliche Bereiche, die für den Unterricht maßgeblich sind. Derartige Bereiche sind zum Beispiel die Sprache, die Interaktionen, das Unterrichtsdesign, die Bewertung von Schülerinnen und Schülern und vieles mehr. Zu den bereits erwähnten Fehleinschätzungen und Missverständnissen kann es kommen, wenn sich der Habitus von Schüler*innen nicht mit dem erwarteten Habitus der Lehrpersonen deckt (vgl. Laimbauer 2011, S. 69). Weisen beispielsweise Schüler*innen Erfahrungen und Orientierungen der Schulfremdheit auf, sind diese Lehrkräften in der Regel fremd, da sich Lehrpersonen eher aus jenen Schüler*innen rekrutieren,

„die den Schülerhabitus der mehr oder weniger deutlichen Schulkonformität in Verbindung mit Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens zuzuordnen sind. Es sind damit Schüler, die in der Tendenz positive Passungskonstellationen zum schulischen Feld aufweisen“ (Helsper 2018, S. 123 f.),

die später den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers ergreifen. Im Laufe ihres Lebens entwickeln Lehrpersonen grundlegende Orientierungen in Bezug auf Schule und Unterricht sowie darauf bezogene einverlebte Praktiken (vgl. Helsper 2018, S. 126). Es ist demnach ein Mix aus eigenen individuellen Erfahrungen, pädagogischen Theorien und deren Strömungen sowie gesellschaftspolitischen Erwartungen an Schule und Unterricht, der die Menschenbilder von Lehrpersonen prägt und folglich das konkrete pädagogische Handeln beeinflusst.

6.3 Zwischenresümee

Menschenbilder, das sollte durch die theoretischen Auseinandersetzungen deutlich geworden sein, bestehen aus Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata, die von Menschen meistens im Laufe ihrer Sozialisation unhinterfragt übernommen werden. Diese Schemata können von ganzen Gesellschaften geteilt werden, aber auch nur für Personen bestimmter Lebenswelten Gültigkeit besitzen, oder sogar nur für einzelne Menschen bedeutsam sein. Menschenbilder sind äußerst komplex und schwer zu definieren und können in sich widersprüchlich sein. Bei der Beschäftigung mit Unterricht ist es unumgänglich, sich mit den Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata und somit mit den Menschenbildannahmen der darin handelnden Akteurinnen und Akteure auseinanderzusetzen. Menschenbilder sind handlungsleitend und beeinflussen daher das Unterrichtsgeschehen und die gängigen Praxisformen. Da Menschenbilder von Lehrpersonen häufig normativ sind, resultieren daraus Erwartungshaltungen an die Schüler*innen, welche diese mehr oder weniger zu erfüllen imstande sind, wodurch sich Spannungsfelder im Unterricht ergeben können. Zunächst einmal werden Erwartungshaltungen von Lehrpersonen insofern beeinflusst, als dass sie in der Lehrerbildung wissenschaftliche Theorien und geschichtliche pädagogische Menschenbilder kennenlernen. Durch ihre berufliche

Tätigkeit erwerben Lehrpersonen professionelles Wissen, das aus ihrer praktischen Erfahrung resultiert. Darüber hinaus spielen auch persönliche Erfahrungen in den Lebenswelten und von Lehrpersonen gebildete subjektive Theorien eine wesentliche Rolle. Dazu kommen noch die Erwartungshaltungen aller anderen handelnden Akteurinnen und Akteure im Schulsystem, wie beispielsweise der Schüler*innen, Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Schulleiter*innen und letztendlich des Gesellschafts-, Wirtschafts- und politischen Systems, in deren Kontext Unterricht stattfindet. Aus diesem Grund wird noch einmal zusammenfassend ein kurzer Einblick in die Entwicklung der wesentlichen Erziehungs- und Bildungsziele gegeben, um die Widersprüchlichkeit innerhalb einzelner Menschenbilder besser nachvollziehen zu können.

Im Widerspruch zu den humanistischen Gedanken der zuvor besprochenen bedeutenden Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich in der Schulpraxis des 19. Jahrhunderts eine Anthropologie, die dem Menschen eine passive Rolle zuschreibt und ihn nicht als bewusstes Wesen wahrnimmt. Das ist insofern für die empirische Untersuchung von Bedeutung, als ein derartig restriktives Verständnis von Schulunterricht möglicherweise nach wie vor eine gängige Überzeugung ist, die die Unterrichtspraxis beeinflusst. Paulo Freire (1921–1997), brasilianischer Pädagoge, kritisiert das damalige vorherrschende Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern und bezeichnet es als *Bankiers-Konzept* der Erziehung und Bildung, was er folgendermaßen charakterisiert: Schüler*innen werden von Lehrerinnen bzw. Lehrern belehrt, denn diese wissen alles – im Gegensatz zu den unwissenden Schüler*innen. Im *Bankiers-Konzept* wird von der Vorstellung ausgegangen, dass nur die Lehrperson denkt und zu den brav zuhörenden Schülerinnen und Schülern spricht. Es ist Aufgabe der Lehrperson, die Schüler*innen zu züchtigen und stets eine Wahl zu treffen, der die Schüler*innen zustimmen haben. Die Schüler*innen haben lediglich die Illusion zu handeln, letztendlich handelt nur der/die Lehrer*in. Die Schüler*innen haben sich den Inhalten des Lehrplans unhinterfragt anzupassen, ausgewählt werden diese durch die Lehrperson. Die Autorität des Wissens wird von der Lehrperson mit ihrer eigenen professionellen Autorität vermischt und in Widerspruch zur Freiheit der Schüler*innen gesetzt. Schüler*innen sind bloß Objekte des Lernprozesses, Subjekt ist lediglich die Lehrperson (vgl. Freire 1971, S. 58). Dies gleicht der Vorstellung von der *Tabula rasa*, die beliebig mit Einlagen aus der Außenwelt gefüllt werden kann. Wissen dient der reinen Vermittlung als passive Aufnahme und der Unfähigkeit des Menschen, kritisch zu seiner Lebenswelt Stellung zu nehmen (vgl. Bernhard 2017, S. 187). Diese Art von Unterrichtsbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern war lange Zeit weit verbreiteter Unterrichtsalltag und spiegelt teilweise heute noch die Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen der Gegenwart wider. Es ist daher gut nachvollziehbar, dass derartige Überzeugungen in Teilen des Menschenbildes nach wie vor bewusst oder unbewusst existieren.

Diese gängige schulische Praxis der „Weltfremdheit des Bildungsstoffes, das stupide mechanische Memorieren von Texten, die fehlende Lebenspraxis schulischer Bildungsinhalte (Weimer & Schöler 1976, S. 121) wird von Vertreterinnen und Vertretern des Mitte des 18. Jahrhunderts aufkommenden Neuhumanismus stark kritisiert. Der

Neuhumanismus entsteht als Gegenbewegung der Aufklärung, da der Vorwurf erhoben wird, dass neben der Idee zur Entfaltung und Ausbildung der Kräfte des Menschen sowie dem Aufruf zur Mündigkeit Bildung in erster Linie an den gesellschaftlichen Nutzen geknüpft wird. Ein derart utilitaristischer Bildungsbegriff wird abgelehnt zugunsten der radikalen menschlichen Individualität und ihren Möglichkeiten. Vor allem Humboldt setzt sich für diesen humanistischen Bildungsgedanken ein (vgl. Bernhard 2017, S. 62 ff.). Im Laufe dieser Entwicklung wird oftmals die Frage nach der Bedeutung von Allgemeinbildung und Berufsbildung thematisiert, was sich bis zur Gegenwart fortsetzt. Allerdings unterliegen Wissen und Bildung seit den 1960er-Jahren einem Wandel ihrer gesellschaftlichen und ökonomischen Bedeutung, wodurch auch die Ansätze dieser Problematik weiterentwickelt werden. Das Bild vom Menschen als Maschine und Speichermedium und als *Homo oeconomicus* taucht neben dem personalen Menschenbild auf, das den Menschen durch seine unantastbare Würde, Freiheit, Vernunft, Sprache, Gemeinschaftsbezogenheit sowie Relationalität und die daraus resultierende Verantwortung kennzeichnet (vgl. Krautz 2014, S. 3). Der ökonomische Blick auf Bildung führt zu Brauchbarkeit und Verwertbarkeit von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, wobei menschliche Bildung und Arbeitskraft als Humankapital verstanden wird, das ein Leben lang optimiert und angepasst werden muss. Voraussetzung dafür ist die Verinnerlichung der notwendigen Selbstoptimierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Des Weiteren geht es um Effizienz bei der Vermittlung von Wissen. Im Fokus stehen in erster Linie die effektive Weitergabe, Speicherung, Reproduktion und Anwendung von Wissen, konkurrenzorientiertes Verhalten wird zur Normalität (vgl. Ribolits 2010, S. 15 ff.). Menschenbilder beherrschen die bildungspolitische Diskussion, die sich aus ökonomischen Theorien und Managementpraktiken herausgebildet haben und führen zu Schlagworten wie *Output-Orientierung*, *Bildungsstandards*, *Kompetenzorientierung*, *Qualitätsmanagement* oder auch *Evaluierung* (vgl. Krautz 2014, S. 1), was letztendlich dazu führen kann, dass Schüler*innen aus den Lernstoffvermittlungsbemühungen heraus zu Objekten werden, die bestimmten Erwartungshaltungen zu entsprechen haben. Entweder sie funktionieren oder sie lehnen sich dagegen auf, abhängig davon, ob der/die Schüler*in den Leistungsanforderungen gerecht werden kann oder *zum/zur Schulversager*in* wird. Dass eine derart rasche Konsumation von Wissen außerdem zur Halbbildung führt, wird durch Theodor W. Adorno zur Diskussion gestellt. Dabei kritisiert er die Diskrepanz zwischen den Anforderungen am Arbeitsmarkt und schulischer Bildung. Als Beispiel führt er an „wer noch weiß, was ein Gedicht ist, wird schwerlich eine gutbezahlte Stellung als Texter finden“ (Adorno 2006, S. 22). Für Adorno ist das Halbverstandene und das Halberfahrene der Todfeind von Bildung und zwar deshalb, weil es sich um ein oberflächliches *allseitiges Bescheidwissen* handelt und zugleich auch um ein *Besserwissen-Wollen* (vgl. Adorno 2006, S. 42 ff.), daher „inkonsistent, diskontinuierlich, instabil und daher grundsätzlich manipulierbar“ (Bernhard 2017, S. 76) ist und so führen Bildungselemente dabei „nicht zu einem reflexiven Moment in der Lebenserfahrung des Menschen, können somit seine Identität kaum weitertreiben“ (ebd., S. 76). Das Hauptproblem der Entwicklung von Bildung in Schulen wird bereits

Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts von kritischen reformpädagogischen Bewegungen aufgezeigt, nämlich, dass Bildung nicht aus den Lebenswelten und Sozialisationserfahrungen von jungen Menschen hervorgeht und diese daher auch nicht mehr tief in ihrer Persönlichkeit erreichen kann (vgl. ebd., S.76). Das führt zu den Fragen, welches Menschenbild denn der heutigen Zeit angemessen ist und wodurch sich Menschenbilder bzw. Menschenbildannahmen im Unterricht zeigen. Schüler*innen der berufsbildenden Schulen weisen eine hohe Heterogenität auf, da sie aus allen Schultypen der Sekundarstufe I übertreten; außerdem besuchen viele Migrantinnen und Migranten mit geringen Sprachkenntnissen diese Schulen. Das führt meiner Ansicht nach unweigerlich zu einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt der Schüler*innen. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Menschenbildannahmen einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt im Unterricht zugrunde liegen und wie sich dies auf die Praxisformen im Unterricht auswirkt.

7 Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt im Unterricht

Zunächst wird der Versuch unternommen, die Frage zu beantworten, welches Menschenbild im Unterricht am geeignetsten ist, der zunehmenden Schülerheterogenität an berufsbildenden Schulen gerecht zu werden. Ein Menschenbild wird durch jede Bildungsanstrengung offenbart, unabhängig davon, ob es den Akteurinnen und Akteuren bewusst ist oder nicht. Individuelle Bildungsanstrengungen zeigen eine Vorstellung davon, wie die zu bildende Person sein soll, und gesellschaftspolitische Bildungsanstrengungen geben vor, welche Persönlichkeitsmerkmale zu bevorzugen sind und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden sollten. Somit hat Bildung immer eine anthropologische Dimension (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 21). Wie bereits ausführlich im sechsten Kapitel erläutert, greift die Reduktion des Menschen auf wenige Merkmale zu kurz und kann der menschlichen Vielfalt nicht gerecht werden, weshalb es nicht möglich ist, ein pauschales Bild vom Menschen darzustellen. Es ist lediglich möglich, Menschenbildannahmen zu identifizieren, die in die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts passen und ein zeitgemäßes Konstrukt eines Wertesystems abbilden, was zu einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt im Unterricht führt. Das Verständnis von Werten wurde bereits in Kapitel 4.1.1 dahin gehend erläutert, dass Menschen sich in ihren Überzeugungen an bestimmten Werten orientieren. Für diese Dissertation ist der pädagogische Bezug von Bedeutung, da es um Wertesysteme im Unterrichtsalltag geht, die im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden. Welche Werte im Unterricht von Relevanz sind, hängt also großteils von der Erziehungs- und Bildungsidee der Gesellschaft ab, aber auch von individuellen Werten der Akteurinnen bzw. Akteure in Schule und Unterricht. Die Lehrpersonen können sich daher mit ihrem pädagogischen Handeln an Wertesystemen orientieren, die durch gesetzliche Rahmenbedingungen vorgegeben sind und/oder an Werten, die auch allgemein von Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt werden (vgl. Harder 2014, S. 105). Es ist demnach wichtig, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, wie beispielsweise der, welches Bild vom Menschen unserer Rechtsordnung, unserer Erziehung zugrunde liegt – oder mit welchen Werten und Kompetenzen Jugendliche ausgestattet werden sollen, damit sie die zukünftige Gesellschaft tragen und ihre Probleme bewältigen können. Neben gesellschaftlichen Werten bestimmen auch individuelle Wertesysteme die Lehr-Lern-Prozesse, was zu der entscheidenden Frage für das forschungsleitende Interesse führt, welche Menschenbilder von Lehrpersonen das pädagogische Handeln bestimmen und leiten (vgl. Auer 2017, S. 85) und auf welche Wertesysteme dabei Bezug genommen wird. Diese Wertesysteme auf unterschiedlichen Ebenen können sich überschneiden oder auch Diskrepanzen aufweisen. Die empirische Untersuchung dieser wissenschaftlichen Arbeit wird in einer berufsbildenden kaufmännischen Schule durchgeführt. Aus diesem Grund erfolgt im nächsten Kapitel

ein Blick in das Curriculum dieses Schultyps im Hinblick auf das Wertesystem und damit auch auf die Menschenbildannahmen, die den Lehrpersonen staatlich verordnet als Handlungsorientierung dienen sollen.

7.1 Einblick in die Curricula der Handelsakademie und Handelsschule

Bevor ein Einblick in das Curriculum erfolgt, ist es hilfreich, sich die Erziehungs- und Bildungsziele der Österreichischen Verfassung in Erinnerung zu rufen. Die konkreten Curricula und Schulbücher haben nämlich in diesen verbindlichen Leitlinien des Gesetzgebers ihre Grundlage. Die 2005 verfassungsrechtlich festgesetzten Erziehungs- und Bildungsziele basieren auf dem personalen Menschenbild und sind durch idealtypische Elemente geprägt (vgl. Auer 2017, S. 91). In der Verfassung, Artikel 14, Absatz 5a steht geschrieben:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Diese Grundwerte bilden die Basis für eine zunehmend pluralistische Gesellschaft; sie sind normativ verbindlich (vgl. Häberle 2005, S. 46) und bilden demnach den gemeinsamen Nenner des österreichischen Staates und seiner Gesellschaft. In Kapitel 5.1.8 wurden diese Grundwerte als grobe Punkte auf einer Landkarte bezeichnet, die es ermöglichen, dass Interaktionen in einer Gesellschaft funktionieren. Neben der Aufgabe, unterschiedlichste berufliche und allgemeine Kompetenzen und Wissen zu erlangen, bildet die Moral die Grundlage. Ein wesentlicher Punkt in der Verfassung ist die Entwicklung aller Kräfte, weitere wichtige Erziehungs- und Bildungsziele sind Demokratie und Humanität sowie die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung. Die Curricula der einzelnen Schultypen in Österreich müssen also den Grundwerten der Verfassung entsprechen und beinhalten darüber hinaus schulspezifische Werte. Wie sieht dies nun im Curriculum der Handelsakademie und Handelsschule aus und

welche Maßnahmen lassen sich daraus ableiten? Nach dem Einblick in die Lehrpläne wird skizziert, welche zeitgemäßen Werte für den Unterricht gefordert werden und anhand der empirischen Untersuchung wird das pädagogische Handeln der Lehrpersonen aus Schülerperspektive in den Fokus gerückt.

In den allgemeinen Lehrplänen der Handelsschule und Handelsakademie von 2014 spielt zunächst einmal die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle, handelt es sich doch um einen berufsbildenden Schultyp mit kaufmännischem Schwerpunkt. Die kaufmännischen Kompetenzen sind in Cluster eingeteilt, die aus den entsprechenden Gegenständen bestehen. Diese sind in Persönlichkeit und Bildungskarriere, Sprachen und Kommunikation, Entrepreneurship – Wirtschaft und Management, Gesellschaft und Kultur sowie Mathematik und Naturwissenschaften eingeteilt, dazu gibt es noch schulautonome Erweiterungsbereiche. Neben der beruflichen Bildung ist ein wesentliches Ausbildungsziel die Entwicklung der allgemeinen Bildung. Die Grenze zwischen allgemeinen und beruflichen bzw. in diesem Fall kaufmännischen Kompetenzen ist fließend, da beispielsweise personale und soziale Kompetenzen sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im späteren Beruf von Bedeutung sind. Das allgemeine Bildungsziel umfasst eine umfassende Entrepreneurship Education, durch die die Schüler*innen befähigt werden sollen, in ihren späteren Rollen als Unternehmer*innen, Arbeitnehmer*innen und Konsumentinnen bzw. Konsumenten aktiv und verantwortungsbewusst zu agieren und so Wirtschaft und Gesellschaft zu gestalten. Sie sollen nach Abschluss der schulischen Ausbildung in der Lage sein, im Team zu arbeiten, situationsadäquat zu kommunizieren, sich mit Religionen, Kulturen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen, am Kulturleben teilzunehmen und Verständnis und Achtung für andere aufzubringen. Überdies sollen sie sich mit ethischen und moralischen Werten auseinandersetzen und die Bereitschaft aufbringen, sich laufend weiterzubilden. Ein wesentlicher Aspekt ist das sozial verantwortliche Agieren, was sich in Respekt, angemessener Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein zeigt. Weitere wichtige Ziele sind Konfliktfähigkeit, adäquate Kommunikationsformen, Kooperation, Verantwortung und Zielorientierung, Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Motivationsfähigkeit, angemessenes Auftreten und Erscheinungsbild sowie selbstkompetente Arbeitsweise. Reflexion, Eigeninitiative und Selbstständigkeit sind weitere Aspekte, die es anzustreben gilt. Die Schüler*innen setzen sich mit politischen Prozessen und demokratischen Werten auseinander und sind auf die Notwendigkeit der Förderung von Benachteiligten in der Gesellschaft sensibilisiert. Die Schüler*innen können sich weiters kritisch mit Themen aus Wirtschaft, Umwelt, Politik, europapolitischer Bildungsarbeit, Gender Mainstreaming, Medien und Gesundheit auseinandersetzen. Interessant bei den nachzulesenden didaktischen Grundsätzen sind die Praxisorientierung, die Vernetzung zwischen den Unterrichtsgegenständen, die Bevorzugung von gründlicher Erarbeitung und Vermeidung von oberflächlicher Vielfalt des Wissens und der Kompetenzen. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen hat, in Bezug zum Lehrplan, nach sachlichen Kriterien zu erfolgen. Dem Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern ist in allen Unterrichtsgegenständen

besonderes Augenmerk zu schenken. Den Lehrpersonen steht diesbezüglich ein breites Spektrum von Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und Konstruktion zur Verfügung. Bei den Schülerinnen und Schülern soll Interesse geweckt werden, es sind praxisorientierte Aufgabenstellungen anzustreben, Schüler*innen sollen ihre individuellen Stärken zeigen, ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit weiterentwickeln und aus Fehlern lernen können – und sie sind des Weiteren individuell zu fördern. Es können thematische Schwerpunkte gesetzt und die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft gefördert werden. Darüber hinaus soll Fremdsprachenlernen integrativ erfolgen und die Schüler*innen sollen zur Beschäftigung mit Kunst und Kultur motiviert werden. Projektunterricht und offene Lernformen sind zu forcieren, was eine enge Kooperation zwischen den Lehrpersonen erfordert. Außerschulische Lernorte sind aufzusuchen sowie schulfremde Expertinnen und Experten einzubeziehen. Wesentliche Aspekte sind die regelmäßige Evaluierung, die nachvollziehbare Darstellung der Unterrichtsziele und transparente Kriterien der Leistungsbeurteilung, wobei eine Kultur der offenen Rückmeldung anzustreben ist. Informations- und Kommunikationstechnologien sowie unterschiedliche Medien sind einzusetzen. Soweit es mit den Bildungszielen, der Bildungs- und Lehraufgabe sowie den Anforderungen der Reife- und Diplomprüfung vereinbar ist, darf im Unterricht und in Prüfungssituationen in unterschiedlichsten Quellen nachgeschlagen werden. Im Mittelpunkt stehen die Schüler*innen als Persönlichkeiten, wobei ein wertschätzender und fördernder Umgang Grundvoraussetzung für das Gelingen von Unterricht ist. Der Unterschied zwischen dem Curriculum der Handelsschule und der Handelsakademie liegt darin, dass die Schüler*innen in der Handelsakademie vordergründig zu Führungspositionen ausgebildet werden und sie ihre Studierfähigkeit durch die Reife- und Diplomprüfung erlangen können, während die Absolventinnen und Absolventen der Handelsschule in erster Linie für die verantwortungsvolle Ausführung eines kaufmännischen Berufes befähigt werden sollen (vgl. Curricula 2014, S. 4 ff.). Die Curricula bieten viel Spielraum für die Handlungsperformanz der Lehrpersonen, in der sich Menschenbilder zeigen bzw. zum Ausdruck gebracht werden. Für das forschungsleitende Interesse ist maßgebend, inwieweit die befragten Schüler*innen wahrnehmen, dass die Lehrpersonen diesen Spielraum auch nutzen.

Die curricularen Inhalte entsprechen den verfassungsrechtlich verankerten Grundwerten der Gesellschaft und sind detaillierter und ausbildungsspezifischer ausgeführt. Die Werte bzw. Menschenbildannahmen zeichnen in den Lehrplänen ein positives Bild von den Schülerinnen und Schülern, man kann dabei von einem *optimistischen* Menschenbild sprechen. Dementsprechend ist beim vergleichenden Blick auf die in Kapitel 6.1 dargestellten Theorien großer Pädagoginnen und Pädagogen eine Gemeinsamkeit festzustellen, nämlich dass sie davon ausgehen, der Mensch sei grundsätzlich *gut*, was auch ein vernünftiger und realistischer pädagogischer Zugang ist. Dabei wird die Möglichkeit, dass Menschen auch *böse* werden können, nicht ausgeblendet, sondern es wird dem Menschen zugestanden, dass er in Freiheit seine Wertvorstellungen selbst auswählen und danach handeln kann (vgl. Garnitschnig 2017, S. 111). Bevor wir uns damit auseinandersetzen, welches pädagogische Handeln

tatsächlich im Praxisfeld der berufsbildenden kaufmännischen Schulen die Schüler*innen wahrnehmen und ob diese mit den Menschenbildannahmen in Verfassung und Curriculum korrespondieren, ist es zunächst sinnvoll, einen Blick auf die Implikationen für den konkreten Unterricht zu werfen.

7.2 Implikationen für den Unterricht

Curricula und die darin implizierten Menschenbildannahmen bedeuten nicht automatisch, dass Lehrpersonen daraus ihre Handlungspraxen²⁹ ableiten. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Sichtweisen auf Menschenbildannahmen ist möglich; daraus resultieren dementsprechend unterschiedliche Praxisformen, je nach individuellen Menschenbildannahmen der Lehrpersonen. Was bedeutet das für den konkreten Unterrichtsalltag an diesem speziellen Schultyp? Zunächst einmal ist festzustellen, dass es sich bei den Schülerinnen Schülern der berufsbildenden Schulen Handelsakademie und Handelsschule um Heranwachsende im Jugendalter handelt, weshalb die Besonderheiten des pädagogischen Umgangs mit Jugendlichen herausgearbeitet werden müssen, um didaktische Entscheidungen und soziale Praxisformen adäquat explizieren zu können.

7.2.1 Didaktisch-methodische Überlegungen das Jugendalter betreffend

Mit den Gesellschaften haben sich auch die Lebenswelten von Heranwachsenden verändert. Aus diesem Grund ist es notwendig, Jugendlichen in der Schule angemessen zu begegnen, um konstruktive Lehr- und Lernprozesse initiieren zu können. Ergebnisse der Forschungsstudien von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) zeigen, dass das Selbstbestimmungserleben von Jugendlichen positive Auswirkungen auf ihre Lernprozesse hat. Sie gehen davon aus, dass drei angeborene Bedürfnisse für die Lernmotivation relevant sind. Dabei handelt es sich erstens um das Bedürfnis nach *Kompetenz* oder *Wirksamkeit*, zweitens um das Bedürfnis nach *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* und drittens um das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* oder *sozialer Zugehörigkeit*. Kompetenzerleben wird gefördert, wenn Aktivitäten im Unterricht ein optimales Anforderungsniveau haben, also als weder zu leicht noch zu schwer empfunden werden. Besonders motivierend sind Maßnahmen und Rückmeldungen von Lehrpersonen, die die Schüler*innen als selbstständigkeitsfördernd erleben, da sie ihre Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen. Den gegenteiligen Effekt haben kontrollierende Maßnahmen, die als Druck erlebt werden. Förderlich wirken sich demnach Angebote von Wahlmöglichkeiten und Äußerungen anerkennender Gefühle aus, denn diese Strategien werden vorwiegend als autonomiefördernd wahrgenommen. Darüber hinaus steigt das Lerninteresse von Schüler*innen, wenn mehr auf ihre Lebensbezüge und Interessen eingegangen wird. Der Schluss liegt nahe, dass

29 Unter Handlungspraxen werden in dieser wissenschaftlichen Arbeit sowohl soziale Praxisformen (zum Beispiel Interaktionen, Kommunikation usw.) als auch didaktisch-methodisches Handeln (zum Beispiel Vermittlungsmethode, Sozialform usw.) verstanden, wobei Handlungspraxen synonym mit Praxisformen verwendet werden.

Kompetenz- und Autonomieerfahrungen durch soziale Umgebungen wie Schule und Elternhaus wichtige Bedingungen darstellen, um Schüler*innen zum Lernen zu motivieren (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229 ff.). Bernd Hackl und Alois Stifter (2019) kritisieren an den gängigen Unterrichtspraktiken in Schulen, dass diese eher den Vorlieben und Zugängen der Schüler*innen entsprechen und weniger zur Überwindung der Komfortzone einladen, um in ein tieferes Verständnis der Lerninhalte eintauchen zu können. Vermutlich, um einen vorhersehbaren Unterrichtsablauf garantieren zu können, kommt es vorrangig zum Einsatz von Routinen und Ritualen sowie zu formalisierten Erhebungs- und Beschäftigungsaufträgen wie beispielsweise dem selbstständigen Abarbeiten von Arbeitsaufträgen und Ähnlichem, mit der irrtümlichen Annahme, damit der Forderung nach Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen nachzukommen und dem Anspruch der Lebensweltanknüpfung gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 70 f.). Die Ursache hierfür könnte in dem Dilemma liegen, einerseits Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen zu wollen und ihnen Möglichkeiten zu selbstorganisierten Aktivitäten, also selbstbestimmtem Handeln, zu eröffnen; andererseits können klar definierte normative Orientierungen und bestimmte Ziele dabei unterliegen. Es ist schwierig, beiden Aufgaben gerecht zu werden, jedoch handelt es sich dabei nur um einen scheinbaren Widerspruch. Durch soziale Interaktionsstrukturen, die durch Kooperation und Partizipation gekennzeichnet sind, können die Spannungen im Feld des Unterrichts aufgelöst werden. Erstens müssen die Erfahrungen der Schüler*innen mit Partizipation sukzessive erweitert werden und zweitens muss der Partizipationsprozess, der vorwiegend ein Kommunikationsprozess ist, in verständliche Formensprachlicher Äußerungen gekleidet werden (vgl. Krüger & Lersch 1993, S. 208 ff.), um an Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten der Schüler*innen anknüpfen zu können.

Bei Betrachtung der didaktischen Modelle (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 203 ff.) fällt auf, dass dieses Spezifikum des Lernens im Jugendalter, nämlich die Steigerung der Lernmotivation durch die Erfüllung der drei wesentlichen Bedürfnisse, von bedeutenden Didaktikern als entscheidendes Moment erkannt wurde und sie daher im Nachhinein ihre didaktischen Modelle adaptiert haben. Beispielsweise hat Wolfgang Klafki (vgl. 1996, S. 62 f.) in seiner *Bildungstheoretischen Didaktik* der 1950er-Jahre zwar bereits die Bedeutung des Themas für die Schüler*innen berücksichtigt, in späterer Folge diese aber zur *Kritisch-konstruktiven Didaktik* weiterentwickelt, in der er im Sinne seines Verständnisses von Demokratie und Humanität die *Selbstbestimmungs*-, *Mitbestimmungs*- und *Solidaritätsfähigkeit* der Schüler*innen miteinbezogen hat. Dadurch werden Schüler*innen befähigt, sich mit wichtigen Schlüsselproblemen von Gesellschaft und Umwelt auseinanderzusetzen, was zu verantwortungsvollem Handeln führt. Demnach ist ein Höchstmaß an Gemeinschaft anzustreben, bei gleichzeitiger Gewährleistung der Möglichkeit zu kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen und Lebensentwürfen. Voraussetzung dafür ist, für eigene Überzeugungen, Werte und Entscheidungen eintreten zu können, dabei aber auch für Kritik und Alternativen zur eigenen Position offenzubleiben. In Zusammenhang damit ist die Be-

deutung der Entwicklung von wesentlichen Kompetenzen, wie *Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, vernetzendem Denken und Offenheit für neue Erfahrungen*, hervorzuheben. Ferner betont er die Vielseitigkeit der Bildung in allen Grunddimensionen wie zum Beispiel der ethischen und politischen Entscheidungsfähigkeit oder der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten. Klafki plädiert des Weiteren für die Gleichrangigkeit von Lehrerinnen/Lehrern, Schülerinnen/Schülern und Eltern bei der Unterrichtsplanung (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 235).

Ebenso haben Wolfgang Schulz und Gunter Otto das ursprünglich von ihnen gemeinsam mit Paul Heimann in den 1960er-Jahren entwickelte Modell der *Lehr-lern-theoretischen Didaktik* vom *Berliner Modell* zum *Hamburger Modell* weiterentwickelt und um die drei zentralen Begriffe der *Kompetenz, Autonomie und Solidarität* ergänzt (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 261 ff.). Lothar Klingberg geht in seiner *Dialektischen Didaktik* sogar so weit, dass er der Überzeugung ist, dass die Dialektik vom Begleiten der Lehrperson und Selbststeuerung der Schüler*innen den Unterrichtsprozess quasi als Motor antreibt, wie auch alle anderen dialektischen Prozesse. *Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung* der Schüler*innen führen dazu, dass Schüler*innen nicht nur Objekte, sondern auch Subjekte ihres Aneignungsprozesses sind und Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern sowie die gemeinsame Prozessgestaltung des Unterrichts wesentliche Momente des Lernprozesses im Unterricht darstellen. Diese Triebkräfte kommen durch den qualitativen Umschlag von der Begleitung durch die Lehrperson in die Selbststeuerung der Schüler*innen dann zum Ausdruck (vgl. Klingberg 1989, S. 189), wenn es gelingt, dass der Funke der Begeisterung auf die Schüler*innen überspringt und diese aus eigener Motivation heraus mehr über das Thema wissen und sich auch damit auseinandersetzen möchten (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 248). In Kapitel 5.1 wurde bereits ausführlich erläutert, dass Jugendliche den Wissensvorrat, den sie im Laufe ihres Lebens in ihren Lebenswelten erworben haben, dadurch erweitern, dass sie auf Hindernisse stoßen und durch die so initiierten Lernanlässe dazu angeregt werden, in einen expansiven Lernprozess einzutreten. Die Anregung zu Begeisterung erfolgt also, indem die Lehrperson auf Problematiken aufmerksam macht und sich gleichzeitig die Schüler*innen durch Neugier und Wissensdrang der Lösung der Problematik widmen. Idealerweise vollzieht sich dieser Prozess in Kooperationen, die die Schüler*innen eingehen, sowie durch situations- und personenadäquate Unterstützung, den *pädagogischen Takt*, durch die Lehrperson. Meinert A. Meyer (2000) hat sich im Zuge eines Forschungsprojektes mit der Dialektischen Didaktik beschäftigt und sich in erster Linie damit auseinandergesetzt, was es bedeutet, wenn die Schüler*innen Verantwortung für den Unterricht übernehmen. Seine Befunde weisen eindeutig darauf hin, dass die gängigen Praxisformen der Akteurinnen und Akteure im Unterricht bereits internalisiert sind und automatisch ablaufen. So sieht sich die Lehrperson beispielsweise stets in der Verantwortung dafür, dass der Unterricht läuft, was die Schüler*innen akzeptieren und sich damit in die Rolle rezeptiver Akteurinnen und Akteure begeben. Meyer kommt zu dem Schluss, dass die Schüler*innen sich sehr wohl didaktisch in den Unterricht ein-

bringen, die Lehrperson jedoch mehr auf sie hören sollte, als sie dies üblicherweise tut. Generell wäre es notwendig, den gemeinsamen Unterricht offener zu gestalten und auch die Verantwortungsübernahme der Schüler*innen von beiden Seiten, der Lehrer*innen und Schüler*innen, zuzulassen (vgl. ebd., S. 141 f.). Da diese Untersuchung bereits vor 20 Jahren erfolgte, stellt sich die Frage, ob dies auch heute noch so ist und ob die Schüler*innen das mit respektvollem Handeln ihnen gegenüber in Verbindung bringen. Auch Arno Combe ist der Überzeugung, dass die Entscheidung zwischen *Öffnung* und *Schließung* üblicherweise auf die Schließung fällt, aufgrund der Unsicherheit, die dadurch im Unterrichtsablauf aufkommen könnte. Unter *Öffnung* versteht er die Nutzung von Interaktionsmöglichkeiten, die sich im Unterricht ergeben, *Schließung* hingegen bedeutet, die fremden Interaktionsverläufe einzuebnen (vgl. Combe 2018, S. 84). Ähnlich stellt auch Gruschka fest, dass Offenheit eher als Bedrohung der routinierten Absichten und Planungen begriffen wird (vgl. Gruschka 2018, S. 19) und daher Gelegenheiten häufig nicht ergriffen werden, wodurch die Chance auf ein vertiefendes Verstehen verstreicht. Gerade „das Wahrnehmen, Erkennen und Aufgreifen eines solchen fruchtbaren Moments ermöglicht in der Folge die Gestaltung jener [...] förderlichen Bedingungen, die über die Anfänge hinaus zu einem gelingenden Lernvollzug führen“ (Paseka & Schrittmesser 2018, S. 35). Paseka und Schrittmesser kritisieren, dass fruchtbare Momente in Lernprozessen viel zu häufig unerkannt verstreichen (vgl. ebd., S. 31). Als Lösung des Problems sieht Christof Arn (2020) die *Agile Didaktik*, die sich hauptsächlich dadurch von anderen Didaktikmodellen abhebt, dass die aktive Präsenz beim Unterrichten im Zentrum steht, die Vorbereitung im Dienst dieser Präsenz steht, und zu tun ist, was der Moment gebietet.

Bei der *Agilen Didaktik* wird demnach im Moment entschieden, wodurch in einem derartig unsicheren Konstrukt wie Unterricht spontanes und flexibles Agieren ermöglicht wird (vgl. Arn 2020, S. 22 f.). Es handelt sich demnach um eine Didaktik, die gemeinsam mit den Lernenden entsteht. Um derartige Kooperationen im Unterricht zu ermöglichen, muss der Fokus auf die Kommunikation und Interaktion gerichtet werden. Dem versucht Rainer Winkel (vgl. 2006, S. 79 ff.) mit der Entwicklung der *Kritisch-kommunikativen Didaktik* gerecht zu werden. *Kritisch* bedeutet hier, dass die vorhandene Wirklichkeit laufend verbessert wird und *kommunikativ* rückt die Axiome der Kommunikationstheorie mit möglichen Störungen in den Mittelpunkt. Neben dem Inhalts- und Vermittlungsaspekt werden die Beziehungsstrukturen analysiert. Die Interaktionen und Beziehungen werden in der *Beziehungsdidaktik* von Reinhold Miller (vgl. 2003, S. 61) aufgegriffen und in der Erziehung als Begleiten und Fördern der Heranwachsenden als Ergebnis des Paradigmenwechsels von der Subjekt-Objekt-Relation hin zur Subjekt-Subjekt-Relation begriffen. In der *Dialogischen Didaktik* von Urs Ruf und Peter Gallin (1998) vollzieht sich Lernen als hermeneutischer Prozess, was voraussetzt, dass Lehrpersonen und Schüler*innen Zeit dazu benötigen, sich gegenseitig zu verstehen. Durch eine Kernidee entwickeln sich individuelle Lernprozesse, vom *Ich* über das *Du*, über den Austausch zwischen Gruppe und Lehrperson, hin zum *Wir*. Es soll ein gemeinsames Verstehen durch das Ableiten aus Diskursen und dem Gedankenaustausch ermöglicht werden. Dabei werden indivi-

duelle Lernprozesse gefördert, der Konkurrenz und dem Messen an Normen und Beurteilungen wird keine Bedeutung zugeschrieben (vgl. Gudjons 2008, S. 249). Um den Didaktikmodellen und -theorien, in denen die Partizipation der Schüler*innen präferiert wird, als Lehrperson gerecht werden zu können, bedarf es einer entsprechenden Haltung den Lernenden gegenüber. Wie sieht eine derartige Haltung aus und welche Menschenbildannahmen bzw. Werte kommen dabei zum Ausdruck? In Kapitel 4.2 wurde bereits dargestellt, dass die Haltung in dieser wissenschaftlichen Arbeit als Schnittstelle zwischen den Menschenbildannahmen und den Praxisformen verstanden wird. Im nächsten Kapitel werden daher die notwendige Haltung und die dahinterliegenden Menschenbildannahmen entfaltet.

7.2.2 Dem Jugendalter angemessene Menschenbildannahmen und Haltungen

Sollen die Schüler*innen zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Unterricht gelangen, ist es notwendig, dass die Lehrperson eine entsprechende Haltung einnimmt, um mit den Lernenden gemeinsam bessere Strategien des Lernens zu finden. Die Lehrperson stellt ihren Wissensvorsprung zur Verfügung und ist bereit, im gemeinsamen Prozess ebenfalls dazuzulernen. Den Lernenden wird zugestanden, dass sie subjektiv lernen und daher das gemeinsam Gelernte individuelle Unterschiede aufweist. Die Lehrperson sieht in den Lernenden wichtige Ressourcen und achtet darauf, dass diese Potenziale für den gemeinsamen Lernprozess wirksam werden können. Es zählt, was die Lernenden im Lernprozess weiterbringt, und nicht das, was hierarchisch übergeordnet ist oder beeindruckt. Dabei ist die lehrende Person für Regeln der Zusammenarbeit und der Kommunikation verantwortlich. Erfolgreich ist die Arbeit dann, wenn auch den Lernenden zugestanden werden kann, dass sie recht haben. Zusammenfassend ist demnach im Sinne der Selbstbestimmung und somit der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern Folgendes anzustreben: Lernoffenheit betreffend Didaktik und Inhalt, Offenheit für individuelle Rekonstruktion gemeinsamer Themen, konstruktivistische Didaktik, eine kritisch-demokratische Grundhaltung, die Verantwortungsübernahme der Lehrperson bezüglich des respektvollen Umgangs, die Mitwirkung von Schülerinnen/Schülern und anderes mehr – und Bescheidenheit in Bezug auf die vorrangige gemeinsame Wissenssuche gegenüber privatem Wissensbesitz (vgl. Arn 2020, S. 49).

An ähnlichen Haltungen orientieren sich auch *Subjektive Theoretiker*innen*³⁰. Dabei wird betont, dass Menschen in Besitz ihrer persönlich-subjektiven und nicht einer generellen Wahrheit sein können. Dies hat jedoch nicht Beliebigkeit zur Folge, sondern es werden in der Auseinandersetzung die Argumente abgewogen, was an die dialektischen Denkprozesse und an Schleiermachers Abwägen von Urteilen erinnert. Resultierend aus dem Wissen um ihre subjektive Begrenztheit blicken sie auf andere Sichtweisen nicht abschätzig oder überheblich, sondern gehen respektvoll darauf ein, bleiben jedoch dennoch kritisch und unbequem. *Subjektive Theoretiker*innen* begrei-

30 In Kapitel 4.1.2 wurde bereits auf das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* eingegangen und das Begriffsverständnis von *subjektiven Theorien* geklärt.

fen Lernen als persönlichen Konstruktionsprozess, für den die Lernenden selbst die Verantwortung tragen. Schüler*innen werden daher als verantwortlich mitdenkende Akteurinnen und Akteure verstanden. Respektvolle und achtsame Begegnungen mit den Schülerinnen und Schülern sind wichtig, daher sind Spott, Häme, Beschämung oder Beleidigungen zu unterlassen, um ihnen eine angstfreie und aktive Kommunikation und Mitarbeit zu ermöglichen. Die Art von Kommunikation beeinflusst die Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, demnach sind Worte und nonverbale Praxisformen mit Bedacht zu wählen. Wesentlich sind Vertrauen und Glaubwürdigkeit sowie Dialoge, die aus Verständnis sichernden Rückfragen und empathischem Zuhören bestehen. Lehrkräfte, die sich als Subjektive Theoretiker*innen verstehen, sorgen für strukturierende Überblicke, sinnstiftende Zusammenfassungen und metakommunikative Erläuterungen. Sie fördern die Reflexionsfähigkeit ihrer Schüler*innen und interessieren sich weniger für die Leistungen als für die Überlegungen, die dazu führen. Sie regen an, Inhalte auch den Mitschülerinnen und Mitschülern zu erläutern und motivieren ihre Schüler*innen dazu, Standpunkte einzunehmen, Annahmen aufzuspüren und stimmige Ableitungen vorzunehmen. Unterrichtssituationen sind transparent und Schüler*innen werden entsprechend dem *Kategorischen Imperativ* Kants (siehe Kapitel 6.1.4) behandelt. Es gibt klare Regeln, die in gleicher Weise für die Lehrpersonen gelten, was zu Verbindlichkeit und Verlässlichkeit führt. Die Lehrpersonen handeln dabei selbst nach dem *epistemologischen Subjektmodell*³¹ und wünschen sich dies auch von ihren Schülerinnen und Schülern.

Die Menschenbildannahmen hinter diesen Haltungen sind sowohl *deskriptiv* als auch *präskriptiv*. Im *deskriptiven* Sinn wird der Mensch als handlungs-, sprach- und kommunikationsfähig mit einem Potenzial zur Autonomie, Rationalität und Reflexivität begriffen. Emotionen spielen eine besondere Rolle und sollen mit dem Denken und Handeln in Einklang gebracht werden. Die Wertorientierung wird hier besonders deutlich, da dadurch ein Maßstab vorliegt, nach dem geeignete Maßnahmen und Lehrmethoden im Unterricht eine Rolle spielen. Dies verdeutlicht die *präskriptive* Bedeutung. Wichtiger als die Methodenvielfalt ist beispielsweise die Passung zwischen Ziel und Methode. Die Schüler*innen sollen also im Sinne der präskriptiven Aufgabe der Menschenbildannahmen dazu angeregt und unterstützt werden, ihre Potenziale zur Rationalität und Reflexivität umzusetzen (vgl. Schlee 2017, S. 218 ff.).

Bei der Betrachtung von angemessenen Menschenbildannahmen bzw. Wertesystemen sowie den entsprechenden Haltungen fällt auf, dass es sich dabei um idealtypische Vorstellungen handelt. Die Widersprüche, die sich in den pädagogischen Theorien großer Pädagoginnen und Pädagogen finden, erstrecken sich bis in den konkreten Unterricht der Moderne, die Menschenbildannahmen, Haltungen und Praxisformen von Lehrpersonen – es handelt sich um Spannungsfelder wie *Natur- und Gesellschaftsmensch*, Erziehung als *herstellendes Machen* und *begleitendes Wachsenlassen*, *Allgemein- und Berufsbildung* usw. In der Pädagogik wird von Antinomien oder

31 Das bedeutet, dass *Subjektive Theoretiker:innen* von einem Menschenbild ausgehen, das als konstitutive anthropologische Merkmale des Menschen seine Fähigkeit zu Kommunikation und Reflexion und seine potenzielle Rationalität begreift.

dialektischen Prozessen gesprochen, die bereits bei Schleiermacher und Theodor Litt im Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen standen. Sie sind insofern für diese Dissertation von Bedeutung, als Lehrpersonen ständig innerhalb dieser dialektischen Spannungsfelder Handlungsentscheidungen treffen müssen, weshalb im folgenden Kapitel differenzierter darauf eingegangen wird.

7.3 Widersprüche im pädagogischen Handlungsfeld *Unterricht*

Ähnlich wie Klingberg in seiner *Dialektischen Didaktik*, betrachtet Winkel (vgl. 1986, S. 16 ff.) pädagogische Antinomien als Motorkräfte einer Dialektik, auf der Suche nach Erkenntnis. Der Umgang mit Antinomien erfordert von Lehrpersonen eine Akzeptanz der Widersprüche, indem sie diese durchhalten, was Geduld, Gelassenheit, Toleranz und Offenheit erfordert. Winkel kritisiert, dass die Pole wie beispielsweise Nähe und Distanz oder Individualität und Solidarität usw. häufig auseinandergerissen werden und Lehrer*innen sich auf eine der beiden Seiten schlagen. Entweder will man bewahren oder verändern, Freiheit oder Unterordnung, und letztendlich kann dieses Herausbrechen von Teilen eines notwendig zusammengehörenden Prozesses die Erziehung pervertieren und „hinterlässt entweder Indoktrination oder laissez-faire, Sklaven oder Rebellen, Fixierung oder Orientierungslosigkeit“, wie es Winkel (ebd., S. 16) sehr drastisch ausdrückt. Laut Adorno werden unvereinbare Antinomien durch die Reduzierung von Komplexität gebildet, was dadurch entsteht, dass Hektik und Ungeduld zu Halbwissen und schließlich zu Fraglosigkeit führen (vgl. Adorno 2006, S. 54). Ähnlich wie Winkel sieht Charles Hampden-Turner (vgl. 1996, S. 150 f.) eine Möglichkeit, aber auch eine Notwendigkeit der Versöhnung zwischen Antinomien wie beispielsweise Individualismus und Kooperation oder in der Kontroverse zwischen dem Vermitteln von Wissen über Autorität und der Förderung des natürlichen Interesses von Schülerinnen und Schülern und spricht in diesem Zusammenhang von falschen Dichotomien. „All diese entgegengesetzten Werte müssen sich erst polarisieren und dann in der Synergie versöhnt werden“ (ebd., S. 151), wodurch die Dialektik deutlich wird. Misslingen Polarisierung und Synergie von Werten, überwiegt eher der Schaden als der Vorteil, warnt Hampden-Turner des Weiteren. Um die pädagogische Dialektik zu verdeutlichen, werden nun einige für den Unterrichtsalltag wesentliche Antinomien exemplarisch herausgearbeitet und diskutiert.

7.3.1 Das Spannungsfeld von Bewahren und Verändern

Einerseits ist es wichtig, jungen Menschen Lernerfahrungen in Kultur, Wissenschaft und Kunst zu ermöglichen und wesentliche menschliche Errungenschaften weiterzugeben und sozusagen zu bewahren. Andererseits müssen Pädagoginnen und Pädagogen kritikfähig sein und notwendige Verbesserungen, insbesondere in Bezug auf Demokratisierung und Humanisierung einsehen, um diese für die Heranwachsenden zu erschließen (vgl. Winkel 1986, S. 30). Schule ist vielmehr ein Ort der Reproduk-

tion, also des Bewahrens, weswegen sich Instabilität für viele als bedrohlich auswirkt und im Widerstand münden kann. Im Hinblick auf die Gestaltung der Zukunft ist es daher notwendig, eine sichere Basis zu schaffen, woraus dann Interesse, Neugier und Mut, sich auf Neues einzulassen und Zukunftspotenziale zu nutzen (vgl. Schratz 2017, S. 176 f.), entstehen können. Eine Versöhnung dieser Antinomien bewirkt, dass das Bewahrenswerte tradiert und das zu Kritisierende verändert wird (vgl. Winkel 1986, S. 29). Eine derart sichere Basis bzw. ein Gerüst, innerhalb dessen neue, individuelle Werte entwickelt und in Freiheit übernommen werden können, wäre ein grundsätzliches Wertesystem. Von Akteurinnen und Akteuren in der Schule geteilte Menschenbildannahmen können als Kompass auf der Reise in eine neu entstehende Zukunft dienen (vgl. Schratz 2017, S. 173), eine Zukunft, die vermehrt sozialen und kulturellen Veränderungsprozessen unterliegt und in der bestehende Werte infrage gestellt werden. Die Pluralisierung von Lebensformen und Welt- und Selbstdeutungen sowie das schnelle Veralten von Wissensbeständen führt zur Aufforderung, sich lebenslang mit Veränderungen auseinanderzusetzen (vgl. Helsper 2012, S. 22 f.). „Was bisher als Lerngeschichte zwischen Generationen galt, wird nun zum Problem der individuellen biographischen Lebensgeschichte selbst“ (ebd., S. 22). Das führt zu einer Orientierung in Richtung Ermöglichung unterschiedlicher Lebensformen und zu einer Pädagogik der Anerkennung von Vielfalt und Pluralität im Unterricht. Lehrpersonen werden eher als *Lernhelfer*innen* begriffen. Die Herausforderung dabei ist, dass sie aufgrund der vielfältigsten pädagogischen Theorien und ihrer unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen und subjektiven Theorien nicht mehr auf verbindliche pädagogische Grundlagen und *sicheres Wissen* zurückgreifen können (vgl. ebd., S. 23) und sie daher in ihrem beruflichen Handeln starken Unsicherheiten ausgesetzt sind. Dabei geraten sie auch immer wieder in Spannungsfelder von pädagogischen Antinomien wie beispielsweise jenes zwischen freier Subjektentfaltung und Disziplinierung.

7.3.2 Das Spannungsfeld von freier Subjektentfaltung und Disziplinierung

Mit der in Kapitel 6.1 erfolgten Auseinandersetzung mit Theorien bedeutender Pädagoginnen und Pädagogen wurde bereits die Dialektik zwischen Freiheit und Disziplinierung erläutert. Auch ohne direkten Einsatz von Gewalt und Strafen, wie beispielsweise der indirekten Erziehung bei Rousseau oder der Mäeutik bei Sokrates, handelt es sich letztendlich um Disziplinierungstechniken und Unterwerfung, wohingegen Strafe und pädagogische Moralisierung in der Moderne immer mehr in den Hintergrund treten. Stattdessen sorgt das gesellschaftspolitische System in Form der Institution *Schule* dafür, dass sich die Schüler*innen selbst disziplinieren, wenn sie von der Gesellschaft nicht abgestuft werden wollen, sondern ihre Aufstiegsmöglichkeiten nutzen möchten. Die Freiheitsgrade der jungen Menschen wachsen, Eigenaktivität und Selbstständigkeit werden betont, gleichzeitig bestehen jedoch Systemzwänge. Durch die Möglichkeiten der eigenverantworteten und autonomen Lebensführung steigen gleichzeitig auch die Belastungen und Risiken, die diese Selbstverantwortung mit sich bringt (vgl. Helsper 2012, S. 26 ff.). Die Schüler*innen sehen sich mit Werten und

Regeln im Schulsystem konfrontiert und müssen nun die einerseits normierten Handlungserwartungen und andererseits ihre individuelle Einzigartigkeit ausbalancieren. Im Unterrichtsalltag nimmt daher die Bedeutung von Diskursfähigkeit und Mündigkeit zu. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, Normen und Werte zu erkennen, darüber zu reflektieren und dazu Stellung zu beziehen. Eine weitere Rolle spielen nicht sprachliche und parasprachliche Aspekte der Interaktion sowie Wahrnehmungen und Erleben, emotionale Befindlichkeiten, Motivationen und Lebenswelten (vgl. Zirfas 2004, S. 172). Obwohl das *Lehrerethos*³² eine wichtige Rolle in der heutigen Zeit spielt, sogar in Verfassung und Curriculum manifestiert ist, kann man im Unterrichtsalltag von einem Machtgefälle sprechen. Die Macht ist da vorhanden, wo erstens Schüler*innen der Lehrperson unterworfen sind und in Abhängigkeit stehen und zweitens, wo Subjekte durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an ihre eigene Identität gebunden sind. Es geht also in erster Linie um die Machtbeziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen bzw. Schülern, und diese Machtbeziehungen können unter anderem auch durch Praxisformen wie beispielsweise kommunikatives Handeln ausgeübt werden (vgl. Foucault 2019, S. 244 ff.).

„Das Handeln, das den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder von Verhaltensweisen sicherstellt, entwickelt sich dort über einen Komplex geregelter Kommunikation (Unterricht, Fragen und Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen zur Unterscheidung des ‚Werts‘ oder des Wissensstands der Schüler) und über eine Reihe von Machttechniken (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie).“ (Ebd., S. 253)

Macht über andere wird also im Unterricht durch Handlungen ausgeübt. Im Unterrichtsalltag üben Lehrpersonen Macht über Schüler*innen aus, es kann fallweise aber auch umgekehrt sein, wenn Schüler*innen durch ihre Handlungen Lehrpersonen dominieren. Doch auch wenn Machtbeziehungen innerhalb der Institution Schule sichtbar werden, ist ihre eigentliche Verankerung außerhalb der Institution zu suchen, sie wurzeln also im gesamtgesellschaftlichen Geflecht. Aus jeder Machtbeziehung resultieren ein/eine Sieger*in und eine/ein Besiegte:r, Machtkämpfe wirken sich demnach äußerst schädlich auf konstruktive Unterrichtsprozesse aus. Machtbeziehungen arbeiten mit Differenzierungen, die zahlreich innerhalb von Klassenverbänden vorhanden sind, beispielsweise ökonomische Unterschiede, sprachliche oder kulturelle Unterschiede, Unterschiede in Wissen und Fähigkeiten und vieles mehr (vgl. Foucault 2019, S. 255 ff.). Lehrpersonen sollten sich ihrer Macht bewusst sein und diese verantwortungsvoll einsetzen. Sie haben die Freiheit, auf welche Art und Weise sie dies ausdrücken, und können über ihre Praxisformen wie beispielsweise kommunikatives Handeln im Unterricht frei entscheiden. Dabei kommen die Antinomien Offenheit und Planung ins Spiel. Wird der Unterricht zu stark reglementiert, gesteuert und folgt ausschließlich einer Planung, gibt es keinen Raum mehr für Schüler*in-

32 Der Begriff *Lehrerethos* wurde in Anlehnung an Oser, Zutavern & Patry (vgl. 1990, S. 227 ff.) in Kapitel 4.1.1 als Bejahung der Würde des Menschen als Menschenrecht sowie das Recht auf Bildung in der pädagogischen Beziehung definiert, wobei es um zentrale Dimensionen wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Engagement geht.

nen, sich frei entfalten zu können, also Selbstständigkeit, Autonomie und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Andererseits führt extreme Offenheit ins Chaos, was genauso wenig anzustreben ist. Menschliches Lernen erfordert demnach so wenig Planung wie nötig und so viel Offenheit wie möglich (vgl. Winkel 1986, S. 31). Wenn wir also von Agiler Didaktik sprechen, ist damit ähnlich dem *pädagogischen Takt*, wie ihn Jakob Muth (vgl. 1962, S. 20 ff.) beschreibt, dass *Feingefühl* und *Zurückhaltung* wichtige Bestimmungsmomente sind. Der pädagogische Takt äußert sich zunächst durch eine Verbindlichkeit der Sprache, womit gemeint ist, dass Sprache über die Verständigung hinaus Beziehung schafft, Kommunikation, Übereinstimmung und Verstehen stiftet. Das Feingefühl meint hier eine respektvolle Sprache. Die Zurückhaltung sollte in der Sprache, bei Hilfsangeboten, hinsichtlich Aufsicht, Kontrolle, Lehre und Belehrung geübt werden, damit die Heranwachsenden zur Selbstständigkeit gelangen können. Des Weiteren äußert sich der Takt in der Natürlichkeit des Handelns. Wichtig dabei ist, dass nicht vordergründig die Wirkung, sondern die Sachverhalte, die angemessen erschlossen werden sollen, im Vordergrund stehen, während die Lehrperson selbst und auch die Methoden dabei in den Hintergrund rücken und im Dienst der Lerninhalte stehen. Als nächstes bedeutet Takt, dass verbale Verletzungen von Schülerinnen und Schülern zu vermeiden sind, was bedeutet, dass Schüler*innen mit Respekt zu behandeln sind, wobei die Lehrperson versucht, deren Individualität gerecht zu werden. Die Lehrperson sollte ein Gefühl für das *Du* entwickeln, ein Gefühl für die Eigenart und das Eigenrecht der lernenden Person, das nicht im Vorhinein berechnet werden kann, sondern sich in der Situation ergibt. Wenn Schüler*innen Hilfe benötigen, sollte diese Hilfe gewährt werden, wenn nicht, sollte sich die Lehrperson nicht aufdrängen. Durch ihre Präsenz soll sie Sicherheit geben, auf die Lernenden ist einzugehen und Rücksicht zu nehmen. Muth meint mit dem pädagogischen Takt die Beweglichkeit der Lehrperson in all diesen Bereichen des Unterrichts und die Fähigkeit zur raschen und sicheren Beurteilung von Situationen und zum anschließenden Treffen von Entscheidungen. Nur eine gründliche Planung ermöglicht diese Freiheit und Flexibilität, die allerdings stark gefühlsabhängig ist. Muth betont vor allem die Einhaltung der notwendigen Distanz im pädagogischen Bezug. Damit wird ein weiteres wichtiges dialektisches Paar angesprochen, nämlich Nähe und Distanz, das für das Spannungsfeld Individualisierung und gesellschaftliche Anforderungen von Bedeutung ist und im nächsten Kapitel erläutert wird.

7.3.3 Das Spannungsfeld von Individualisierung und gesellschaftlichen Anforderungen

Reformpädagogische Strömungen haben in der geistigen Liebe zwischen Lehrperson und Schüler*in die eigentliche pädagogische Kraft, auch verstanden als *pädagogisches Verhältnis* oder *pädagogischer Eros*, verankert in der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (vgl. Helsper 2012, S. 25). Ähnlich wurde der *pädagogische Bezug* von Herman Nohl (1982, S. 134 f.) als Grundlage der Erziehung betrachtet, es geht um „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“. Dadurch

rückt die Person der bzw. des Heranwachsenden in den Mittelpunkt, Bedürfnisse und die Lebenswelt der Schüler*innen spielen im Unterricht eine bedeutendere Rolle und sollen berücksichtigt werden. Dabei kann es jedoch passieren, dass Lehrpersonen zu sehr in die Privatsphäre von Schülerinnen bzw. Schülern eingreifen, sich nicht angemessen abgrenzen können und Probleme von Schülerinnen und Schülern in ihre Freizeit mitnehmen, was beispielsweise zu Burn-out und struktureller Überforderung führen kann. Und so kann ein Zuviel an emotionalem Engagement negative Folgen haben, wie auch ein Zuwenig an emotionalem Engagement zu Spannungen führen kann. Zu viel Distanz kann im Übrigen dazu führen, dass Schüler*innen nicht mehr als Personen mit ihren eigenen Lebenswelten gesehen werden, sondern lediglich auf ihre *Brauchbarkeit* für die Gesellschaft reduziert werden. Dabei geht es nur noch darum, den Schülerinnen und Schülern Qualifikationen mitzugeben, die am Arbeitsmarkt gebraucht werden, oder soziale Kompetenzen, um sie zu *nützlichen* Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Lerninhalte, Leistungsfähigkeit, Konkurrenz, Machtstreben, Standards, aber auch Gesundheit, Leidensfreiheit, Aktivität spielen dabei eine bedeutende Rolle. Schüler*innen laufen dabei Gefahr, auch politisch, ökonomisch und sozial funktionalisiert zu werden (vgl. Helsper 2012, S. 24 ff.). Eine ausgewogene Balance zwischen Nähe und Distanz, Bildung der Persönlichkeit und Qualifizierung für Gesellschaft und Arbeitsmarkt ist essenziell, wobei Humanität, Demokratie und Solidarität dabei nicht aus dem Blick verloren werden dürfen. Wenn Erziehung und Bildung als Vervollkommenung von Heranwachsenden oder auch als Hilfe zur Selbstvervollkommenung verstanden werden, wo bleibt dann das Recht auf Unvollkommenheit (vgl. Zirfas 2004, S. 51 ff.)? Müssen alle Menschen einem bestimmten Bild vom Menschen entsprechen? Was ist *normal*? Was ist mit Menschen mit Krankheiten oder Behinderungen, mit Menschen, die *anders* sind. Wie ist das mit der Vielfalt vereinbar?

7.4 Zwischenresümee

Ein Blick auf die gesetzlich verankerten Werte und die daran orientierten Menschenbildannahmen zeigt, dass Menschenbildannahmen, denen Schule und Unterricht folgen sollten, dem humanistischen Denken zugeordnet werden können. Das humanistische Denken zeichnet sich durch *Autonomie*, *Rationalität* und *Universalismus* aus, was bedeutet, dass allen Menschen *Vernunft*, *Moral* und *Würde* gleichermaßen zu eigen sind. Zu kritisieren ist, wenn Bildung die Heranwachsenden instrumentalisiert und Bildungsanstrengungen von externen Zwecken oder über den instrumentellen Erfolg definiert wird. Im Zentrum einer humanistischen Anthropologie haben *Vernunft*, *Freiheit* und *Verantwortung* sowie die *Menschenwürde* zu stehen. Der Mensch soll zu *Urteilkraft* und *Entscheidungsfähigkeit* finden. Was der Mensch für erstrebenswert hält, darf und muss er selbst entscheiden, wenngleich dies nicht zur Beliebigkeit ausarten darf, denkt man beispielsweise an Kants *kategorischen Imperativ*³³ oder gesell-

33 Der *kategorische Imperativ* von Kant wurde in Kapitel 6.1.4 erläutert.

schaftlich geteilte Wertesysteme wie zum Beispiel die Menschenrechte. Begegnungen in Gleichwürdigkeit, Interaktionen und Kooperationen sind anzustreben. Oberstes Gut ist die menschliche Freiheit, die Freiheit des Handelns und Freiheit des Urteilens, wobei an dieser Stelle auf Kants dialektisches Spannungsfeld von Freiheit und Zwang hinzuweisen ist, das in Kapitel 6.1.4 erläutert wurde. Überzeugungen, Handlungen und Gefühle sind gleichermaßen von Bedeutung und in Bildung und Selbstbildung zu berücksichtigen. Der Mensch soll seine Begabungen und Fähigkeiten, vor allem seine Tugenden³⁴, zur vollen Entfaltung bringen.

Ein Blick auf die Menschen- und Gesellschaftsbilder der pädagogischen Wissenschaftstheorien führt mich zu der Erkenntnis, dass es trotz unterschiedlicher Paradigmen durchaus möglich ist, Synergien zu schaffen, um ein zeitgemäßes, humanistisches Menschenbild entfalten zu können. Das Menschenbild der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* beispielsweise ordnet die biologische Natur des Menschen seiner Geistigkeit unter, er kann sozusagen zur Freiheit des Geistes gelangen. Entsprechend dem Entelechieprinzip soll der Mensch die in ihm angelegten Potenziale zu seiner Vollkommenheit entfalten, auch den inneren Beruf (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 44f.). In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat die Lehrperson eine positive Einstellung zu den Heranwachsenden und (an)erkennt ihre individuelle Entwicklung. Sie vertritt das gesellschaftliche Wertesystem sowie die Interessen des Kindes und ist zur Verantwortungsübernahme bereit. Erziehung folgt idealen Tugenden wie Geduld, Hoffnung, Heiterkeit, Humor, Güte, Hingabe, Autorität und Liebe (vgl. Kopp 2002; Krüger 2009, zit. n. Harder 2014, S. 147). Für das humanistische Menschenbild ist es wichtig, dass allen beruflichen Tätigkeiten Anerkennung und Respekt entgegengebracht wird (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 220). Sieht man davon ab, dass Vervollkommnung bedeutet, einem bestimmten Bild vom Menschen zu entsprechen, können Menschen auch ihre individuelle Vervollkommnung erreichen, also sich zu jenem Menschen (aus)bilden, der sie sein können und der sie sein möchten. Bildung, vor allem auch berufliche Bildung, erschöpft sich nicht nur in der Vermittlung von Qualifikationen, sondern ist auf die Teilhabe aller Menschen am geistigen und kulturellen Leben bezogen. Bildung ist somit gesellschaftlich und individuell bestimmt, sowohl im Sinne von Bewahrung als auch im Sinne von Veränderung. In der *empirischen Pädagogik* wird die Aufgabe von Lehrpersonen in der Vermittlung der Kultur verstanden, die junge Menschen zu ihrem Ziel führen soll. Das pädagogische Handeln richtet sich nach rational wissenschaftlichen Erkenntnissen und Wirksamkeit sowie effektiver Organisation, die entscheidend für die Zielerreichung sind (vgl. Kopp 2002; Krüger 2009, zit. n. Harder 2014, S. 147). Der *emanzipatorischen Pädagogik* liegt ein egalitäres Menschenbild zugrunde, das durch Grundbedürfnisse wie beispielsweise

34 Unter *Tugenden* werden vorbildliche, gute Eigenschaften verstanden, die allgemein bevorzugt sind. Diese positiven Eigenschaften einer Person werden meist von einer vorbildlichen Geisteshaltung hervorgebracht, wobei von Tugendhaftigkeit gesprochen werden kann, wenn eine Person persönlich oder sozial danach strebt, nach festgelegten Grundwerten zu leben. In der philosophischen und theologischen Ethik bezeichnet der Begriff bestimmte Charaktereigenschaften, die erstrebenswert und nützlich sind, mit dem Ziel, sich durch sittlich gutes Handeln selbst zu verwirklichen und darüber hinaus als Vorbild zu dienen. Tugendhaftigkeit wird meist durch Lob und/oder Bewunderung wertgeschätzt. Tugenden werden als Werte begriffen, wenn sie für die Allgemeinheit nützliche und wertvolle Ergebnisse hervorbringen und somit von einer Gesellschaft *gewünscht* werden (vgl. Enzyklopädie der Wertvorstellungen 2021, o. S.).

Freiheit, Selbstbestimmung und herrschaftsfreie Kommunikation gekennzeichnet ist. Soziale Gerechtigkeit wird angestrebt (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 50 f.), was durchaus mit der Forderung der heutigen Zeit korrespondiert. Bereits Locke, Rousseau und Kant verbinden die Überzeugung der Freiheit und Gleichheit der Menschen, wenn auch unterschiedlich interpretiert (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 180). Das Menschenbild der *kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft* zeichnet sich durch die Annahme aus, dass Menschen hinsichtlich ihrer Begabungen und Sozialisationshintergründe verschieden sind, die dadurch auftretenden Spannungen jedoch produktiv genutzt werden können. Der Mensch wird als fehlbar begriffen, und das führt dazu, dass es keine sicheren Erkenntnisse und auch keine unumstößlichen Normen gibt. Das ergibt eine Offenheit für neue Erfahrungen und bessere Argumente, die aber revidierbar bleiben (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 54 f.). Ziel ist die herrschaftsfreie symmetrische Kommunikation von Gleichberechtigten im Diskurs. Die Demokratisierung im Unterricht wird angestrebt. In diesem Sinne ist die Lehrperson tolerant, argumentativ und kritikfähig (vgl. Kopp 2002; Krüger 2009, zit. n. Harder 2014, S. 147). Im Sinne des Humanismus werden andere Menschen ernst genommen, wird auf verbreitete Meinungen und etablierte Lebensformen Rücksicht genommen.

„Der gebildete Mensch versucht, Konflikte durch Ausgleich, nicht durch Sieg zu überwinden, er sucht nicht die Provokation, sondern die Verständigung, er hält zusammen, wo die Einzelteile auseinanderzubrechen drohen, er neigt sich nach links, wenn der Kahn nach rechts zu kentern droht“ (Nida-Rümelin 2013, S. 173).

Im *Konstruktivismus* wird der Mensch als lebendiges System verstanden, der durch Anpassung und Selbstorganisation erfolgreich und wirksam handeln kann. Durch seine Fähigkeit, Wirklichkeit individuell konstruieren zu können, bleibt er handlungsfähig. Entscheidend ist im sozialen Umgang nicht die tatsächliche Übereinstimmung von Erlebtem, sondern die Übereinstimmung im Lebensvollzug über die Kommunikation. Der Paradigmenpluralismus kann kultiviert werden und so ist jede Wissenschaftstheorie dazu in der Lage, ihren jeweils spezifischen Beitrag zu leisten, die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* beispielsweise zu Sinn- und Wertfragen, die *kritisch-rationale Erziehungswissenschaft* zu nomologischem Wissen. Der *Kritische Rationalismus* und die Spielarten des *Pragmatismus* ähneln dem *gemäßigten Konstruktivismus*. An die *Kritische Theorie* bzw. *emanzipatorische Erziehungswissenschaft* ist zum Beispiel Kersten Reichs (1997) *konstruktivistische Didaktik* angelehnt, indem sie nahezu bedingungslos schülerorientiert ist (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 44 ff.).

Jörg Zirfas (vgl. 2004, S. 23 ff.) empfiehlt in seinen theoretischen Ausführungen zur Menschenbildthematik den Weg zu einer heuristischen Anthropologie; alles andere würde zu kurz greifen und dem Menschen nicht gerecht werden. Dieser Ansatz kann aus meiner Sicht durchaus im pädagogischen Handlungsfeld *Unterricht* übernommen werden. Dabei geht es nicht mehr um die Frage nach dem Menschen, sondern „nach Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“ (ebd., S. 34). Aufgrund einer zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaft und damit auch der Schüler*innen im Unterricht, sind Differenzen zwischen Menschen

von Lehrpersonen auszuhalten und sollten Unterschiede grundsätzlich toleriert und respektiert werden, ohne die Überzeugungen, Wertungen, Wünsche und Emotionen von Schülerinnen und Schülern verstehen zu können. Es soll jedoch versucht werden, Handlungsmotive nachzuvollziehen und ihre Praxis des Begründens zu verstehen (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 114f.). Die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen ist somit das Lernen des Umgangs mit Vielfalt und Differenz. Es soll zu Solidarität ermuntert, das Gemeinsame betont und Formen der Konfliktfähigkeit eingeübt werden, letztendlich ermöglicht werden, dass das Fremde als Bereicherung des Eigenen erlebt werden kann (vgl. Zirfas 2004, S. 129 ff.). In Bildungsprozessen sind „die Pluralität und Heterogenität von Lebensformen und Wahrnehmungsmustern ebenso wie die subjektiven und individuellen Bildungsbewegungen“ (ebd., S. 170) zu berücksichtigen, wofür auch schon Humboldt plädiert hat. Rousseau, Kant, Schleiermacher und Humboldt waren bedeutende Vorläufer der modernen pädagogischen Anthropologie, haben sie doch den Menschen als Natur- und Geisteswesen verstanden, um die „Verschiedenheiten, Mannigfaltigkeiten und Eigentümlichkeiten des Menschen sichtbar werden zu lassen“ (ebd., S. 29).

Die beschriebene humanistische Praxis, die notwendig ist, will man dem modernen heuristischen Menschenbild gerecht werden, führt zu dialektischen Spannungen im konkreten Unterrichtsalltag. Die pädagogischen Antinomien sind allgegenwärtig, im Spannungsfeld von Gesellschaft und Schulalltag sowie im Spannungsfeld von einzelnen Akteurinnen und Akteuren, beispielsweise zwischen Lehrerinnen und Lehrern untereinander, zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander oder auch zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern, aber auch intrapersonell. Wie bereits in Kapitel 7.3 erläutert, empfehlen sowohl Winkel als auch Hampden-Turner eine Aussöhnung der Gegensatzpaare. Beispielsweise könnten die beiden Antinomien *Wissensvermittlung* und *Förderung von Schülerinitiativen zu demokratischem Lernen* vereint werden. Durch die Art und Weise der Wissensvermittlung kann noch mehr Interesse der Schüler*innen geweckt werden, was zu Partizipation und letztendlich demokratischem Lernen führt. Des Weiteren kann im Fall von echtem *emotionalem Engagement*, also wenn eine Lehrperson Nähe zu den Schülerinnen und Schülern zeigt und gleichzeitig *kritischen Zweifel* hegt, eine verträgliche Synergie ein *infrage gestelltes Engagement* sein. Man kann sich in einer bestimmten Situation einer Person gegenüber in Freiheit für die Zuwendung entscheiden, dies jedoch in überlegter und nicht überstürzter Art und Weise – das heißt, dass eine Entscheidung, die man auch verantworten kann, bewusst professionell getroffen wird (vgl. Hampden-Turner 1996, S. 151). Professionelles Handeln von Lehrpersonen zeigt sich demnach dadurch, dass diese in der Lage sind, die widersprüchlichen Anforderungen einer angemessenen Lösung zuzuführen (vgl. Gruber et al., S. 146), Neben der notwendigen professionellen Distanz, die Muth (vgl. 1962, S. 55 ff.) fordert, ist vor allem die Nähe und Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern von Bedeutung für ihre Lernprozesse und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Die Vorbildfunktion der Lehrperson, vor allem die Handlungsformen und Praxisformen im Unterricht, dürfen nicht unterschätzt werden – denke man nur an den *heimlichen*

Lehrplan –, was bedeutet, dass die ganze Person des Lehrers bzw. der Lehrerin von den Schülerinnen und Schülern stets mitgelesen wird und somit das wichtigste Curriculum darstellt (vgl. Hentig 1984, S. 112 ff.). Dieser Aspekt wird in der empirischen Studie bedeutend werden, wenn der Fokus auf das respektvolle Handeln von Lehrpersonen in Bezug auf die Vorbildwirkung gelegt wird. Vor allem im Hinblick auf diese bedeutende Rolle für informelles Lernen sozialer Kompetenzen durch Interaktionen ist authentisches Handeln notwendig, was nur gelingen kann, wenn sich die Lehrperson ihrer Werte bewusst ist und diese auch nach außen vertritt. Unsicherheiten werden für Schüler*innen sofort spürbar. Klaus Mollenhauer betont die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Heranwachsenden und ihren Bezugspersonen wie beispielsweise Lehrpersonen, wobei die Art der Beziehung entscheidend dafür ist, welches *Selbst* Menschen ausbilden (vgl. Mollenhauer 1972, S. 93). „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1995, S. 28), sagt auch Martin Buber und stellt fest, dass es notwendig ist, in Situationen, die im Schulalltag unsicher sind, situativ flexibel und kreativ zu sein. Diese Sicherheit in der Unsicherheit bezeichnet er als den *großen Charakter*. Dieses sichere Handeln verlangt eindeutige Kommunikation und eine Stringenz von Menschenbildannahmen, Haltungen und Handlungspraxen. Stimmen die Überzeugungen nicht mit den kommunikativen Handlungen überein, werden kleinste Signale vom Menschen ausgesandt, auf die kein Einfluss ausgeübt werden kann, und so kommt es zu widersprüchlichen Informationen, was sich negativ auf die Beziehung auswirken kann (vgl. Watzlawick 2005, S. 45). Dies kann dann der Fall sein, wenn eine Lehrperson Antinomien als unvereinbar sieht und zum Beispiel Nähe zu einer Schülerin bzw. einem Schüler zulässt, eigentlich aber auch professionelle Distanz wahren möchte, wenn also die Handlungspraxis Nähe, pädagogische Theorien oder außenstehende Instanzen aber professionelle Distanz fordern. Ein weiteres Beispiel liegt vor, wenn Lehrpersonen Schüler*innen als einzigartig wahrnehmen, gleichzeitig aber einen gesellschaftlichen Auftrag zur Standardisierung haben. Ihre Überzeugungen zur Individualisierung und davon, dass Schüler*innen gesellschaftlich *brauchbar* werden sollen, scheinen einander zu widersprechen. Bereits Buber (vgl. zit. n. Bohnsack 2008, S. 72) hat erkannt, dass nur der Weg über die Einzigartigkeit zur Vollkommenheit führt und diese Individuation sich nicht leicht mit der geforderten Standardisierung vermitteln lässt. Wird der Mensch als individuelles und unverwechselbares Individuum begriffen, dem

„der Freiraum zur individuellen und kreativen Entfaltung seiner Persönlichkeit gewährt werden sollte [...] und [...] der in seinen Bedürfnissen und Handlungen einzigartig und somit [...] unterschiedlich ist“, ist es schier unmöglich, dieses Wesen in Kategorien einzuordnen und Annahmen über sein Verhalten zu treffen“ (Bauer & Schieren 2015, S. 163).

Kommt es zu wechselseitigem Respekt der Einzigartigkeit, können die geteilten Werte auch als wertvoll für die Gesellschaft insgesamt erfahren werden (vgl. Zirfas 2004, S. 187). Grundsätzlich haben Menschen über alle Kulturen hinweg mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Als Beispiel wären in diesem Zusammenhang grundlegende menschliche Bedürfnisse zu nennen, wie zum Beispiel mit Respekt behandelt zu wer-

den oder Gerechtigkeit zu erfahren. Menschen sind demnach symmetrisch miteinander verbunden. Die Teilhabe aller an der Gemeinschaft ist durch den Respekt vor den Besonderheiten der jeweils anderen Person möglich (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 116). Ähnlich plädiert Milton J. Bennett (vgl. 2014, S. 26 f.) für ein Verständnis dahin gehend, dass wir in unserem Menschsein gleich komplex, aber doch verschieden sind. Unsere Erfahrungen sind zwar unterschiedlich, aber das Ausmaß der Komplexität, wie wir die Welt erfahren, ist ähnlich. Es geht darum, unsere Komplexität als Gemeinsamkeit anzuerkennen. Durch das Verstehen, dass wir trotzdem unterschiedlich sind, entsteht ferner Respekt füreinander. Da in diesem Forschungsvorhaben davon ausgegangen wird, dass Respekt der Schlüssel für ein zeitgemäßes Menschenbild und die Praxisformen im Unterricht ist, wird die empirische Untersuchung dieser Dissertation mithilfe des Respektbegriffs operationalisiert und auf dem Respekterleben der Schüler*innen aufgebaut. Es wird der Frage nachgegangen, welche Erwartungen an eine respektvolle Lehrperson gestellt werden und welche Menschenbildannahmen, Haltungen und Praxisformen den Schüler*innen wichtig sind. Bevor die empirische Studie vorgestellt wird, erfolgt eine Explikation des Begriffs Respekt und ein Blick auf den Forschungsstand zu Respekt im Unterricht.

8 Respekt als Ausdruck des Menschenbildes

Die bisherigen Ausführungen zeigen den Zusammenhang von Menschenbildern, Haltungen und Praxisformen wie beispielsweise bei kommunikativen Handlungen. Auf den Spuren von richtungsweisenden Ideen einer pädagogischen Anthropologie und ihrer Auswirkung auf die pädagogische Praxis wurde der Versuch unternommen, ein Menschenbild mit Bezug zum humanistischen Denken zu entfalten, das in dieser Arbeit als zeitgemäß bewertet wird, mit all seinen dialektischen Spannungen, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind und die es auszuhalten gilt. Um festzustellen, welche Menschenbildannahmen ihrer Lehrpersonen Schüler*innen bevorzugen und welche sie bei ihren Lehrpersonen wahrnehmen – konkret, welchen Eindruck Schüler*innen davon haben, welches Bild ihre Lehrpersonen von ihnen haben –, muss das Konstrukt *Menschenbild* operationalisiert werden, um eine empirische Erhebung möglich und Ergebnisse sichtbar machen zu können. Da der Schlüssel für ein Menschenbild, gemäß einer pluralistischen Gesellschaft wie der heutigen, der Respekt vor der menschlichen Vielfalt und deren Differenzen ist, was durch kommunikatives Handeln und Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, wird mit diesem Begriff weiter operiert. Dazu erfolgt im nächsten Kapitel zunächst einmal eine Explikation des Begriffs.

8.1 Respekt – begriffliche Klärung und Abgrenzungen

Der Begriff *Respekt* (lat. *respicere*) bedeutet wörtlich übersetzt *zurücksehen auf* oder *nochmals hinsehen*, in umfassenderem Sinn auch *berücksichtigen* oder *beachten* (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.). Zieht man den französischen Ausdruck heran, bedeutet Respekt *achten* und *anerkennen* (vgl. Drosdowski 1989). Laut Dillon (2003) wird eine Person, die man respektiert, beachtet, das heißt, dass man ihre Bedeutung und ihren Wert erkennt, sich aktiv mit ihr auseinandersetzt und erkennt, wie diese Person *wirklich* ist, und nicht, wie die Person nach außen hin zu sein scheint. Es geht also um *Wahrnehmung*, *Verstehen* und *Begreifen* der Person aus ihrem Bezugsrahmen, innerhalb ihres Horizonts, aus ihrer Lebenswelt heraus und es geht infolgedessen darum, die andere Person adäquat einzuschätzen. Nach Robin S. Dillon (ebd.) sowie Moritz Meyer, Tilman Eckloff und Niels van Quaquebeke (2009) ist Respekt

„eine Einstellung eines Menschen einem anderen gegenüber, bei welcher der Respektierende in dem Respektierten einen Grund erkennt, der es aus sich heraus rechtfertigt, sich auf angemessene Weise gegenüber diesem anderen zu verhalten“ (Meyer et al. 2009, S. 6 f.).

Dabei kann zwischen *horizontalem* und *vertikalem* Respekt unterschieden werden. Die Grundlage für horizontalen Respekt ist die wahrgenommene Gleichwertigkeit. Die

andere Person wird aufgrund ihres Menschseins respektiert. Die Gründe für vertikalen Respekt können vielfältiger sein, da es sich um Gründe handelt, die aus positiven Differenzen entstehen wie beispielsweise besondere oder herausragende Merkmale oder Fähigkeiten, die jemand aufweist (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.). Speziell im Unterricht befinden sich Schüler*innen innerhalb des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses in einem unvollkommenen Zustand, da eine mehr oder weniger große Lücke zum Wissen und den Kompetenzen der Lehrpersonen besteht. Bekommen sie zusätzlich von Lehrpersonen täglich vor Augen geführt, wer sie sein sollten, und werden sie sich so ihrer eigenen Unzulänglichkeit bewusst, könnte das zu einer Untergrabung ihrer Selbstachtung führen (vgl. Sennett 2010, S. 53 ff.). Nun ist es aber so, dass Respekt eng mit Selbstachtung verbunden ist, was sich auch dadurch ausdrückt, dass es schwierig ist, jemanden zu respektieren, wenn wir uns selbst nicht respektieren, und vice versa es uns an Selbstrespekt bzw. Selbstachtung mangelt, wenn uns andere keinen Respekt erweisen (vgl. Dillon 2003 o. S.). Im Unterricht könnte davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen aufgrund von besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie den Schülerinnen und Schülern voraushaben, von diesen respektiert werden. Dies ist jedoch nicht der Fall, wenn den Schülerinnen und Schülern im Gegenzug der Respekt nicht erwiesen wird. Wichtig wäre, dass die Schüler*innen *an der Hand genommen werden* und ihnen in kleinen Schritten der Weg gezeigt wird, den sie gehen können, wenn sie das wollen. Dabei hat die Lehrperson die Aufgabe, die eigenen sozialen Fähigkeiten so zu präsentieren, dass die Jugendlichen davon lernen können. In diesem Zusammenhang hat die Sprache eine wesentliche Bedeutung, indem sie an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen angepasst wird, wobei diesen auch zu zeigen ist, was sie bereits können, und ihnen dafür Respekt erwiesen werden soll. Eine Differenz zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schülern könnte möglicherweise durch den sozialen Status und das Machtgefälle konstruiert werden. Leistungs- und Konkurrenzdenken unserer Gesellschaft tragen vermutlich außerdem dazu bei, dass der Wunsch wächst, der anderen Person überlegen zu sein. Wenn die Leistung der Lehrperson den *beklagenswerten* Zustand der Schüler*innen noch deutlicher hervortreten lässt, wird Scham erzeugt. Wird dann noch dazu auf die Fehler der Schüler*innen explizit hingewiesen, kommt es zu einer Bloßstellung; die Schüler*innen werden dabei den Blicken der Mitschüler*innen unvorbereitet ausgesetzt, verlieren damit die Kontrolle und fühlen sich gedemütigt, wenn ihre Schwächen offenbart werden. Wie bereits im siebenten Kapitel erläutert, ist jedoch die Vielfalt zu respektieren und es sind die verschiedenen Talente von Schülerinnen und Schülern als Bereicherung für die Gesamtheit zu sehen, so war auch Karl Marx ein Vertreter dieser These. Dennoch bleibt der gegenseitige Respekt über die Grenzen der Ungleichheit hinweg problematisch und geht auf Kosten der Beziehung (vgl. Sennett 2010, S. 72 ff.). Dass jedoch gerade die Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern einen besonderen Stellenwert für die Unterrichts- und Lernprozesse aufweist, wird innerhalb von Forschungsergebnissen immer wieder bestätigt und ist fix als konstitutives Element für die Unterrichtsarbeit in pädagogischen wissenschaftlichen Theorien verankert. Diese Tatsache ist auch den

meisten Handelnden im pädagogischen Feld hinreichend bekannt (vgl. Hattie 2015, S. 141). Nimmt man die respektvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen bzw. Schülern in den Blick, steht die Qualität der Beziehung im Fokus des Interesses. An dieser Stelle kommt der horizontale Respekt ins Spiel.

Beim horizontalen Respekt werden die Schüler*innen einer Schulklasse aus der Begründung ihres Menschseins heraus respektiert, was dem Menschenbild des Humanismus und Liberalismus entspricht. Ein mächtiges Instrument zur Förderung von Gleichheit ist Autonomie, wenn sie so verstanden wird, dass sich Lehrer*innen und Schüler*innen gegenseitig Autonomie zugestehen (vgl. Sennett 2010, S. 151). Bezogen auf Kants *kategorischen Imperativ* (siehe Kapitel 6.1.4) sind Handlungen im Unterricht stets so zu wählen, dass sie als *allgemeines Gesetz* wechselseitig zu verschränken sind, also für alle gültig sind, wobei Autonomie in diesem Sinn den wechselseitigen Respekt voraussetzt (vgl. Zirfas 2004, S. 157). Autonom zu sein, bedeutet sein Leben frei zu bestimmen und sich freiwillig den moralischen Gesetzen zu unterwerfen. Bezüglich der Autonomie im Unterricht ist es die Aufgabe der Lehrer*innen, die Bedingungen und Möglichkeiten zur Wahlfreiheit zu schaffen. Die Freiheit ist eines der Grundrechte des Menschen, ebenso wie Würde der oberste Wert ist, wodurch es die moralische Pflicht von Personen und Institutionen ist, Menschen grundsätzlich zu respektieren und beispielsweise von Bestrafungen abzusehen. Personen sind als gleichwertig zu respektieren ohne Rücksicht auf ihre Leistungen, ihren sozialen Status, ihren moralischen Verdienst oder ihre Fehler oder andere Merkmale, was aber nicht bedeutet, dass Menschen nicht unterschiedlich behandelt oder auch Leistungen oder Verdienste unterschiedlich bewertet werden sollen. Menschen müssen sich den Respekt nicht verdienen, sondern er ist ihnen geschuldet. Des Weiteren sollten Menschen nicht bloß als Mittel zu einem anderen Zweck, sondern als Selbstzweck behandelt werden (vgl. Dillon 2003, o. S.). Menschen als nützlich für die Gesellschaft oder als brauchbar für den Arbeitsmarkt zu betrachten, zeugt von Respektlosigkeit; respektvoll hingegen ist es, wenn die andere Person als besonders wertvoll und wichtig angesehen wird. So entwirft beispielsweise Platon in seiner *Politeia* bereits in der philosophischen Antike den Weg zu einem guten Staat und erörtert darin die persönliche Tugend Gerechtigkeit. Danach zeichnet sich ein gerechter Staat, der eine aus der Natur des Menschen hervorgegangene Lebensgemeinschaft ist, dadurch aus, dass alle drei Stände, der Nährstand, der Wächterstand und der Stand der Herrschenden harmonisch zusammenwirken. Der Weg zum Guten führt demgemäß von der Einzelseele zur Gemeinschaft (vgl. Böhm 2010, S. 21 ff.) und respektiert wurden diejenigen, die bestimmte Aufgaben innerhalb einer Gemeinschaft erfüllten. Respekt im Unterricht bedeutet, dass Lehrpersonen versuchen, ihre Schüler*innen unverzerrt zu sehen, wie sie wirklich sind³⁵, mit ihren Fähigkeiten und Begabungen, und nicht durch die Filter der eigenen Wahrnehmung, Interpretationen und Bewertungen. Die eigenen Gefühle und Motive von Lehrpersonen sollten eine sekundäre Rolle spielen, während

35 Die Problematik der Zuschreibungen und Reduktion der Schüler*innen auf bestimmte wenige Merkmale, gefolgt von entsprechenden Erwartungen an sie, wurde bereits in Kapitel 6.2 expliziert.

die Realität der Schüler*innen primär von Bedeutung sein sollte (vgl. Dillon 2003, o. S.).

Ähnlich der Unterscheidung zwischen vertikalem und horizontalem Respekt, differenziert Darwall (1977) zwischen dem *appraisal respect*, dem wertschätzenden Respekt und dem *recognition respect*, dem anerkennenden Respekt. Der *appraisal respect* bezieht sich, ähnlich wie der vertikale Respekt, auf bestimmte Leistungen oder Merkmale von Personen und wird davon beeinflusst, inwiefern der Kontext einen Bezug zur jeweiligen anderen Person hat. So wird beispielsweise eine Schülerin das Fachwissen einer Lehrperson ihres Lieblingsfaches bevorzugt würdigen. Des Weiteren werden Menschen, die über Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen, die einem Wertesystem entsprechen, das eine Gemeinschaft miteinander teilt, bevorzugt respektiert werden, wonach der *appraisal respect* individuell erfolgt. Der *recognition respect* hingegen gebührt entsprechend einer Norm grundsätzlich jedem Menschen, was bedeutet, dass diese Norm entweder zur Gänze abgelehnt oder angenommen werden kann. Wertschätzung und Anerkennung werden häufig in der Fachliteratur synonym mit dem Respektbegriff verwendet. Durch die bisherigen Ausführungen wird jedoch deutlich, dass sich die Begriffe sehr klar voneinander abgrenzen lassen. Wertschätzung wird durch individuelle Bewertungen und Begründungen jemandem gezollt. Anerkennung findet ihren Ausdruck im Handeln in konkreten Kontexten und Situationen und in der Berücksichtigung der Individualität von Personen (vgl. ebd., S. 39 ff.).

Erweitert man die Definition von *Respekt* als „Einstellung eines Menschen einem Anderen gegenüber, bei welchem er in diesem einen Grund erkennt, der es aus sich heraus rechtfertigt,“ um den Definitionsteil „ihn zu beachten und auf solche Weise zu agieren, dass bei ihm über Resonanz das Gefühl entsteht, in seiner Bedeutung und seinem Wert (an)erkannt zu sein“ (RespectResearchGroup 2020, o. S.), dann wird deutlich, dass es entscheidend ist, ob Menschen sich auch tatsächlich respektiert fühlen. Aus diesem Grund wird in der empirischen Untersuchung dieser Dissertation das Respekterleben von Schülerinnen und Schülern erforscht, da diese Perspektive entscheidend für respektvolles Handeln von Lehrpersonen ist. Würden die Lehrpersonen befragt werden, welches kommunikative Handeln und welche Praxisformen den Schülerinnen und Schülern Respekt entgegenbringen, könnte nicht nachvollzogen werden, durch welche Praxisformen das Wahrnehmen von Respekt auch tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern entsteht. Darüber hinaus können Menschenbildannahmen, Haltungen und kommunikatives Handeln bzw. Praxisformen voneinander abweichen. Häufig besteht „eine tiefe Kluft zwischen dem Willen, andere gut zu behandeln, und dem tatsächlichen Erfolg“ (Sennett 2010, S. 78). Respekt ist einerseits eine Haltung, des Weiteren ist Respekt

„eine ausdrückliche Darbietung. Andere mit Respekt zu behandeln geschieht nicht einfach von selbst, nicht einmal beim besten Willen. Wer jemandem überzeugend Respekt erweisen will, muss die rechten Worte und Gesten finden“ (ebd., S. 251).

Aus diesem Grund kann man von *doing respect* sprechen. Auch Sabine Freudhofmayer und Katharina Rosenberger (vgl. 2019, S. 102 ff.) widmen sich der Frage, wie *Anerken-*

nunghandeln in pädagogischen Situationen entschlüsselt werden kann, und richten dabei ihren Forschungsfokus auf die Anerkennungspraktiken im Unterricht, da *Anerkennung* im Akt der *Anerkennung* selbst erzeugt wird. Die Anerkennung kann die Resonanz zwischen Menschen betonen und erweitern, also nährend sein, oder die Differenz betonen und so begrenzend wirken, kann also demnach als Glück oder Schmerz empfunden werden (vgl. Prengel 2013, S. 31). In diesem Zusammenhang konnten Freudhofmayer und Rosenberger im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Anerkennungshandeln von Lehrpersonen feststellen, dass „die bloß einseitige Ausrichtung eines Anerkennungsverständnisses als ein die Person oder ihre Leistung bekräftigendes Wertschätzungshandeln zu kurz greift“ (Freudhofmayer & Rosenberger 2019, S. 116 f.). Sie konnten unterschiedliche Nuancierungen und Spielarten im Anerkennungshandeln beobachten (vgl. ebd., S. 117). Es kommt also häufig zu Vermischungen oder Widersprüchen in der Anerkennung der Person oder ihrer Leistung. Darüber hinaus kann das Anerkennungshandeln auch als Akt der Unterwerfung verstanden werden, da Menschen zu jenem Selbstverständnis veranlasst werden, das in ein bestimmtes System von Verhaltenserwartungen passt. Und so haben die Anerkennungsformen in diesem Fall nicht die Funktion, die persönliche Autonomie zu steigern, sondern herrschaftskonforme Einstellungen zu erzeugen, was letztendlich zur freiwilligen Unterwerfung führt. Dadurch werden durch anerkennende Bestätigungen gesellschaftskonforme Selbstbilder geschaffen, womit zur Reproduktion von existierenden Herrschaftsverhältnissen beigetragen wird. Wie bereits in Kapitel 5.1 zur Lebenswelt ausführlich erläutert, werden Menschen in eine bestimmte Lebenswelt hineinsozialisiert, in der innerhalb eines bestimmten Erfahrungsraumes Eigenschaften für andere Personen für angemessen oder unangemessen befunden werden. Anerkennung findet dementsprechend ihren Ausdruck in konkreten Kontexten, Situationen und in der Berücksichtigung der Individualität und Einzigartigkeit von Personen. Nach Susanne Schmetkamp (vgl. 2012, S. 221) bezieht sich Respekt hingegen auf die Würde, die Autonomie, die Freiheit und die grundlegenden Bedürfnisse, die alle Menschen gemeinsam haben. Anerkennung, aber auch Respekt werden demnach von den jeweiligen Wertesystemen einer bestimmten Gesellschaft in ihrer Lebenswelt bestimmt. Dennoch wird in dieser Dissertation am Begriff *Respekt* festgehalten, da der Respektbegriff an allgemein humanistischen Werten gemessen wird und es so möglich ist, dass durch die Orientierung an diesen Werten Fähigkeiten identifiziert werden können, die zu größerer Autonomie führen (vgl. Honneth 2017, S. 104 ff.). Des Weiteren wird dem Begriff in dieser Arbeit der Vorzug gegeben, da der Respektbegriff einer Neutralität bzw. einer *Allparteilichkeit*, gerecht werden kann, was sich förderlich auf ein professionelles pädagogisches Handeln auswirkt. Da jedoch beide Begriffe, *Respekt* und *Anerkennung*, in Zusammenwirkung das Lehrerethos konstituieren und dem eine Haltung zugrunde liegt, die die andere Person sowohl als allgemeine als auch als konkrete andere Person respektiert, anerkennt und berücksichtigt (vgl. Schmetkamp 2012, S. 221 ff.), wird im Folgenden auch der Begriff der Anerkennung verwendet, wenn es um konkretes Anerkennungshandeln geht.

In der Diskussion sowohl zu Anerkennung als auch zu Respekt geht es um die Qualität von Beziehungen, wobei diese durch eine Vielfalt an Formen ausgedrückt wird. Es ist problematisch, wenn kommunikative Handlungen den Menschenbildannahmen, wie beispielsweise Werten, und der Haltung³⁶ widersprechen. Derartige Widersprüche können dadurch entstehen, dass eine respektvolle Beziehung nicht zustande gekommen ist. Kommunikatives Handeln läuft auf unterschiedlichen Ebenen ab, zwei wesentliche Ebenen sind die Sach- und Beziehungsebene. Die Beziehungsebene hängt von dem Bild ab, das Lehrpersonen von ihren Schülerinnen bzw. Schülern haben. Bei der Kommunikation wird über die Sachebene der Inhaltsaspekt einer Information weitergegeben, während der Beziehungsaspekt Gesprächspartner*innen dabei beeinflusst, wie sie Informationen auffassen. Wenn der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt zu sehr bestimmt und diese beiden Ebenen der Kommunikation stark vermischt werden, kann das zu Beziehungsproblemen führen. Die Menschenbildannahmen werden über die Haltungen verbal, nonverbal oder paraverbal ausgedrückt (vgl. Watzlawick et al. 2003, S. 55 f.). Und so kommt es, dass Schüler*innen möglicherweise eine andere Wahrnehmung von respektvollem Umgang haben als von den Lehrpersonen beabsichtigt. Verhaltenstrainings werden da wenig ausrichten können, vielmehr wäre es wichtig, auch tatsächlich eine respektvolle Haltung einzunehmen. Die frühe Idee des Aristoteles (vgl. 1969, II 1, 1103a 14–33) von der Gewöhnung an die Tugenden wäre eine Möglichkeit, wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert, Reflexion eine weitere.

Nicht nur, dass erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse mit einem respektvollen Umgang korrespondieren, nämlich dadurch, dass Schüler*innen den dazu notwendigen Selbstrespekt entwickeln, es steht auch die moralische Bildung im Fokus der Aufgaben von Schule und Unterricht, nämlich zu lernen, andere Menschen zu respektieren und den respektvollen Umgang mit den Mitmenschen zu pflegen. In erster Linie wird durch Nachahmung gelernt, die Lehrperson stellt ein wichtiges Vorbild dar (vgl. Sennett 2010, S. 153). Laut Mead (vgl. 1973, S. 196 f.) entwickelt das Kind seine Identität anhand der Interaktionen mit zunächst wenigen Bezugspersonen, später wird der Kreis der Interaktionspartner*innen erweitert. Und schließlich können Heranwachsende ihre vollständige Identität nur entwickeln, wenn sie die Haltungen der gesellschaftlichen Gruppe, von der sie Teil sind, in Verbindung mit den gemeinsamen gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich die Gruppe befasst, annehmen. Dadurch können die Normen der Gesellschaft verinnerlicht werden und die Jugendlichen sind in der Lage, an gesellschaftlichen Interaktionen teilzunehmen, indem sie lernen, welche Erwartungen sie an die anderen richten dürfen und welche Verpflichtungen sie der Gruppe gegenüber haben. Somit spielen einerseits die Lehrpersonen als weitere Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung, und andererseits kommt der Anerkennungsbegriff ins Spiel. Denn nur wenn die Heranwachsenden die Interaktionspartner*innen, in diesem Fall die Lehrpersonen, in Zusammenhang mit der Verinnerlichung ihrer normativen Einstellungen anerkennen, wissen sie sich

36 Die Haltung wurde in Kapitel 4.2 als Schnittstelle zwischen Menschenbildannahmen und kommunikativem Handeln und Praxisformen bestimmt.

als soziale Kooperationspartner*innen selbst auch anerkannt. Mead spricht in diesem Zusammenhang von *wechselseitiger Anerkennung* (vgl. Honneth 2018, S. 126). Auch Reinhard und Anne-Marie Tausch (vgl. 1998, S. 34) beschreiben den prominenten Einfluss der Wahrnehmung des Lehrerhandelns auf das Erleben und Verhalten der Schüler*innen. Daher ist der sicherste Weg, Werte an Schüler*innen weiterzugeben, dass Lehrpersonen selbst ihre Handlungspraxen, in unserem Fall das respektvolle Handeln, leben.

Dillon (2003) führt aus, dass Respekt auch manchmal als Gefühl identifiziert wird. Das erinnert an die Forderung von Muth, den Schülerinnen und Schülern *taktvoll*³⁷ zu begegnen, das heißt, ein *Gefühl* dafür zu entwickeln, wodurch Schüler*innen sich respektvoll behandelt fühlen. Ähnlich spricht Prengel von *Feinfühligkeit* in Bezug auf die Aufmerksamkeit, die Heranwachsenden entgegengebracht wird (vgl. Prengel 2013, S. 41). Respekt könnte dialektische Spannungen auflösen, beispielsweise die Nähe-Distanz-Problematik, da Respekt eine Begegnung mit Schülerinnen und Schülern verstärkt auf eine sachliche Ebene stellt, anders als die erotische oder die kindliche Liebe (vgl. Dillon 2003, o. S.). Das ermöglicht eine professionelle respektvolle Distanz bei gleichzeitiger Nähe in Form von Wahrnehmen, Verstehen und Begreifen der Schüler*innen. Die Schüler*innen könnten in ihrer Individualität, mit ihren Bedürfnissen und Meinungen ernst genommen und respektiert werden, was gleichzeitig der Gemeinschaft und Solidarität zugutekommt. Und selbst wenn Lehrpersonen ihrer Aufgabe des Selektierens nachkommen müssen, wird dann ein humanistisches Menschenbild sichtbar, wenn respektvolles kommunikatives Handeln und eine entsprechende Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber praktiziert wird, und zwar auch im Fall des schulischen *Scheiterns* der Schüler*innen. Kommen Lehrpersonen der Forderung nach, Heranwachsende dabei zu unterstützen, sich gemäß ihren Kräften zu entwickeln, kann das nämlich auch bedeuten, dass sie die Schüler*innen im Fall, dass sie sich in einer für sie unpassenden Ausbildungsform befinden, dabei unterstützen, eine ihren Talenten entsprechende Ausbildung zu finden. Aus diesem Grund sollte ein Scheitern nicht per se als Scheitern betrachtet werden, sondern als Normalität im Prozess der Entwicklung und des Findens einer adäquaten schulischen Ausbildungsform, die eine Entwicklung der Kräfte angemessen fördert. Das bedeutet, dass jedem/jeder Schüler*in Respekt erwiesen werden sollte, gerade auch dann, wenn diese den Leistungsanforderungen an der Schule, die sie gerade besuchen, nicht gerecht werden können. Respekt kann als ein Schlüsselbegriff in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern betrachtet werden, weshalb diese Thematik auf breites Forschungsinteresse stößt. Die Darstellung der Ergebnisse aus der Respektforschung erweist sich jedoch insofern als schwierig, als in diesem Forschungsfeld unterschiedliche Begriffe herangezogen werden.

Es folgt nun eine systematische Darstellung der unterschiedlichen Entfaltungen des Ausdrucks von positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen und ihrer Qualität. In den für diese Dissertation ausgewählten Forschungsprojekten wird primär nach *guten* Lehrerinnen bzw. Lehrern gefragt oder nach Formen der Anerkennung bzw. auch

37 Der *pädagogische Takt*, wie von Jakob Muth beschrieben, wurde in Kapitel 7.3.2 erläutert.

kränkendes Lehrerverhalten in den Fokus gerückt. In den meisten Untersuchungen wird nicht explizit mit dem Begriff *Respekt* operiert, dennoch kann in allen Fällen auf die Wahrnehmungen von respektvollem oder respektlosem Lehrerhandeln aus Schülerperspektive und aus den entsprechenden Haltungen und Menschenbildannahmen, die durch die Praxisformen sichtbar werden, geschlossen werden.

8.1.1 Wodurch zeigt sich respektvolles Verhalten im Unterricht?

Antworten darauf, wie sich respektvolles Verhalten im Unterricht zeigt, können mithilfe einiger Forschungsprojekte gefunden werden, deren Ergebnisse für Respekt und Menschenbildannahmen im Unterrichtsalltag aufschlussreich sind. Zunächst ist das INTAKT-Projekt (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) von Anne-dore Prengel (2013) zu erwähnen, in welchem der Frage nachgegangen wird, wie und wie oft Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt werden. Dazu wurden Interaktionen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern in zahlreichen deutschen Schulen beobachtet. Die Befunde zeigen, dass rund ein Viertel der pädagogischen Interaktionen mit verletzenden Adressierungen einhergehen. Auffällig ist, dass es große Unterschiede von Anerkennungen sowie Verletzungen zwischen Schulen, aber auch innerhalb von Schulen gibt, wie auch zwischen Lehrpersonen innerhalb von Schulen, und dass auch einzelne Lehrkräfte verschiedenste aktive Anerkennungsbilanzen aufweisen. Darüber hinaus ermöglichen Anerkennungen tendenziell Lernprozesse, wirken sich demnach positiv auf die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern aus. Verletzungen treffen grundsätzlich immer die gleichen Schüler*innen. Besonders Schüler*innen der ersten und zweiten Klassen kämpfen zunächst einmal darum, grundsätzlich als Schüler*innen anerkannt zu werden. Sehr aufschlussreich ist die Tatsache, dass die Schüler*innen den Stil der Lehrpersonen übernehmen und ähnlich bis gleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern umgehen, wie sie dies bei ihren Lehrpersonen erleben, was die hohe Effektivität der Lehrperson als Vorbild bestätigt. Zu Mustern der Anerkennung zählen die Ermutigung zu Leistung, engagiertes Erklären, Loben der Leistung, Trösten bei Kummer, Freundlichkeit, das Wahrnehmen von Konflikten und Unterstützung bei Lösungen. Ebenso gehören das Ermöglichen von Humor und Lachen dazu und das Zuhören und Grenzen setzen bei Fehlverhalten. Muster der Verletzung werden erkennbar durch Fehler oder Fehlverhalten, durch diskriminierendes Kritisieren, Anbrüllen, Sarkasmus, Lächerlichmachen, Beschämen, Ignorieren, Unterbrechen, durch Handlungen wie vor anderen negativ über Schüler*innen zu sprechen, Schüler*innen aus der Klasse zu schicken, Hilfe durch Peers zu verbieten, Kummer und körperliche Schmerzen zu ignorieren, keine Grenzen bei Fehlverhalten zu setzen, bei Verletzungen durch Peers nicht zu intervenieren oder zu unterstützen. Darüber hinaus werden als Verletzungen wiederkehrende Muster von ambivalentem pädagogischen Handeln entdeckt. Wird ein Kind gelobt, kann dies mit einer Entwertung eines anderen Kindes einhergehen. Verletzendes Verhalten kann auch wie folgt zum Ausdruck kommen: Ein Lob enthält beispielsweise die Definitionsmacht des Lehrers bzw. der Lehrerin. Heitere Bemerkungen gehen auf Kosten von Schülerinnen bzw. Schülern. Punktesysteme, die Halt geben und transparent sein sollen, weisen auf eine Dominanz der Lehrper-

son hin. In jeder pädagogischen Handlung können aufgrund von Antinomien Ambivalenzen aufgedeckt werden. Diese lassen sich zwar eindeutig als entweder anerkennend oder verletzend einordnen, sind jedoch differenzierter zu betrachten als lediglich polarisierend. Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei ungefähr einem Viertel der Lehrer-Schüler-Interaktionen Verletzungen festgestellt werden konnten und durchschnittlich in jeder sechzehnten Interaktion starke Missachtungen der Schüler*innen durch Lehrpersonen von Lernenden erlebt wurden (vgl. Prengel 2013, S. 114 ff.). Nun hat Prengel in ihrem Forschungsprojekt den Fokus auf unterschiedlichste Schultypen und Schulstufen gelegt und es wurde neben anderen Methoden vorwiegend die Methode der Beobachtung gewählt, wodurch anerkennendes und verletzendes Verhalten sichtbar wurde und für die vorliegende Dissertation synonym dazu respektvolles bzw. respektloses Verhalten identifiziert werden kann. Interessant für dieses Dissertationsprojekt ist die Schülerperspektive, da es um die Frage geht, wodurch sich Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen. Da die Perspektive von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II erhoben wird, muss berücksichtigt werden, dass sich im Laufe eines Schullebens die Wahrnehmung verändert, sie demnach altersabhängig ist und es demgemäß Unterschiede zwischen Schülerinnen bzw. Schülern der Primarstufe und jenen der Sekundarstufen I und II gibt. Dazu kommt, dass ältere Schüler*innen ihre Wahrnehmungen schon differenzierter reflektieren können und auch kritischer werden. Zudem sind die Schüler*innen der Sekundarstufe mit stärker fachorientierten Lernbedingungen und eher unpersönlich-anonymen Lehrerhaltungen konfrontiert (vgl. Bohnsack 2013, S. 127). Aus diesem Grund werden Forschungsergebnisse dargestellt, die aus Befragungen der Gruppe der Jugendlichen zu der Thematik resultieren, weil diese Forschungsergebnisse aufgrund der gleichen Altersgruppe mit den Ergebnissen dieser Dissertation vergleichbar sind. Fritz Bohnsack (vgl. ebd., S. 127 ff.) hat dazu zahlreiche vergleichende Studien und Forschungsergebnisse (Czerwenka et al. 1990; de Boer & Deckert-Peaceman 2009; Eder & Eder 1995; Fend 1998; Grundmann & Kötters 2000; Haecker & Werres 1983; Kandera et al. 1996; Kearney et al. 1991; Krüger et al. 2000; Leiske et al. 2001; Petillon 1987; Randoll 1997; Sandring 2006) publiziert, von denen bei der Darstellung im Folgenden ausgegangen wird, Primärquellen herangezogen werden und durch weitere Literatur und Studien Vertiefungen und Ergänzungen vorgenommen werden.

Die Forschungsergebnisse von Heinz-Hermann Krüger, Gunhild Grundmann und Catrin Kötters (vgl. 2000, S. 248) zeigen, dass die Mehrheit ostdeutscher Jugendlicher (ca. 74 Prozent) ihre Lehrpersonen als positiv wahrnehmen; das bedeutet beispielsweise, dass sie sich ernst genommen fühlen und sie Hilfe bekommen, wenn sie diese benötigen. Die befragten Schüler*innen aus bundesweiten deutschen Sekundarstufen des Forschungsprojektes von Michael Kandera, Ernst Rösner und Hans-Günter Rolff (vgl. 1996, S. 62 ff.) nehmen das deutlich negativer wahr, wenn es um die Frage geht, ob sich Lehrpersonen darum kümmern, wie es ihnen geht (19 Prozent die meisten Lehrpersonen, 56 Prozent einige, 25 Prozent wenige oder keine). Vertrauen in die meisten Lehrpersonen haben nur 10 Prozent, in einige 41 Prozent und in wenige oder keine 48 Prozent. Interessant dabei ist, dass die Lehrpersonen das deutlich

positiver sehen, denn 58 Prozent geben an, dass sie sich sehr oft darum kümmern, wie es ihren Schülerinnen und Schülern geht. Demnach gibt es Differenzen zwischen den Wahrnehmungen der Schüler*innen und denen der Lehrer*innen. In diesem Forschungsvorhaben wird der Fokus bewusst auf die Respektwahrnehmung der Schüler*innen gelegt. Es kann daher lediglich die Wahrnehmungsperspektive der Schüler*innen erhoben und dargestellt werden, die Lehrerperspektive bleibt dabei ausgeblendet. Wenn es um Respekt- oder Anerkennungserleben von Schülerinnen bzw. Schülern geht, kann Respekt für die Schüler*innen durch unterschiedliche Praxisformen von Lehrpersonen sichtbar werden. Sabine Sandring (vgl. 2006, S. 148 ff.) hat festgestellt, dass 49 Prozent bis 74 Prozent der von ihr befragten Schüler*innen aus Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen folgende Aspekte bei ihren Lehrpersonen positiv wahrnehmen: Die Lehrpersonen sehen nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken der Schüler*innen, Schüler*innen können im Unterricht abweichende Meinungen äußern, Schüler*innen werden ernst genommen, die Lehrer*innen sorgen dafür, dass alle im Unterricht mitkommen, die Schüler*innen werden als Personen geachtet und können ihre eigenen Entscheidungen treffen, alle Schüler*innen werden gerecht behandelt. Das bedeutet aber auch, dass immerhin 26 Prozent bis 51 Prozent die gegenteiligen Erfahrungen dazu machen. Diese Erfahrungen bestätigend, kommt hinzu, dass 41 Prozent bis 53 Prozent der Schüler*innen angeben, von Lehrpersonen angeschrien zu werden, dass sie alles auf Kommando machen müssen, dass Schüler*innen nur angesehen seien, wenn sie Leistung erbringen, dass Schüler*innen von Lehrpersonen lächerlich gemacht würden, dass weniger beliebte Schüler*innen auch schlechtere Noten bekämen. Auch hier sind die Ausmaße der Erlebnisse von Anerkennung zwischen den Schulformen unterschiedlich. Und Manfred Leiske, Dietmar Sturzbecher und Jan-Gerrit Keil (vgl. 2001, S. 240) haben herausgefunden, dass immerhin 40 Prozent bis 60 Prozent der Schüler*innen erleben, dass Lehrpersonen keine Rücksicht auf Lernschwächere nehmen, nicht auf Vorschläge der Schüler*innen zur Unterrichtsgestaltung und Stoffauswahl eingehen, Lehrpersonen nicht auf Fragen der Schüler*innen eingehen und ungerecht sind, wobei die positiven und negativen Aussagen von Schülerinnen und Schülern über ihre Lehrpersonen altersabhängig sind. Demgemäß konnten auch Horst Haecker und Walter Werres (vgl. 1983, S. 83) feststellen, dass mit der Zunahme des Alters von Schülerinnen bzw. Schülern die positiven Aussagen über Lehrpersonen abnehmen. Und obwohl nach Hanns Petillon (vgl. 1987, S. 166) die Beziehung zu den Lehrpersonen einer Wandlung unterliegt, indem der Einfluss von Lehrer*innen mit zunehmendem Alter der Schüler*innen abnimmt, dürfte laut den älteren Schülerinnen und Schülern die Persönlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers und ihr didaktisches Geschick dennoch eine größere Bedeutung haben als die fachlichen Kompetenzen. Beispielsweise legen laut Kurt Czerwenka et al. (vgl. 1990, S. 126 f.) mehr Schüler*innen Wert auf das methodische Können als auf das Wissen ihrer Lehrpersonen. Und in der Studie von Dirk Randall (vgl. 1997, S. 87 ff.) wird den psychologisch-pädagogischen Fähigkeiten der Vorzug gegeben, indem die Schüler*innen angeben, dass Unterrichtsgestaltung, Lehrer*innen-Persönlichkeit, Fairness und Gerechtigkeit und das Lehrer-Schüler-Verhält-

nis wichtiger als das Fachwissen seien. Methodisch wünschen sich die Schüler*innen, dass der Unterricht interessant und spannend gestaltet werden sollte und dass Fachwissen vermittelt wird. Kanders, Rösner und Rolff (vgl. 1996, S. 61) kommen zu dem Befund, dass 14- bis 16-jährige Sekundarschüler*innen der Meinung sind, dass lediglich 20 Prozent der Lehrer*innen schwierige Sachverhalte verständlich erklären können. Anders sehen das Brandenburger Jugendliche in Leiskes, Sturzbechers und Keils (vgl. 2001, S. 241) Forschungsergebnissen, wo 8,6 Prozent völlig damit übereinstimmen, dass Lehrpersonen den Schulstoff meistens lebendig und abwechslungsreich vermitteln. Die fachliche Qualifikation wird dabei besser als die methodische beurteilt, mit immerhin 78,6 Prozent Zustimmung. Ebenso schätzen die Abiturientinnen und Abiturienten bei Randoll (vgl. 1997, S. 66 f.) die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen höher ein (58 Prozent) als die methodische, wie beispielsweise die Unterrichtsgestaltung, die Berücksichtigung von Schülerinteressen, die Schülerbeteiligung bei Unterrichtsentscheidungen, die Bereitschaft, sich mit Schülerkritik auseinanderzusetzen, das verständliche Vermitteln von Fachwissen sowie das Durchführen klarer Arbeitsanweisungen. Bohnsack (vgl. 2013, S. 131) schließt daraus, dass die Schülerorientierung in der Oberstufe in der Unterrichtspraxis gering ist und die Lehrerpersönlichkeit insgesamt negativer wahrgenommen wird. Die Schüler*innen schätzen bei Lehrpersonen das Interesse am Fach höher ein als ihr Denken und Fühlen oder die Fähigkeit, Kompromisse einzugehen und humorvoll zu sein. Nach Randoll (vgl. 1997, S. 47 ff.) kritisieren Schüler*innen die sture Stoffbearbeitung, zu wenig Themenaktualität, zu starres Festhalten am Lehrplan, mangelnde Empathiefähigkeit, wobei hingegen bei Haecker und Werres (vgl. 1983, S. 94 f.) der Mangel an Phantasie und Kreativität, der lehrerzentrierte Unterrichtsstil sowie die fehlenden Mitbestimmungsmöglichkeiten im Fokus der Kritik der Schüler*innen stehen. Noch detaillierter werden bei Grundmann und Kötters (vgl. 2000, S. 186) Kritikpunkte von Schülerinnen und Schülern beschrieben, die von diesen in ihrer Umsetzung eher im mittleren Bereich lokalisiert werden. Dazu zählen, dass sich Lehrpersonen für die Schüler*innen keine Zeit nehmen, sie auf Probleme der Schüler*innen nicht eingehen, sie Schüler*innen nicht ernst nehmen, nicht hilfsbereit sind, keine Möglichkeit zur Mitentscheidung der Schüler*innen geben und nicht freundlich sind. Geringfügig weniger Erfahrungen machen die Schüler*innen mit ihrer Meinung nach negativen Aspekten wie jenen, dass sie alles auf Kommando machen müssen, Lehrpersonen bestimmte Antworten hören möchten, abfälliges Reden über Schüler*innen, mangelnde Kritikfähigkeit der Lehrpersonen, Schreien im Unterricht, auf langsame Schüler*innen keine Rücksicht nehmen sowie zu wenig auf Schülerfragen eingehen. Laut Helmut Fend (vgl. 1998, S. 300 ff.) führt eine hohe Druckbelastung bzw. Druckorientierung zu einem Mangel an Hilfestellung, Erklärungen und Geduld bei Wiederholungen von nicht Verstandenem bzw. Lernproblemen. Geringe Druckbelastung hingegen bewirkt bessere Schülerbewertungen in Bezug auf Unterstützung, Lob, Sicherheit, Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Geduld. Leichter Druck führt zu Fachbeliebtheit, Wohlbefinden, Mitarbeit sowie Leistungsbereitschaft. Es dürfte sich demnach ein leichter Druck positiv auf die Unterrichtsprozesse auswirken, ein Zuviel an

Druck jedoch ins Gegenteil umschlagen. Beim Aspekt der Schülerorientierung klaffen die Wahrnehmungen von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern auseinander, denn laut den Befunden von Randoll (vgl. 1997, S. 63 ff.) haben Schüler*innen den Eindruck, dass nur wenige Lehrpersonen Rücksicht auf Schülerinteressen nehmen, wie beispielsweise durch das Wahrnehmen von Beratungsaufgaben, den Umgang mit schulischen Problemen der Schüler*innen, die Kenntnisse von den Sorgen und Ängsten ihrer Schüler*innen, Zeit für Schülerprobleme sowie das Einfühlen in die Gedanken und Gefühle von Schülerinnen und Schülern – wogegen 68 Prozent bis 91 Prozent der Lehrpersonen der Überzeugung sind, auf die Interessen ihrer Schüler*innen einzugehen. Demgemäß kritisieren Schüler*innen, dass ihre Lehrpersonen großteils nur an ihren Leistungen interessiert sind. Die von Randoll (vgl. ebd., S. 69 f.) befragten Abiturientinnen und Abiturienten geben an, dass Schülerinnen bzw. Schülern die Schuld an schulischen Misserfolgen und schlechten Beurteilungen von den Lehrpersonen zugeschoben würde und diese mit ihren eigenen Fehlern und Schwächen schwer umgehen könnten, sie sogar Unterrichtskritik als Angriff auf ihre Person bewerten würden. Darüber hinaus gibt es negative Aussagen über das gerechte Handeln von Lehrpersonen (vgl. Czerwenka et al. 1990, S. 127 f.), wie etwa die, dass die Notengebung subjektiv sei, die Lehrpersonen voreingenommen seien und Vorurteile gegenüber manchen Schülerinnen bzw. Schülern hegten (vgl. Randoll 1997, S. 89).

Eine der wohl prominentesten Studien ist diejenige von Volker Krumm und Susanne Weiß (2000), die eine breit angelegte Erhebung zu kränkelem Lehrerverhalten durchgeführt haben. Dabei wurden in Österreich, Deutschland und der Schweiz knapp 3000 Studentinnen und Studenten gebeten, von erlebten oder beobachteten kränkenden Erfahrungen in ihrer Schulzeit zu berichten. Die Ergebnisse der 1374 deutschen Studentinnen und Studenten ergaben, dass 79 Prozent sich ungerecht beurteilt gefühlt hatten, 73 Prozent unfair behandelt worden waren, 58 Prozent beleidigt worden waren, 57 Prozent vor anderen bloßgestellt worden waren, 49 Prozent angeschrien worden waren, 45 Prozent beschimpft worden waren, 37 Prozent verspottet worden waren, an 34 Prozent ständig herumgenörgelt worden war, 31 Prozent Schuldgefühle vermittelt worden waren, 31 Prozent sich schikaniert gefühlt hatten, 30 Prozent sich nicht beachtet gefühlt hatten und übersehen worden waren, 30 Prozent für dumm befunden worden waren, 29 Prozent fertig gemacht worden waren, 28 Prozent wegen jeder Kleinigkeit bestraft worden waren, 24 Prozent als ungeeignet für die Schule bezeichnet worden waren, 9 Prozent geschlagen worden waren und 7 Prozent körperliche Zudringlichkeiten erfahren hatten (vgl. Krumm & Weiß 2001, S. 25 f.). Die Resultate der 915 Fragebögen aus Österreich ergaben ähnliche Kränkungen. Die Hälfte der Studentinnen und Studenten wurde gebeten, ihre Erlebnisse von kränkelem Lehrerverhalten in ihrer Schulzeit aufzuzählen, die andere Hälfte bekam eine geschlossene Frage, die aus 16 Items bestand. Diese Ergebnisse werden in der Folge *A-Fälle* genannt. Darüber hinaus wurden die Studentinnen und Studenten gebeten, einen der Fälle detaillierter zu beschreiben, diese Fälle werden in der Folge als *B-Fälle* bezeichnet. Die Ergebnisse werden demnach in A und B unterteilt. Die befragten Stu-

dentinnen und Studenten gaben an, Opfer von negativen Zuschreibungen, Behauptungen und Vorurteilen gewesen zu sein (A 23,4 Prozent, B 20,4 Prozent), bloßgestellt worden zu sein (dazu zählt, sich über mangelnde Fertigkeiten, charakteristische Eigenschaften, das Geschlecht des Schülers bzw. der Schülerin, das Privatleben, den Namen des Schülers bzw. der Schülerin, über eine Behinderung oder Sonstiges lustig zu machen sowie das Aussehen oder Outfit zu kritisieren: A 40,5 Prozent, B 21,2 Prozent), ungerechtfertigtes und unfaires Verhalten erlebt zu haben (A 17,6 Prozent, B 17,3 Prozent), wie beispielsweise angeschrien, beschimpft worden zu sein, auch mit dem Gebrauch von Schimpfwörtern (A 11,8 Prozent, B 13,9 Prozent), lächerlich gemacht und beschämt worden zu sein (A 13,2 Prozent, B 10,9 Prozent), wie zum Beispiel ignoriert, vernachlässigt und missachtet worden zu sein (A 6,7 Prozent, B 6,9 Prozent). Weiters gaben die Befragten an, dass ihre Rechte verletzt worden waren (dazu zählt, dass in ihr Privatleben eingegriffen worden war und politische oder religiöse Einstellungen angegriffen worden waren: A 3,9 Prozent, B 3,3 Prozent), dass ihnen Fehlhandlungen unterstellt worden waren (A 4,4 Prozent, B 5,2 Prozent), sie berichteten darüber, Opfer von Körperverletzungen geworden zu sein (A 7,3 Prozent, B 5,2 Prozent), bedroht und eingeschüchtert worden zu sein (A 4,6 Prozent, B 5,1 Prozent), isoliert worden zu sein (A 3,1 Prozent, B 2,2 Prozent), dass (falsche) Informationen über sie weitergegeben worden waren (A 2,5 Prozent, B 3,5 Prozent) und ihnen unangemessene Arbeitsaufträge erteilt worden waren (A 2,6 Prozent, B 2,1 Prozent). Insgesamt waren von 78 Prozent der Fälle Kränkungen wie beispielsweise unfaire Behandlung, Bloßstellen, Anschreien, Verspotten, Schikanieren, Übersehen, wegen jeder Kleinigkeit Bestrafen, als ungeeignet für die Schule Befinden, ungerechte Beurteilung usw. erlebt worden, wobei mehr als doppelt so häufig wiederholte Kränkungen vorgekommen waren, als einmalige Kränkungen (vgl. Krumm & Weiß 2003, S. 4 ff.). All diese empirischen Befunde sind für mein Forschungsvorhaben insofern interessant, weil ein tieferes Verständnis gemeinsamer Erfahrungen von Schülerinnen bzw. Schülern zu kränkendem Lehrerverhalten sowie eine differenziertere Betrachtung der Thematik von forschungsleitendem Interesse sind, weshalb die Daten nicht inhaltsanalytisch, sondern mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden.

Ein aus meiner Sicht aufschlussreiches Ergebnis ist, dass Kränkungen und sogar Gewalt gegenüber Schülerinnen und Schülern vorwiegend über die Notengebung ausgeübt werden. Ähnlich hat Kurt Singer (1996) auf die personale und strukturelle Gewalt an Schulen aufmerksam gemacht, die sich durch das Notensystem, die Auslesemethoden, die Verordnungen über das Aufsteigen und Sitzenbleiben, das Leistungsprinzip und die Leistungskonkurrenz auszeichnet. Singer greift diesbezüglich zu einer dramatischen Metapher und führt der Metapher folgend weiter aus, dass durch das System den Lehrerinnen und Lehrern *Waffen* in die Hand gegeben würden, wie zum Beispiel strenge Noten, angedrohte Strafen oder Verweise, durch die die Schüler*innen abgeschreckt würden. Durch Prüfungen oder unvorhergesehenes Drankommen würden laut Singer die Schüler*innen bedroht, und er geht sogar so weit, die Leistungsbeurteilung als *auf Schüler*innen mit Noten schießen* zu bezeichnen, womit er die Gewaltausübung durch Leistungsbeurteilung zum Ausdruck bringen will

(vgl. ebd., S. 90). Die Befunde von Volker Krumm und Susanne Weiß (2000) zeigen zu 79 Prozent das Vorkommen von falschen oder ungerechten Leistungsbeurteilungen, die sich beispielsweise dadurch auszeichnen, dass Noten willkürlich gegeben werden und die Kriterien und Maßstäbe fragwürdig sind, wie beispielsweise unangekündigte Leistungsüberprüfungen oder das Miteinbeziehen der Note des letzten Jahres. Die Leistungsanforderungen sind unklar, wenn beispielsweise ein unterschiedliches Verständnis einer bestimmten Leistung zwischen Lehrperson und Schüler*in vorherrscht. Es werden leistungsfremde Faktoren mit einbezogen, wenn beispielsweise nicht *schön* geschrieben wird oder andere Lösungswege gewählt werden. Während der Prüfung werden Verfahrensfehler gemacht, zum Beispiel beim Gestalten von leistungsfördernden oder leistungshemmenden Faktoren, wie ausreichend oder zu wenig Zeit geben. Es kommt zu verunsicherndem Verhalten von Lehrpersonen, wie beispielsweise zu gereiztem Reagieren. Oder die Lehrpersonen geben den Schülerinnen bzw. Schülern keine Chance, indem sie diese übersehen, wenn sie sich für die Mitarbeit melden (vgl. ebd., S. 60 ff.). Das erinnert an Umgangsformen mit den *Gleichgültigkeitsschülerinnen* bzw. *-schülern* von Brophy und Good³⁸ (1974, S. 186 ff.). Überdies ergibt die Studie von Krumm, dass es im Unterricht auch dazu kommt, dass Lehrpersonen darauf bestehen, recht zu haben. Ebenso werden Vorurteile oder Antipathien und Vergeltungsmaßnahmen erwähnt, wo sich Lehrpersonen für etwas, das vorgefallen ist, rächen. Begleitend kommt es zu Beleidigungen, Beschimpfungen oder Anschreien, Verhaltensweisen, die laut Brophy und Good (ebd., S. 186 ff.) von *Ablehnungsschüler*innen* häufig erfahren werden. Dazu kommt die Studie von Krumm zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen sich bei der Notenvergabe nicht an gegebene Versprechen halten, wenn Sie beispielsweise eine Note vergeben, die der versprochenen Note widerspricht. Das Erleben von Ungerechtigkeit wird noch verstärkt, wenn Lehrpersonen die Begründung einer Beurteilung verweigern. Von Kränkungen durch ungerichte Leistungsbeurteilung berichten immerhin 25 Prozent bis 30 Prozent (vgl. Krumm & Weiß 2000, S. 60 ff.). Wenn es um die Leistungsbeurteilung geht, ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmungen der Schüler*innen und die der Lehrer*innen dazu voneinander abweichen. Aber auch wenn man davon ausgeht, dass Noten gerecht und an Beurteilungskriterien orientiert vergeben werden, die Schüler*innen jedoch eine andere Wahrnehmung davon haben, kann davon ausgegangen werden, dass es wichtig ist, dass die Leistungsbeurteilung den Schülerinnen und Schülern transparent dargestellt wird. Da die Erhebung von Krumm bereits rund 25 Jahre zurückliegt, stellt sich die Frage, welche Erfahrungen zu Kränkungen – man könnte diese auch als respektloses Verhalten bezeichnen – Schüler*innen der Gegenwart machen. Auch das wird ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit vorliegender Untersuchung von Respektwahrnehmung der Schüler*innen sein. Positiver sind die Ergebnisse bei Kanders, Rösner und Rolff (vgl. 1996, S. 61), wenn es darum geht, dass Lehrpersonen alle Schüler*innen *gleich* behandeln sollen. Auch darin liegt eine dialektische Herausforderung. Auf der einen Seite soll die Einzigartigkeit von Schülerin-

38 Die Einstellungen von Lehrpersonen aufgrund des Verhaltens von Schülerinnen bzw. Schülern, in Form von *Zuneigung*, *Gleichgültigkeit*, *Sorge* und *Ablehnung* den Schülerinnen bzw. Schülern gegenüber, wurde in Kapitel 6.2 erläutert.

nen bzw. Schülern im Unterricht berücksichtigt werden, auf der anderen Seite sollen alle die gleichen Chancen erhalten, wobei Schüler*innen sich beides erwarten. Einerseits sollen für die gleiche Leistung gleiche Noten vergeben werden, andererseits sollen schwächere Schüler*innen individuell unterstützt werden (vgl. Bohnsack 2013, S. 134).

Fehlverhalten von Lehrpersonen kann sich durch negative Kritik, Demütigung oder Kränkung, durch aggressives Verhalten wie beispielsweise Sarkasmus, unfaire Tests bis hin zu aggressiven Handlungen und körperlicher Gewalt zeigen, kann aber auch durch zahlreiche weitere Praxisformen zum Ausdruck kommen, die im Unterricht zunächst nicht als respektloses Verhalten identifiziert werden. Derartiges Fehlverhalten kann um viele Beispiele erweitert werden, beispielsweise Arbeiten zu spät zurückgeben, frühzeitiges Beenden des Unterrichts, ungenaues Korrigieren oder langweiliges Unterrichten, mangelnder Enthusiasmus, negatives Verhalten, was keineswegs mit Absicht herbeigeführt wird, sondern lediglich der Erreichung von Zielen dient und im Sinne des Unterrichts gesehen wird, aber dennoch die Beteiligten schädigt. Hingegen setzen aggressive Handlungen oder körperliche Gewalt eine gewisse Handlungsbereitschaft voraus oder werden *lediglich* gebilligt (vgl. Schmitz et al. 2006, S. 31 ff.). Im nächsten Kapitel wird demnach der Forschungsstand zu den unterschiedlichsten Formen von respektvollem und respektlosem Verhalten dargestellt.

8.1.2 Kategorialer Blick auf Lehrerverhalten

Erste systematische Daten zu Lehrerverhalten haben vermutlich Tausch und Tausch (vgl. 1998, S. 52 ff.) in den 1960er-Jahren erhoben. Im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Selbstachtung, das Selbstkonzept und somit auf die persönlichen und fachlichen Lernprozesse der Schüler*innen haben sie sich allerdings vorwiegend auf die *zwischenmenschlichen Beziehungen* konzentriert und dabei die vier förderlichen Dimensionen 1. *Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*, 2. *vollständiges einführendes Verstehen*, 3. *Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit* und viele weitere, 4. *fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten* entdeckt. Beeinträchtigend sind demgemäß 1. *Missachtung – Kälte – Härte*, 2. *kein einführendes Verstehen*, 3. *Fassadenhaftigkeit – Nichtübereinstimmung – Unechtheit* sowie 4. *keine fördernden, nicht dirigierenden Tätigkeiten*. Ähnliche Beschreibungen erhielten Anna und Ferdinand Eder (vgl. 1995, S. 218 f.) von interviewten Schülerinnen und Schülern in Österreich, die als ihre schlimmsten Erfahrungen davon berichten, dass sie vor der Klasse lächerlich gemacht worden seien und Lehrpersonen entmutigende zynisch-herabsetzende Bemerkungen getätigt hätten, wobei häufig der Ausdruck *fertig machen* gefallen sei, was mit respektlosem Lehrerverhalten gleichzusetzen ist. Immerhin haben 15 Prozent bis 20 Prozent der Schüler*innen die *Beziehungen* zu ihren Lehrpersonen als durchgehend negativ empfunden, das Verhalten ihrer Lehrer*innen also als respektlos eingeschätzt. Patricia Kearney et al. (vgl. 1991, S. 325 ff.) haben in einer groß angelegten Studie mit 254 Teilnehmerinnen und Teilnehmern insgesamt 1762 Beschreibungen vorwiegend zu respektlosem Verhalten von Lehrpersonen erhalten und den Beziehungsfaktor mit dem herabsetzenden Verhalten als Kategorie *Unverschämtheit* bezeichnet, neben den zwei weiteren

Kategorien *Inkompetenz* (zum Beispiel unfaire Prüfungen, langweiliger Unterricht usw.) und *Trägheit* (zum Beispiel Absentismus, schlechte Unterrichtsvorbereitung, Arbeiten zu spät zurückgeben usw.). Und Fend (vgl. 2008, S. 321) hat die Aussagen von Schülerinnen bzw. Schülern, wie die ideale Lehrerpersönlichkeit sein soll, in *Persönlichkeitsmerkmale* (zum Beispiel humorvoll, gute Nerven, belastbar, geduldig, ausgeglichen, sportlich, dynamisch, natürliche Autorität, fröhlich, heiter, entspannt, lustig usw.), in *Merkmale guten Unterrichts* (zum Beispiel didaktische und pädagogische Fähigkeiten, gerecht, objektiv, unparteiisch, einfallsreich, ideenreich, sich ausdrücken können usw.) und in *Beziehungsqualitäten* (zum Beispiel verständnisvoll, menschlich, einfühlsam, auf andere eingehen, zuhören können, lieb, liebevoll, Freund*in, höflich, freundlich, umgänglich, aufmerksam, hilfsbereit usw.) eingeteilt. Edgar Schmitz et al. (2006) von der Technischen Universität München führten mehrere Durchgänge, drei Voruntersuchungen und drei Hauptuntersuchungen, von explorativen Studien mit mehr als 400 Schülerinnen und Schülern zu positivem und negativem Lehrerverhalten durch. Sie wandten dabei verschiedene Methoden an wie Schüleraufsätze, Interviews, Fragebögen auf Basis von Aufsätzen und teilnehmende Beobachtung. Anhand einer Fragebogenerhebung von 700 Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen im Zuge der zweiten Voruntersuchung konnten sie folgende Kategorien ermitteln: *Ruhe und Gelassenheit* (Lehrperson bleibt ruhig, ist nicht launisch), *Partnerschaftlichkeit* (Lehrperson hat Gespür, ob Schüler*in Probleme hat), *Humor* (Lehrperson versteht Spaß, kann über sich lachen), *Gerechtigkeit* (Lehrperson bewertet gerecht, bevorzugt keine Schüler*innen), *Unterrichtsstil* (Schüler*innen erhalten Gelegenheit, Stoff zu diskutieren, und Lehrperson erklärt, warum der Stoff später wichtig ist), *Persönlichkeit* (Lehrperson wird als Respektsperson anerkannt, Lehrperson ist manchmal großzügig und drückt ein Auge zu), *äußere Erscheinung* (Lehrperson legt Wert auf Körperpflege), *Leistung* (Lehrperson lobt gute Leistungen) und *Fachkompetenz* (Lehrperson kann weitergehende Fragen beantworten). Dabei gaben 49 Prozent der Schüler*innen an, dass die Lehrpersonen nicht ruhig und gelassen blieben, 46 Prozent sprechen sogar davon, dass fast alle Lehrpersonen launisch seien, sich nicht individuell um Schüler*innen kümmern würden (45 Prozent), Schüler*innen bevorzugen würden (53 Prozent), Schularbeiten unfair durchführen würden (22 Prozent). 31 Prozent der Schüler*innen fühlen sich ungerecht benotet oder behandelt. Nach der ersten Hauptuntersuchung von Schmitz et al. (2006) zu positivem Lehrerverhalten mit 300 ehemaligen Schülerinnen und Schülern mittleren Alters (21 bis 25 Jahre) und mit verschiedenen Schulabschlüssen konnten *fünf Faktoren* identifiziert werden. Faktor 1, *emotionale Zuwendung*, kennzeichnet die interpersonale Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern. Faktor 2, *guter Unterricht* aus Sicht der Schüler*innen, kann mit didaktisch-methodischer Kompetenz übersetzt werden. Faktor 3, *Unterstützung*, entspricht der Unterstützung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Faktor 4, *Anerkennung geben*, drückt das Verstärkungsprinzip aus wie loben, ermutigen usw. In Faktor 5, *Selbstständigkeit fördern*, werden die Schüler*innen zur Selbstständigkeit motiviert und befähigt. Dabei haben für die Schüler*innen die emotionale Zuwendung und die Anerkennung die höchste Bedeutung. Darauf folgen die

Unterstützung und guter Unterricht. Das Schlusslicht bildet das Fördern von Selbstständigkeit. Negative Faktoren sind demgemäß mangelhafte didaktisch-methodische Kompetenz, Mangel an Unterstützung, Mangel an Anerkennung, Mangel an positiven Gefühlen/Humor und aggressives Lehrerverhalten. Die zweite Hauptuntersuchung von Schmitz et al. (2006) anhand von 450 ausgefüllten Fragebögen, auf Basis von Interviews mit Erwachsenen, zur Frage, was an Lehrpersonen als gut befunden wird, ergab folgendes Ergebnis, angeführt nach Rangliste der Items: Gerechtigkeit 94 Prozent, Humor 89,1 Prozent, Eingehen auf Schüler*innen 91,6 Prozent, Auflockerung des Unterrichts 88,9 Prozent, Kümmern um Schüler*innen 85,1 Prozent, Anregen zum Lernen 75,3 Prozent, selbstsicheres Auftreten 71,5 Prozent, korrektes Auftreten 69,8 Prozent, junges Alter 29,4 Prozent, autoritäres Auftreten 25,1 Prozent und Strenge 10,7 Prozent. Ungerechte Noten wurden von den Befragten besonders hervorgehoben. Vor allem eine große Anzahl an Schülerinnen und Schülern gab an, bereits ungerecht benotet worden zu sein. Auch wenn es sich dabei um eine verzerrte Wahrnehmung der Schüler*innen handeln kann, ist dennoch ein hoher Grad an Intransparenz gegeben (vgl. Schmitz et al. 2006, S. 18 ff.), was auch als Respektlosigkeit den Schülerinnen und Schülern gegenüber eingestuft werden kann.

Bei der Betrachtung bisheriger Forschungen wird deutlich, dass die Ergebnisse von den Forscherinnen und Forschern grundsätzlich in Kategorien geordnet dargestellt werden. Dabei ergeben sich eine Vielzahl unterschiedlicher Kategorien, die einander ähneln und sich dann doch wieder stark voneinander unterscheiden. Dadurch ist erkennbar, dass die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Praxisformen ihrer Lehrpersonen vielfältig und deshalb häufig nicht eindeutig zuordenbar sind. Möchte man die zahlreichen Befunde zusammenfassen, gelingt dies meines Erachtens nach am ehesten anhand des Modells der Grundimpulse von Fritz Riemann (vgl. 1995, S. 15), das Sigrid Tschöpe-Scheffler (vgl. 2002) von Barbaa Langmaack und Michael Braune-Krickau (vgl. 1982, S. 115 ff.) übernommen und für den Unterricht adaptiert hat, dargestellt in Abbildung 6.

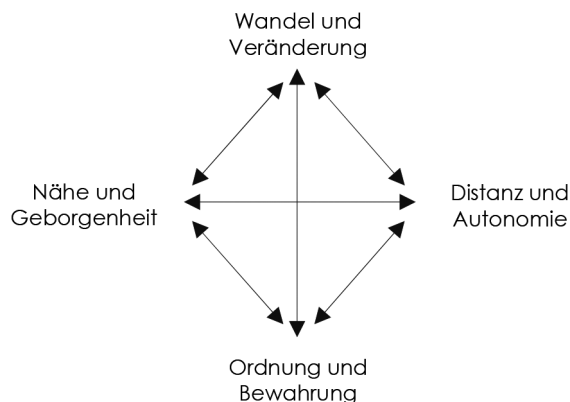


Abbildung 6: Grundimpulse (Quelle: Barbara Langmaack & Michael Braune-Krickau 1982, zit. n. Sigrid Tschöpe-Scheffler 2002, S. 29)

Obige Abbildung zeigt die Grundimpulse, die ein System von Gegensätzen bilden, die in lebendiger Balance zu halten sind. Als positiv dürften Schüler*innen das Lehrerverhalten erleben, wenn die Ausbalancierung gelingt. Primär werden Praxisformen von Lehrpersonen in die Kategorien *Person* und *Unterricht* eingeteilt. Der *Person* werden Merkmale wie beispielsweise die Beziehungsqualität, die Art der Interaktionen, Gerechtigkeit, emotionale Zuwendung, Unterstützung, Anerkennung, Geduld und Gelassenheit, Humor usw. zugeordnet. Gestaltung des Unterrichts, Vermittlung der Inhalte, Leistungsbeurteilung, Förderung der Selbstständigkeit, Lenkung usw. sind häufig in der Kategorie *Unterricht* zu verorten. Eine klare Zuteilung scheint schwierig zu sein, da sich all diese Praxisformen vermischen und wechselseitig beeinflussen. Beispielsweise könnten die Unterstützung und Förderung der Schüler*innen sowohl die Beziehungsqualität auszeichnen, als auch als didaktisch-methodischer Teil des Unterrichts aufgefasst werden. Schüler*innen wünschen sich grundsätzlich einen einigermaßen geordneten Unterrichtsverlauf und zugleich eine positive Beziehung, die man auch durch *Wärme* ausdrücken kann, sie wollen demnach Struktur und Zuwendung, was den Grundimpulsen *Ordnung und Bewahrung* sowie *Nähe und Geborgenheit* zuordenbar ist. Gleichzeitig sind den Schülerinnen und Schülern Gerechtigkeit und gerechte Leistungsbeurteilung wichtig, was die professionelle Distanz erfordert. Des Weiteren kann die Förderung der Selbststeuerung der Schüler*innen in der Autonomie verortet werden. Zugleich wird aber auch die Flexibilität für unvorhersehbare Situationen im Unterricht verlangt, was zu dem Grundimpuls Wandel und Veränderung passt. Von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Praxisformen ihrer Lehrpersonen sind daher aus meiner Sicht weniger in Kategorien einzuordnen, als vielmehr anhand der pädagogischen Antinomien und ihren dialektischen Spannungsfeldern zu entfalten, wodurch es möglich wird, die vielen verschiedenen Facetten der Praxisformen zu berücksichtigen. So kann Gerechtigkeit beispielsweise aus der professionellen Distanz heraus erfüllt werden und situations- und personangepasst auch durch die Nähe, indem Schüler*innen mit ihren besonderen Bedürfnissen wahrgenommen werden.

Auf die eben besprochenen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern scheint der Großteil der Lehrpersonen in den USA gut eingehen zu können. Czerwenka et al. (vgl. 1990, S. 405 ff.) haben Aussagen von Schülerinnen und Schülern in den USA und Deutschland verglichen und dabei festgestellt, dass in den USA weitaus weniger Negativurteile gefällt wurden. Die US-amerikanischen Schüler*innen bevorzugen die Rolle von Lehrpersonen als Helfer*innen und Berater*innen. Natürlich können die beiden Länder aufgrund der unterschiedlichen geschichtlichen Entwicklung und des politisch-gesellschaftlichen Kontextes nicht direkt verglichen werden, dennoch stellt sich die Frage, ob sich im deutschsprachigen Raum die Rolle der Lehrer*innen noch zu wenig in Richtung Beratungsfunktion entwickelt hat. Darüber hinaus haben Heike de Boer und Heike Deckert-Peaceman (vgl. 2009, S. 323) in Finnland beobachtet, dass derartige Lehrerbewertungen dort nicht zu finden sind. Möglicherweise ist dies begründet durch die geringere Dominanz von Selektion oder durch das Fehlen permanenter Beurteilung, wie das in deutschen bzw. generell in Schulen im deutschen Sprachraum der Fall ist. Aufgrund der Auflösung der bisherigen Autoritätsverhält-

nisse wird die Beziehungs- und Gesprächskultur immer wichtiger (vgl. Fend 1998, S. 305 f.), was bereits bei der Darstellung der Entwicklung der Didaktik in Kapitel 7.2.1 festgestellt werden konnte. Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum sind nach wie vor stark leistungsergebnisorientiert, wodurch die persönlichen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern vernachlässigt werden. Kooperationen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren im Unterricht gewinnen an Bedeutung, was jedoch schwierig zu bewerkstelligen ist, da starke Differenzen bezüglich der Rollenerwartung an den Lehrberuf von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern bestehen (vgl. Bohnsack 2013, S. 135 ff.). In Anbetracht der Tatsache, dass sich qualitativ hochwertige Beziehungen positiv auf das Befinden und das Verhalten der Schüler*innen sowie auf die Unterrichtsprozesse insgesamt auswirken, ist es unumgänglich, sich mit Respekthandeln im Unterricht auseinanderzusetzen. Um die Auswirkungen von respektvollem Umgang auf Schüler*innen zu verdeutlichen, wird im nächsten Kapitel auf diese eingegangen.

8.1.3 Auswirkungen des Verhaltens der Lehrpersonen auf Schüler*innen

Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Praxis tagtäglich und unmittelbar mit den Auswirkungen ihrer Handlungen auf die Schüler*innen beschäftigt. Das gestern getätigte Lob wird heute nicht mehr wahrgenommen oder gehört oder die Bemühungen um Freundlichkeit werden missverstanden. Das alles steht im Konnex mit der Wirkung von Lehrerhandlungen. Tina Hascher (vgl. 2004, S. 211) hat in diesem Zusammenhang herausgefunden, dass Schüler*innen sich *traurig*, *beschämt* und *wütend* fühlen, wenn ihnen die erwartete Wertschätzung und Anerkennung nicht entgegengebracht wird. Welche Auswirkungen respektvolles Verhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern hat und vor allem, wie nachhaltig diese Auswirkungen sind, wurde von den befragten Abiturientinnen und Abiturienten bei Randoll (vgl. 1997, S. 47) beantwortet. Zieht man die Werte des Einflusses von *günstig* bis *eher günstig* zusammen, ergeben sich folgende Befunde: Einfluss auf *Selbstvertrauen* 24 Prozent, auf *Selbstachtung* und *Selbstakzeptanz* 14 Prozent, auf *Kreativität* 18 Prozent, auf die *Lernmotivation* 17 Prozent, auf das *Wohlbefinden in der Schule* 7 Prozent, auf die *Fähigkeit, Belastungen in der Schule durchzustehen*, 18 Prozent, auf den *Mut, im Unterricht die persönliche Meinung zu sagen* 36 Prozent und auf die *Vermittlung einer sinnvollen Lebensperspektive* 14 Prozent. Die restlichen Werte verteilen sich auf einen eher negativen oder keinen Einfluss. Krumm und Weiß (vgl. 2003, S. 12 f.) haben ebenfalls die Auswirkungen auf kränkendes Verhalten erfragt und die österreichischen Studentinnen und Studenten haben in Erinnerung an ihre Schulzeit angeführt, dass ihnen die Lehrperson unsympathischer geworden sei, sie zornig und wütend gewesen seien, sie sich abgelehnt gefühlt haben, sie ständig darüber nachgedacht haben, sie sich niedergeschlagen und traurig gefühlt haben, das Fach ihnen zuwider geworden sei, sie Herzklopfen hatten, sie unsicher geworden seien, sie sich entmutigt gefühlt haben, sie Angst vor den Stunden bei dieser Lehrperson hatten, ihr Selbstvertrauen abgenommen habe, sie sich im Unterricht schlechter konzentrieren konnten, sie sich ohnmächtig gefühlt haben, sie Rachegedanken gegen diese Lehrperson hatten, sie gereizt und aggressiv gewesen seien, sie sich geschämt haben, sie sich

überfordert gefühlt haben, sie schlechter geschlafen haben, ihr Ansehen bei ihren damaligen Mitschülerinnen und Mitschülern geringer geworden sei, ihnen übel geworden sei und sie Kopfschmerzen hatten. Das kränkende Lehrerverhalten wirkt sich demgemäß negativ sowohl auf das psychische als auch auf das physische Wohlbefinden aus. Respektlosigkeiten gegenüber den Schülerinnen bzw. Schülern haben in der Folge nicht nur Auswirkungen auf die Befindlichkeiten, sondern auch auf das Verhalten der Schüler*innen. Laut Georg Breidenstein (vgl. 2009, S. 154) haben verletzende Erfahrungen zur Folge, dass sich der Unmut der Schüler*innen in Form von Stören oder Schwänzen und auch im gemeinsamen Lästern über Lehrpersonen ausdrückt. Gelästert wird über Körperhaltung, Aussehen, Outfit, aber auch über charakterliche und fachliche Mängel oder Ungerechtigkeiten (vgl. Zschach 2008, S. 287 f.). Da die Daten dieser Dissertation über Gruppendiskussionen von Schülerinnen und Schülern erhoben werden, wird es interessant sein, ob gemeinsame Strategien der Schüler*innen für die Bewältigung von erfahrener Respektlosigkeit gängige Praxis im gemeinsamen Lebensraum darstellen. Krumm und Weiß (vgl. 2003, S. 13) haben ebenfalls Verhaltensreaktionen erhoben: Die Schüler*innen haben laut ihren Aussagen nichts unternommen, weil es ohnehin nichts gebracht hätte oder weil sie nicht gewusst haben, was sie tun sollen, oder weil sie sich nicht getraut haben, etwas zu unternehmen, oder weil es sonst schlimmer geworden wäre. Sie haben versucht, sich bei dieser Lehrperson möglichst unauffällig zu verhalten. Sie haben herumerzählt, was ihnen passiert war. Sie haben sich bei der Lehrperson mehr angestrengt oder auch weniger angestrengt. Sie haben der Lehrperson widersprochen, um sich zu rechtfertigen. Die Eltern oder andere Personen seien um Unterstützung gebeten worden. Die Lehrperson sei von dem Moment an ignoriert worden. Niemand habe ihnen geholfen. Die Schüler*innen haben versucht, die Lehrperson durch ihr Folgeverhalten zu ärgern. Die Schule oder Klasse sei gewechselt worden. Die Schüler*innen haben sich gerächt, ohne dass die Lehrperson erfahren habe, wer es war. Vorrangig war resignatives Verhalten zu beobachten, das jedoch nicht daraus begründet war, dass sich die Schüler*innen unterworfen haben, sondern weil ihnen bewusst gewesen ist, dass sie sozusagen „auf dem kürzeren Ast sitzen“. Singer (vgl. 1996, S. 133) bezeichnet dies treffend als *stumme Ohnmacht* der Schüler*innen. Des Weiteren werden Verhaltensformen beobachtet, die mehr der Entlastung dienen, wie beispielsweise das Herumerzählen des Verhaltens der Lehrperson. Vermehrtes Anstrengen oder Widerstand-Leisten sind weitere Verhaltensweisen. Die Unterstützung durch dritte Personen wird ebenfalls als Strategie gewählt – oder auch passiver Widerstand. Aggressive Reaktionen gibt es kaum, was vermuten lässt, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, dass sie dabei nur die Verlierer*innen sein können (vgl. Krumm & Weiß 2003, S. 13).

Interessant erscheinen die Forschungsergebnisse von Schmitz, Voreck, Hermann und Rutzinger (2006), die in ihrer Studie zwei Faktoren von unmittelbarem Schülerverhalten auf positives Verhalten von Lehrpersonen feststellen können. Faktor 1 ist die *Motivation und Anstrengung*, wie beispielsweise die Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht, eine höhere Aufmerksamkeit der Schüler*innen, ein freiwilliges Übernehmen von Aufgaben, Respekterweisung der Lehrkraft gegenüber, Anstrengungsbe-

reitschaft usw. Faktor 2 sind *positive Gefühle und Offenheit*, wobei es darum geht, dass die Schüler*innen sich wohlfühlen, ausgeglichen und entspannt sind, sich offen für Neues zeigen, positiv gegenüber Personen und Sachen eingestellt sind usw. Schmitz et al. (2006) konnten eine Korrelation zwischen Lehrer*innenverhalten – beispielsweise emotionaler Zuwendung und Akzeptanz von Schüler*innen, ansprechendem Unterricht, Unterstützung, Anerkennung, Anleitung zur Selbstständigkeit und Motivation – sowie den positiven Gefühlen der Schüler*innen verifizieren, also Faktor 1 und 2. Neben unmittelbarem Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern gibt es auch spätere Reaktionen auf positives Lehrerverhalten. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn die Absolventinnen und Absolventen von Schulausbildungen das Fach auch in der Gegenwart noch mögen und wenn sie gute Erinnerungen an die Schule haben. Auf gerechtes Lehrerverhalten (zum Beispiel kein Bloßstellen oder gerechtes Beurteilen) konnten positive Reaktionen 1, die das *Lernen betreffen*, wie beispielsweise sich den Stoff besser merken zu können oder besser mitzuarbeiten, und positive Reaktionen 2, *emotionale Reaktionen*, wie beispielsweise für die Lehrperson lernen oder das Fach der Lehrperson als Lieblingsfach zu wählen, festgestellt werden. Darüber hinaus gab es auch positive Spätfolgen in der Form, dass Schüler*innen später selbst Lehrer*innen werden möchten oder sie gute Erinnerungen an die Schule haben. Negative Spätfolgen konnten in diesem Zusammenhang keine festgestellt werden.

Im Zuge der Untersuchung von Schmitz et al. (2006) wird der Blick ebenfalls auf die Folgen von negativem Lehrerverhalten gerichtet. Die unmittelbaren Folgen wurden in vier Faktoren eingeteilt: Faktor 1 ist die *mangelnde Motivation und Resignation* wie beispielsweise keine Anstrengungsbereitschaft, Langeweile oder keine Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff usw. Faktor 2 bezieht sich auf *negative Gefühle* wie beispielsweise kein Wohlfühlen, keine Motivation oder generell eine negative Einstellung usw. In Faktor 3 geht es um das *Störverhalten*, das beinhaltet beispielsweise Respektlosigkeit gegenüber der Lehrperson, Aggression, Unterrichtsstörungen usw. Faktor 4 bezieht sich auf *Verkrampfung und Verschlussenheit* wie beispielsweise eine Blockade oder eben Verschlussenheit. Mit diesen Reaktionen korrelieren schlechter Unterricht, mangelnde Unterstützung, mangelnde Anerkennung, Mangel an positiven Gefühlen und aggressives Lehrerverhalten. Spätere Folgen sind beispielsweise, dass das Fach auch gegenwärtig noch abgelehnt bzw. gemieden wird, dass ein Beruf ergriffen wurde, der mit dem Fach nichts zu tun hat, dass nach wie vor an diese Lehrkraft gedacht wird und die Schüler*innen in der Folge generell schlechtere Leistungen erbracht haben, dass die erarbeiteten Lerntechniken aus der Schulzeit im aktuellen Beruf nicht anwendbar sind und sich die ehemaligen Schüler*innen nach wie vor noch fachlich unsicher fühlen. Was interessant ist, ist die Einschätzung der ehemaligen Schüler*innen, dass ihre Lehrer*innen während ihrer Schulzeit keine Vorbilder für sie waren (vgl. Schmitz et al. 2006, S. 118 ff.). Der Lehrperson als Vorbild wird in wissenschaftlichen pädagogischen Theorien mehr Gewicht verliehen. Es könnte sein, dass den Schülerinnen bzw. Schülern die Vorbildwirkung der Lehrpersonen nicht bewusst ist oder dass die Vorbildwirkung für die befragten Schüler*innen tatsächlich keine Rolle gespielt hat. Bei Überprüfung der Zusammenhangshypothesen hat sich

herausgestellt, dass unmittelbare Reaktionen mit den späteren Folgen stärker korrelieren als mit dem negativen Lehrerverhalten selbst. Die unmittelbaren Reaktionen auf beispielsweise launisches oder ungerechtes Lehrerverhalten oder Ungeduld sind Aggressivität, psychosomatische Störungen, Demotivierung, innere Kündigung und Angstreaktionen (vgl. Schmitz et al. 2006, S. 129 ff.). Da jedoch die unmittelbaren Reaktionen Folgen des Lehrerverhaltens sind, kann dies als wichtigster Faktor für sowohl die unmittelbaren als auch die späteren Reaktionen identifiziert werden und die Bedeutung des Lehrerverhaltens für die Lern- und Entwicklungsprozesse damit noch einmal verdeutlichen.

Zu den bisherigen Ausführungen des Forschungsstandes lassen sich aus pädagogischer Perspektive Schlussfolgerungen auf respektvolles oder respektloses Verhalten von Lehrpersonen ziehen. Des Weiteren sind die Bereiche des Unterrichtsalltags dargestellt worden, in denen Respekt für Schüler*innen wahrnehmbar wird, was zur Darstellung des Forschungsfeldes der empirischen Untersuchung in dieser Dissertation von Bedeutung ist. Bevor der Frage nachgegangen werden kann, wodurch sich Schüler*innen von ihren Lehrpersonen im Unterrichtsalltag respektiert fühlen, erfolgt ein Blick auf ausgewählte Forschungsprojekte, in denen explizit zu Respekt aus Schülerperspektive geforscht wurde.

8.2 Forschungsstand zu Respekt im Unterricht

Sucht man wissenschaftliche Befunde zu Respekt im Unterrichtsalltag, insbesondere an Schulen der Sekundarstufe II, wird man nur begrenzt fündig. Die konkrete Frage an Schüler*innen, wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, ist in dieser expliziten Form noch nicht gestellt worden. Was bedeutet Respekt für Schüler*innen? Es gibt in der Literatur sehr viele Befunde zu gerechtem, gutem oder kränkendem Lehrerverhalten, durch die es möglich ist, respektvolles bzw. respektloses Lehrerverhalten abzuleiten, vor allem auch aus Sicht der Schüler*innen. Zu Respekt im Unterricht gibt es zwar einige wenige Forschungen, allerdings geht es dabei um die Frage, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren, genauer, wie und warum sie ihren Lehrpersonen Respekt erweisen. Diese Ergebnisse sind insofern aufschlussreich für diese Dissertation, da bereits ausführlich besprochen wurde, dass Erwartungen an andere Menschen mit eigenen Überzeugungen korrespondieren. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen sich von ihren Lehrpersonen erwarten, dass sie ebenso respektiert werden, wie sie vice versa ihre Lehrpersonen respektieren. Reziprozität ist demnach ein wichtiges Merkmal für Respekt, da von einer Gegenseitigkeit ausgegangen werden kann. Wann respektieren Schüler*innen ihre Lehrer*innen und wodurch zeigt sich dieser Respekt?

Zunächst wird eine explorative Studie vorgestellt, die von Christian Gleser (2003) mit einer Stichprobe von 166 Schüler*innen der 10. und 12. Jahrgangsstufen eines Gymnasiums durchgeführt wurde. Die Schüler*innen sollten anhand eines Fragebogens mit offenen Fragen erklären, was sie unter Respekt verstehen und zusätzlich noch eine Lehrperson beschreiben, vor der sie Respekt haben, und jeweils eine Situa-

tion, in der sie Respekt vor einer Lehrperson hatten oder Respekt vor einer Lehrperson verloren hatten. Unter Respekt verstehen die befragten Schüler*innen der Rangfolge nach die Kategorien Achtung gegenüber einer Person 41,4 Prozent, Höflichkeit gegenüber einer Person 36,8 Prozent, Akzeptanz einer Person 27,6 Prozent, Toleranz gegenüber einer Person 12,6 Prozent, Anerkennung der Autorität einer anderen Person 10,9 Prozent, Anerkennung einer Person 7,5 Prozent, Wertschätzung einer Person 5,2 Prozent, Ernstnehmen einer Person 5,2 Prozent, Verständnis gegenüber einer Person 4,6 Prozent, Gerechtigkeit gegenüber einer Person 3,4 Prozent, Angst/Macht 3,4 Prozent, Vorbildfunktion 3,4 Prozent, Vertrauen gegenüber einer Person 2,3 Prozent, Rücksichtnahme 1,7 Prozent. Dabei ist auffällig, dass nur 31 von 166 Schülerinnen und Schülern Respekt als ein auf Gegenseitigkeit basierendes Phänomen beschreiben. Die Eigenschaften, die die Schüler*innen einer respektierten Lehrperson zuweisen, sind der Rangfolge nach gute Fachkenntnisse in Verbindung mit guter Stoffvermittlung, Höflichkeit und Freundlichkeit, Strenge, Gerechtigkeit/Fairness, Verständnis für die Belange der Schüler*innen, Durchsetzungsvermögen, direktives Handeln, Akzeptanz der Schüler*innen, soziale Kompetenz, konsequentes Handeln, Selbstbewusstsein, lautes Schreien, furchteinflößendes sowie lautes und energisches Verhalten, Aussehen und Vertrauen. Neben einfühlendem Verhalten wird also gleichzeitig auch ein gewisses Maß an Durchsetzungsvermögen erwartet. Die Ergebnisse decken sich großteils mit den Befunden zu Forschungen über *gute* Lehrer*innen oder *gerechte* Lehrer*innen. Situationen, in denen Respekt den Lehrpersonen gegenüber empfunden wurde, umfassen die soziale Kompetenz, Verständnis für die Belange von Schülerinnen und Schülern, Strenge, gute Fachkenntnisse in Verbindung mit guter Stoffvermittlung, Niedermachen oder Bloßstellen, konsequentes Handeln, Echtheit bzw. Authentizität, direktives Handeln, Gerechtigkeit und Fairness sowie Aussehen. Bei Betrachtung der Aussagen der Schülerinnen und Schülern fällt auf, dass es bei der Respektdefinition der Schüler*innen zu einer Vermischung von Ausdruck des Respekts durch zugewandtes Verhalten mit dem negativen Ausdruck der Macht aufgrund von Unterwerfung kommt (vgl. ebd., o. S.). Dass kränkendes Verhalten Respekt bei Schülerinnen und Schülern hervorruft, konnte bei Studien zu *guten* oder *gerechten* Lehrpersonen nicht beobachtet werden und dürfte aus einem Respektverständnis heraus resultieren, das dem vertikalen Respekt in Bezug auf den Status bzw. die Stellung von Personen entspricht. Respekt wird dabei weniger mit positiven Gefühlen verbunden und entspricht in diesem Fall eher einem Akt der Unterwerfung, wodurch das Machtprinzip unserer Gesellschaft in der Schule abgebildet wird. Dabei geht es vorwiegend darum, den Willen von Lehrpersonen gegen den Willen von Schülerinnen und Schülern durchzusetzen und zu bestimmen, wie die Schüler*innen die Ziele der schulischen Ausbildung erfüllen sollen. Wenn sich die Schüler*innen nicht unterwerfen und versuchen, in Widerstand zu gehen, kann es zu Machtlosigkeit (vgl. Singer 1996, S. 93 f.) von einzelnen Lehrpersonen kommen. In solchen Fällen erleben Schüler*innen Situationen, in denen der Respekt vor den Lehrpersonen verloren geht. Die von Gleser (2003) befragten Schüler*innen berichten von Respektverlust ihren Lehrpersonen gegenüber aufgrund von mangelndem Durchsetzungsvermögen,

Niedermachen oder Bloßstellen, aufgrund fehlender sozialer Kompetenz, mangelnder Fachkompetenz und wenn kein Verständnis für die Belange der Schüler*innen aufgebracht wird. Des Weiteren wird ungerechtes Handeln der Lehrpersonen genannt, sie seien zu nett, freundlich und locker und wiesen mangelndes konsequentes Handeln und stark direktives Handeln auf (vgl. ebd., o. S.). Bei der Darstellung der Ergebnisse fällt auf, dass eine große Bandbreite an Nennungen der Schüler*innen in Bezug auf respektloses Verhalten sowohl als Respekt vor der Lehrperson als auch als Respektverlust identifiziert wird. Die Beschreibungen der Schüler*innen zeigen, dass sie die Lehrpersonen respektieren, weil diese einen Wissensvorsprung haben, weil sie die Schüler*innen im Griff haben, sie auch Konsequenzen ziehen oder streng durchgreifen können und den Unterricht stark lenken. Vermutlich nehmen die Schüler*innen sich als *unvollkommen* wahr, weshalb sie nicht davon ausgehen, dass Respekt auf Gegenseitigkeit beruht. Möglicherweise wird Respekt hier auch mit Angst verwechselt (Angst-Respekt), was auf die gängige Praxis von restriktiven Unterrichtsformen schließen lässt. Es kann nur gemutmaßt werden, was die Beschreibungen der Schüler*innen bedeuten, und Zusammenhänge sind schwer nachzuvollziehen. Aus diesem Grund wird in der empirischen Erhebung dieser Dissertation mit Gruppendiskussionen gearbeitet, um ein tieferes Verständnis vom Respekterleben von Schülerinnen und Schülern zu erhalten und Zusammenhänge besser zu verstehen. Zusammenfassend kann laut dieser Studie festgestellt werden, dass Schüler*innen ihre Lehrpersonen aufgrund deren Verhaltens respektieren, das in die Dimensionen *Fachorientierung*, *Personorientierung* und *Lenkung*, wie in Abbildung 7 dargestellt, eingeteilt wird.

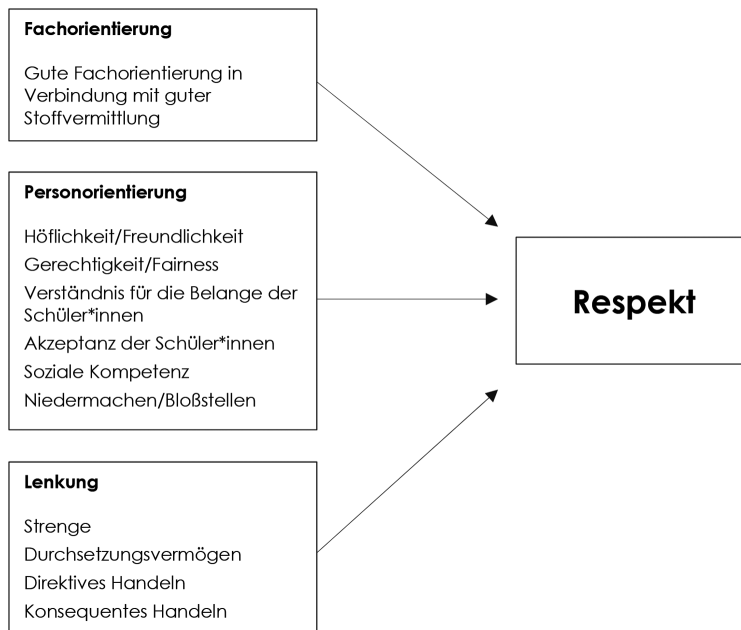


Abbildung 7: Dimensionen des Lehrerverhaltens (Quelle: Christian Gleser 2003, o. S.)

Obenstehende Abbildung 7 zeigt, dass das Fachwissen und die didaktisch-methodischen Kompetenzen an oberster Stelle stehen. Erst danach kommt der persönliche Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und die Beziehung zu ihnen. Darüber hinaus spielt auch dann die Lenkung eine Rolle, wenn es um Respekt geht, was auf ein vertikales Respektverständnis der Schüler*innen schließen lässt, wodurch das Merkmal der Reziprozität großteils ausgeschlossen wird und sich die Respektstudie von den bisherigen Studien zu *guten* Lehrpersonen unterscheidet. Möglicherweise geben die Gruppendiskussionen dieser empirischen Untersuchung mehr Aufschluss über den Zusammenhang von Respekt und Begriffen wie Strenge, Durchsetzungsvermögen, direktives Handeln und konsequentes Handeln. Ferner ist die Zuteilung zu den Dimensionen zu hinterfragen, da meiner Auffassung nach beispielsweise die Stoffvermittlung oder die Strenge, also Merkmale, die der Fachorientierung oder der Lenkung zugeordnet wurden, auch genauso gut zur Personorientierung passen könnte. Das bestätigt meinen bisherigen Eindruck von der Schwierigkeit, Praxisformen in Aufgaben der Lehrprofession, wie Lenkung, Person und fachliches Vermitteln, einzuordnen und voneinander abzugrenzen, da sich dabei Überschneidungen und Unschärfen ergeben.

Anders als Gleser teilt Sven Köhler (vgl. 2007, S. 37 ff.) die Formen des Unterrichtsrespekts in den *persönlichen Unterrichtsrespekt*, den *sachlichen Unterrichtsrespekt* und den *institutionellen Unterrichtsrespekt* ein. Der persönliche Unterrichtsrespekt ist gekennzeichnet durch persönliche Eigenschaften, Charakteristika und Merkmale der Lehrperson. Beim sachlichen Unterrichtsrespekt geht es um fachliche und didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrperson. Des Weiteren basiert der institutionelle Unterrichtsrespekt auf negativen Einschätzungen von Merkmalen der Lehrperson, wobei auch die Angst vor der Lehrperson gemeint sein kann oder das herabwürdigende Verhalten von Lehrpersonen – eben die Demonstration von Macht durch die Androhung oder Anwendung derartiger Instrumente, was bereits in der Kategorie *Lenkung* von Gleser durch seine Schülerbefragungen teilweise sichtbar geworden ist (vgl. Gleser 2003).

Moritz Meyer, Tilman Eckloff und Niels van Quaquebeke (2009) haben ebenfalls aus Perspektive der Schüler*innen erforscht, wie Lehrpersonen Respekt verdienen oder verlieren. Dafür haben sie insgesamt 869 Schüler*innen aus Deutschland befragt, davon waren 391 aus dem Gymnasium und 103 aus der Berufsschule, also einer Sekundarstufe II, weshalb die Ergebnisse gut vergleichbar mit der Studie aus dieser Dissertation sind. Der Begriff *Respekt* wurde so operationalisiert, dass idealtypische Beschreibungen der Haltung gegenüber respektierten oder nicht respektierten Lehrpersonen formuliert wurden, die dann den Schülerinnen und Schülern teils digital, teils analog, in Form eines Fragebogens vorgelegt wurden. Die Schüler*innen sollten sich, in Anlehnung an die Beschreibung, an eine Lehrperson und eine konkrete Situation erinnern und diese detailliert schriftlich darstellen. Dabei konnten sich die Schüler*innen aussuchen, ob sie eine respektvolle oder respektlose Lehrperson beschreiben. Statt *respektiert* und *nicht respektiert* wurden die Ausdrücke *richtig gut finden* und *schlecht finden* gewählt, damit kommt es auch zu keiner Vermischung mit dem Angst-Respekt. Zur Erinnerung: Diese Vermischung war bei der Studie von Gleser gegeben.

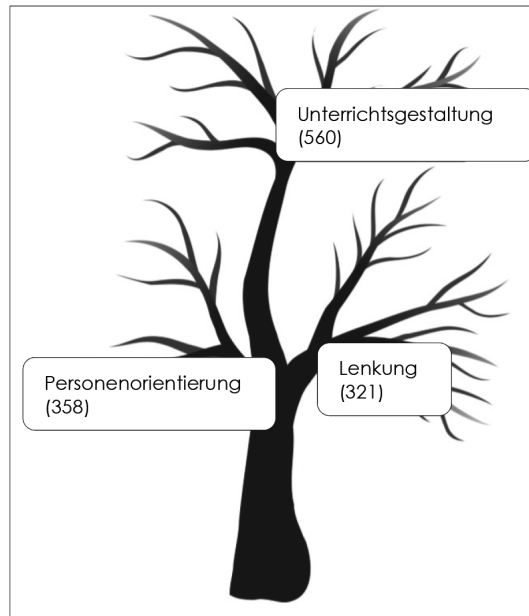


Abbildung 8: Übersicht des Baumes der Ergebnisse (Quelle: Moritz Meyer, Tilman Eckloff & Niels van Quaquebeke 2009, S. 26)

Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (vgl. 2009, S. 26 ff.) haben ihre Ergebnisse in Form eines Baumes dargestellt mit den Ästen *Unterrichtsgestaltung*, *Personenorientierung* und *Lenkung*, ähnlich den Kategorien Glesers, wobei bei Gleser eher die negative institutionenbedingte Lenkung ihren Ausdruck findet, was bei Meyer, Eckloff und van Quaquebeke weniger der Fall ist. In Abbildung 8 ist die Anzahl der Nennungen von Schülerinnen und Schülern dargestellt. Die Hauptäste verzweigen sich in feinere Zweige, die für differenzierte Bereiche stehen und den Ästen entsprechend Kategorien zugeordnet worden sind. Bei der *Unterrichtsgestaltung* gehen die Schüler*innen auf ihrer Meinung nach gute oder schlechte Unterrichtsformen ein. Die feineren Verzweigungen beinhalten die Art der Interaktionen zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen, auch *persönliches Zusammenspiel* genannt, sowie das sachliche und auch das persönlich-sachliche Zusammenspiel und den Umgang mit Prüfungen und der Notengebung. Die feineren Verzweigungen des Astes der *Lenkung* beinhalten sowohl die gescheiterte als auch die gelungene Lenkung, was bedeutet, wie gut die Lehrpersonen die Klasse im Griff haben. Der nächste Zweig beinhaltet eine den Unterricht belastende Lenkung, also ob Lenkungshandlungen als unangemessen empfunden werden, wie beispielsweise, wenn der/die falsche Schüler*in diszipliniert oder wenn mit unverhältnismäßiger Strenge reagiert wurde. Der nächste Zweig beinhaltet die Lenkung in Bezug auf das Sozialverhalten, das bedeutet die Art des Eingreifens der Lehrperson im Fall von Schülerkonflikten. Der Ast der *Personenorientierung* verzweigt sich differenzierter in allgemeines personenbezogenes Verhalten, wie beispielsweise ob eine Lehrperson humorvoll ist, und in den Zweig von Person zu

Person, wie beispielsweise eine Lehrperson den Schülerinnen bzw. Schülern zur Seite steht (vgl. ebd., S. 26 ff.). Es wird also auch in dieser Studie in die Kategorien *Unterricht*, *Person* und *Lenkung* eingeteilt, was es schwierig macht, respektvolle Praxisformen eindeutig zuzuordnen, wie in der folgenden Beschreibung der Ergebnisse deutlich wird.

Bei genauerer Betrachtung des ersten Zweiges, der *guten und schlechteren Unterrichtsformen*, des ersten Astes *Unterrichtsgestaltung*, wird feiner differenziert, erstens zwischen besonderen Unterrichtsformen, die sich durch Abwechslung und Schülerorientierung auszeichnen. Zweitens gibt es eine Verzweigung hin zur Herstellung vom Bezug zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Unterrichtsstoff. Drittens wird der Ton durch eine konstruktive Arbeitshaltung mit hohen Ansprüchen der Lehrpersonen angegeben und viertens gibt es einen Zweig des schlechten Umgangs mit den eigenen Wissenslücken und des inkompetenten Wirkens von Lehrpersonen. Der zweite Zweig beinhaltet das sachliche Zusammenspiel und das persönlich-sachliche Zusammenspiel, das wären beispielsweise schlechtes Erklären und das Abweisen von Verständnisfragen, geduldiges Erklären und Offenheit für Verständnisfragen, individuelles Fördern von Schülerinnen bzw. Schülern, chancenvergebendes Feedback, gesamten Klassen Unvermögen unterstellen, Interaktionen in der Klassenöffentlichkeit, Lieblingsschüler*innen und schlechte Schüler*innen, Ermutigung, Lob und das Anerkennen von Verbesserungen, Schüler*innen als ungeeignet für die Schulform bewerten, beleidigendes Abweisen von Verständnisfragen und emotionales Reagieren auf Versagen. Beim dritten Zweig geht es um den Umgang mit Prüfungen und die Notengebung, wobei es darauf ankommt, wie Prüfungen und Unterricht in Einklang gebracht werden, ob wohlwollend geprüft und benotet wird und ob willkürliche und ungerechte Noten gegeben werden (vgl. ebd., S. 31 ff.).

Der Ast *der Lenkung* besteht erstens aus dem Zweig gescheiterte und gelungene Lenkung, der sich wiederum verzweigt in das Ignorieren von Störungen, was letztendlich zu mehr Störungen führt, in zu viel, zu weiches und inkonsequentes Lenken, in zu weich sein, bis einem der Kragen platzt, in den Teufelskreis aus mangelnder Unterrichtsqualität und Störungen, in das Verhandeln mit der Klasse, in hart, aber warm auf Schüler*innen zugehen und in souveränes Reagieren auf Einzelstörungen. Der zweite Zweig beinhaltet eine Lenkung, die den Unterricht belastet durch zu strenges Lenken, durch Ausrasten und durch das Bestrafen Unschuldiger. Und beim dritten Zweig geht es um das Vermitteln bei Konflikten von Schülerinnen und Schülern untereinander, den Umgang mit körperlicher Gewalt, Mobbing und den gelungenen Umgang damit bzw. das Verschlimmern (vgl. ebd., S. 70 ff.). Der erste Zweig zu allgemeinem personenbezogenem Verhalten des Astes *Personenorientierung* verzweigt sich weiter zu Diskriminierungen aufgrund von Gruppenzugehörigkeit, zu sich öffnen und humorvoll sein, zu ernst nehmen oder nicht ernst nehmen von Schüler*innen und zu persönlichen Beleidigungen oder ungepflegtem Auftreten. Der zweite Zweig, von Person zu Person, führt weiter zu gutem Rat und persönlicher Unterstützung und die Schüler*innen *auf dem Kieker haben* (vgl. ebd., S. 70).

Die Ergebnisse der Studie von Meyer, Eckloff und van Quaquebeke sind insgesamt sehr aufschlussreich für die empirische Untersuchung dieser Dissertation, die in Bezug auf die Respektwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern durchgeführt wird, da sich die Bereiche grundsätzlich gut vergleichen lassen. Die Formulierung der Befragung der Schüler*innen in die positive Richtung der respektierten Lehrperson hatte folgenden Wortlaut: „Diese Lehrkraft ist ein Vorbild für Dich. Du hast das Gefühl, dass Du sie bei vielen Dingen um Rat fragen kannst. Beim Lernen vertraust Du auf ihre Meinung und insgesamt ist es schön, bei dieser Lehrkraft zu lernen. Du fühlst Dich durch den Einfluss dieser Lehrkraft in Deiner Entwicklung bestärkt“ (ebd., S. 18). Die Formulierung in Bezug auf eine nicht-respektierte Lehrperson lautete: „Diese Lehrkraft ist kein Vorbild für Dich. Du magst sie nicht um Rat fragen. Beim Lernen vertraust Du nicht wirklich auf ihre Meinung und insgesamt ist es eher unangenehm, bei dieser Lehrkraft zu lernen. Du fühlst dich von ihr in Deiner Entwicklung eingeschränkt“ (ebd., S. 18). Wie bereits erwähnt, sollten die Schüler*innen daraufhin Lehrpersonen und Situationen beschreiben. Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (vgl. ebd.) versuchen der Mehrdeutigkeit des Begriffs *Respekt* entgegenzuwirken, indem sie den ihrer Meinung nach für den Unterricht entscheidenden Aspekt, nämlich, dass Schüler*innen ihren Lehrpersonen freiwillig und gerne Einfluss zugestehen, verwenden. Dafür adaptierten sie ein Messinstrument aus der Führungsforschung im wirtschaftlichen Umfeld, das bereits zu der Thematik *Respekt* erprobt worden war. Durch die Vorgabe von Wörtern wie *Vorbild*, *Rat*, *Lernen*, *Vertrauen*, *Entwicklung*, die bereits eine mögliche Definition von *Respekt* erahnen lassen, besteht jedoch die Gefahr einer Beeinflussung der Ergebnisse, indem die Beschreibungen der Schüler*innen in bestimmte thematische Richtungen gelenkt werden. Da das primäre Ziel der empirischen Untersuchung dieser Dissertation die Erlangung von Erkenntnissen darüber ist, was die Schüler*innen unter respektvollem Lehrerverhalten verstehen und wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, wird eine offene Frage mit der expliziten Erwähnung des Respektbegriffs gestellt, um nicht wie in bisherigen Untersuchungen von ähnlichen Begriffen auf den Respektbegriff schließen zu müssen. Des Weiteren wird die Erhebung in Form einer Gruppendiskussion gewählt, um für gemeinsame Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern ein tieferes Verständnis zu erhalten und eventuell neue Ergebnisse zu generieren, die von Schülerinnen und Schülern kommen, ohne dass diese zuvor beeinflusst worden sind. Damit soll eine Lücke in der Forschungslandschaft zur Respektthematik im Unterricht geschlossen und ein weiterer Beitrag geleistet werden, der mit den bisherigen Erkenntnissen durchaus vergleichbar ist, aber auch neue Erkenntnisse bringen soll. Außerdem wurde in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien die Annahme aufgestellt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem respektvollen bzw. respektlosen Lehrerhandeln und den Menschenbildannahmen der Lehrpersonen gibt, weshalb unter anderem auch diese These in der empirischen Untersuchung eine Rolle spielen wird.

8.3 Zwischenresümee

In schwierigen Situationen greifen manche Lehrpersonen auf Handlungsstrategien zurück, die sie gut beherrschen, weil sie diese internalisiert haben, und das sind häufig Methoden des Paradigmas des Erzwingens und Forderns. Das Überzeugungssystem entspricht in diesem Fall einer Kontrollideologie (vgl. Schmitz et al. 2006, S. 38 ff.) und es kann dabei auf ein Wertesystem Bezug genommen werden, das möglicherweise nicht den humanistischen Werten entspricht, was allerdings meinem als zeitgemäß bewerteten Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt widerspräche. Betrachtet man die Auswirkungen von respektlosem Handeln von Lehrpersonen, bis hin zu einer Entwertung und Entwürdigung der Persönlichkeit von Schülerinnen bzw. Schülern, wird deutlich, dass sich das sowohl auf unmittelbare Unterrichtsprozesse als auch langfristig auf die Zukunftsaussichten von Schülerinnen und Schülern auswirken kann. Dies rechtfertigt keinesfalls negatives Schülerverhalten, es wird jedoch ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass durch respektvolles Lehrerhandeln doch sehr vieles an Konflikten und Gewalt abgefangen werden kann, denkt man an die Reziprozität von Respekt und mögliche heftige Reaktionen von Schülerinnen bzw. Schülern auf negatives Lehrerverhalten (vgl. ebd.). Wenn von *Wahrnehmungslernen* (Tausch & Tausch 1998, S. 34) gesprochen wird, geht es nicht darum, dass Schüler*innen ihre Lehrpersonen lediglich nachahmen, sondern dass sie durch die Interaktionen erleben, wie es sich anfühlt, wenn respektvoll miteinander umgegangen wird, und diese Art, *als Person wahrgenommen zu werden*, für sie gerne und lustvoll übernommen wird. Schon Aristoteles hat gesagt, dass „die Erziehung der Kinder durch Lust- und Unlustempfindungen gesteuert wird“ (Aristoteles 1969, X 1, 1172a 19-b2) und das als wichtig für die Vollendung des Charakters angesehen werden kann. Erfahrungen durch Interaktionen werden emotional positiv oder negativ bewertet und gespeichert. Kommt man nun selbst in die Handlung, gelingt diese eher unter der Voraussetzung, wenn sie mit positiven Gefühlen verbunden werden kann (vgl. Nussbaum Riedener 2009, S. 229). Im Wechselbezug dazu ist das Lustempfinden durch einen respektvollen Umgang miteinander auch für Lehrpersonen erstrebenswert. Prenzel (vgl. 2013, S. 69) begründet die fundamentale Bedeutung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern mit der Bindungstheorie und führt an, dass eine verlässliche Beziehung von Heranwachsenden zu einer Bindungsperson die Basis aller (schulischer und außerschulischer) Ereignisse bildet, wobei sie davon überzeugt ist, dass sich bereits die gute Beziehung zu einer einzigen Lehrkraft positiv auf das Leben von Kindern auswirken kann. In dem Zusammenhang erinnern wir uns an die Geschichte von Pedro, die in Kapitel 6.2 dargestellt wurde. John Hattie (vgl. 2015, S. 151) zufolge sind die wichtigsten Aspekte, die von Lehrpersonen zum Gelingen von Unterricht beigesteuert werden, erstens die Qualität der Lehrperson und zweitens die Art der Lehrer-Schüler-Beziehung. „Diejenigen Lehrpersonen, die *bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden*, die *hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen* und die *positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen aufbauen*, haben mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen“ (ebd., S. 151). Eine humanistische Lehr-

person zeichnet sich durch Echtheit, soziale Interaktion, Berechenbarkeit, Sorge um die Schüler*innen, Lernfähigkeit, Empathie, Fairness bzw. Gerechtigkeit und Respekt aus (vgl. Dubs 2009, S. 365). Auch wenn die meisten Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern nicht in Erinnerung bleiben, zeichnen sich doch die wenigen dadurch aus, dass sie die Liebe für ihr Fach und die damit verbundenen Herausforderungen vermitteln können. Sie können eine Beziehung aufbauen und die Lernenden dabei unterstützen, Strategien zum Erlernen der Inhalte zu entwickeln, den Stoff erklären und den Schülerinnen und Schülern helfen. Für den Aufbau von Beziehungen ist es wichtig, Respekt dafür aufzubringen, was Schüler*innen in die Klasse mitbringen, denn es zeigt sich, dass in Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen generell mehr Engagement und Respekt untereinander und auch offene Lernformen sowie höhere „Leistungs-Outcomes“ zu finden sind (vgl. Hattie 2015, S. 129 ff.). Das verdeutlicht, dass Respekt, der dem Subjekt entgegengebracht wird, gleichzeitig auch dem Anspruch an einen hohen Lernertrag entsprechen kann, wodurch deutlich wird, dass sich Subjektorientierung und gesellschaftliche Anforderungen nicht unbedingt ausschließen. Ebenfalls interessant ist die Erkenntnis von Hattie, dass Lehrpersonen entweder geringe oder hohe Erwartungen an *alle* Lernenden einer Klasse hegen, es demnach weniger von Merkmalen abhängt, durch die sich Lernende unterscheiden, wie Gender, Ethnie usw. Das würde bedeuten, dass Handlungspraxen von Lehrpersonen auf generelle Bilder ihrer Schüler*innen zurückzuführen sind, da sie sich stets auf alle Lernenden beziehen (vgl. ebd., S. 148 ff.), was den bisherigen Erkenntnissen widerspricht, die ausführlich in Kapitel 6.2 erläutert wurden. Nun stellt sich die Frage, wie Schüler*innen dies wahrnehmen, was sich im empirischen Teil zeigen wird.

Die bisher dargestellten Ergebnisse der Respektforschung aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zeigen zusammenfassend, dass wesentliche Faktoren zur Schülerzufriedenheit der Grad der Lenkung und Gerechtigkeit sind. Gerechtes Handeln von Lehrpersonen wird durch den von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Respekt deutlich, da durch eine Praxis des horizontalen Respekts die Schüler*innen als gleichwertig angenommen werden, was sich auch in den Handlungen widerspiegeln sollte. So wie es unterschiedliche Schüler*innen gibt, so unterschiedlich sind auch die Anforderungen an die Lehrpersonen. Die Schüler*innen wünschen sich unterschiedlichste Ausprägungen von Lenkung und Struktur, jedoch stets gepaart mit großem Respekt (vgl. Dubs 2009, S. 90). Bei Betrachtung durch die Brille der Erziehungsstile kann davon ausgegangen werden, dass es keinen *richtigen* Erziehungsstil gibt. Am deutlichsten zeigt das Erziehungsstil-Typologie-Modell von Klaus Hurrelmann (vgl. 2002, S. 161) die Notwendigkeit eines flexiblen und taktvollen Vorgehens im Unterricht in Verbindung mit Respekt vor den Lernenden (Abbildung 9).

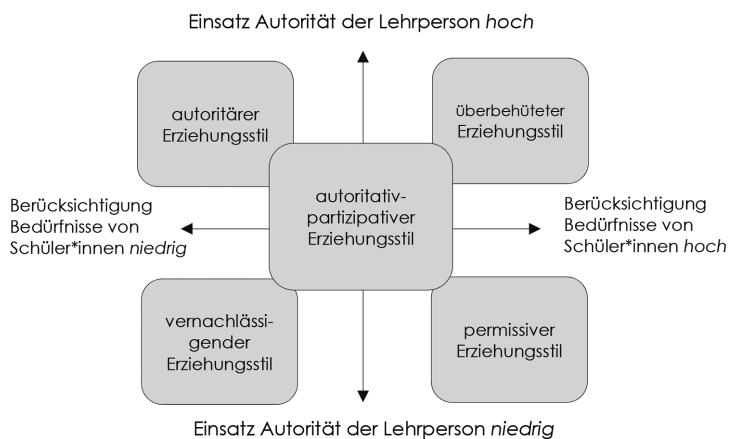


Abbildung 9: Erziehungsstil-Typologien (Quelle: abgeänderte Darstellung nach Hurrelmann 2002, S. 161)

Dieses Modell zu Erziehungsstil-Typologien – siehe obige Abbildung 9 – zeigt eine adaptierte Version an den Erziehungsalltag im Unterricht. Wenn in diesem Modell von der Lehrer-Schüler-Interaktion ausgegangen wird anstatt von Kindern und ihren erziehenden Bezugspersonen, wie eigentlich von Hurrelmann ursprünglich entwickelt, und die Autorität dem Grad der Lenkung entspricht, wird deutlich, dass es Tendenzen sowohl vonseiten der Schüler*innen als auch vonseiten der Lehrer*innen zu unterschiedlichen Ausprägungen von Erziehungsstilen gibt. Der jeweils gerade passende Erziehungsstil sollte sich an den Merkmalen der Schüler*innen orientieren und wird durch die jeweiligen Situationen bestimmt. Je nachdem, wie ausgeprägt zum Beispiel Merkmale wie Ängstlichkeit oder Lernschwäche bzw. Lernstärke sind, werden unterschiedliche Erziehungsstile notwendig sein. Und je nachdem, was in der jeweiligen Situation erforderlich ist und der Person entspricht, ist eine stärkere oder weniger stark ausgeprägte Form der Lenkung notwendig bzw. wird auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich stark eingegangen. Daher kann in diesem Koordinatensystem kein Punkt als idealer Erziehungsstil eingezeichnet werden, sondern seine Position wird laufend verändert und angepasst. Es wird einerseits Situationen geben, in denen es mehr restriktive Elemente gibt, und andererseits Situationen, in denen mehr partizipative Elemente benötigt werden, so wie mehr oder weniger Unterstützung der Schüler*innen durch die Lehrperson notwendig ist. Dieses Modell kommt einerseits dem Wunsch der Schüler*innen nach einer klaren Struktur und andererseits auch der Unterstützung einzelner Schüler*innen bei Lernschwierigkeiten entgegen. Das erfordert die bereits besprochene Flexibilität und das Taktgefühl der Lehrpersonen, die Balance der Antinomien, stets begleitet von einem respektvollen Miteinander, das in allen Bereichen des Unterrichtsalltags gefordert ist. Keine Situation ist wie die andere und kein/keine Schüler*in gleicht dem/der anderen. Respekt kann der Schlüssel zu einer Tür sein, die sich zu den Schülerinnen und Schülern hin öffnet und auch die entsprechenden Menschenbilder, sowohl die eigenen als auch die der Schüler*innen inspirieren kann.

Im nächsten Abschnitt der Dissertation wird nun die empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung aus Sicht der Schüler*innen dargestellt. Zunächst erfolgen die methodologische Positionierung sowie eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses mit der zusammenfassenden Beschreibung des Gegenstandes der Forschung, dem Vorstellen des Forschungsfeldes, dem Sampling und den Forschungsmethoden, um danach auf die Ergebnisse einzugehen, diese darzustellen und sie zu diskutieren.

III Empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung von Schüler*innen

Nach der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung mit Menschenbildern von Lehrpersonen, ihrer Entstehung in den subjektiven Lebenswelten sowie ihren vielfältigen Ausdrucksformen im Unterricht folgt nun die Darstellung der empirisch-rekonstruktiven Erhebung zu Respekt aus der Wahrnehmungsperspektive von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen. Die theoretischen Ausführungen haben gezeigt, dass der Begriff *Menschenbild* vielschichtig und schwer fassbar und aus diesem Grund schwierig zu definieren ist, weshalb es ebenfalls herausfordernd ist, eine Operationalisierung für eine empirische Untersuchung vorzunehmen und so den erkenntnisleitenden Fragen bzw. Forschungsfragen nachgehen zu können.

Die zentralen Forschungsfragen sind:

- Welche Bedeutung haben Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag?
- Wodurch können Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht wahrgenommen werden?
- Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert?
- Inwiefern entsprechen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene gängige Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt?
- Welche Menschenbilder von Lehrpersonen lassen sich aus von Schülerinnen bzw. Schülern wahrgenommenen Praxisformen rekonstruieren und ableiten?

Auf theoretischer Ebene sind bereits begriffliche Explikationen, Forschungsergebnisse und Befunde im Kontext des Diskurses sowie Annäherungen an die Thematik aus historischer Perspektive expliziert worden, allerdings konnten die erkenntnisleitenden Fragen nur zum Teil beantwortet werden. Das Verständnis von Menschenbildern sowie der Zusammenhang mit dem Unterrichtsalltag und die Bedeutung für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen konnten ausführlich und detailliert dargelegt werden. Die Frage, wodurch sich Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, konnte lediglich aufgrund von Schlussfolgerungen von Befunden ähnlicher Forschungsfragen abgeleitet werden. Die bisherigen wissenschaftlichen Diskurse beziehen sich eher auf die Frage nach der *guten* Lehrperson oder *kränkendem* Lehrerverhalten. Im konkreten Bezug zu Respekt im Unterricht wird bevorzugt der Frage nachgegangen, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren und nicht umgekehrt, wie dies in dieser Dissertation von erkenntnisleitendem Interesse ist. Darüber hinaus wurde zwar schon versucht, einen Zusammenhang zwischen Praxisformen von Lehrpersonen und ihren Menschenbildern herzustellen, genauer gesagt,

den realen Ausprägungsvarianten des Lehrerethos auf die Spur zu kommen. Konkrete und eindeutige Ergebnisse sind bis heute aber eher schwer zu finden; möglicherweise ist dies ein Forschungsfeld, das weniger im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Aufmerksamkeit steht. Mit der Fokussierung der empirischen Untersuchung, erstens auf die Respektwahrnehmung aus der Schülerperspektive und zweitens auf von Schülerinnen bzw. Schülern wahrgenommene Praxisformen von Lehrpersonen in Bezug auf ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt, wird versucht, von Schülerinnen und Schülern im Unterricht wahrgenommene Menschenbilder ihrer Lehrpersonen zu rekonstruieren und die bestehende Lücke in der Forschungslandschaft zu schließen. Die Befunde dieser Dissertation stellen somit einen Mehrwert für den wissenschaftlichen Diskurs dar und es können wichtige Erkenntnisse für die Lehrerbildung und die pädagogische Handlungspraxis von Lehrpersonen erwartet werden. Jeder Forschungsprozess erfordert eine transparente Darstellung. Bevor jedoch auf das Forschungsdesign eingegangen wird, bedarf es, passend zum Erkenntnisinteresse, einer methodologischen Positionierung, die wiederum Konsequenzen für das weitere Vorgehen hat (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 20).

9 Methodologischer Zugang und Forschungsprozess

Anhand der Wissensbestände aus der Literatur wurden in den bisherigen theoretischen Kapiteln die vermuteten Bedingungen und Zusammenhänge zur Thematik rekonstruiert. Aufgrund der Komplexität des Gegenstandes und des Anspruchs, tief in die Thematik einzutauchen sowie Zusammenhängen auf die Spur zu kommen, fiel die Entscheidung zugunsten der qualitativen rekonstruktiven Sozialforschung. Diese kommt durch die Möglichkeit, Methoden offen zu gestalten und subjektorientiert vorzugehen sowie flexibel im Forschungsdesign zu bleiben, dem Anspruch entgegen.

Da die qualitative Sozialforschung eine Vielzahl an Ansätzen beinhaltet, erfolgt zunächst einmal die methodologische Positionierung durch die Einordnung innerhalb der unterschiedlichen Zugänge. Als wissenschaftstheoretische Basis des qualitativen Paradigmas gelten die *Phänomenologie* und die *Hermeneutik* (vgl. Lamnek 2010, S. 112). Geht es bei der *Hermeneutik* nach Wilhelm Dilthey (1923) noch um ein hermeneutisches Verstehen durch empathisches Nachvollziehen, wird in den sozialwissenschaftlichen Varianten der *Hermeneutik* darunter das Rekonstruieren von Bedeutungsstrukturen anhand von beispielhaften Textanalysen, sonstiger Materialien und der dialogischen Auseinandersetzung mit den Beforschten verstanden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 303). Das Grundprinzip dabei ist der hermeneutische Zirkel oder auch die hermeneutische Spirale, die sich durch einen Prozess mehrerer gedanklicher Durchgänge auszeichnet. Dabei wird mit einem Vorverständnis an einen Text herangegangen und durch die laufende Modifizierung gelangen Forscher*innen zu einem differenzierteren Vorverständnis. Mit jeder Umdrehung des Zirkels kommt es zu einer Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 40 f.). Die *Phänomenologie* geht auf Husserl (1976) zurück, der den Anspruch erhebt, Phänomene zu betrachten, wie sie sind und nicht wie sie aufgrund von Vorkenntnissen, Vorurteilen oder Theorien zu sein scheinen. Dabei handelt es sich keinesfalls lediglich um ein Nachfühlen, sondern es erfordert, dem phänomenologischen Zugang entsprechend, analytisch-reflexive Reduktionsschritte, ein hohes Maß an Selbstkritik und Disziplin sowie die Vernachlässigung sämtlicher Vorannahmen (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 304). Bei der *Hermeneutik*, vor allem durch Habermas (vgl. 1997a, S. 152 ff.) aufgegriffen und weiterentwickelt, ist die Forschungsperspektive primär auf die Analyse tiefer liegender Strukturen gerichtet, womit sämtliche Ansätze qualitativer Forschung in Verbindung gebracht werden können. Als Methoden der Datenerhebung gelangen dabei beispielsweise die Aufzeichnung von Interaktionen, die Fotografie oder Filme zur Anwendung. Die *Objektive Hermeneutik* nach Ulrich Oevermann (1995), die *Tiefenhermeneutik* nach Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg (1981) oder die *Hermeneutische Wissenssoziologie* nach Karl Mannheim (1980) fungieren dabei als Interpretationsmethoden. Die *Phänomenologie* fokussiert auf die subjektiven Sicht-

weisen, die über die Methoden der Leitfadeninterviews oder narrativer Interviews gewonnen werden und bei der beispielsweise die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp A. E. Mayring (2008) zur Interpretation herangezogen werden kann (vgl. Lamnek 2010, S. 199 f.). Unter dem Einfluss des *Pragmatismus*, bei dem zielgerichtetes Handeln bzw. die Praxis in den Mittelpunkt gestellt wird, entstand in den 1920er- und 1930er-Jahren die *Chicagoer Schule*, in deren Fokus die alltagsnahe Forschung stand und die unter anderem den *Symbolischen Interaktionismus* und die *Ethnomethodologie* als richtungsweisende Forschungsrichtungen hervorbrachte. Laut *Symbolischem Interaktionismus* nach Mead entsteht die eigene Identität, wie bereits des Öfteren im theoretischen Teil der Dissertation erwähnt, in der Interaktion mit anderen und wird jeweils situativ ausgehandelt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 304). Bezogen auf die Vorgehensweise in der qualitativen Sozialforschung hat Blumer (1973) drei Prämissen aufgestellt. Die erste Prämisse besagt, dass das Verhalten von Menschen von subjektiven Bedeutungen, die sie Objekten oder Menschen zuweisen, geprägt ist. Ich erinnere an dieser Stelle an das *Thomas-Theorem*, das in Zusammenhang mit der *self-fulfilling prophecy* in Kapitel 6.2 bereits ausführlich erläutert wurde. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung von Dingen, worunter Definitionen oder Symbole verstanden werden, aus sozialen Interaktionen ableitbar ist. Und die dritte Prämisse geht davon aus, dass die Bedeutung von Dingen in einem interaktiven Prozess ermittelt werden muss und daher nicht endgültig festgelegt ist, dass also die Realität als gesellschaftliche Konstruktion aufgefasst wird, was dem sozialen Konstruktivismus von Berger und Luckmann entspricht (vgl. Lamnek 2010, S. 37), wobei an dieser Stelle an die Auseinandersetzung damit in Kapitel 5.1 verwiesen wird.

In Anlehnung an die *Phänomenologie* und den *Symbolischen Interaktionismus* wurde die *Ethnomethodologie* in den 1950er-Jahren von Harold Garfinkel (1967, 1986) und Aaron Victor Cicourel (1975) entwickelt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 304) und auf die sozialen Strukturen des Alltagshandelns fokussiert. Siegfried Lamnek (vgl. 2010, S. 39) folgend orientieren Mitglieder einer Gesellschaft ihre Sinndeutungen und ihre Handlungen aneinander und konstituieren sich dadurch. Der Handlungsbegriff ist dabei sehr weit gefasst und umschließt sämtliche sozialen Phänomene wie beispielsweise *doing being female*, *doing sitting* oder auch, für dieses Forschungsprojekt von Bedeutung, *doing respect*. Der Sinn von Deutungen ist nur aus dem Kontext heraus zu erschließen, da er an diesen gebunden ist. Die Beziehung zwischen der Erscheinung und dem Kontext, dem sie zugrunde liegt, wird als *Indexikalität* bezeichnet und um diese *Indexikalität* eines Phänomens bestimmen zu können, muss die Erscheinung mit dem Kontextwissen anhand einer *dokumentarischen* Interpretation (Entindexikalisierung) verglichen werden. Auf Grundlage von bekannten Mustern findet dann die Interpretation statt, die das Muster bestätigt oder bereichert. Dieses Vorgehen ist „mit einem hermeneutischen Zirkel zwischen der Wahrnehmung eines Phänomens (Dokuments) und seinem allgemeinen Muster vergleichbar“ (ebd., S. 39). Die Forschungsperspektive der *Ethnomethodologie* sowie auch des *Konstruktivismus* ist die Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen. Methoden der Datenerhebung sind die Gruppendiskussion, die Ethnografie, die teilnehmende Beobachtung, die Aufzeichnung von Interaktionen sowie das Sammeln von Dokumenten. Methoden der

Interpretation der Daten sind die Konversationsanalyse, die Diskursanalyse, die Gattungsanalyse sowie die Dokumentenanalyse. Von erkenntnisleitendem Interesse für diese Untersuchung sind die unterschiedlichen subjektiven Perspektiven, Lebensweltbezüge und Deutungsmuster der Beforschten und diesbezügliche Interaktionen der Beteiligten, durch die Zusammenhänge zwischen Wissenssystemen, Handlungs- und Erfahrungsweisen aufgedeckt werden können. Es sollen einerseits die Phänomene, wie sie aus Sicht der Subjekte verstanden werden, wie sie ihre Ausschnitte der Wirklichkeit konstruieren, ihre subjektiven Theorien und andererseits die soziale Wirklichkeit, die über Gespräche und Diskurse intersubjektiv hergestellt wird, rekonstruiert werden. Denn die Wirklichkeit, die in der qualitativen Forschung untersucht wird, wird von unterschiedlichen Instanzen konstruiert und ist nicht vorgegeben (vgl. Flick 1998, S. 10 ff.). Das Anwendungsfeld dieser empirischen Untersuchung ist die Analyse von Lebenswelten, wobei es sich um die konkrete Lebenswelt *Unterrichtsalltag* und die Respektwahrnehmung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern handelt. Es sollen sozial geteilte Sinngehalte, Deutungsmuster und Erfahrungsräume rekonstruiert werden (vgl. Lamnek 2010, S. 28). Als Methode der Datenerhebung werden die Befragung von Schülerinnen und Schülern und Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode als passend zum erkenntnisleitenden Forschungsinteresse gewählt.

9.1 Merkmale qualitativer rekonstruktiver Sozialforschung

Großen Einfluss auf die qualitative Forschung hat die von Habermas (vgl. 1997a, S. 152 ff.) entwickelte Theorie des kommunikativen Handelns, in der er eine aktive Teilnahme der Forscher*innen an den zu erforschenden Kontexten verlangt und die Beforschten als Dialogpartner*innen ernst nimmt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 306). Daraus ergeben sich zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Das erste Prinzip ist die *Offenheit*, was bedeutet, dass standardisierte Techniken vernachlässigt werden und aufgrund der vagen Vorstrukturierung des Forschungsgegenstandes auf eine Hypothesenbildung weitgehend verzichtet wird. Der Prozess des Entwickelns von Hypothesen ist erst mit Ende des Untersuchungszeitraums vorläufig abgeschlossen, da der Untersuchungsprozess möglichst offen gehalten werden soll für neue Entwicklungen, die in die Hypothesenformulierung einfließen. Es handelt sich demnach um ein Hypothesen oder Theorien generierendes Verfahren. Das zweite Prinzip besagt, dass Forschung als *Kommunikation* zu denken ist (vgl. Lamnek 2010, S. 21 f.), wobei es um methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 30) geht. Der *Prozesscharakter* betrifft nicht nur die Kommunikation und Interaktion, sondern den *Forschungsgegenstand* selbst, nämlich das dritte Prinzip, da die Strukturierung des Forschungsgegenstandes in erster Linie durch die Forschungs-subjekte herauszubilden ist (vgl. Lamnek 2010, S. 21 f.). Anhand der bearbeiteten Literatur können Theorien zum Forschungsgegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen zur *guten* Lehrperson oder zu *kränkendem* Lehrerverhalten, bis hin zu Respekt der Schüler*innen gegenüber ihren Lehrpersonen bestimmt werden. Das

dadurch entwickelte Vorverständnis, durch das sich theoretische Vorannahmen und bestimmte Sichtweisen auf den Gegenstand herauskristallisiert haben, wird jedoch als vorläufig angenommen und im Zuge des Forschungsprozesses laufend reformuliert und weiter ausformuliert; zudem wird das Forschungsdesign dementsprechend angepasst (vgl. Flick 1998, S. 60 f.). Das vierte Prinzip ist die *Reflexivität* von Gegenstand und Analyse. Entsprechend dem hermeneutischen Zirkel von Sinnzuweisung und Sinnverstehen wird vorausgesetzt, dass ein Verständnis der Einzelakte nur im Verständnis des Kontextes möglich ist. Dabei entspricht die Zirkularität der Versteheleistung der Zirkularität des Forschungsgegenstandes. Überdies setzt eine *Reflexivität* die reflektierte Einstellung der Forscherin sowie die Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstruments voraus. Die Beziehung zwischen dem Erforschten und der Forscherin ist somit kommunikativ und reflexiv. Das fünfte Prinzip der *Explikation* bedeutet, dass die Einzelschritte des Forschungsprozesses möglichst offengelegt werden sollten, was die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Inter-subjektivität des Forschungsergebnisses sichert. Und letztendlich wird mit dem sechsten Prinzip *Flexibilität* des gesamten Forschungsprozesses gefordert, damit die Forscherin sich an veränderte Bedingungen und Konstellationen anpassen kann und auch im Instrumentarium in der Lage ist, flexibel auf die Situation und die Relation zwischen Forscherin und Beforschten zu reagieren (vgl. Lamnek 2010, S. 22 ff.).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass, obwohl zahlreiche Kategorien bestehender Theorien für die empirische Untersuchung herangezogen werden können, die Theorie des untersuchten Feldes zunächst vorläufig bleibt, um eine Ablenkung von der Generierung neuer Erkenntnisse zu vermeiden (vgl. Glaser & Strauss 2010, S. 54 f.). Denn wenn Forschende von einem theoretischen Konzept ausgehen, gehen sie mit bestimmten Erwartungen an die Daten heran, wobei es sehr wahrscheinlich ist, dass scheinbar passende oder unpassende Ergebnisse gesucht werden (vgl. Sturm 2006, S. 5). Ähnlichkeiten und Konvergenzen mit der Literatur werden zu einem anderen Zeitpunkt geprüft (vgl. Glaser & Strauss 2010, S. 54 f.). Bei der Durchführung von rekonstruktiven Verfahren der empirischen Sozialforschung soll den Befragten die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kommunikation großteils selbst zu strukturieren, um herauszufinden, inwieweit die Fragestellung in ihrer Lebenswelt bzw. in ihrem Relevanzsystem von Bedeutung ist. Da zwischen der Forscherin und den Beforschten Differenzen in der Sprache, im Interpretationsrahmen sowie ihren Relevanzsystemen besteht, ist es notwendig, dass die Beforschten ihre Relevanzsysteme entfalten, um darauf aufbauend, sozusagen rekonstruierend, die Unterschiede zu gegenwärtigen. Aus diesem Grund versuche auch ich als Forscherin, so wenig wie möglich einzugreifen. So ist es möglich, durch Erzählungen in der eigenen Sprache umfassende Informationen über den Kontext, in dem die Äußerungen stehen, zu erfahren (vgl. Bohnsack 2014, S. 22 ff.). Der Forschungsprozess verläuft eher zirkulär anhand mehrerer Durchgänge, in denen Erhebung und Interpretation immer wieder in Form einer Schleife mit der Theorie rückgekoppelt werden, was die weiterführenden Entscheidungen beeinflusst (vgl. Flick 1998, S. 10 ff.). Nach der Formulierung von Fragestellungen und der Formulierung von Konzepten im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung wurde in der empirischen Untersuchung dieses Dissertations-

projektes zunächst einmal die Untersuchungsgruppe ausgewählt, im vorliegenden Fall Schüler*innen der berufsbildenden Schulen Handelsakademie und Handelsschule. Danach wurde ein den erkenntnisleitenden Forschungsfragen entsprechendes methodologisches Design gewählt, um so aussagekräftige Antworten auf die generierten Forschungsfragen zu erhalten. In der qualitativen Forschung gibt es zahlreiche Erhebungsinstrumente, die sich deutlich voneinander unterscheiden, was die *richtige* Auswahl erschwert, obwohl hinsichtlich meiner gewählten Fragestellungen nur bestimmte sozusagen infrage kommen.

9.2 Der Weg zum passenden Erhebungsinstrumentarium

Die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Forschungsgegenstand haben gezeigt, dass in bisherigen Forschungen bereits Fragebögen in Verbindung mit kleinen Narrationen der Schüler*innen eingesetzt wurden. Die Problematik, die sich meines Erachtens daraus ergibt, ist, dass keine vertiefenden Informationen erhoben werden können, da lediglich die geschriebenen Daten der Befragten vorliegen. Das mündliche Interview würde zwar Vorteile bezüglich der Möglichkeit des Nachfragens bringen, erweist sich jedoch für mich insofern als problematisch, da der konjunktive Erfahrungsraum, der in diesem Forschungsprojekt von erkenntnisleitendem Interesse ist, insbesondere durch Interaktionen und Diskurse sichtbar wird, die zu den gewünschten dichteren und vertiefenden Erkenntnissen und Zusammenhängen führen. Die meisten Daten aus bisher durchgeführten Forschungsprojekten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, was Kategorien erbrachte, die bereits zahlreich vorhanden sind. Erneut nach Kategorien zu suchen oder die vorhandenen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren würde wenig Sinn machen, da es dem erkenntnisleitenden Interesse der Dissertation widerspricht. Die Möglichkeit von diversen Beobachtungsverfahren von Unterrichtssituationen musste ebenfalls verworfen werden, da es aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht erlaubt ist, Schüler*innen während des Unterrichts zu filmen. Die Konzentration auf Unterrichtsszenen und deren gleichzeitiges Festhalten und Dokumentieren würde sich als ausgesprochen schwierig erweisen. Darüber hinaus zeigt sich bei derartigen Methoden der Versuchsleitereffekt, was zur Folge haben kann, dass sich beobachtete Personen wegen der anwesenden Forscherin sozial erwünscht verhalten. Des Weiteren hat Habermas festgestellt, dass Alltagserfahrung bloßer Beobachtung nicht zugänglich ist, da sie ihrerseits bereits symbolisch strukturiert ist (vgl. Habermas 1997b, S.163). Auch quantitative Erhebungen sind bereits durchgeführt worden und zeigen Häufigkeiten auf, in denen die Kategorien auftreten. Erstens würde dieses Vorgehen den Fragestellungen und dem Forschungsgegenstand nicht gerecht werden und zweitens wären die Ergebnisse von eher oberflächlicher Natur, was dem Erkenntnisinteresse dieser empirischen Untersuchung widerspricht. In dieser empirischen Untersuchung wurden demnach die Prinzipien³⁹ nach

39 Die sechs Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Prozesscharakter des Forschungsgegenstandes, Reflexivität, Explikation und Flexibilität wurden in Kapitel 9.1 erläutert.

Lamnek (2010) berücksichtigt, vor allem im Hinblick auf die *Reflexivität* und die *Flexibilität* gegenüber dem Forschungsgegenstand, den erkenntnisleitenden Fragen sowie dem Erhebungsinstrument. Nach ersten Pretests, um das Erhebungsinstrument zu testen, wurden diese jeweils überprüft und die Fragestellungen re-formuliert sowie das Erhebungsinstrument angepasst. Beispielsweise wurden Pretests vorgenommen und in Form von mündlichen, schriftlichen sowie leitfadengestützten und offenen Fragen durchgeführt und ausgiebig auf ihre Passung zu den Fragestellungen und zur Theorie überprüft. Forschungsfragen wurden von mir daher immer wieder re-formuliert, was letztendlich zur gewählten Forschungsmethode, den Gruppendiskussionen, geführt hat, da sich diese Analyseform letztendlich als am passendsten für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes herausgestellt hat. Im Fall meines Projektes war es notwendig, die zur Erkenntnis führende Methode im Rahmen des Forschungsprozesses zu entwickeln. Und so konnte ich schließlich den Theorien des Forschungsgegenstandes eine entsprechende methodische Vorgehensweise auswählen.

Zunächst einmal wurde die Annahme aus den theoretischen empirischen Ergebnissen der publizierten Forschungen übernommen, für ein aussagekräftiges Sampling so viele Schüler*innen wie möglich zu befragen, was für eine qualitative schriftliche Befragung sprach. Die Theorie hatte bereits Forschungsergebnisse und Kategorien bereitgestellt und nun stellte sich die Frage, wie eine derartige schriftliche Befragung strukturiert werden kann. Eine erste Idee war, leitfadengestützt vorzugehen und vorhandene Kategorien bereits in die schriftliche Befragung mit aufzunehmen, weshalb der kategoriale Blick in der Theorie analysiert wurde. In einem ersten Teil wurde der Auftrag erteilt, dass sich die Schüler*innen an eine Situation im Unterricht erinnern sollen, in der sie sich respektiert bzw. nicht respektiert gefühlt haben, dazu sollten sie kleine Aufsätze verfassen. Der Auftrag wurde wie folgt formuliert: „Beschreiben Sie so detailliert wie möglich eine Situation im Unterricht, in der eine Lehrperson mit Ihnen besonders respektvoll umgegangen ist“ und „Beschreiben Sie so detailliert wie möglich eine Situation im Unterricht, in der eine Lehrperson mit Ihnen nicht respektvoll umgegangen ist“. In einem zweiten Teil war die Aufgabe, neun positiv formulierte Sätze zu Aspekten des Themas *Respekt* zu ergänzen, beispielsweise: „Meine Lehrerinnen und Lehrer zeigen mir ihr Vertrauen dadurch, dass (...)“, oder: „Meine Lehrerinnen und Lehrer zeigen mir, dass sie mich als Person ernst nehmen dadurch, dass (...)“, oder: „Meine Lehrerinnen und Lehrer zeigen mir ihre Unterstützung dadurch, dass (...)“. Drittens wurde folgender Auftrag erteilt: „Zum Thema Respekt ist mir noch wichtig zu sagen (...)“. In einem ersten Pretest wurde der Fragebogen sieben Schülerinnen und Schülern, zwei weiblich und fünf männlich, aus unterschiedlichen berufsbildenden Schulen, im gleichen Alter wie die Schüler*innen der ausgewählten Stichprobe, vorgelegt. Die Jugendlichen konnten aus dem sozialen Umfeld der Forscherin für das probeweise Ausfüllen des Fragebogens gefunden werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen zum damaligen Zeitpunkt noch nicht volljährig waren, wurde eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Den Jugendlichen wurde Anonymität zugesagt und, dass der Pretest lediglich der Testung des Fragebogens dient und die Daten demnach nicht in die Forschungsarbeit

einfließen. Nach dem Ausfüllen des ersten Fragebogens erfolgte gemeinsam mit den Jugendlichen eine Reflexions- und Feedbackrunde, die digital aufgenommen wurde. Die wesentlichen Rückmeldungen beinhalteten, dass die Jugendlichen sich an keine erlebten Situationen erinnern konnten, und sie gaben an, Situationen kreiert zu haben. Des Weiteren fühlten sie sich durch die positive Formulierung der Sätze in eine positive Richtung gedrängt, weshalb ihnen dazu nichts einfiel. Der Fragebogen wurde daraufhin von mir eingehend überarbeitet und es wurden einleitende Fragen ins Thema mit aufgenommen, Formulierungen geändert und positive sowie negative Aspekte mitberücksichtigt. Aufgrund der Erkenntnis, dass sich bei der mündlichen Feedbackrunde mehr Daten generieren lassen, habe ich mich entschlossen, einen zweiten Pretest durchzuführen, diesmal in mündlicher Form – dabei diente der Fragebogen als Leitfaden. Drei Jugendliche, zwei männlich und eine weiblich, standen dafür zur Verfügung, sie wurden einzeln befragt. Im Gegensatz zu der Dauer der schriftlichen Befragung (etwa eine Stunde) dauerte die mündliche Befragung lediglich zehn Minuten pro Person. Die Datenerhebung war dabei unwesentlich ergiebiger, da die Forscherin zwar nachfragen und bei Verständnisproblemen behilflich sein konnte, die Jugendlichen allerdings nicht sehr *redefreudig* waren. Außerdem waren die Erzählungen und Dialoge von kurzer Dauer, sie ergaben zwar mehr Daten, die jedoch keinesfalls geeignet für eine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode erschienen. Daraufhin wurde ein dritter Pretest schriftlich durchgeführt, und zwar mit fünf Jungen aus berufsbildenden Schulen und im passenden Alter. Diesmal waren positive und negative Aspekte im Fragebogen formuliert und es kam die Rückmeldung, dass sie viel zu viel schreiben mussten, immer dasselbe gefragt worden sei, wie sie es ausdrückten, was ihrer Meinung nach der Tatsache geschuldet war, dass die positive Seite meistens auch eine negative ergebe und sie das *nerve*. Durch die doch eher einschlägigen Fragen fühlten sie sich bezüglich ihrer Meinungsbildung in bestimmte Richtungen gedrängt, was sie nicht so gut fanden. Was bei dem Gespräch mit den Jugendlichen deutlich wurde, war, dass beim mündlichen Gespräch mehr Daten generiert werden konnten, was wiederum die Erkenntnis brachte, dass eine mündliche Befragung eventuell doch passender sein würde, allerdings nicht in Form von Einzelinterviews. Das entspricht den Erfahrungen von Jürgen Bortz und Nicola Döring (vgl. 2006, S. 308), wonach die offenen oder halb standardisierten Befragungen selten schriftlich durchgeführt werden, da schriftliche Äußerungen weniger spontan sind und als anstrengend und schwierig erlebt werden. Nach jedem der drei Pretests wurden die Fragen und gewonnenen Daten mit der Theorie aus der Literatur verglichen, wobei eindeutig erkennbar war, dass durch vorstrukturierte Fragen die Meinungen der Jugendlichen beeinflusst wurden und dass so nicht die gesamte Komplexität der Thematik erfragt werden konnte; so würden letztendlich kaum brauchbare Daten entstehen. Nach diesen drei Rückkoppelungsschleifen fiel die Entscheidung in Anlehnung an die Studie von Krumm und Weiß (2000) auf eine schriftliche Befragung in Form von kleinen Narrationen, die die Schüler*innen schreiben sollten. Danach sollten Gruppendiskussionen mit einem Teil derselben Schüler*innen erfolgen, aufgrund der Annahme, dass die Schüler*innen in der Gruppe *redefreudiger* sind.

Die schriftliche Befragung sollte deshalb durchgeführt werden, um erstens als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen zu dienen und zweitens die Möglichkeit zu bieten, sich in den Gruppendiskussionen darauf beziehen zu können, um den Verstehensprozess zwischen Forscherin und Beforschten zu unterstützen, indem beide Seiten sich auf das Vorverständnis im Fragebogen beziehen können. Darüber hinaus sollte im Falle, dass für Schüler*innen vielleicht doch die Anonymität entscheidend für ihre Offenheit sein würde, die Gelegenheit zu einer schriftlichen anonymen Erhebungsform geboten werden, um zu verhindern, dass wichtige Daten aus Vertraulichkeitsgründen unentdeckt blieben. Die Daten der Gruppendiskussionen sollten mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, um komplexe Zusammenhänge erschließen zu können, wodurch ein Mehrwert für den wissenschaftlichen Diskurs zu erwarten war.

Ein weiteres wesentliches Merkmal der qualitativen Forschung ist die *Kommunikation* der Forscherin mit dem Forschungsfeld und den Beteiligten, wodurch die Subjektivität von Untersuchten und Untersucherin Bestandteil des Forschungsprozesses wird. Das erfordert ein transparentes Aufzeigen des Forschungsvorgehens und die laufende Reflexion der Handlungen und Beobachtungen im Feld. Für die Forscherin des geplanten Forschungsvorhabens besteht besonders die Gefahr einer mangelnden Abgrenzung und Objektivität, da sie selbst zwanzig Jahre lang in diesem Forschungsfeld als Lehrerin tätig war und nur zu gut mit den für die Dissertation bedeutenden Thematiken und dem in diesem Zusammenhang stehenden Alltagshandeln vertraut ist. Das hat einerseits den Vorteil, dass ein Verstehen eher wahrscheinlich ist und die Problematiken, die mit dem *Fremdverstehen* zusammenhängen, in den Hintergrund treten. Andererseits ist die bewusste Einnahme einer objektiven Position umso wichtiger und erfordert ständige Reflexionen und Dokumentationen der eigenen Eindrücke. Die schriftlich dokumentierten Eindrücke, Irritationen, Einflüsse und Gefühle usw. fließen laufend als Daten in die Interpretationen ein und im Folgenden wird an entsprechenden Stellen darauf eingegangen (vgl. Flick 1998, S. 64). Entscheidend ist demnach die Fähigkeit der Forscherin, sich in die Interaktionspartner*innen zu versetzen und sie zu verstehen, jedoch unter Beibehaltung der kritischen Distanz, um eine Überidentifikation mit den Schülerinnen bzw. Schülern zu vermeiden. Eine Überidentifikation ist dann gegeben, wenn die Forscherin durch eine zu starke Identifizierung mit der Gruppe die notwendige Distanz bei der Erfüllung ihrer Beobachtungsaufgabe nicht mehr wahren kann. Demnach bedarf es der Fähigkeit der Forscherin, bewusst und adäquat in den jeweiligen Arbeitsphasen die notwendige Identifikation und auch die Distanz herzustellen. Es sollte daher gelingen, die jeweiligen Lebenswelten betreten und auch wieder verlassen zu können (vgl. Lamnek 2010, S. 36 ff.). Nach der Durchführung der Erhebungsmethoden hat sich die von mir gewählte Methode der Gruppendiskussion als passend für den Zugang zu jugendlichen Lebenswelten herausgestellt. Bevor die Methode und ihre Analyseschritte detailliert erläutert werden, ist es notwendig, noch einmal einen Überblick zum Gegenstand der Forschung zu bekommen, um die Adäquatheit der Methode besser nachvollziehen zu können.

9.3 Gegenstand der Forschung

Obwohl in der theoretischen Auseinandersetzung der Forschungsgegenstand bereits ausführlich entfaltet wurde, wird dieser noch einmal zusammenfassend dargestellt. In diesem Dissertationsprojekt ist von erkenntnisleitendem Interesse, inwiefern Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag eine Bedeutung haben und folglich handlungsleitend sind. Es wird angenommen, dass Menschenbilder pädagogische Handlungspraxen leiten und dies durch Haltungen und Praxisformen für die Schüler*innen wahrnehmbar ist. Da in dieser wissenschaftlichen Arbeit davon ausgegangen wird, dass das wesentlichste Merkmal eines zeitgemäßen Menschenbildes der Respekt vor der Vielfältigkeit der Lernenden und der Einzigartigkeit des Subjekts ist, wird mit dem Begriff *Respekt* weiter operiert. Demnach wird der Frage nachgegangen, wodurch sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, und es wird anhand der Schülerkonstruktionen versucht, Menschenbilder bzw. Menschenbildannahmen von Lehrpersonen zu rekonstruieren. Die Darstellung in Tabelle 1 wurde in Anlehnung an das Modell des demokratischen, konsensuellen Lehrerethos von Martina Maurer (vgl. 1993, S. 454f.) abgewandelt und zeigt Menschenbilder bzw. Menschenbildannahmen im Kontext einer demokratischen und humanistischen Gesellschaft, wie sie auch gesetzlich verankert ist und sich in den Curricula widerspiegelt.

Des Weiteren sind die Kernbereiche der Menschenbilder von Lehrpersonen in obenstehender Tabelle ersichtlich und schließlich die Bereiche der Handlungspraxen, die durch die jeweiligen Menschenbilder beeinflusst sind und die auch den einschlägigen Forschungsergebnissen entsprechen, die bereits im achten Kapitel vorgestellt wurden. In diesem Fall sind die Menschenbilder idealtypisch dargestellt, in der Realität können die unterschiedlichen Bereiche und Inhalte einander widersprechen, wenn beispielsweise eine Lehrperson entgegen dem gesetzlich verankerten Menschenbild im Sinne einer demokratischen Gesellschaft handelt, aber beispielsweise in der konkreten Handlungspraxis gegenüber Schülerinnen und Schülern gegen demokratische Prinzipien verstößt, indem sie den Schülerinnen und Schülern kein Mitspracherecht zubilligt. Das Modell zeigt beispielhaft idealtypische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen und dient dazu, die Komplexität des Forschungsgegenstandes zu demonstrieren. Als gemeinsamer Nenner zwischen all diesen Bereichen kann das respektvolle Handeln der Lehrpersonen begriffen werden. Unter dem Aspekt des Respekts betrachtet kann der Forschungsgegenstand von den Schülerinnen und Schülern explizit formuliert werden. Durch die Beantwortung der Frage, wodurch sich die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, werden möglicherweise all diese Bereiche teilweise oder zur Gänze berührt und es kann auch zu Überschneidungen kommen. Das Forschungsfeld wird damit bereits sichtbar und steht nun im Fokus des nächsten Kapitels.

Tabelle 1: Forschungsgegenstand, in Anlehnung an das Modell des demokratischen, konsensuellen Lehrer*innenethos (Quelle: abgeänderte Darstellung nach Maurer 1993, S. 454 f.)

<p>Menschenbilder im Kontext einer demokratischen und humanistischen Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive Einstellung der Lehrperson zu Demokratie, Gesellschaft und Staat (Bejahung der Demokratie und demokratischer Prinzipien, Toleranz, Solidarität usw.) ▪ Rückbezug der eigenen Lehrtätigkeit auf Kultur- und Bildungstradition (abendländisch-ethische Bildungstradition, humanistisches Bildungskonzept) ▪ Anthropologische Ausrichtung (demokratisch orientiertes/christliches Menschenbild, Mensch als selbstbestimmtes Wesen usw.) 			
<p>Kernbereich des Menschenbildes der Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grunddimensionen des pädagogischen Bezugs – Liebe, Vertrauen, Vorbild und Autorität sein, Förderung der Selbstständigkeit/Unabhängigkeit der Schüler*innen ▪ Grundtugenden bzw. Wertkonzepte Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Fürsorge sowie Verantwortungsübernahme und Engagement für eigenes Handeln und den eigenen Berufsbereich 			
<p>Handlungspraxis Umgang mit Schüler*innen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Menschlichkeit, Empathie, Verständnis, Fürsorglichkeit ▪ Wahrhaftigkeit, Authentizität, Echtheit ▪ Gerechtigkeit im Umgang mit Schüler*innen ▪ Individuelle Förderung der Schüler*innenpersönlichkeit ▪ Vorbild sein 	<p>Handlungspraxis Unterrichtsgestaltung Verantwortung der Lehrperson für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interessanten, schüler*innenanregenden Unterricht ▪ Sachgerechtigkeit im Unterricht ▪ wissenschaftliche Redlichkeit ▪ Erhaltung der eigenen didaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenz 	<p>Handlungspraxis Verantwortung für Kooperation</p> <p>Kooperation aus Verantwortung der Lehrperson für</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Stimmigkeit der Erziehungsbemühungen ▪ die Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts (Zusammenhänge herstellen) ▪ Gerechtigkeit ▪ den*die einzelne*n Schüler*in bei akuten Problemen 	<p>Verantwortung und Engagement der Lehrperson für ihre Klassen und übergreifende Schulbereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitverantwortung und Engagement der einzelnen Lehrperson für die Ausrichtung der Schule, ihr Schulleben, organisatorische Rahmenbedingungen, Schule als Ort geistig-kultureller Begegnung des Stadtteils/Orts ▪ Verantwortung für Lernschwierigkeiten und andere Probleme der Schüler*innen, für Klassenprobleme

9.4 Das Forschungsfeld

Der Forschungsgegenstand eröffnet ein umfangreiches und vielfältiges Forschungsfeld. Forschungsfelder des Bildungsbereichs sind auf mehreren Ebenen möglich. Schul-, Bildungs- und Gesellschaftssystem sind auf der Makroebene angesiedelt. Die Einzelschule, die Organisation und das Schulentwicklungssystem befinden sich auf der Mesoebene. Die empirische Erhebung dieser Studie wird auf der Mikroebene durchgeführt, nämlich bezogen auf die Individuen, die Gruppe, das Interaktionssystem *Klasse*. Somit ist das konkrete Forschungsfeld der Unterrichtsalltag, der sich anhand von Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern abspielt. Genau genommen geht es um den respektvollen Umgang, den Schüler*innen bei ihren Lehrpersonen wahrnehmen und anhand der Rekonstruktionen der Schüleraussagen wird versucht, Bilder, die Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schü-

lern haben, nachzuzeichnen. Wie weit Makro- und Mesoebene implizit eine Rolle spielen, wird sich anhand der Daten erst zeigen.

Die Bereiche innerhalb der Mikroebene *Unterricht* sind gut erkennbar anhand des von Gerhard Minnameier und Manfred Horlebein (2019, S. 3) abgewandelten Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke (vgl. 2012, S. 71), wie in Abbildung 10 auf nachfolgender Seite dargestellt.

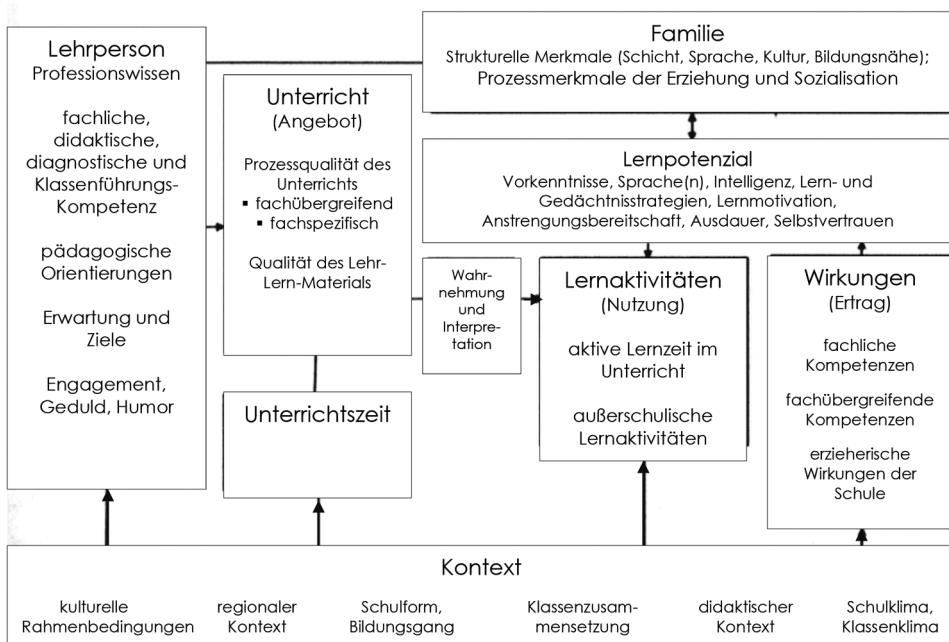


Abbildung 10: Angebots-Nutzungs-Modell (Quelle: Helmke 2012, S. 71, abgeändert von Minnameier & Horlebein 2019, S. 3)

Wie obige Abbildung 10 verdeutlicht, kann sich respektvolles Handeln über die Lehrperson zeigen, es kann aber auch im Unterricht, über die Prozessqualität oder über die Qualität des Lehr-Lern-Materials sichtbar werden. Respektvolles Handeln kann beispielsweise mit der Unterrichtszeit in Verbindung stehen, wenn Pausenzeiten eingehalten werden. Oder es wirkt sich auch aus bei der Nutzung der Lernaktivitäten, wenn beispielsweise Schüler*innen den Eindruck haben, das Gelernte unterstütze ihre persönliche Entwicklung oder ihre berufliche Qualifikation, oder wenn sie wahrnehmen, dass erzieherisch positive Einflüsse auf sie einwirken. Respekt kann auch dadurch zum Ausdruck kommen, dass die Lebenswelt der Familie für die Lernprozesse im Unterricht berücksichtigt wird oder das Lernpotenzial der Schüler*innen geschätzt, aufgegriffen und für Unterrichtsprozesse genutzt wird. Inwieweit dieser Kontext das Respekterleben von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, wird die Datenauswertung zeigen. Die angeführte Wahrnehmung und Interpretation haben eine ganz wesentliche Bedeutung bei der empirischen Untersuchung, da die erhobenen

Daten Konstruktionen von Wirklichkeiten zeigen, in diesem Fall von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen.

Mithilfe von Befragungen von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen, wird versucht, die forschungsleitenden Fragen zu beantworten. Innerhalb des berufsbildenden Schulwesens fällt die Wahl auf Schüler*innen an berufsbildenden kaufmännischen mittleren und höheren Schulen im städtischen Bereich Österreichs. Der Grund, weshalb Schüler*innen der Schulformen Handelsakademie (HAK) und Handelsschule (HAS) für die Befragung ausgewählt wurden, ist die Tatsache, dass es möglich ist, aus allen Schultypen der Sekundarstufe I (10- bis 14-Jährige) in diesen berufsbildenden Schultyp überzutreten und des Weiteren Schüler*innen diese Schulformen besuchen, die erst kurze Zeit in Österreich sind und die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen, wodurch verstärkt unterschiedliche Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern zusammenkommen und zugleich auf die neue Lebenswelt Unterricht treffen, was vermutlich zu vermehrten Spannungen führen kann und vor allem im Hinblick auf Respekt vor der Vielfalt zu einer Herausforderung werden kann. Bei Betrachtung des Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke geht es dabei um die Vielfalt der Merkmale in den Bereichen Lernpotenzial (Vorkenntnisse, Sprache(n), Intelligenz, Lern- und Gedächtnisstrategien; Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstvertrauen) und Familie (strukturelle Merkmale wie Schicht, Sprache, Kultur, Bildungsnähe und Prozessmerkmale der Erziehung und Sozialisation). Darüber hinaus wird die Altersgruppe Jugendalter gewählt, da ältere Schüler*innen ihren Lehrpersonen gegenüber kritischer sind als jüngere Schüler*innen und bereits ausgereifere Fähigkeiten zur Reflexion aufweisen. Die Wahl fällt auf eine kaufmännische Schule, da in diesem Schultyp zusätzlich zu den üblichen pädagogisch-dialektischen Spannungen das Spannungsfeld von Allgemeinbildung und beruflicher Qualifikation an prominenter Stelle steht. Obwohl diese Schulform weltweit einzigartig ist, gibt es dennoch international ähnliche kaufmännische Schulformen, die im Fokus von vergleichbaren Untersuchungen standen und damit bis zu einem gewissen Grad eine Korrespondenz gegeben ist, die Schlussfolgerungen zulässt. Wesentlich wichtiger ist jedoch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb der Studie, und um dem gerecht zu werden, werden zwei Schulen gleichen Schultyps für die Befragungen herangezogen und es wird eine Beschränkung auf den städtischen Bereich vorgenommen. Die Entscheidung fällt auf dritte Klassen der Handelsschule und dritte Jahrgänge der Handelsakademie. Die beiden Schultypen befinden sich immer in derselben Schule, unterliegen demnach einer einheitlichen Organisationseinheit der Mesoebene. Das Alter der Schüler*innen betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 16 bis 21 Jahre, wobei die volljährigen Schüler*innen aufgrund von Schulübertritten oder des Repetierens die dritten Klassen bzw. Jahrgänge besuchen.⁴⁰

Da die berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II autonom darüber entscheiden können, ob empirische Erhebungen an ihren Schulen stattfinden dürfen, ist zunächst mittels Antragsformularen in der Direktion anzusuchen. Der/die Direktor*in entscheidet dann, ob der Antrag dem Schulgemeinschaftsausschuss vorgelegt wird.

40 Teile dieses Absatzes wurden bereits in der Zeitschrift bwp@ 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 7 f.).

Der Schulgemeinschaftsausschuss setzt sich aus dem/der Schulleiter*in und je drei Vertreterinnen bzw. Vertretern der Lehrer*innen, der Schüler*innen und der Erziehungsberechtigten zusammen. Im Zuge einer Sitzung wird von den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses der Antrag auf die Durchführung der Datenerhebung genehmigt oder abgelehnt. Für diese empirische Untersuchung haben von mehreren Schulen, in denen angefragt wurde, zwei Schulen den Antrag genehmigt und alles Organisatorische durchgeführt, um einen reibungslosen Ablauf zu ermöglichen, ohne die Unterrichtsprozesse zu sehr zu stören. Da ein Teil der Schüler*innen zum Zeitpunkt der Befragung noch minderjährig war, mussten Einwilligungserklärungen von den Erziehungsberechtigten eingeholt werden, was über einen Brief erfolgte, der von den Schüler*innen unterschrieben retourniert wurde. Die volljährigen Schüler*innen haben die Einwilligungserklärungen selbst unterschrieben. Schließlich konnte die Erhebung starten. Allerdings war es noch eine Reise mit Irrwegen und Umwegen, wie bereits in Kapitel 9.2 ausführlich dargestellt, bis die passende Forschungsmethode gefunden war.

9.5 Das Sampling⁴¹

Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen mit sieben bis elf Schüler*innen, insgesamt 58 Personen, durchgeführt. Die Aufzeichnung der Diskussionen erfolgte mit einem Aufnahmegerät, da es aus Datenschutzgründen von den Schulen nicht erwünscht ist, dass Schüler*innen gefilmt werden. Im Zusammenhang damit wurden die Schüler*innen darüber informiert, dass die Aufnahme der späteren Transkription dient und der Datenschutz gewährleistet ist. Die Gruppen bestanden aus Schüler*innen, die gemeinsam eine Schulklasse besuchten, es handelte sich also um Realgruppen. Der Vorteil dieser Art von Gruppenkonstellation liegt darin, dass die Schüler*innen sowohl untereinander als auch mit den Örtlichkeiten vertraut sind. Durch den bisherigen gemeinsamen Schulbesuch der teilnehmenden Schüler*innen hat bereits eine gemeinsame schulische Sozialisation stattgefunden, durch die konjunktive Erfahrungsräume, insbesondere gemeinsame Orientierungen und rituelle Handlungsmuster vorhanden sind. Zusätzlich bestand durch im Vorfeld durchgeführte Befragung mittels Fragebögen bereits eine Vertrautheit mit dem Thema. Dadurch entfielen die von Lamnek (vgl. 2005, S.140) formulierten Phasen *Fremdheit*, *Orientierung* und *Anpassung*, weshalb eine Aufwärmphase überflüssig war. Die Schüler*innen fassten rasch Vertrauen zur Gruppendiskussionsleiterin und gingen nach anfänglich kurzem Zögern direkt in eine offene und lebendige Diskussion. Die Daten der Gruppendiskussionen zeigen eine reichhaltige Fülle an dichten Beschreibungen, wodurch es möglich ist, die Wahrnehmungsperspektive von Jugendlichen darzustellen und sowohl individuelle als auch kollektive Erfahrungsräume zu rekonstruieren.

41 Teile dieses Kapitels wurden bereits in der Zeitschrift bwp@ 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 7 f.).

9.6 Methodische Durchführung⁴²

In diesem Kapitel wird die methodische Durchführung der empirischen Untersuchung detailliert beschrieben, die in zwei Schritten erfolgte. In einem ersten Schritt wurde eine schriftliche Befragung zum Thema *Respekt* durchgeführt. Anknüpfend an diese schriftliche Befragung erfolgte der Einstieg in die Gruppendiskussionen, die in einem zweiten Schritt durchgeführt wurden und die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten wurden letztendlich für die Datenauswertung herangezogen. In der im ersten Schritt durchgeführten schriftliche Befragung sollten die Schüler*innen kleine Narrationen verfassen. Die schriftliche Befragung hatte in erster Linie den Zweck, als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen zu dienen. Überdies konnten die dadurch sichtbar gewordenen Daten mit der Theorie rückgekoppelt werden, um Aufschluss über das weitere Vorgehen zu geben bzw. den Erkenntnisprozess im Sinne der hermeneutischen Spirale weiterzubringen. Aufgrund dessen, dass sich die Schüler*innen mit dem Thema *Respekt* bereits schriftlich auseinandergesetzt hatten, konnte in den Gruppendiskussionen darauf Bezug genommen werden, was den Verstehensprozess zwischen Forscherin und Beforschten erleichterte.

9.6.1 Schriftliche Befragung als Gruppendiskussionsimpuls

Mithilfe des Programms *Limesurvey* wurde eine schriftliche Befragung mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Von 112 Umfragen kamen 105 gültige zurück; 74 weibliche und 31 männliche Schüler*innen sowie 40 Schüler*innen aus der Handelsschule und 65 Schüler*innen aus der Handelsakademie haben kleine Narrationen geschrieben. Im Anschluss daran waren Gruppendiskussionen mit einem Teil derselben Schüler*innen geplant. Erstens wurde die schriftliche Befragung durchgeführt, damit Daten, die sich durch die so erreichte Anonymität ergeben könnten, nicht verloren gehen, und zweitens, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich bereits vor den Gruppendiskussionen mit dem Themenbereich des Respekts auseinanderzusetzen und zunächst einmal zu ihren subjektiven Konstruktionen zu finden. In der Folge sollte die Erinnerung an die von ihnen verfassten schriftlichen Narrationen als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen dienen. Ferner konnten sich sowohl die Forscherin als auch die Beforschten während der Gruppendiskussionen auf die schriftlichen Erzählungen beziehen und sich durch das gemeinsame Vorverständnis in die hermeneutische Spirale des Erkennens begeben. Die Schüler*innen erhielten dazu folgenden Auftrag: *Ich bitte Sie, an eine Lehrerin oder an einen Lehrer zu denken, die oder der Sie in letzter Zeit respektvoll bzw. respektlos behandelt hat. Beschreiben Sie bitte genau die Situation und Ihre damit verbundenen Gefühle.* Die so gewonnenen schriftlichen Daten wurden überprüft und mit der Theorie verglichen. Aufgrund der sehr kurzen und wenig aussagekräftigen Narrationen konnten die Daten nicht ergänzend zu den Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, allerdings wäre es möglich gewesen, eine inhaltsanaly-

42 Teile dieses Kapitels wurden bereits in der Zeitschrift *bwp@* 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 7 f.).

tische Auswertung vorzunehmen, was jedoch lediglich die bisherigen Kategorien der Literatur verifiziert hätte und kein tieferes Verständnis und Erkennen von Zusammenhängen gebracht hätte. Außerdem wären dafür spekulative Interpretationsleistungen der Forscherin notwendig gewesen. Sehr wohl aber konnten Themen, die den Schüler*innen besonders wichtig sind, validiert werden, indem die Daten mit den Daten der Gruppendiskussionen dahingehend abgeglichen wurden. Etwa drei Monate nach der schriftlichen Befragung wurden die Gruppendiskussionen durchgeführt, worauf im nächsten Kapitel detailliert eingegangen wird.

9.6.2 Gruppendiskussionsverfahren auf Grundlage der *Dokumentarischen Methode*

Nach drei Pretests und einer schriftlichen Befragung von 105 Schülerinnen und Schülern hat sich herausgestellt, dass die ideale Methode für die empirische Untersuchung der erkenntnisleitenden Fragestellungen die Gruppendiskussion auf Grundlage der Dokumentarischen Methode ist. Durch Gruppendiskussionen ist es möglich, kollektive Orientierungen von Jugendlichen, die durch die gemeinsame Interaktion und Kommunikation sichtbar werden, zu rekonstruieren. Für diese Form der arbeitsteiligen Kommunikation ist eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskurse Voraussetzung. Damit es zur Selbstläufigkeit kommt, greift die Diskussionsleitung möglichst wenig ein, Fragen und Nachfragen dient dazu, die Selbstläufigkeit und somit detailliertere Beschreibungen und Erzählungen zu initiieren. Diese genaueren Darstellungen ermöglichen den Zugang zur Handlungspraxis der Schüler*innen und zu ihrem zugrunde liegenden (kollektiven) Habitus und impliziten Wissen. Dabei besteht die Aufgabe der Forscherin darin, den schöpferischen Prozess der Teilnehmer*innen, in diesem Fall der Schüler*innen, nachzuzeichnen. Dieses Rekonstruieren ist für die Forscherin insofern einfacher, da in Gruppendiskussionen die Jugendlichen innerhalb ihres gewohnten sozialen Kontextes, beispielsweise der Gleichaltrigengruppe, wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, wodurch sich ein kommunikativer Kontext bildet, durch den der Sinngehalt der Äußerungen deutlicher wird, als wenn nur eine einzelne Person sprechen würde, wie das beispielsweise beim Einzelinterview der Fall wäre. Es werden Symbole, Sprache und Metaphern verwendet, die für ihre Lebenswelt typisch sind, dabei kommt zu einem *fraglos-selbstverständlich gegebenen Verstehen* der Diskussionsteilnehmer*innen. Die dokumentarische Interpretation der Texte vollzieht sich durch die Rekonstruktion von Erzähl-, Interaktions- und Diskursverläufen und deren Praktiken (vgl. Bohnsack 2014, S. 23 ff.). Des Weiteren wurden die Schüler*innen über das Forschungsinteresse aufgeklärt sowie über die Art und den Ablauf der Erhebungsmethode informiert. Die Gruppendiskussionen fanden in den jeweiligen Schulen in Klassen bzw. im Multimedialen Lernzentrum statt, also in vertrauten Räumen der Schüler*innen. Insgesamt 100 Minuten waren für die Diskussionen vorgesehen. Nach einer kurzen Einführung in das Forschungsprojekt wurde auf die schriftlichen Narrationen hingewiesen und gefragt, inwiefern das Thema *Respekt* eine Bedeutung für die Schüler*innen habe. Im Gegensatz zu anderen aus der Literatur bekannten empirischen Erhebungen, die den Begriff *Respekt* durch beispielsweise die

gute Lehrperson operationalisiert haben, wird in dieser empirischen Untersuchung davon ausgegangen, dass die Schüler*innen dieser Altersgruppe mit dem Respektbegriff vertraut sind und dadurch auch die Möglichkeit geschaffen wird, den Respektbegriff der Schüler*innen dieser Fokusgruppen zu explizieren.

9.7 Auswertung mittels *Dokumentarischer Methode* nach Ralf Bohnsack

Die methodische Wahl fiel letztendlich entsprechend der Forschungsfragen auf die Auswertung nach der Dokumentarischen Methode, da dadurch Zusammenhänge rekonstruiert und die Lebenswelten und Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen aus den Transkriptionen erschlossen werden können. Kurz nach der Durchführung der Gruppendiskussionen erfolgte eine vollständige Transkription der Daten nach den Richtlinien des *TiQ – Talk in Qualitative Social Research*⁴³ (vgl. Bohnsack 2014, S. 253 f.) Dabei werden Hauptwörter großgeschrieben und bei Neuansätzen von Sprecherinnen bzw. Sprechern der erste Buchstabe eines Wortes mit Großbuchstaben begonnen. Zeigen Satzzeichen Intonationen an, wird danach klein weitergeschrieben, um die Intonationen zu verdeutlichen. Eine durchlaufende Zeilennummerierung erleichtert das Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen. Um die Redebeiträge von Schülerinnen bzw. Schülern zuordnen zu können, erhielten die Teilnehmer*innen textilgeeignete Klebeetiketten mit Buchstaben, die sie gut sichtbar auf ihrer Kleidung anbrachten. In der Folge erhielten die Schüler*innen als Codenamen den Buchstaben mit der Kennzeichnung *w* für weiblich und *m* für männlich (z. B. *Fw* oder *Am*). Die Geschlechterzuweisung wurde auf Basis von Datenangaben der Schüler*innen durchgeführt. Während der Gruppendiskussionen wurden von der Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*) die Buchstaben der sprechenden Personen mit der entsprechenden Zeitangabe und sonstige für die Forschung wesentlichen Beobachtungen notiert. Die Schüler*innen wurden auf die Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymität hingewiesen und auch darüber informiert, dass die Gruppendiskussionsleiterin lediglich nachfragen, sich aber nicht an der Diskussion beteiligen werde.⁴⁴

Die durch die Gruppendiskussionen erhobenen Daten wurden entsprechend der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Dokumentarische Methode zeichnet sich durch den „Übergang von der immanenten (formulierenden) zur dokumentarischen (reflektierenden) Interpretation, der den Wechsel von den *Was-* zu den *Wie-Fragen* markiert“ (Bohnsack 2014, S. 65), aus. In der formulierenden Interpretation geht es zunächst einmal darum, eine thematische Gliederung der einzelnen Gruppendiskussionen herauszuarbeiten und die wesentlichen Textpassagen zu formulieren, also das *Was* darzustellen. Wobei diese Passagen nach Relevanz der Beforschten (Fokussierungen), nach Relevanz der Forscherin (Forschungsfragen) und

⁴³ Die Richtlinien befinden sich im Anhang.

⁴⁴ Teile dieses Absatzes wurden bereits in der Zeitschrift *bwp@* 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 7 f.).

nach der Vergleichbarkeit zu anderen Passagen sowohl innerhalb der Gruppendiskussion als auch gruppendifferenzierend aufgezeigt werden. Obwohl bei der formulierenden Interpretation lediglich eine inhaltliche Zusammenfassung in Anlehnung an die Redebeiträge der Schüler*innen durchgeführt wird, handelt es sich bereits um Interpretationen, „da im Text Implizites begrifflich-theoretisch expliziert wird. Es werden die thematische Struktur erarbeitet und die verschiedenen Ebenen der Darstellung ausdifferenziert“ (Michalek, 2008, o. S.). Nach der Herausarbeitung der Themen erfolgte eine Übersicht über die Themenverläufe der jeweiligen Gruppen in chronologischer Reihenfolge, um sichtbar zu machen, wie häufig Themen angesprochen werden und um so einen Eindruck darüber zu erhalten, welche thematischen Übereinstimmungen, fundierend auf konjunktiven Erfahrungen, identifiziert werden können (vgl. Bohnsack 2014, S. 69). In der daran anschließenden reflektierenden Interaktion geht es um die Rekonstruktion des *Wie* einer Passage (Dokument-sinn), also darum, konjunktives, implizites Wissen durch systematische komparative Sequenzanalysen sowie formale Analysen mithilfe der Diskursorganisation und der semantischen Analyse, also gemeinsame Orientierungen, herauszuarbeiten. Die dokumentarische oder reflektierende Interpretation ist demnach auf Vergleichs- und Gegenhorizonte angewiesen. Erst die Vergleichshorizonte gewährleisten eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation, was die Bedeutung des Fallvergleichs und der komparativen Analyse unterstreicht. Die formulierende Interpretation ist demnach mit den Konstruktionen der im Feld handelnden Akteurinnen und Akteure vergleichbar, die reflektierenden Interpretationen sind sozusagen die Rekonstruktionen dieser Konstruktionen. Des Weiteren erfolgt die reflektierende Interpretation durch spezifische Modi der Diskursorganisation. Dabei fallen Passagen, die von großem Interesse für die Beforschten sind, dadurch auf, dass sie hohe metaphorische Dichte aufweisen, hohen Detaillierungsgrad und ausgeprägte bildhafte Darstellungen, was als *Fokussierungsmetaphern* bezeichnet wird (vgl. Bohnsack 2014, S. 25 ff.).

9.7.1 Diskursbewegungen

Neben den Kommunikationstypen und den Textsorten werden vor allem die Diskursbewegungen rekonstruiert. Die *Proposition* ist das Aufwerfen oder Einbringen eines neuen Orientierungsgehaltes. Die Aus- und Weiterbearbeitung einer Proposition wird als *Elaboration* bezeichnet. Dabei kann ein negativer Gegenhorizont zum aufgeworfenen positiven Horizont aufscheinen. Die *Differenzierung* ist ebenfalls eine Weiterbearbeitung des Orientierungsgehaltes, allerdings scheint dabei kein negativer Gegenhorizont auf, sondern es werden lediglich die Grenzen der Orientierung markiert. Proposition, Elaboration und Differenzierung können im Modus der Argumentation, Beschreibung, Erzählung und Exemplifizierung belegt oder vertieft werden. Auf Propositionen oder Elaborationen können Widersprüche in Form von *Antithese*, *Opposition* oder *Divergenz* folgen. Die *Antithese* wird später in einer Synthese aufgelöst, die *Opposition* bleibt offen bestehen und die *Divergenz* wird verdeckt und damit weder aufgelöst noch bleibt sie offen bestehen. Widersprüche können bei Divergenzen erst zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse geklärt werden. Zustimmung und Konklusion

sionen auf Propositionen können sich durch *Ratifizierung* (Hörersignale), *Validierung* (Zustimmung oder Bekräftigung einer Proposition, Elaboration, Opposition usw.) oder durch die bereits erwähnten Modi Argumentation, Beschreibung, Erzählung oder Exemplifizierung ausdrücken. Bei *echten Konklusionen* kommt es zum Abschluss eines Themas durch die Vollendung einer Orientierung. *Rituelle Konklusionen* zeigen sich durch den Abschluss eines Themas oder die Verschiebung eines Themas, es kommt jedoch zu keiner Vollendung der Orientierung. Des Weiteren gibt es noch Differenzierungen von Formen der Konklusion. Bei *univoken* Orientierungen kommt es zur Ausarbeitung einer Orientierung, die meist durch das Sprechen der Diskussionsteilnehmer*innen wie mit einer Stimme deutlich wird, was ein starker Hinweis auf einen geteilten Erfahrungsraum ist. Ein geteilter Erfahrungsraum zeigt sich auch durch einen *parallelen* Diskurs, wobei es in einem Nebeneinander von Stimmen und gegebenenfalls auch Themen zur Ausarbeitung einer Orientierung kommt. Beim *antithetischen* Diskurs kommt es zu einer Ausarbeitung einer Orientierung durch das Gegeneinander von Stimmen, dieser löst sich jedoch in einer Synthese auf, was einen potenziellen Hinweis auf keinen gemeinsamen Erfahrungsraum zeigt, je nach Form der Synthese in echter oder ritueller Konklusion. Keinen Hinweis auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum zeigt ein *oppositioneller* Diskurs, der sich durch widerstrebende Orientierungen in einem offenen Gegeneinander von Stimmen zeigt. Ebenfalls keinen Hinweis auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum bringt der *divergente* Diskurs in Form von widerstrebenden Orientierungen in einem verdeckten Gegeneinander von Stimmen. Als *Validierungen* werden Bestätigungen von aufgeworfenen Orientierungen bezeichnet. Sie unterscheiden sich von *Ratifikationen*, die zwar ebenfalls Bestätigungen sind, aber nur auf der Ebene des inhaltlichen Verständnisses. Es ist damit noch nicht markiert, ob eine Orientierung geteilt wird oder nicht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 291 ff.). Der rekonstruierte Orientierungsrahmen, oder auch Habitus, in der reflektierenden Interpretation, der durch homologe Muster an unterschiedlichen Fällen identifizierbar ist, führt zur Typenbildung (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 23).

9.7.2 Typenbildung und Generalisierung

Der gemeinsame Orientierungsrahmen wird, wie bereits beschrieben, in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse herausgearbeitet. Sobald sich der rekonstruierte Orientierungsrahmen von der fallspezifischen Besonderheit löst und auch fallübergreifend identifizierbar ist, kann man von einem *Typus* sprechen. Es handelt sich dabei um eine *sinngenetische Typenbildung*. Lässt sich eine Typik herausarbeiten, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wird von einer *Basistypik* gesprochen. Von der sinngenetischen Typisierung ist die *soziogenetische Typisierung* zu unterscheiden, die nach dem Erfahrungsraum sucht, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung bzw. eines Habitus vermutet wird. Es handelt sich demnach um die Suche nach der Soziogenese (vgl. Bohnsack et al., S. 25 ff.). Im Anschluss an die reflektierende Interpretation wird also die Komplexität reduziert und auf einer abstrakteren Ebene das *Typische* eines Falles als Ganzes erfasst. Ähnlich einer hermeneu-

tischen Spirale wird jeder weitere Typus abstrahiert und so die interpretatorische Ausgangslage erweitert und verändert (vgl. Tesch 2018, S. 96 ff.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dabei, ausgehend von der Fragestellung des Forschungsprojektes, zunächst eine Basistypik erarbeitet wird, die danach „über kontrastive Vergleiche im Hinblick auf andere Typiken spezifiziert und überprüft wird“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 335). Dieser Weg der Typen- oder auch Theoriegenerierung entspricht der Schlussfolgerung der *Abduktion* nach Charles S. Peirce (1967), da nicht vor der Kontrastfolie des typenhaften Vorwissens interpretiert wird, sondern der Gegenhorizont von Fallvergleichen als Kontrastfolie herangezogen wird. Von zentraler Bedeutung ist dies auch in der ursprünglichen Fassung der *Grounded Theory* nach Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (2010; vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 24), wo die Idealtypenbildung und die Art und Weise der komparativen Analyse ihren forschungspraktischen Ausgang nimmt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 47). Ist allerdings keine ausreichend große Anzahl an Vergleichsfällen vorhanden, ergibt sich das Problem geringer Kontrastierungen bezüglich der ermittelten Orientierungen. Die Folge wäre eine geringe Komplexität der erschlossenen Typiken oder im Extremfall sogar die Unmöglichkeit der Verortung der jeweiligen Fälle in Typologien. Allerdings sind die Ergebnisse dadurch nicht weniger ergiebig, sondern es ergeben sich wertvolle Befunde der rekonstruierten Rahmenorientierungen, die überraschende Erkenntnisse zur untersuchten Thematik bieten können (vgl. Tesch 2018, S. 101). Dabei stellt sich die Frage der Generalisierung und ob Erkenntnisse anhand eines oder weniger Fälle auf andere Fälle oder allgemeine Regelmäßigkeiten geschlossen werden können. Einerseits sind für das wissenschaftliche Arbeiten auch Tatsachenfeststellungen und die Analyse einzelner Fälle von Relevanz, andererseits kann man von einer Form der Generalisierung sprechen, wenn bestimmte Fälle identifiziert und in einem Kontext verortet werden können. Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr unterscheiden dabei zwei Vorgänge, nämlich einerseits „die Einbettung und Einordnung des Falles in einen größeren Zusammenhang, in dem stets bereits allgemeine Regeln wirksam sind, auf die der Fall Bezug nimmt und zu denen er sich ‚verhält‘ (Generalisierung I). Und zum anderen der Schluss von dem, was man am jeweiligen Fall festgestellt hat, auf andere Fälle (Generalisierung II)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 314 ff.).

Jedenfalls wird mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion und der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode „Respekt gegenüber dem Relevanzsystem, der Erfahrungswelt der Erforschten bekundet und zugleich werden diese aufgefordert, der Unkenntnis der Forschenden abzuhelpen, d. h. es werden Voraussetzungen geschaffen, um ausführliche oder detaillierte Darstellungen zu generieren“ (Bohnsack 2014, S. 227).

10 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Gemäß den Ausführungen der Dokumentarischen Methode in Kapitel 9.7 erfolgt im Zuge der Datenauswertung zunächst die *formulierende* Interpretation. Im ersten Schritt werden Themen und Themenverläufe der einzelnen Fälle herausgearbeitet, im zweiten Schritt erfolgt nun die Darstellung der *reflektierenden* Interpretation, indem gemeinsame Orientierungen der Schüler*innen bezüglich der Wahrnehmung von Menschenbildern und sozialen Praxisformen ihrer Lehrpersonen rekonstruiert werden. Die reflektierende Interpretation erfolgt durch die komparative Analyse, was bedeutet, dass weitere Fälle, sowohl innerhalb einer Gruppendiskussion als auch gruppenübergreifend herangezogen werden, um die gemeinsamen Orientierungen anhand von Vergleichshorizonten klarer fassen zu können (vgl. Bohnsack 2014, S. 66 f.). Im Rahmen der formulierenden Interpretation werden demgemäß Themen und Inhalte herausgearbeitet, die in den Gruppendiskussionen angesprochen wurden. Dabei geht es in erster Linie darum, einen Überblick über das Datenmaterial zu erhalten und diejenigen Textpassagen auszuwählen, die im Schritt der reflektierenden Interpretation genauer analysiert werden. Bei der Auswahl der relevanten Textpassagen erfolgt die Orientierung erstens an ihrer Bedeutung für die Forschungsfragen und zweitens an denjenigen Passagen innerhalb der Diskursverläufe, die sich in besonderer Weise durch *interaktive Dichte* auszeichnen (vgl. Bohnsack & Przyborski 2010, S. 234), den sogenannten *Fokussierungsmetaphern*. Fokussierungsmetaphern weisen aufgrund der hohen metaphorischen Dichte, des hohen Detaillierungsgrades und ausgeprägter bildhafter Darstellungen auf großes Interesse für die in diesen Passagen vorkommende Thematik der Beforschten hin (vgl. Bohnsack 2014, S. 25 ff.). Bei der Darstellung der Inhalte geht es nicht darum, ob sie der Wahrheit oder der normativen Richtigkeit entsprechen, sondern es ist von erkenntnisleitendem Interesse, *was* sich in den Inhalten über die Schüler*innen und ihre Orientierung dokumentiert. Des Weiteren geht es auch nicht darum, die Lehrpersonen und ihre Handlungspraxen zu bewerten, sondern aufzuzeigen, wie Schüler*innen diese wahrnehmen und inwiefern sich durch die Schülerwahrnehmungen Zusammenhänge zwischen Menschenbildern von Lehrpersonen und ihren Praxisformen rekonstruieren lassen. Zusammengefasst bedeutet dies, auf die Wahrnehmung aus der Schülerperspektive zu fokussieren.

Bevor die Darstellung der Ergebnisse und die Rekonstruktion der Orientierungsfiguren erfolgen, erhalten die Leser*innen detaillierte Erläuterungen zu den Fällen und den Darstellungen der Ergebnisse, damit der/die Leser*in das notwendige Hintergrundwissen erhält, die für die verständlichere Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse erforderlich sind. Die Forschungsergebnisse werden nach den vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen*, in Anlehnung an das Modell der Transaktionsanalyse nach Ruth Cohn (2018), strukturiert, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen.

10.1 Ausführliche Informationen zu den Fällen

Wie bereits in Kapitel 9 ausführlich dargelegt, wurde die Erhebung an zwei Schulen im städtischen Bereich durchgeführt. Aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen und forschungsethischer Grundprinzipien werden die Städte, die Schulen und die beteiligten Personen sowie auch Inhalte, die auf Personen und Orte schließen lassen könnten, anonymisiert. Innerhalb der beiden Schulen, A und B benannt, wurden je drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese sogenannten Fälle erhalten in der Folge die Pseudonyme der österreichischen Hauptstädte *Bregenz*, *Graz*, *Klagenfurt*, *Linz*, *Salzburg*, *Wien*, die zufällig und ohne Bedeutung ausgewählt und zugeordnet werden. Die Schüler*innen, denen während der Durchführung der Gruppendiskussionen sowie in den Transkripten Buchstaben und die Bezeichnung *w* oder *m* für ihr Geschlecht (z. B. *Am* und *Ew*) als Codes zugewiesen wurden, erhalten in der Darstellung der Ergebnisse Phantasienamen, um die Lesbarkeit zu verbessern. Die Namen werden rein zufällig zugeordnet und stehen in keinem Zusammenhang mit der Herkunft oder sonstigen Merkmalen der Schüler*innen und beginnen mit dem Anfangsbuchstaben, den die Schüler*innen durch die Klebeetiketten zufällig erhalten haben. Auch Namen, die in den Diskussionen genannt werden, werden durch andere Namen ersetzt (vgl. Bohnsack 2014, S. 255). Für die Datenerhebung wurden Schüler*innen aus dritten Jahrgängen und Klassen gewählt, da diese zum Zeitpunkt der Erhebung bereits zweieinhalb Jahre gemeinsam diese Schulform besuchten und sich die Auswahl dadurch vergrößerte, weil auch Schüler*innen der Handelsschulen für die Erhebung herangezogen werden konnten. Die Handelsschule wird nach Absolvierung der dritten Klasse abgeschlossen. Die Zuteilung von dritten Jahrgängen der Handelsakademie und dritten Klassen der Handelsschule zu der Untersuchung erfolgte von der Schulleitung in Absprache mit den Klassenvorständen. Durch den schulischen Bezugsrahmen sind die Schüler*innen zufällig im jeweiligen Klassenverband und deshalb unfreiwilliger Teil der Gruppe, weshalb verstärkt auf die freiwillige Teilnahme hingewiesen wurde. Die Klassen bzw. Jahrgänge waren in zwei Gruppen geteilt, weshalb die Erhebung einer Klasse zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand. Die Schüler*innen wurden bezüglich des Forschungsprojektes in Kenntnis gesetzt und zu Beginn der Diskussionen wurden die Freiwilligkeit, die Anonymisierung, die Vertraulichkeit und der Ablauf erklärt. Schüler*innen, die nicht an der Gruppendiskussion teilnehmen wollten, hatten die Möglichkeit, die Gruppe jederzeit zu verlassen, was eine Schülerin der Gruppe *Bregenz* in Anspruch genommen hat.

Die nachfolgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über das Sampling und die Reihenfolge der Durchführung der Erhebungen, erkennbar anhand der Nummerierung.

Tabelle 2: Überblick Sampling und Reihenfolge

Fall	Schule	Klasse/Jahrgang	Geschlecht
1. Bregenz	Schule A	III. Jg./HAK	6 w/3 m
2. Graz	Schule B	3. Kl./HAS	8 w/3 m
3. Klagenfurt	Schule B	III. Jg./HAK	5 w/2 m
4. Linz	Schule B	III. Jg./HAK	5 w/6 m
5. Salzburg	Schule A	3. Kl./HAS	7 w/3 m
6. Wien	Schule A	3. Kl./HAS	6 w/4 m

Trotz der bestehenden Heterogenität zeichnet die Gruppe aus, dass sich ihre Mitglieder bereits gut kennen, was eine Aufwärmphase überflüssig macht und einen Einstieg in die Diskussion erleichtert.

In allen Gruppen herrscht primär ein univoker Diskursverlauf, selten kommt es zu parallelen und kaum zu oppositionellen Diskursverläufen. Daraus folgt, dass sich im gesamten Material dichte Beschreibungen finden, die sich vorwiegend durch gegenseitige Bestätigungen und ergänzende Erzählungen auszeichnen. Das bedeutet, dass eine Tendenz der Schüler*innen sichtbar wird, sich gegenseitig zu unterstützen, wenn passende Worte für das, was jemand ausdrücken möchte, gefunden werden und begonnene Sätze von Schülerinnen bzw. Schülern durch ihre Mitschüler*innen zu Ende geführt werden. In allen Gruppen gibt es einige Schüler*innen, die sich mit zahlreichen Redebeiträgen verstärkt in die Diskussion einbringen, andere wiederum, die sich kaum einbringen oder sogar durchgehend schweigen. Aufgrund der Gruppengröße lassen sich dennoch kollektive Orientierungen rekonstruieren, da sich trotz der Schweiger*innen immer noch zahlreiche Personen an den Diskussionen beteiligt haben.

10.2 Detaillierte Erläuterungen zur Darstellung der Ergebnisse

Die Daten der Gruppendiskussionen wurden mittels der empirischen Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode ausgewertet, die von Ralf Bohnsack (2014) aus der Praxeologischen Wissenssoziologie herausgearbeitet wurde, die ihrerseits wiederum aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims resultiert (vgl. Wäckerle 2017, S. 53). Mannheim (vgl. 1980, S. 264 ff.) unterscheidet dabei zwischen dem *theoretisch-explizierbaren* oder *kommunikativ-generalisierten Wissen* und dem *atheoretischen* oder *konjunktiven Wissen*. Das atheoretische oder implizite Wissen erwerben Menschen im Laufe ihrer Alltagspraxis und es leitet als generatives Erzeugungsprinzip ihr Handeln an. Das bedeutet, dass die befragten Schüler*innen somit über dieses Wissen in implizit praktischer Form verfügen. Zu den habitualisierten Praktiken der Schüler*in-

nen soll über das atheoretische Wissen und den darin implizierten Orientierungsrahmen ein empirischer Zugang erfolgen (vgl. Wäckerle 2017, S. 53 ff.), ähnlich dem „modus operandi“ bei Bourdieu (2014). Mannheims (1980, S. 220) „konjunktiver Erfahrungsraum“ und die Verdeutlichung der kollektiven Dimension der Entstehung des impliziten Wissens (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 181) haben dabei eine zentrale Bedeutung. Aus praxeologischer Perspektive lässt sich das implizite Wissen durch die Kommunikation von Menschen in Alltagssituationen aktualisieren, wenn diese gemeinsame Sozialisations- und milieuspezifische Erfahrungen aufweisen (vgl. Wäckerle 2017, S. 62). Geht es in der formulierenden Interpretation darum, den immanenten Sinngehalt bzw. den propositionalen Gehalt des Textes zu rekonstruieren, also das, was explizit von den Akteurinnen und Akteuren mitgeteilt wird, gilt es, in der reflektierenden Interpretation herauszufinden, welcher Orientierungsrahmen oder Habitus sich über die Gruppe dokumentiert (vgl. Bohnsack 2018, S. 316). Demnach erfolgt ein Wechsel von der propositionalen zur performativen Struktur der Äußerungen. In der formulierenden Interpretation „verbleibt die Rekonstruktion dabei auf der Ebene des kommunikativen Wissens bzw. des immanenten Sinns: Es handelt sich hierbei um eine Beobachtung erster Ordnung, in der es darum geht, die Common-Sense-Konstruktionen der Befragten herauszuarbeiten“ (Amling & Hoffmann 2013, S. 182). Anders in der reflektierenden Interpretation: Hier geht es darum, in den Blick zu nehmen, in welchem Orientierungsrahmen das jeweilige Thema behandelt wird (vgl. ebd.). Dafür müssen empirische Vergleichshorizonte herangezogen werden, was fallimmanent, fallintern, fallvergleichend und typisierend erfolgt. Laut Arnd-Michael Nohl (vgl. 2013, S. 280) werden fallimmanent die Vergleiche von den Beforschten selbst konstruiert, fallintern hingegen werden Vergleiche von der Forscherin rekonstruiert, um die homologen Muster herausarbeiten zu können. Des Weiteren ist die reflektierende Interpretation in Form der komparativen Analysen wesentlich für die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit der Interpretin. Diese Standortgebundenheit der Interpretin ist in ihrem theoretischen Wissen, jedoch wesentlich fundamentaler in ihrem handlungspraktischen Wissen, verankert, was in den Interpretationsprozess systematisch und methodisch kontrolliert einzubringen ist. Ein Ausstieg aus der Standortgebundenheit der Interpretin ist zwar prinzipiell nicht möglich, die Kontrolle der Vergleichshorizonte ist jedoch bis zu einem gewissen Grad methodisierbar, nämlich insofern, als die Vergleichshorizonte, die im impliziten Wissen der Beforschten begründet sind, an die Stelle der Vergleichshorizonte der Interpretin treten (vgl. Bohnsack 2014, S. 213 ff.). „Dies ist die Leistung der komparativen Analyse, des systematischen Fallvergleichs im Sinne der dokumentarischen Methode“ (ebd., S. 220).

Um die Analyseergebnisse nachvollziehbar darzustellen, werden Textsequenzen sowohl fallimmanent und fallintern als auch fallübergreifend dargestellt, da sich erst im empirischen Vergleich spezifische Besonderheiten eines Falles manifestieren. Es werden die formulierende und reflektierende Interpretation sowie ihre komparative Analyse dargestellt, um die Nachvollziehbarkeit und das Verständnis in Bezug auf die sinngenetische Typenbildung zu erhöhen, die im Anschluss im elften Kapitel erfolgt.

Die Textpassagen aus den Gruppendiskussionen weisen auf zentrale Orientierungen hin und zeigen des Weiteren, wie die Orientierungen im Diskursverlauf aufgebracht werden, indem zusätzlich die Diskursbewegungen dokumentiert werden. Es werden hauptsächlich thematisch abgeschlossene Gesprächsabschnitte dargestellt, die zur Rekonstruktion des kollektiven Habitus notwendig sind, wobei jedoch Passagen verkürzt abgebildet werden und „sich in diesen Fällen der Kontext der Äußerungen nicht unmittelbar von vornherein erschließt“ (Wäckerle 2017, S. 107). Es erfolgt also die sinngenetische Dimension der Milieus der Schüler*innen. Diese Dimension wird von der soziogenetischen Dimension der Milieus unterschieden. Der Zusammenhang der beiden Dimensionen lässt sich gut durch Bourdieus (2014) Habitus⁴⁵theorie fassen. Bei der *strukturierenden Struktur* liegt der Fokus auf dem handlungsleitenden Erfahrungswissen bzw. den Gemeinsamkeiten in den impliziten Orientierungen, die *strukturierte Struktur* bezieht sich auf konjunktive Erfahrungsräume bzw. die biografischen Gemeinsamkeiten. Auf beiden Ebenen, sowohl der sinngenetischen Interpretation als auch der soziogenetischen Interpretation kommt es zur Rekonstruktion von Milieus, jedoch in unterschiedlichen Dimensionen (vgl. Amling & Hoffmann 2013, S. 181 ff.). Eine soziogenetische Interpretation oder Typenbildung kann im Zuge dieser empirischen Untersuchung nicht durchgeführt werden, da außer dem Geschlecht keine Daten des sozialen Kontextes der Schüler*innen erhoben wurden. Soziogenetische Rekonstruktionen, die sich im Zuge der Analyse ergeben, bleiben demnach größtenteils auf der sinngenetischen Ebene und werden nur am Rande in den Blick genommen.

10.3 Strukturierung nach den vier Dimensionen *Person, Intersubjektivität, Kontext und Anliegen*

Ausgehend von der Annahme, dass die Schüler*innen der Gruppendiskussionen zwar Handlungspraxen von ihren Lehrpersonen wahrnehmen, es sich jedoch als schwierig erweist, auf die Menschenbilder von Lehrerinnen bzw. Lehrern zu schließen, wird dabei auf die Reziprozität von Menschenbildern zurückgegriffen. In Kapitel 4.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Menschenbilder Konstruktionen von sich selbst und auch von anderen Menschen sind (vgl. Wulf 2010, S. 136 ff.). Das lässt den Schluss zu, dass Schüler*innen möglicherweise davon ausgehen, dass Lehrpersonen über gleiche oder zumindest ähnliche Menschenbilder wie sie selbst verfügen, genauer gesagt, dass Lehrpersonen und Schüler*innen ähnliche Überzeugungen haben. In dieser Dissertation wird von einem Menschenbild ausgegangen, das Vielfalt respektiert und idealerweise durch respektvolles Handeln im Unterricht ausgedrückt wird, wie bereits im siebten Kapitel ausführlich erläutert. Die erhobenen Daten zeigen, dass die befragten Schüler*innen bestimmte normative Erwartungen an Lehr-

⁴⁵ Die Habitus⁴⁵theorie von Bourdieu und im speziellen die strukturierte und strukturierende Struktur wurden bereits in Kapitel 5.1.7 ausführlich erläutert.

personen haben, dieses Menschenbild in Form von respektvollem Handeln auszudrücken. Dabei lässt sich ein konjunktiver Orientierungsrahmen, ein abduktiv identifiziertes Orientierungsproblem, das allen Fällen auf abstrakter Ebene gemeinsam ist, herausarbeiten, die sogenannte Basistypik oder auch das *Tertium Comparationis* (vgl. Wäckerle 2017, S. 70), das ich *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* nenne. Diese Basistypik wird im elften Kapitel (der sinngenetischen Typisierung) näher erläutert und dient als wesentliche Folie zur Kontrastierung der weiteren Typen. Davor erfolgt die Darstellung der rekonstruierten Orientierungsrahmen, die sich durch die Vergleichshorizonte konstituieren. Innerhalb des Rahmens ist die Orientierungsfigur aufgespannt, die in Erlebnisdarstellungen eingelassen ist (vgl. Michalek 2008, o. S.). Bei der Rekonstruktion der Orientierungsfiguren erfolgt eine strukturierte Vorgehensweise nach vier Dimensionen, die von den vier Faktoren des Modells der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn (2018) abgeleitet werden. Laut dem Modell der TZI enthält jede Gruppeninteraktion drei Faktoren, nämlich 1. das *Ich*, die Persönlichkeit, 2. das *Wir*, die Gruppe und 3. das *Es*, das Thema. Diese drei Faktoren lassen sich bildlich als Endpunkte eines Dreiecks darstellen, das 4. in den *Globe*, die Umgebung eingebettet ist, innerhalb dessen sich die Gruppe trifft (vgl. ebd., S. 113 f.). Die drei Faktoren werden in der Folge als Dimensionen bezeichnet und drücken sehr treffend das Spannungsfeld *Unterricht* aus sowie die in dieser Dissertation in den Fokus genommenen respektvollen Handlungen und Interaktionen. Weist das Modell der TZI auf den ersten Blick eine einfache Struktur auf, offenbart es bei näherer Betrachtung die Möglichkeit, die komplexen Beziehungen der Dreieckspunkte zueinander und die Einbettung in den Globe umfassend darzustellen. Hinter dem Modell steht ein humanistisches Grundprinzip, das die gleiche Wichtigkeit der vier Faktoren betont (vgl. Löhmer & Stanhardt 2020, S. 64). Durch das Zurückgreifen auf das Modell lassen sich die Analyseergebnisse dieser empirischen Untersuchung sehr treffend in Dimensionen darstellen, die ich davon abgeleitet als erstens *Person*, zweitens *Intersubjektivität*, drittens *Kontext* und viertens *Anliegen* bezeichne, wobei die vier Dimensionen in engem Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen, wie in Abbildung 11 dargestellt.

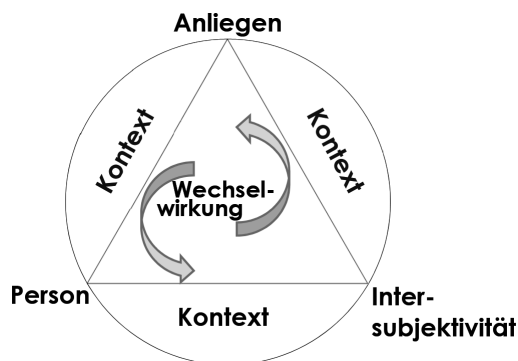


Abbildung 11: Dimensionen der Analyseergebnisse

Die Struktur der Ergebnisse folgt demnach den vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen*, wobei zwischen den Dimensionen ein enger Zusammenhang besteht und diese sich gegenseitig beeinflussen, wodurch nicht immer eine klare Trennung möglich ist. Auf die Zusammenhänge und Wechselwirkungen wird an entsprechenden Stellen hingewiesen. Grundsätzlich lassen sich die Dimensionen mit ihren Spezifika beschreiben und voneinander abgrenzen.

- **Dimension *Person***

In der Dimension *Person* geht es um die Einzigartigkeit der Person, ihre subjektive Sicht auf die Welt und ihre individuellen Zugänge, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata (vgl. Barlösius 2011, S. 60 ff.). Bezugnehmend auf diese Dissertation zeichnet sich diese Dimension durch die Erfassung der Person in ihrer gesamten Komplexität aus – unter Berücksichtigung ihrer subjektiven Lebenswelten, individuellen Bedürfnisse und Autonomiebestrebungen.

- **Dimension *Intersubjektivität***

Das Menschsein zeichnet sich einerseits durch Autonomie, andererseits durch Interdependenz aus. Die *Intersubjektivität* bezieht sich zum einen auf die Interaktionen der agierenden Personen im Unterricht und zum anderen auf den Kontext. In dieser Dissertation geht es dabei beispielsweise um Verantwortung gegenüber Mitmenschen und Umwelt, Solidarität, Kooperation, Gerechtigkeit und Gruppenzugehörigkeit. Trotz der Unterschiedlichkeiten der Subjekte und ihren individuellen Erfahrungen ist das Entscheidende im sozialen Umgang die Übereinstimmung im Lebensvollzug des Unterrichtsalltags über die Kommunikation (vgl. Minnameier & Horlebein 2019, S. 44 ff.) sowie aufeinander abgestimmte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata (vgl. Barlösius 2011, S. 60 ff.), um die gemeinsame Gestaltung des sozialen Feldes *Unterricht* zu ermöglichen.

- **Dimension *Kontext***

Der Kontext ist „das nahe und ferne Umfeld einer Gruppe“ (Löhmer & Standardt 2020, S. 64). Bezogen auf das Feld *Unterricht* in dieser Dissertation kann es sich dabei um Personen außerhalb der Klasse handeln, um die örtliche Umgebung, aber auch um die zeitlichen Rahmenbedingungen, um finanzielle Möglichkeiten oder die Frage, ob die Gruppe freiwillig zusammengekommen ist (vgl. Cohn 2018, S. 114). Unter Bezugnahme auf Abbildung 2 in Kapitel 5.2 sind das die vielen verschiedenen Lebenswelten, die Überschneidungen mit der Lebenswelt des Unterrichts aufweisen. Die bisherigen drei Dimensionen weisen eine enge Verbundenheit miteinander auf und stehen zudem in einem Zusammenhang mit der Dimension *Anliegen*.

- **Dimension *Anliegen***

Unter der Dimension *Anliegen* können unendliche Kombinationen von Faktoren gefasst werden (vgl. Cohn 2018, S. 114), die der Gruppe ein Anliegen sind. Das kann beispielsweise der Lernstoff sein, aber auch sonstige Sachanliegen oder

Aufgaben, die sich für agierende Personen im Unterricht stellen (vgl. Löhmer & Standhardt 2020, S. 64). Ein Anliegen dieser Dissertation ist beispielsweise das respektvolle Handeln im Unterricht oder auch das Handeln auf Basis gemeinsamer Werte. Die individuellen Anliegen der Personen im Klassenverband können insofern zu einem gemeinsamen Anliegen werden, indem beispielsweise die Berücksichtigung der subjektiven Bedürfnisse zum allgemeinen Thema wird.

Diese vier Dimensionen sind im Unterricht in lebendiger Balance zu halten und im Sinne einer human-demokratischen Erziehung die Person, die Gemeinschaft, soziale Gerechtigkeit und das Wissen gleichwertig zu schätzen und zu respektieren (vgl. Cohn 2018, S. 152). Die Dimensionen lassen sich nicht scharf voneinander trennen, da sie in Wechselwirkung zueinander stehen. Innerhalb der Dimensionen werden zunächst im folgenden Kapitel mithilfe der formulierenden und reflektierenden Interpretation Orientierungsfiguren⁴⁶ aus unterschiedlichen Perspektiven auf sinn-genetischer Ebene herausgearbeitet und dargestellt, um im darauffolgenden elften Kapitel eine sinngenetische Typenbildung vorzunehmen.

10.4 Falldarstellung und Rekonstruktion der Orientierungsfiguren

Im Zuge der Falldarstellung werden die Interpretationsergebnisse grundsätzlich reorganisiert, also neu zusammengestellt, und die Fälle zueinander in Bezug gesetzt. Die verschiedenen Analyseergebnisse werden nachvollziehbar und strukturiert dargestellt. Die Rahmenorientierungen⁴⁷ werden mithilfe von Vergleichshorizonten in Bezug auf ein gemeinsames Drittes (*Tertium Comparationis*) herausgearbeitet. Die Fälle werden für die komparative Analyse danach ausgewählt, inwieweit sich das *Tertium Comparationis*, das gemeinsame Dritte, in ihnen manifestiert. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, handelt es sich bei dem *Tertium Comparationis* um *Modi der Entscheidung von normativen Erwartungen der Schülerinnen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt. An den Rahmenorientierungen, genauer gesagt den Orientierungsfiguren, anknüpfend, erfolgt die sinngenetische Typenbildung, indem die reflektierende Interpretation durch die Erfassung des *Typischen* eines Falles auf einer abstrakteren Ebene fortgesetzt wird (vgl. Tesch 2018, S. 88 ff.). Aus diesem Grund werden zunächst einmal die Fälle und

46 Orientierungsfiguren sind homologe Muster, die aus den Darstellungen von Erlebnissen und Erfahrungsräumen, im Fall dieser empirischen Untersuchung aus denen von Schüler*innen, rekonstruierbar sind.

47 Ein Beispiel für eine Rahmenorientierung wäre die Entsprechung von normativer Erwartung der Schüler*innen bezüglich gerechten Handlungspraxen von Lehrpersonen und den tatsächlich wahrgenommenen gerechten Handlungspraxen von Lehrpersonen. Innerhalb dieser Rahmenorientierung lassen sich unterschiedliche Orientierungsfiguren mithilfe von Vergleichshorizonten rekonstruieren. Dass die normativen Erwartungen zu gerechten Handlungspraxen von Schülerinnen bzw. Schülern mit den von ihnen wahrgenommenen Handlungspraxen der Lehrpersonen übereinstimmen, könnte so eine Orientierungsfigur sein, dass die Erwartungen und die Handlungspraxen Differenzen aufweisen, eine andere, innerhalb derselben Rahmenorientierung. Die Orientierungsfiguren wiederum weisen differenzierte und komplexe Ausprägungsformen auf.

ihre Orientierungsfiguren innerhalb der vier Dimensionen dargestellt sowie die Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen herausgearbeitet. Dabei wird in jedem Kapitel der Schwerpunkt auf eine Dimension gelegt und an den entsprechenden Stellen auf die Zusammenhänge mit den restlichen drei Dimensionen hingewiesen. Zunächst einmal erfolgt eine Darstellung der Dimension *Person*.

10.5 Dimension *Person*: Menschenbildkonstruktionen

In der Dimension *Person* geht es darum, dass die Schüler*innen sich in ihrer Einzigartigkeit respektiert fühlen, dass sie in ihrer gesamten Komplexität wahrgenommen, begriffen und verstanden werden, was eine offene Haltung und Reflexionsbereitschaft der Lehrpersonen erfordert (vgl. Zichy 2017, S. 150 ff.). Wenn dies gelingt, finden die Lebenswelten und Bedürfnisse sowie das Autonomiebestreben der Schüler*innen Berücksichtigung, was eine Verständigung zwischen den Akteurinnen und Akteuren voraussetzt, damit es zu einer gemeinsamen Gestaltung des Feldes *Unterricht* kommen kann. Wie bereits in der Theoriediskussion der Dissertation ausgeführt, werden Menschen häufig durch wesentliche Merkmale erfasst (vgl. Müller 2012, S. 11) und so auf wenige Eigenschaften reduziert, wodurch es zur Zuordnung zu einem bestimmten Typus kommt, einem Menschenbild bzw. Überzeugungen, womit auch stets bestimmte Erwartungen verbunden sind (vgl. Zichy 2017, S. 158 f.). Je nach Vertrautheit der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern sind die Typisierungen individualisiert bzw. personalisiert oder, bei einem sehr niedrigen Vertrautheitsgrad, anonym. Ist der Vertrautheitsgrad niedrig, wird von typischen Handlungen auf den Typ geschlossen und umgekehrt (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 127 ff.), wodurch es zu verzerrten Wahrnehmungen der Schüler*innen, wie beispielsweise zu Stereotypen oder Vorurteilen (vgl. Zichy 2017, S. 143 ff.), kommen kann. Das kann zu Handlungspraxen von Lehrpersonen führen, durch die sich die Schüler*innen auf bestimmte soziale Konstruktionen, wie beispielsweise ihr Geschlecht, ihren Migrationshintergrund, oder einfach nur auf *gute* bzw. *schlechte* oder *perfekte* Schüler*innen bzw. solche, die Defizite aufweisen, reduziert fühlen, da derartige Menschenbildkonstruktionen von den Schülerinnen und Schülern einerseits Produkte aus Wahrnehmung und Interpretation von Lehrpersonen sind und diese andererseits die menschliche Wahrnehmung und das Handeln prägen.

Aufgrund der Erhebung der Daten durch die Schüler*innen, handelt es sich um deren soziale Konstruktionen, die sie bei den Lehrpersonen vermuten. Da die soziogenetische Dimension der Fälle nicht zielgerichtet erhoben worden ist, wird dieser Bereich nur so weit berücksichtigt, wie sich soziogenetische Interpretationen aus den Wahrnehmungen der Schüler*innen rekonstruieren lassen. In den folgenden Unterkapiteln werden Textpassagen, Interpretationen und die rekonstruierten Orientierungsfiguren in Bezug auf *Lieblingsschüler*innen* dargestellt, die nach Meinung der Schüler*innen durch ihre Leistungen und ihr angepasstes Verhalten konstituiert seien.

10.5.1 Die Lieblingsschüler*innen von Lehrpersonen

In den in der Theoriediskussion vorgestellten empirischen Untersuchungen zu Lehrerverhalten und Respekt wird insbesondere in den Studien von Schmitz et al. (2006) sowie Meyer et al. (2009) explizit auf die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern hingewiesen, dass Lehrpersonen häufig Lieblingsschüler*innen haben, wobei diese Typisierung üblicherweise mit dem Attribut der *guten* Schülerin bzw. des *guten* Schülers korrespondiert und laut der Studien in weiterer Folge Bevorzungen in Bezug auf Interaktionen und Leistungsbeurteilungen mit sich zieht. Die Schüler*innen des Falles *Salzburg* thematisieren ihre Wahrnehmungen zum Thema der *Lieblingsschüler*innen* bzw. der *guten Schüler*innen*. In untenstehender Textpassage wird beispielsweise darüber diskutiert, dass zwei Schülerinnen laut Wahrnehmung der Diskussionsteilnehmer*innen die Lieblingsschüler*innen ihres Deutschlehrers seien und auch im Sportunterricht von der Lehrerin bevorzugt würden. Der Diskurs verläuft univok, die Schüler*innen ergänzen gegenseitig ihre Sätze und bestätigen das Gesagte laufend, wodurch es zu einer Validierung kommt. Die Schüler*innen wirken sehr aufgebracht und dadurch, dass sich viele Schüler*innen in die Diskussion einbringen, wird deutlich, dass dieses Thema eine große Bedeutung für sie hat. Das Thema Lieblingsschüler*innen wird von Dora eingebracht.

Dora: Er hat so paar Lieblingsschüler.
 ((Mehrere: Ja::: Zwei.))
 ((Alle lachen)). (Salzburg, Zeilen 588–590)

Dora spricht von ein paar Lieblingsschülerinnen, was von einigen anderen durch ein langgezogenes *Ja* bestätigt wird und woraus geschlossen werden kann, dass das von den anderen Schülerinnen und Schülern ebenso wahrgenommen wird und als Thema bedeutend für sie ist. Im selben Atemzug und von mehreren Schülerinnen und Schülern gleichzeitig wird die Anzahl der Lieblingsschülerinnen jedoch von anfänglich *ein paar* auf die Anzahl *zwei* reduziert, was verdeutlicht, dass die anfängliche Aussage, es handle sich um mehrere Schülerinnen, rasch von den Mitschülerinnen und -schülern relativiert wird. Die Reaktion, dass alle lachen, könnte sich auf die anfängliche Übertreibung von Dora beziehen oder darauf hinweisen, dass die Schüler*innen durch das gemeinsame Lachen die Aufregung um das Thema entschärfen. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Schüler*innen die Existenz von Lieblingsschülerinnen zur Gänze als belustigend empfinden.

Elli: Ich sag auch die Namen, Maya und Klara.

Chris: Die sind in der anderen Gruppe. Sagen Sie jetzt nicht ihre Namen.
 ((Alle sprechen aufgeregt durcheinander))

Gdl: Die andere Gruppe erfährt von mir gar nichts. (Salzburg, Zeilen 591–594)

Sichtbar wird, dass Elli sofort auf das Thema einsteigt und damit fortfährt, indem sie die Namen der beiden Lieblingsschülerinnen verrät, wobei ein gewisser Stolz mitschwingen dürfte, möglicherweise darüber, dass sie rasch die Schüler*innen identifizieren kann, was sie vielleicht als Zeichen sieht, ein wichtiger Teil der Gruppe *Salz-*

burg zu sein. Das würde sich mit der Theorie von Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 229 ff.) decken, dass eines der wesentlichen Bedürfnisse von Jugendlichen die soziale Zugehörigkeit ist. Wenn Lehrpersonen für die Schüler*innen wahrnehmbare *Lieblingsschüler*innen* haben und sich daraus Handlungspraxen ergeben, die den Schülerinnen und Schülern die soziale Zugehörigkeit verwehren aufgrund dessen, dass sie nicht zu der sozialen Konstruktion der *Lieblingsschüler*innen* zählen, kann die Peergroup für die Schüler*innen einen akzeptablen Ausgleich zu der Befriedigung dieses Bedürfnisses darstellen. Mit dem Hinweis von Chris, dass Maya und Klara Schülerinnen der anderen Gruppe der Klasse seien, dürfte er es für notwendig befinden, der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) mehr Informationen zu geben, damit sich diese ein vollständigeres Bild von der Situation machen kann. Chris lässt sich von der Gruppendiskussionsleiterin versichern, dass diese nichts darüber in der anderen Gruppe verrät, wenn sie die Diskussion in der anderen Gruppe durchführt. Dadurch dürften sich auch die anderen Schüler*innen daran erinnern, dass die Gruppendiskussionsleiterin auch die zweite Gruppe kennenlernen wird, und sie sprechen aufgeregt durcheinander. Offensichtlich möchten die Schüler*innen nicht, dass die beiden Lieblingsschülerinnen Maya und Klara erfahren, was in der Gruppe *Salzburg* über sie gesprochen wird. Hier dürfte es ein Thema geben, das die Schüler*innen zwar stark beschäftigt, das jedoch nicht offen im Klassenverband angesprochen wird. Die Gruppendiskussionsleiterin sichert den Schülerinnen und Schülern Vertraulichkeit zu, was diese wieder beruhigen dürfte und ihre Diskussion zu dem Thema fortsetzen lässt.

Elli: Diese beiden Schüler, die werden, die beiden Schüler werden in Turnen und in Deutsch, ah, bevorzugt, in Deutsch, sie geben ?, immer dem Lehrer irgendwelche Süßigkeiten die sie haben. Und er isst sie, er ist auch ur nett zu denen.

Jana: ↳ Die schleimen sich einfach ein.

Elli: ↳ Er redet mit denen, also wir hören, z. B. diese beiden Mädchen, die schimpfen auch auf Deutsch oder auf halt in –

Ida: ↳ Ihrer eigenen Sprache.

Elli: Deren eigener Sprache über ihn. Und wir hören das, wir denken, die schimpfen, die schimpfen –

Chris: ↳ Okay, schimpfen (). (Salzburg, Zeilen 595–604)

Elli fährt damit fort zu erzählen, dass die beiden *Lieblingsschülerinnen* sowohl im Sportunterricht als auch im Deutschunterricht bevorzugt würden, wodurch deutlich wird, dass für die Schüler*innen durch die beobachtete Handlungspraxis der Bevorzugung der Schülerinnen durch die Lehrpersonen die Konstruktion der *Lieblingsschülerinnen* erfolgt. Elli scheint entsetzt darüber zu sein, dass sich Maya und Klara ihrer Meinung nach *einschleimen* würden, was sie dadurch erkenne, dass sie dem Lehrer häufig Süßigkeiten gäben. Die Aussage, dass der Lehrer die Süßigkeiten auch isst, lässt darauf schließen, dass sie noch mehr darüber entsetzt zu sein scheint, dass der Lehrer die Süßigkeiten auch annimmt, als über die Tatsache, dass die Schülerinnen dem Lehrer die Süßigkeiten anbieten, wodurch von Elli dem Lehrer die Verantwor-

tung für die *Bestechung* angelastet wird, da der anfängliche *Bestechungsversuch* erst durch die Annahme der Süßigkeiten abgeschlossen ist. Die erwähnte Bevorzugung wird nun näher spezifiziert, indem Elli von ihrer Wahrnehmung erzählt, dass der Lehrer außerordentlich nett zu den beiden sei, was durch das Wort *ur* ausgedrückt wird. Jana scheint die Meinung von Elli zu teilen, da sie weiter ausführt, dass es sich um ein *Einschleimen* der Schülerinnen handeln dürfte. In der Aussage schwingt die Unterstellung mit, die Schülerinnen erhofften sich mit dem Essen, das sie dem Lehrer schenken, Vorteile, was laut Elli und Jana auch gelinge. Dass die Schülerinnen dabei berechnend vorgehen, drückt Elli dadurch aus, dass Maya und Klara häufig hinter dem Rücken des Lehrers über diesen *schimpfen* würden. Laut Elli erfolgten die Beschimpfungen in der deutschen Sprache und als sie ergänzen möchte, dass dies auch in ihrer Erstsprache erfolgte, fällt ihr Ida ins Wort und vervollständigt den Satz, indem sie ihn durch *in ihrer eigenen Sprache*, ergänzt. Elli bestätigt, dass Ida ihren Satz korrekt ergänzt hätte und führt weiter aus, dass sie und ihre Mitschüler*innen hörten, was Maya und Klara über den Lehrer sagten und sich darüber ihre Gedanken machten. Indem sie wiederholt betont, dass die Schülerinnen über den Lehrer *schimpfen*, scheint sie ausdrücken zu wollen, dass sie den Eindruck hat, dass die Schülerinnen lediglich Freundlichkeit dem Lehrer gegenüber vortäuschen, um sich Vorteile zu verschaffen. Offensichtlich fehlt den Schülerinnen und Schülern der Gruppe *Salzburg* jegliches Verständnis für derartige Handlungen. Chris wiederholt erneut, dass die Schülerinnen schimpften, und es kommt zu einer echten Konklusion, wodurch eine gemeinsame Orientierung erkennbar ist. Elli ergänzt den Satz von Chris und bekräftigt dadurch seine Aussage. Sie fährt mit einer Elaboration fort, indem sie meint, dass die Schülerinnen hinter dem Rücken des Lehrers über diesen *schimpfen* würden, ihm gegenüber sich jedoch äußerst nett verhielten, was dazu führe, dass der Lehrer die Schülerinnen sehr möge. Wie sehr sich der Lehrer und die Schülerinnen mögen, drückt sie durch das Wort *ur* aus.

Elli: └ Den Lehrer. Und dann sind sie zu ihm so ur nett und er mag die ur. Die dürfen bei ihm machen, was sie wollen, wirklich ()

Chris: └ Sie gehen einfach raus. Sie gehen hintereinander zur Schulärztin, wie geht das.
((Alle lachen))

Gery: Zweimal an einem Tag.
((Alle lachen))

Elli: () andauernd.

Dora: Dings, unser Deutschlehrer, Bauer, er redet mit diesen Zwei schon so, als wären sie so Freunde, wissen Sie, aber Sie müssen's mal hören, wie die reden. Ich weiß nicht, als wären sie so Klassenfreunde.
((Die Mädchen sprechen aufgebracht darüber, wie die beiden Schülerinnen und der Deutschlehrer miteinander sprechen.))

Dora: So, ich schäm' mich für diesen Lehrer.

Jana: Ja, ich auch. Ich schäm' mich auch.

Dora: Die reden wirklich so extre::m, oh Gott, ich kann's nicht mal beschreiben.

Brenda: Bei diesem Lehrer gibt es einfach keine Gerechtigkeit, bei ihm ist es nur, diese zwei Schüler dürfen alles machen, was sie wollen, und die anderen müssen leise sein. Dürfen halt nichts sagen.

Ida: Und jetzt z. B., ah, das fand ich jetzt nicht so –

Chris: 1. Aber sie sind schon klug, das muss man schon sagen, die beiden Schülerinnen – ((Die Mädchen sagen gemeinsam sehr laut: Nein, nein, nein. Und sprechen wirt durcheinander.)). (Salzburg, Zeilen 605–622)

In dieser Interaktionspassage wird deutlich, dass die Bemühungen der Schülerinnen um den Lehrer aus ihrer Sicht erfolgreich sein dürften, da die beiden bei dem Lehrer alle Freiheiten hätten. Chris führt als Beispiel für diese Freiheiten an, dass Maya und Klara einfach den Unterricht verließen und knapp hintereinander zur Schulärztin gingen, wodurch für Chris eindeutig sei, dass sie eigentlich gemeinsam gehen. Gery bestätigt die Geschichte von Chris, indem er betont, dass Maya und Klara zweimal täglich zur Schulärztin gingen, was für ihn zu bedeuten scheint, dass sie dabei die Unwahrheit sagen und unterstellt ihnen damit, sich während des Unterrichts zusätzliche Freizeit zu verschaffen. Das Lachen der meisten Schüler*innen dürfte ein Hinweis darauf sein, dass sie ebenfalls der Meinung sind, dass die Schüler*innen eigentlich nicht zur Schulärztin gehen, sondern sich zusätzlich Pausen verschaffen unter dem Deckmantel des Besuchs bei der Schulärztin. Elli verstärkt die Redebeiträge dadurch, dass sie meint, dass dies *andauernd* der Fall wäre, wodurch die Empörung der Schüler*innen über derartige Handlungspraxen noch einmal deutlich wird. Nun meldet sich Dora, die das Thema der *Lieblingsschülerinnen* ursprünglich eingebracht und die bisher dazu geschwiegen hat, wieder mit einer Elaboration zu Wort. Dora drückt ihre scheinbare Empörung darüber aus, wie Maya und Klara und der Deutschlehrer miteinander sprächen, nämlich auf eine Art und Weise, als wären sie miteinander befreundet. Der Beitrag von Dora führt zu allgemeiner Aufregung in der Gruppe ausgedrückt dadurch, dass die Mädchen aufgebracht darüber sprechen. Dora meint, dass sie sich für das Verhalten des Lehrers schäme und Jana stimmt ihr zu, indem sie sagt, dass sie sich ebenfalls für ihn schäme. Dora fehlen bei der Beschreibung, wie der Lehrer und die Schülerinnen miteinander sprechen, die Worte und indem sie das Wort *extrem* in die Länge zieht, scheint sie ihre Empörung darüber wiederholt zu betonen. Die Beschreibungen von Dora und Jana lassen vermuten, dass die Balance zwischen Nähe und Distanz aus dem Gleichgewicht geraten zu sein scheint. Die Empörung der Schüler*innen ist unter Umständen damit zu begründen, dass die professionelle Distanz, die sie sich grundsätzlich von einer Lehrperson erwarten, hier nicht mehr gegeben zu sein scheint. Die Konstruktion der *Lieblingsschülerinnen* korrespondiert mit Handlungspraxen, die den normativen Erwartungen der Schüler*innen zu widersprechen scheinen. Das Naheverhältnis zwischen dem Lehrer und den beiden Schülerinnen Maya und Klara scheint, entgegen der Überzeugungen von einem professionellen Handeln der Lehrer*innen, stark ausgeprägt zu sein. Durch das Aufwerfen einer neuen Proposition von Brenda wird verständlich, worum es den Schülerinnen und Schülern eigentlich geht, nämlich um Gerechtigkeit. Die beiden *Lieblingsschülerinnen* genießen laut Brenda alle Vorteile, dürfen ihrer Meinung nach alles

machen, was sie möchten, und alle anderen Schüler*innen dürfen das nicht, mehr sogar, sie müssen ständig leise sein und dürfen sich nicht äußern. An dieser Stelle gibt es eine starke Wechselwirkung zur Dimension der *Intersubjektivität*. Dabei wird deutlich, dass die Schüler*innen mit der Betonung darauf, dass sie leise sein müssen, möglicherweise ausdrücken möchten, dass ihnen Gleichbehandlung wichtig ist, diese jedoch von der Lehrperson nicht hergestellt wird. Nach Prenzel (vgl. 2019, S. 43) wird das Gleichheitspostulat durch Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst, wobei das Verschiedene auf Basis gleicher Rechte entfaltet wird. Das bedeutet, dass die Schüler*innen sich in ihrer Einzigartigkeit respektiert fühlen müssen, um Gerechtigkeit und Gleichbehandlung wahrnehmen zu können. Den Daten kann entnommen werden, dass die Schüler*innen an den Handlungspraxen des Lehrers wohl eher stört, dass er alle anderen Schüler*innen nicht auch *nett* behandelt und ihnen Zugeständnisse macht. Ida möchte zu einem Satz ansetzen, dessen Beginn darauf schließen lässt, dass sie die Ungerechtigkeit auch nicht so gut findet, wird aber von Chris unterbrochen, indem er darauf hinweist, dass die beiden Schülerinnen eigentlich sehr klug wären, da sie genau wüssten, wie sie mit dem Lehrer umgehen müssen, um bevorzugt behandelt zu werden. Die Mädchen widersprechen deutlich mit gleichzeitig gesprochenem dreimaligem *Nein* und sprechen aufgeregt durcheinander. Offensichtlich widerspricht das massiv ihren Vorstellungen von Gerechtigkeit, die vermutlich einen hohen Wert für die Mädchen der Gruppe *Salzburg* darstellen dürfte und wodurch eine gemeinsame Orientierung erkennbar ist. Die Wichtigkeit des Wertes *Gerechtigkeit* ist schließlich auch in der Österreichischen Verfassung festgehalten, wo unter dem Artikel 14, Absatz 5a des Bundesverfassungsgesetzes *Gerechtigkeit* explizit als einer von mehreren Grundwerten der Schule genannt wird, im Curriculum der untersuchten kaufmännischen Schulen (vgl. Curricula 2014) lediglich darauf hingewiesen wird, dass die Schüler*innen auf die Förderung von Benachteiligten der Gesellschaft sensibilisiert werden sollen, wobei hier eher die didaktische Seite von Werten in den Blick genommen wird. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Respektforschung, dass ein wesentlicher Faktor für das Respekterleben von Schülerinnen und Schülern der Grad der Gerechtigkeit ist. In der Studie von Randoll (vgl. 1997, S. 87 ff.) werden Fairness und Gerechtigkeit von den befragten Schülerinnen und Schülern dem Fachwissen der Lehrpersonen vorgezogen und in der Rangliste von Schmitz et al. (vgl. 2006, S. 18 ff.) wird Gerechtigkeit von 94 Prozent der Befragten an erster Stelle genannt. Auch in der Studie von Gleser (vgl. 2003, o. S.) wird von Schülerinnen bzw. Schülern angegeben, dass sie Lehrpersonen unter anderem aufgrund von gerechtem und fairem Handeln respektieren.

Gerechte und *ungerechte* Handlungspraxen zeigen sich unter anderem im Sportunterricht. Auch hier genießen Maya und Klara einen Sonderstatus, was dadurch für die Schülerinnen wahrnehmbar wird, dass diese ihrer Wahrnehmung nach nie mitturnen. Die Schüler*innen unterstellen der Sportlehrerin, die Augen davor zu verschließen und Maya und Klara trotzdem gute Noten zu geben. Wenn die Schülerinnen sich darüber beschwerten, dürfe die Sportlehrerin nach Meinung der Schülerinnen darauf bestehen, dass Maya und Klara sehr wohl mitturnen (Salzburg, Zeilen

641–746). Die Schüler*innen können es sich nicht erklären, warum diese Schülerinnen die Lieblinge der Lehrer*innen sind, stellen dann aber Vermutungen darüber an.

Brenda: Kein einziges Mal hab ich sie gesehen. Sie war immer im Ping-Pong-Raum, sie ziehen sich immer früher an, eine halbe Stunde, sie turnen nicht einmal dort mit, aber sie bekommen einfach einen Einser. Obwohl wir immer mitturnen, unsere Sachen dabei haben, wir strengen uns an, wir fehlen vielleicht nur einmal im Jahr, beim Turnunterricht, und wir alle bekommen Eins und sie natürlich auch, das ist schon ungerecht.

Chris: Manchmal kommt es mir so vor, als ob die Lehrern was zahlen, °damit sie bessere Noten bekommen.°

Ida: Also sehr gut beim Einschleimen sollten man sein.

Brenda: Ja.

Ida: Aber es stimmt, wirklich. ((Die Schüler*innen sprechen aufgeregt durcheinander und lachen.)). (Salzburg, Zeilen 724–735)

In dem Diskurs dieser Textpassage wird der aufgezugene Horizont noch einmal geschärft. Auch im Sportunterricht erhalten die *Lieblingsschülerinnen* Zugeständnisse und werden bevorzugt behandelt. Aus dieser Passage geht erneut deutlich hervor, dass es den Schülerinnen vorrangig um Gerechtigkeit und Gleichbehandlung geht, was durch den Beitrag von Brenda deutlich wird, den sie mit dem Wort *obwohl* einleitet. Aus ihrer Sicht würden die anderen Schülerinnen, wozu auch sie selbst zählt, alle Beurteilungskriterien mehr als erfüllen und trotzdem die gleiche Note erhalten wie Maya und Klara, die sich weniger anstrengen würden. Die Vermutung von Chris, er habe den Eindruck, dass die Schülerinnen den Lehrer für die bevorzugte Behandlung bezahlten, erinnert an die vorherige Aussage, die Schülerinnen brächten dem Lehrer Süßigkeiten mit. Des Weiteren fällt in dem Zusammenhang erneut das Wort *Einschleimen* und es klingt fast so, als wäre Ida auf die beiden Schülerinnen neidisch, da diese das *Einschleimen* offensichtlich gut beherrschen und sie selbst und ihre Mitschülerinnen sich vermutlich damit schwertun, der Lehrperson zu schmeicheln. Das erinnert an Honneths (2018) Erläuterung zum Kampf, sich besonders um die Anerkennung der Lehrpersonen zu bemühen und aus der Masse der konkurrierenden Mitstreiter*innen herauszustechen, um letztendlich die Schule erfolgreich abschließen zu können und als Sieger*innen hervorzugehen. Brenda bestätigt die Aussage von Ida und Ida hat offenbar das Bedürfnis, noch einmal zu betonen, dass das stimme, was sie sagt, was ein aufgeregtes Durcheinandersprechen und Lachen auslöst, wodurch der Diskurs mit einer Konklusion schließt und eine kollektive Orientierung erkennbar ist. Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen des Falles *Salzburg* vermutlich in ihrer Einzigartigkeit und in ihrer Unterschiedlichkeit respektiert werden möchten (vgl. Prenzel 2019, S. 43), was sich ihnen durch Gleichbehandlungspraxen der Lehrpersonen zeige. Die beiden Lehrpersonen, die von den Schülerinnen und Schülern des Falles *Salzburg* beschrieben werden, erinnern mit ihren Handlungspraxen an die von Brophy und Good (1974, S. 160 f.) beschriebene überreaktive Lehrperson, die ihre Reaktionen an das Verhalten der Schüler*innen anpasst und damit die Kontrolle der

Interaktionsmuster an die Schüler*innen abgibt. Die Lehrperson reagiert zwar auf das Verhalten der Schüler*innen, wird aber von Unterschieden der Schüler*innen beeinflusst und vergrößert diese sogar. Die Lehrperson behandelt die Schüler*innen noch viel unterschiedlicher als sie tatsächlich sind und führt dementsprechend die Effekte, die zu selbsterfüllenden Voraussagen führen, herbei. Vor allem dieser Typ von Lehrperson nimmt Schüler*innen in Stereotypen wahr, wie beispielsweise Eilerschüler*innen (vgl. ebd., S. 160 f.), womit die Typisierung der *Lieblingsschüler*innen* aus der Wahrnehmungsperspektive der Schüler*innen korrespondiert. Es erscheint als unprofessionell, wenn Lehrpersonen auf das besondere Bemühen um sie dadurch eingehen, dass sie diese Schüler*innen bevorzugt behandeln. Unabhängig vom Verhalten der Schüler*innen sollte sich ein professionelles Handeln im Unterricht dadurch auszeichnen, dass die Lehrperson sich um den respektvollen Umgang mit allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen bemüht. Das gemeinsame Anliegen der Schüler*innen des Falles *Salzburg* ist die Orientierung der Handlungspraxen von Lehrpersonen im Unterricht an den Werten *Gerechtigkeit* und *Gleichbehandlung*, was die Wechselwirkung zur Dimension *Anliegen*, verdeutlicht.

Die Schüler*innen des Falles *Graz* erleben ebenfalls, dass aus ihrer Perspektive ein paar Schüler*innen bevorzugt würden, was ihrer Meinung nach ihre eigene Situation erschwere, da sie selbst für Noten einen hohen Lernaufwand betreiben müssten und dann trotz dieser Anstrengungen wieder die schlechte Note bekämen. Die aus ihrer Perspektive bevorzugten Schüler*innen hingegen würden beispielsweise keine Hausübungen machen, nicht mitarbeiten, aber dennoch automatisch gute Noten bekommen aufgrund dessen, dass sie sich mit der Lehrperson gut verstanden (Graz, Zeilen 123–132). In der folgenden Textpassage wird sichtbar, wie die von der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) formulierte Frage von den Schülerinnen und Schülern beantwortet wird:

Gdl: Haben Sie eine Vermutung, warum manche bevorzugt werden?

Fiona: Vielleicht weil die Schüler bisschen schleimen @(.)@,

Mary: Ihre Interessen treffen sich.

Adam: Lehrer sind eigentlich auch nur Menschen, also die wenn man nett zu denen ist, werden sie auch nett zu dir sein.

Fiona: Na ja, das hat nicht wirklich viel damit zu tun, weil ich finde, wir sind genauso nett wie diese Schüler und trotzdem werden die mehr bevorzugt.

Elsa: Eigentlich sind ja Lehrer auch Menschen und man kann sie auch verstehen, manchmal treffen die Interessen halt usw.

Fiona: Ja schon, aber –

Elsa: † Und man ist näher mit der Person, das kann ich eh verstehen, aber als Lehrer sollte man das nicht so zeigen, vor allen Schülern und Schülerinnen, vor allem man sollte auch fair benoten können, egal, ob du, ob eure Interessen sich treffen oder nicht, ehm, es ist halt einfach so. Ich mein, ja okay, sie sind ja auch Menschen, das kann ja sein, aber das könnten ja auch im Privatleben, keine Ahnung, weitermachen usw. aber jetzt nicht in der Schule, dass die anderen immer bevorzugt werden und dass die anderen einfach so benotet werden.

Carla: Also sozusagen das Private vom Geschäftlichen trennen, so.

Adam: Ja. (Graz, Zeilen 133–149)

Auch diese Schüler*innen nehmen wahr, dass manche Schüler*innen *schleimen* würden. Das Verständnis vom Begriff des *Schleimens* wurde bereits von der Gruppe *Salzburg* erläutert und meint, der Lehrperson zu schmeicheln, um sich gezielt Vorteile zu verschaffen und ich gehe vom gleichen Verständnis des Begriffes der Gruppe *Graz* aus. Mary stellt jedoch dann weiter die Überlegungen dazu an, dass manche Schüler*innen und Lehrpersonen gemeinsame Interessen hätten und die Schüler*innen deshalb Bevorzugungen erführen. In dieser Aussage steckt die Annahme, dass gemeinsame Interessen einfach gegeben sind und daher außerhalb des Einflussbereiches der Schüler*innen liegen. Adam entgegnet, dass Schüler*innen sehr wohl Einfluss darauf nehmen könnten, wie sie von Lehrpersonen behandelt würden. Er weist darauf hin, dass Lehrpersonen auch Menschen wären und nettes Verhalten dem Gesetz der Reziprozität unterläge. Adam drückt damit aus, dass Schüler*innen durch respektvolles Handeln Einfluss auf das respektvolle Handeln der Lehrpersonen nehmen könnten, womit er jedoch gleichzeitig implizit unterstellt, respektloses Handeln von Lehrpersonen wäre das Resultat respektlosen Handelns von Schülerinnen bzw. Schülern. Fiona dürfte dies auch so auffassen, denn sie widerspricht Adam, indem sie betont, dass das nichts damit zu tun hätte, da sie selbst und alle anderen Schüler*innen, die nicht bevorzugt würden, auch *nett* seien und es trotzdem Unterschiede bei den Bevorzugungen gebe. Elsa greift sowohl Adams als auch Fionas Beitrag auf und wiederholt das *Menschliche* an Lehrpersonen was ihrer Meinung nach erkläre, dass es sehr gut nachvollziehbar sei, dass sich ihre Interessen mit manchen Schülerinnen bzw. Schülern mehr gleichen als mit anderen. Fiona versucht ihr zu widersprechen, sie kommt jedoch nicht dazu, ihren Widerspruch ausführlicher zu formulieren, da sie sofort von Elsa unterbrochen wird und diese mit ihren Ausführungen fortfährt. Man kann durch ihre vorherige Aussage lediglich errahnen, dass sie möglicherweise auf das berechnende *Einschleimen* hinweisen möchte. Fiona sagt dazu nichts mehr, was entweder darauf schließen lässt, dass sie ihrer Mitschülerin und ihrem Mitschüler zustimmt oder den Eindruck hat, es bringe ohnehin nichts, den anderen zu widersprechen. Elsa dürfte es als zutiefst menschlich empfinden, dass man sich mit manchen Personen einfach besser versteht, weshalb sie auch Verständnis für Lehrpersonen zeigen dürfte, wenn diese manchen Personen in der Klasse näherstehen. Der wesentliche Punkt dabei sei jedoch, dass Lehrpersonen in ihrer beruflichen Rolle professionell handeln müssen, indem die Nähe zu manchen Schülerinnen bzw. Schülern nicht durch Bevorzugungen und bessere Benotungen bemerkbar sein dürfe, oder sogar durch unangemessen freundschaftliche Ausdrucksformen, beispielsweise durch die Art, miteinander zu kommunizieren, wie das im Fall *Salzburg* zur Sprache kommt. Ähnlich betont Muth (vgl. 1962, S. 56 ff.) die Notwendigkeit der Wahrung der professionellen Distanz, da Lehrpersonen und Schüler*innen durch die differierenden Aufgabenbereiche verschiedenen Ebenen angehören. Nach Muth führen eher kameradschaftliche Ausdrucksweisen zu einem Distanzverlust, der einen Bruch des *päda-*

gogischen Bezugs, nämlich „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl, 1982, S. 134 f.), herbeiführt, verursacht durch die Vermischung der Personen mit ihren Rollen im Unterricht. Carla drückt das so aus, dass das Berufliche vom Privaten getrennt werden sollte und Adam bestätigt die Beiträge von Elsa und Carla, was ausdrückt, dass sie sich darin einig sind.

Helena: Ehm, natürlich gibt es, das ist überall so, dass irgendwelche Lehrkräfte natürlich besser sind mit manchen Schülern, weil sie sich von alten Klassen kennen oder vielleicht wiederholt haben oder alter Klassenvorstand, das ist immer so und das stört auch eigentlich keinen, aber sobald's halt in die Noten und in den Unterricht einbezogen wird, wird das schon extrem, also wenn das wirklich die ganze Klasse merkt, ist's schon etwas fraglich, würde ich sagen, es ist natürlich ist es klar, dass jetzt eine Lehrkraft einen Schüler mit dem sich besser versteht und mit einem anderen vielleicht nicht so oft in der Pause redet, aber dass es jetzt so stark hervorgezogen wird, ist jetzt, nicht so, find ich, ich glaub, ich red da wieder für alle, dass es jetzt nicht so schön ist für die anderen, also doch keine guten Chancen, dass man sich verbessern kann, und auch halt wegen den Präsentationen und alles. (Graz, Zeilen 150–160)

Deutlich wird in dieser Aussage das Verständnis der Schüler*innen dafür, dass Lehrpersonen manchen Schülerinnen bzw. Schülern näher seien. Das würde allerdings zum Problem werden, wenn es sich auf die Noten und Bevorzugungen im Unterricht auswirke und so für alle Schüler*innen der Klasse wahrnehmbar sei. Ähnlich den Schülerinnen und Schülern des Falles *Salzburg* betont sie, dass es für alle anderen Schüler*innen problematisch sei, wenn diese sich nur schwer schlechte Noten ausbessern könnten. Auffällig dabei ist Helens Hinweis darauf, für alle zu sprechen, wodurch sie implizit Unterstützung und Zustimmung von der Gruppe einholen möchte. Dabei stellt sich die Frage, ob sie sich damit auf die vorherigen Redebeiträge bezieht, die sie noch einmal zusammenfasst, oder ob sie sich davor scheut, die volle Verantwortung für ihre Meinung zu übernehmen (vgl. Cohn, 2018, S. 124) oder einfach nur ihre Aussage überzeugender wirken lassen möchte. Jedenfalls wird im Fall *Graz* noch deutlicher als im Fall *Salzburg*, dass es im Grunde um von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Gerechtigkeit und Gleichbehandlung geht, letztendlich um den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Respekt vor ihrer Vielfalt, ihrer Einzigartigkeit und ihren individuellen Leistungen. Als Orientierungsfigur ist dabei erkennbar, dass Differenzen zwischen den normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt vor der Person und den Handlungspraxen der beschriebenen Lehrpersonen bestehen. Offenbar fühlen die Schüler*innen sich nicht in ihrer Individualität wahrgenommen und verstanden, was im Kontrast zu den Handlungspraxen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit den von den Schüler*innen konstruierten *Lieblingsschüler*innen* der Lehrpersonen zur Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung führt. Dies wird umso deutlicher, als die Schüler*innen mit dem Diskurs fortfahren, in dem sie einen positiven Vergleichshorizont heranziehen.

- Elsa: Ich finde, unser OMAI-Lehrer kann das eigentlich ganz gut, er hat mit allen Humor, er redet mit allen und wenn's dann zur Benotung kommt, benotet er meiner Meinung nach echt fair.
- Dana: Er sagt uns auch welche Noten wir bekommen, und wie sie zustande kommen, bei vielen passiert das nicht, manche sagen einfach die Note, aber sie sagen nicht wie viel z. B. die Mitarbeit zählt oder welche Mitarbeitsnote du hast.
- Fiona: Oder er sagt uns auch gleich, wie wir's verbessern könnten oder nicht. Bei manchen ist das nicht der Fall, bei manchen muss man immer wieder nachfragen, bis man überhaupt eine, nicht Antwort kriegt, sondern überhaupt etwas kriegt, wo man wirklich verbessern kann. Manche sagen nein, du stehst fix d'rauf und nach einer Woche sagen sie, du kannst es doch verbessern. (Graz, Zeilen 161–171)

Elsa erzählt beispielhaft von ihrem Lehrer, der OMAI (Officemanagement und Angewandte Informatik) unterrichtet. Diesem Lehrer gelinge es laut Elsa gut, auf alle Schüler*innen gleichermaßen einzugehen, indem er es schaffe, seine Aufmerksamkeit auf alle Schüler*innen gleichmäßig zu verteilen, er mit allen spreche und grundsätzlich mit allen humorvoll umgehe. Dazu dürfte er mit seiner Benotung erreichen, dass Elsa sie als gerecht empfindet. Sie formuliert explizit, dass es sich dabei um ihre Meinung handle, wodurch erkennbar wird, dass sie bereit ist, die Verantwortung für ihre Aussage zu übernehmen (vgl. Cohn, 2018, S. 124). Das lässt vermuten, dass es für Schüler*innen einfacher ist, zur Gänze hinter ihren Redebeiträgen zu stehen, wenn es sich um von ihnen positiv bewertete Handlungspraxen von Lehrpersonen handelt. Bei negativ bewerteten Handlungspraxen von Lehrpersonen scheinen die Schüler*innen verstärkt den Rückhalt der Gruppe zu benötigen. Dieser Lehrer scheint mit den *proaktiven* Lehrer*innen nach Brophy und Good (vgl. 1974, S. 160 f.) zu korrespondieren, die stets die Führung der Interaktionen mit ihren Schülerinnen und Schülern behalten und es schaffen, die Balance zwischen der gesamten Klasse und den Lernenden als Individuen zu halten. Diese Lehrpersonen haben zwar auch Erwartungshaltungen, die ihre Unterrichtsplanung beeinflussen, was die Vermutung der Schüler*innen unterstützt, dass Erwartungen menschlich und daher verständlich seien, diese werden jedoch bei Bedarf optimiert. Die Erwartungen sind flexibel und dienen als Hilfsmittel zur Planung von individualisiertem Unterricht, was letztendlich zu Gerechtigkeit führt. Laut Dana lege der Lehrer bei der Benotung transparent dar, welche Noten wie zustande kämen und wie die Noten verbessert werden könnten. Durch die Gleichbehandlung zeige er keine Präferenzen für bestimmte Schüler*innen, was die Schüler*innen wohlwollend wahrnehmen dürften. In dem Diskurs wird die Bedeutung der Transparenz bei der Leistungsbeurteilung erkennbar. Aus den Erzählungen lässt sich eine Orientierungsfigur identifizieren, die Konformität zwischen den normativen Erwartungen der Schüler*innen und den Handlungspraxen von Lehrpersonen bezüglich des Respekts vor der Individualität der Schüler*innen aufweist. Die transparente Vorgehensweise des OMAI-Lehrers wird durch den Kontrast zu anderen Lehrpersonen, von deren Handlungspraxen Dana und Fiona erzählen, noch deutlicher. Transparenz der Leistungsbeurteilung bedeutet für die Schüler*innen, dass Noten nicht einfach nur mitgeteilt würden, sondern auch, wie sie zustande kämen

und welche Gewichtung die einzelnen Teilleistungen hätten. Wichtig wäre nicht nur zu wissen, wie die Note zustande gekommen sei, sondern wie sie auch verbessert werden könne. Die Bedeutung der Transparenz der Leistungsbeurteilung und der Zusammenhang mit dem Gerechtigkeitsempfinden von Schülerinnen und Schülern konnte bereits in der Studie von Krumm und Weiß (vgl. 2000, S. 60 ff.) ausführlich dargelegt werden und als wesentlicher Aspekt zur Wahrnehmung von respektvollem Lehrerverhalten identifiziert werden. Dabei wurde deutlich, dass unklare Leistungsanforderungen aus unterschiedlichen Verständnissen einer Leistung von Lehrperson und Schüler*in entstehen. Auch in allen anderen Studien zu respektvollem Lehrerverhalten wird dieser Zusammenhang wiederholt deutlich, beispielsweise hat Sandring (vgl. 2006, S. 148 ff.) herausgefunden, dass weniger beliebte Schüler*innen auch die schlechteren Noten bekommen. Durch den Beitrag von Fiona wird eine dritte Orientierungsfigur erkennbar, nämlich ambivalente Handlungspraxen von Lehrpersonen. Was bei dem Beispiel der Lehrperson auffällt, ist zunächst different zu den normativen Erwartungen der Schüler*innen, indem eine fixe Note zugesagt würde, ohne Möglichkeit zur Verbesserung, was später in Konformität umschlägt, indem die Schüler*innen offenbar doch noch die Chance bekämen, ihre Note zu verbessern. Transparenz bei der Leistungsbeurteilung ist lediglich in der Orientierung der Konformität gegeben, bei der Differenz und der Ambivalenz weisen die Handlungspraxen der Lehrpersonen Intransparenz für die Schüler*innen auf.

Auch in der Gruppendiskussion des Falles *Wien* diskutieren die Schüler Benni und Colin darüber, dass Lehrpersonen ihrer Ansicht nach *Lieblingsschüler*innen* hätten und sie das an den Handlungspraxen der Lehrpersonen den entsprechenden Schülerinnen bzw. Schülern gegenüber wahrnähmen. Sie vergleichen im Zuge der Diskussion zwei Lehrpersonen und ziehen damit sowohl einen negativen Horizont als auch einen positiven Vergleichshorizont auf.

Ben: Es gibt auch einen Unterschied, ob ein Lehrer lächelnd in die Klasse kommt, oder eher so belastend. Ich weiß nicht wie "ich das erklären soll". Äh, zum Beispiel, die andere Lehrerin sozusagen, die angesprochen wurde, bei der anderen merken wir, sie kam damals rein, hat gleich begonnen, also den Unterricht so anders zu gestalten. Sie geht herum, spricht einen an, bzw. wenn sie eine Frage stellt, und man sie richtig beantwortet, dann weiß man das was richtig ist, ja, man fühlt sich immer, also jeder ist anders, natürlich, aber ich glaub, man fühlt sich immer besser, wenn man weiß, dass man was Richtiges gemacht hat. Und z. B. sie sagt ja super, dass du das gemacht hast, ich wusste immer schon, dass du das kannst. Und bei ihr, wenn ich was Richtiges sag', dann jeder was anderes sagt, dann denkt man sich so, ja, das hätte ich auch vielleicht, auch, also das weiß ich schon. Also es liegt nicht an dem Gefühl, dass man wirklich was weiß. Also, sie unterscheidet auch manche Schüler. Also für sie sind manche Schüler besonders und manche Schüler können gar nichts. Die sind einfach da, um, um, ((Berät sich mit Colin)) um, damit die Klasse sozusagen vollständig ist. Damit ich eine gescheite, also eine genaue Zahl in der Klasse erreiche. Manche Schüler sind für sie, ja okay, die sind meine Lieblingsschüler, und manche Schüler sind für sie, ich hoffe, die sind nicht sehr fleißig, ich hoffe, die sind müde in der Schule. Und das sollte ein Lehrer nicht machen. Ein Lehrer, für einen Lehrer sollten alle Schüler gleich sein. Ob sie gut in dem Fach sind, oder ob sie schlecht sind. Und wenn sie schlecht sind, dann, dann fördere ich sie, dann geb' ich ihnen Sachen, die sie weiterbringen. (Wien, Zeilen 110–130)

Der Diskurs der beiden Schüler verläuft „wie mit einer Stimme“ (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 291 ff.). Im Verlauf der Textpassage beschreibt Benni eine Lehrperson, die seiner Wahrnehmung nach bereits lächelnd die Klasse betrete und seiner Ansicht nach ausstrahle, dass sie alle Schüler*innen mag und gleich behandelt. Insbesondere wäre das dadurch für ihn wahrnehmbar, dass sie in der Klasse umhergehe und so auf alle Schüler*innen gleichermaßen eingehe, ihnen Fragen stelle und sie für richtige Antworten lobe. Das dürfte Benni ein gutes Gefühl bzw. ein besseres Gefühl geben, als wenn eine Lehrperson mit einem für ihn anscheinend belasteten Ausdruck den Klassenraum betrete. Mit den Worten, dass die Lehrerin schon immer gewusst habe, dass der Schüler das könne, vermittele sie ihm, dass sie an ihn glaube und ihm zutraue, eine gute Leistung zu bringen. Er betont, nicht für alle Schüler*innen sprechen zu wollen, da dies möglicherweise jede*r anders wahrnehme. Aber grundsätzlich hätte er dadurch den Eindruck, dass alle Schüler*innen respektiert würden, indem ihnen Lob und Ermutigung entgegengebracht würde. Auffallend ist, dass auch Benni, wie schon zuvor Elsa das getan hat, bei der Erzählung der von ihm positiv bewerteten Handlungspraxis der Lehrperson, die Verantwortung für seine Meinung übernimmt. Er betont sogar, dass jede Person andere Wahrnehmungen habe und hebt so seine eigene Meinung noch deutlicher hervor. Ich vermute, dass das daran liegt, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, dass es sich hier um sozial erwünschte Praxisformen handelt, und es ihnen so leichter fällt, hinter ihren Wahrnehmungen und Ansichten zu stehen. Benni zieht einen negativen Gegenhorizont auf, indem er eine weitere Lehrperson beschreibt, die seiner Wahrnehmung nach zwar auch Fragen stelle, die zu korrekten Antworten von Schülerinnen bzw. Schülern führen, es jedoch nicht zu diesem positiven Gefühl wie bei der ersten Lehrerin komme. Benni gibt an, dass das positive Gefühl nicht aus dem Gefühl des Wissens heraus entstehe. Dies lässt die Vermutung zu, dass es dabei weniger um das korrekte Beantworten der Fragen, sondern mehr um die Art und Weise des verbalen, nonverbalen und paraverbalen Ausdrucks den Schülerinnen und Schülern gegenüber geht, durch die eine zugewandte Haltung der Lehrerin den Schülerinnen und Schülern gegenüber von diesen wahrnehmbar wird. Durch die Haltung wird für Benni spürbar, ob eine Lehrperson allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zugewandt ist oder nicht. In der Theoriediskussion wurden der wahrnehmbare Habitus und die Hexis von Menschen als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen (vgl. Fröhlich 1999, S. 4; Barlösius 2011, S. 187) erläutert. Ich habe den in der Interaktion sichtbaren Habitus und die Hexis in Form von Körperhaltung und Bewegung unter dem Begriff der zielgerichteten Haltung gefasst, die die Wahrnehmung von Menschenbildannahmen bzw. Überzeugungen ermöglicht, indem sie in mehr oder weniger offensichtlichen Praxisformen übertragen werden und von Schüler*innen bewusst oder auch unbewusst wahrgenommen werden können. Dass hier eine entsprechende Haltung wahrgenommen wird und sich diese Wahrnehmung bzw. dieses Gefühl von Benni schwer von ihm verbalisieren lässt, ist dadurch erkennbar, dass er flüstert, dass er nicht wisse, wie er das erklären solle und sich dann schließlich aus dem Dilemma befreit, indem er zu einer beispielhaften Erzählung übergeht. Gemäß Benni unter-

scheide die zweite Lehrerin in seinem Beitrag Schüler*innen, die *besonders* wären und Schüler*innen, die *gar nichts können*. Dabei fällt auf, dass für ihn der Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien von Schülerinnen bzw. Schülern die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sein dürfte. Die besonderen Schüler*innen zeichneten sich somit durch Können und Fleiß aus. Benni vermutet, dass die weniger fleißigen Schüler*innen aus seiner Sicht lediglich dazu dienten, die Klassenschüler*innenzahl zu erreichen, die notwendig ist, um Klassen in einer Schule eröffnen und weiterführen zu können. Laut Benni sollten alle Schüler*innen gleich sein, womit er vermutlich meint, dass sie gleich wertvoll bzw. gleichberechtigt sein sollten, da er des Weiteren ausführt, dass vermeintlich *schlechte* Schüler*innen von Lehrpersonen gefördert und sie so in ihrem Lernerfolg weitergebracht werden sollten. Auch in dieser Diskussion wird wieder deutlich, wie wichtig den Schülerinnen und Schülern die Werte *Gleichberechtigung* und *Gleichbehandlung* sind. Durch die Aussage von Benni wird erkennbar, dass Gleichbehandlung nicht bedeutet, alle tatsächlich gleich zu behandeln, sondern dass erst in Verbindung mit dem Respekt vor der Einzigartigkeit und den individuellen Bedürfnissen Gleichheit tatsächlich uneingeschränkt gültig wird (vgl. Prengel 2019, S. 45). Einige Passagen weiter validiert Colin die Aussage von Benni, wodurch es zu einer echten Konklusion der beiden Schüler kommt. Auch in diesem Diskurs werden die Orientierungsfiguren der Konformität und der Differenzen zwischen den normativen Erwartungen der Schüler*innen bezüglich des Respekts vor Vielfalt und den Handlungspraxen der Lehrpersonen sichtbar. In der folgenden Textpassage wird dies deutlich sichtbar, indem Colin sogar noch weitergeht und verallgemeinernd meint, dass seiner Wahrnehmung nach Lehrpersonen generell Schüler*innen in *gute* und *schlechte* Schüler*innen einteilen.

Colin: Aber, es geht nicht nur um eine Lehrerin, es geht um alle. Äh, in den Augen des Lehrers, halt allen Lehrern, gibt es gute Schüler und schlechte Schüler. Und von den schlechten Schülern, was sie bringen, ist ihnen egal, halt, sie schauen zum Beispiel, äh:, sie schauen nur auf das Benehmen von den guten Schülern und nur auf das Dings, auf die Leistungen, die sie bringen. Falls, ah, z. B. der schlechte Schüler jetzt auch mal im Unterricht gut mitgearbeitet hat, das sehen sie nicht. In ihren Augen bleiben sie immer die schlechten Schüler. Egal, welche Leistung man bringt oder was man halt macht, man stellt sie immer als schlechter von den anderen. Man denkt, die eine Schülerin oder Schüler ist der beste, der ist der schlechteste. Also alle Lehrer. Die sehen uns halt nicht so als gut, sondern eher die andern. Ich glaube so. (Wien, Zeilen 203–212)

Colin betont, dass es nicht nur um eine einzige Lehrerin gehe, womit erkennbar wird, wie wichtig ihm die Generalisierung auf alle Lehrer*innen ist. Damit würden seiner Meinung nach Schüler*innen auf wenige Merkmale reduziert, was zur Folge hat, dass sie von Lehrpersonen verzerrt wahrgenommen werden. Colin bestätigt die Ausführungen von Benni, indem er ebenfalls erzählt, dass als *schlecht* typisierten Schülerinnen und Schülern seiner Wahrnehmung nach Gleichgültigkeit von Lehrpersonen entgegengebracht würde. Beachtung von den Lehrpersonen bekämen seiner Ansicht nach nur die als *gut* typisierten Schüler*innen, an deren gutem Benehmen und guten

Leistungen sie sich erfreuen. Des Weiteren entwickelt Colin die Proposition von Benni weiter, indem er beschreibt, dass vermeintlich *schlechte* Schüler*innen *in den Augen der Lehrperson* immer schlecht blieben, indem gute Leistungen von ihnen nicht wahrgenommen würden und die *schlechten* Schüler*innen Lehrpersonen auch generell weniger wahrnahmen. Colins Betonung des Wortes *sehen*, wenn er davon spricht, lässt Verzweiflung darüber vermuten, dass vermeintlich *schlechte* Schüler*innen *übersehen* werden, wenn sie Leistungen zeigen. Der Ausdruck seiner Verzweiflung könnte ein Zeichen dafür sein, bereits eigene Erfahrungen damit gemacht zu haben und implizit von eigenen Erlebnissen zu berichten. Dass manche Lehrpersonen entsprechende Erwartungen an Schüler*innen bezüglich ihres Verhaltens und ihrer Leistungen haben, wenn sie diese als *gut* oder *schlecht* typisieren und diese Erwartungen für längere Zeit aufrecht bleiben, wurde bereits ausführlich erläutert und als Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungshaltung bezeichnet. Dabei erwartet die Lehrperson, dass Schüler*innen ursprüngliche Eigenschaften und Verhaltensmuster beibehalten, und erkennt nicht, wenn Veränderungen bei den Lernenden stattfinden (vgl. Dubs 2009, S. 449). Diese Aufrechterhaltung der Erwartungshaltung spezifizieren Colin und Benni in einer früheren Sequenz im Fall *Wien*.

Colin: Na ja, es ist eigentlich so, dass, wenn man am Anfang einmal auffällt, dass man ganzes Jahr beobachtet wird. Auch wenn man brav ist, auch wenn wir jetzt mit anderen reden, man fällt einmal auf, die anderen werden nicht mal gesehen. Und ja, sie schaut einfach nur, oder er, einfach nur, wie jetzt dieser eine Schüler, Schülerin, jetzt in der Stunde ist, und wenn man hört, dass er redet, oder sie, achtet man nicht auf die anderen, sondern nur auf ihn. Wenn man einmal auffällt, ist das so.

Benni: Also man schaut immer, ja, was macht der jetzt, also, er ist vielleicht die ganze Stunde leise, er redet einmal, dann schrei ich ihn sofort an, weil ich weiß, wer er ist. Ich weiß schon von Anfang an, also bzw. er hat irgendwas gemacht. Und ich war wirklich so, ich bin ihn damals angegangen, und deswegen, also er wird immer ein schlechter Schüler bleiben. Egal, was er macht, er wird ein schlechter Schüler bleiben. Und deswegen, egal wann er redet, geh ich ihn trotzdem an. Es gibt vielleicht andere Schüler, die auch reden. Aber die sind mir damals nicht aufgefallen. Und ich mag sie, wenn sie nett zu mir sind. Weil sie mich vielleicht grüßen, oder weil sie in meinen Stunden mehr aufpassen. Bzw., keine Ahnung, mehr lernen. Und vielleicht nicht in der Schule aufpassen, sondern lernen. Dadurch haben die auch bessere Noten. Aber derjenige ist mir damals schon aufgefallen, also geh' ich ihn trotzdem an. Ich warte, bis er redet. Ich warte sogar darauf, dass er redet. Damit ich ihn angehen kann. (Wien, Zeilen 50–67)

Die beiden Schüler erzählen von ihren Wahrnehmungen der Aufrechterhaltung von negativen Erwartungshaltungen der Lehrpersonen. Sie teilen ihre Erfahrungen mit der Gruppe, dass wenn man einmal etwas angestellt hätte, dies *für immer* im Gedächtnis der Lehrperson haften bleibe. Man könne sich in der Folge noch so sehr bemühen, es würde jede Handlung sofort negativ bewertet und sanktioniert. Bei Schülerinnen und Schülern, denen positive Erwartungshaltungen entgegengebracht werden, bemerken ihrer Meinung nach die Lehrpersonen die gleichen Handlungen nicht einmal. Colin und Benni haben den Eindruck, Lehrpersonen warteten regelrecht auf ein Verhalten von dem/der Schüler*in, auf das sie sofort negativ reagieren können.

Andere Schüler*innen hätten möglicherweise positive Eindrücke bei den Lehrpersonen hinterlassen, wie beispielsweise, dass sie nett zu der Lehrperson gewesen wären, sie begrüßt hätten, mehr aufpassten oder auch mehr lernten, wodurch sie bessere Noten hätten. Dadurch würde bei diesen Schülerinnen und Schülern über vieles hinweggesehen. Nach Meinung von Colin und Benni würden Schüler*innen, die einmal negativ aufgefallen wären, sofort *angegangen*, egal was sie machen. Was Benni unter *angehen* versteht, wird von ihm an einer Stelle der Passage beispielhaft mit *Anschreien* erklärt. Benni wird dabei konkret und berichtet davon, dass er einmal einen schlechten ersten Eindruck bei einem bestimmten Lehrer hinterlassen hätte und er dieses Stigma nun nicht mehr loswerde. Ähnlich den vorigen Diskursen wird auch hier deutlich, dass man zu *guten* Schülerinnen bzw. Schülern und *Lieblingsschüler*innen* wird, wenn man sich den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechend verhält, beispielsweise *nett* zu den Lehrpersonen ist, im Unterricht aufpasst und gute Leistungen erbringt. Benni unterstellt den Lehrpersonen, berechnend auf Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern, die sie aufgrund ihres Fehlverhaltens im Fokus hätten, mit verbalen Sanktionen zu reagieren. Auch in diesem Diskurs wird deutlich, dass die beiden Schüler sich offenbar von den Lehrpersonen verzerrt wahrgenommen fühlen, Lehrpersonen in ihren Erwartungen ihnen gegenüber unflexibel sind und ihre Handlungspraxen nicht korrigieren bzw. adaptieren und die beiden Schüler daher Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung empfinden. Die Orientierungsfigur wird erkennbar, dass die normativen Erwartungen der Schüler*innen an *gerechte* Handlungspraxen von Lehrpersonen mit den wahrgenommenen *gerechten* Handlungspraxen von Lehrpersonen differieren.

Alex aus dem Fall *Klagenfurt* erzählt von einer ähnlichen Wahrnehmung bezüglich der Aufrechterhaltung von Erwartungen einem Schüler gegenüber. Nachdem Mädchen ihn auffordern, auch etwas zu sagen, schildert Alex ein Erlebnis eines Freundes.

Dunja: Hast du auch was zu sagen? ((In Richtung Alex))

Feride: Er sagt gar nichts. ((In Richtung Alex))

Alex: Oh ja, oh ja, es gab mal eine Situation, ((Die Mädchen: Ja,)) wir hatten einen Test in BW, also Betriebswirtschaft, ah, und der wurde wiederholt. Ahm, ja, aber ein Freund von mir hat den ersten Test hatte er positiv, und deswegen hat er den zweiten nicht mitgeschrieben. Also er hat einfach das leere Blatt abgegeben, –

Barni: ↳ „Weil er an dem Tag Deutschprüfung hatte.“

Alex: ↳ Ja, und er hat lieber für diese Deutschprüfung gelernt, ahm, und dann hat halt die Frau Professor gesagt, wenn du's jetzt abgibst leer, dann werde ich mir das merken. Auch bei den nächsten, also sie hat nicht gesagt bei den Beurteilungen, aber sie hat gesagt, also wenn –

Barni: ↳ Hat sie gesagt?

Alex: Ja, sie hat gesagt, wenn sie in den nächsten Sachen beurteilen wird, wird sie das im Kopf haben und, ja. Also ich find das auch sehr ungerecht. Also man sollte immer das beurteilen, was vor einem liegt, und nicht irgendwie da denken, okay was war vor zwei

Monaten. Weil es ist ja sein Recht, er hat eine Wiederholung, also einen Test gut, positiv gemacht und dann ist es ja sein Recht, dass er den zweiten nicht mitschreiben muss, also – ((Barni nickt))

Emina: ↳ Ja, weil es zählt ja die bessere Note. Wenn er mit der ersten Note zufrieden war, wieso sollte er dann den zweiten Test schreiben.

Feride: Ja das stimmt. °Sehr schön°. (Klagenfurt, Zeilen 951–971)

Motiviert durch eine offensichtliche Provokation von Feride in Richtung Alex durch die Betonung, dass er *gar nichts zu sagen hätte*, erzählt Alex also von einem Freund, der sich seiner Ansicht nach aus strategischen Gründen dazu entschieden hätte, für eine Deutschprüfung zu lernen anstatt für einen Wiederholungstest in Betriebswirtschaft, wo er auf den ersten Durchgang bereits eine positive Note geschrieben habe. Dass der Grund für die Abgabe eines leeren Blattes beim Test die Deutschschularbeit gewesen wäre, ergänzt Barni, der sich durch die Wortmeldung von Alex offenbar ebenfalls ermutigt fühlt, sich in die Diskussion einzubringen. Die beiden Schüler hatten bisher bevorzugt geschwiegen. Barni bringt offenbar seine Empörung über die Worte der Lehrerin zum Ausdruck, indem er noch einmal nachfragt, ob die Lehrerin das tatsächlich gesagt hätte. Emina und Feride scheinen mit der Meinung von Alex übereinzustimmen, dass es das gute Recht des Schülers wäre, sich so zu entscheiden, und scheinen darüber empört zu sein, dass die Lehrerin das offenbar sehr persönlich genommen und auch explizit darauf hingewiesen hätte, dass sie bei den nächsten Beurteilungen daran denke und der negative Eindruck der Lehrerin sich demnach auf die zukünftigen Noten auswirke. Die Schüler*innen ergänzen einander in ihren Ausführungen und durch die abschließende Aussage von Feride, dass *das stimmt*, kommt es zu einer echten Konklusion, ein geteilter Erfahrungsraum ist erkennbar. Die Empörung der Schüler*innen scheint verständlich zu sein, zumal sich der Schüler in dieser Situation entsprechend den Regeln verhält, die es für den Fall der Wiederholung einer Leistungsbeurteilung gibt. Seine Entscheidung, für den zweiten Durchgang nicht mehr zu lernen und die erste Note zu akzeptieren ist seine persönliche Entscheidung, er nimmt seine Möglichkeiten innerhalb der vorgegebenen Regeln in Anspruch und handelt in diesem Fall autonom und selbstverantwortlich. Nach Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 229 ff.) dominiert das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung das Jugendalter, weshalb diese Situation möglicherweise ein derart starkes Ungerechtigkeitsempfinden bei den Schülerinnen und Schülern auslöst, was erneut zu dem Orientierungsrahmen der Gerechtigkeit führt und die Orientierungsfigur der Differenz zwischen normativen Erwartungen der Schüler*innen und den Handlungssprachen der Lehrperson sichtbar werden lässt. Die abschließenden Worte von Feride, *sehr schön*, die sie leise spricht, lassen vermuten, dass sie sehr zufrieden mit den Ausführungen von Alex ist und er ihrer anfänglichen Aufforderung, sich in das Gespräch einzubringen, ihren Erwartungen entsprechend gefolgt ist. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die beiden Jungen des Falles *Klagenfurt* stark von den Schülerinnen dominiert werden, was es erschwert, eine eigene Orientierung dieser beiden Schüler zu rekonstruieren.

Dass Lehrpersonen Lieblingsschüler*innen hätten, denen sie mehr Aufmerksamkeit widmeten, erzählen auch Schüler*innen des Falles *Graz*, wodurch sich der Horizont schärfer abgrenzen lässt.

Helena: Wir haben auch, also ich glaub ich sprech'für alle eigentlich, einige Lehrpersonen, die sich wirklich nur auf ein paar Schüler aus der Klasse konzentrieren, ich will jetzt auch keine Namen nennen oder so, aber ich glaube die meisten wissen, von was ich rede, ahm, und es ist einfach unfair und die Schüler, die regen sich dann auf, wenn sie halt keine gute Note haben aber mit dem Lehrer rumalbern, anstatt sich eher bisschen auf den Unterricht zu konzentrieren und so auch der Lehrer, also andere Schüler bekommen eine Strafarbeit, die sie in der Stunde schreiben müssen und damit die Lehrperson dann mit den Schülern, die gemocht werden, sozusagen, quatschen kann oder halt, ja. (.) Das find ich halt nicht fair von manchen Lehrpersonen.

Gdl: Inwiefern haben Sie das Gefühl, das ist eine Strafarbeit?

Helena: Nicht Strafarbeit, aber wir bekommen Aufgaben, damit wir ruhig sind, –

Gdl: Ja,

Helena: Den sozusagen, die die reden nicht stören, beim Quatschen sozusagen, also so empfinden es die meisten jetzt, ich will jetzt nicht für jeden reden, aber die meisten so. Mit denen ich geredet habe, sozusagen. (*Graz*, Zeilen 65–79)

Helena betont, dass sie für alle ihre Kolleginnen und Kollegen spreche, wenn sie von ihrer Wahrnehmung erzählt, dass Lehrpersonen sich auf ein paar Schüler*innen der Klasse konzentrierten, indem sie sich ausschließlich mit diesen unterhielten. Auch hier ist, wie in den vorherigen Diskussionen, auffallend, dass sie die Verantwortung für die negative Kritik an Lehrpersonen vermutlich nicht alleine übernehmen möchte und sich die Gruppe als Verbündete sucht. Da kein Widerspruch von ihren Kolleginnen und Kollegen der Gruppendiskussion kommt, scheinen diese ihr zuzustimmen, sie könnten aber auch aus anderen Gründen dazu schweigen, wie beispielsweise deshalb, weil sie davor zurückschrecken, mit Helena in Konfrontation zu gehen. Die Schülerin vermutet, dass die restlichen Schüler*innen beschäftigt würden, damit die Lehrperson störungsfrei mit den Schüler*innen plaudern könne, mit denen sie sich gut versteht. Die Schülerin spricht zunächst davon, dass die restlichen Schüler*innen eine Strafarbeit bekämen, was die Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) dazu veranlasst nachzufragen, inwiefern es sich dabei um eine Strafarbeit handelt. Daraufhin entschärft Helena den Begriff und spricht von einer Aufgabe, verstärkt jedoch ihre Empörung erneut durch die Aussage, dass sie zwar nicht für alle spreche, aber doch die meisten, nämlich diejenigen Schulkolleginnen und -kollegen, mit denen sie selbst darüber gesprochen hätte, und holt sich damit erneut Verbündete, wenn auch in einer abgeschwächteren Form als zuvor. Wie auch bereits in der Diskussion des Falles *Salzburg* nehmen die Schüler*innen wahr, dass Lehrpersonen mit manchen Schüler*innen bevorzugt interagierten und die anderen Schüler*innen ruhig gestellt würden, damit sie diese Interaktionen, bei denen es sich um private Gespräche handeln dürfte, nicht stören. Ähnliches zeigen die Ergebnisse der Studie von Wartenberg-Ekren (1962), aus denen deutlich hervorgeht, dass die befragten Studentinnen und Studenten zwar in ihren Leistungen durch die Lehrpersonen nicht beeinflusst wurden,

sie sich jedoch der unterschiedlichen Behandlungen durch die Lehrpersonen bewusst waren. Und auch die Studie von Flowers (1966) belegt, dass Erwartungshaltungen von Lehrpersonen sich auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern kaum auswirken, jedoch deutliche Effekte auf die Haltung von Lehrpersonen sowie das daraus resultierende Handeln und die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsalldag erkennbar sind (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 78 ff.). In dieser Textpassage spricht Helena jedoch davon, dass die bevorzugten Schüler*innen eher schlechtere Noten bekämen, da sie die privaten Gespräche mit der Lehrperson davon abhielten, im Unterricht aufzupassen. Eine neue Orientierungsfigur ist an dieser Stelle rekonstruierbar. Die Lehrperson zeigt ambivalente Handlungspraxen und diese entsprechen teilweise den normativen Erwartungen der Schüler*innen. Einerseits ist in dieser Textpassage eine Bevorzugung von Schülerinnen bzw. Schülern durch ihre Mitschüler*innen erkennbar, andererseits wird deutlich, dass diese Schüler*innen bei ihren Leistungsbeurteilungen keine Bevorzugungen erfahren dürften, eher das Gegenteil sei der Wahrnehmung Helenas nach der Fall. Dadurch kommt es letztendlich bei der Leistungsbeurteilung zu keinen Vorteilen. Allerdings kommt es auch in diesen Unterrichtssituationen zu einem Verlust der Balance zwischen der Gruppe und einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern (vgl. Cohn 2018, S. 115).

In der Gruppendiskussion des Falles *Brenz* wird ebenfalls davon berichtet, dass Schüler*innen von Lehrpersonen als *Einserschüler*innen* oder *Nicht-genügend-Schüler*innen* bezeichnet würden. Der Schüler Boban berichtet davon, dass sich die Lehrerin bei der Beurteilung seiner Deutschschularbeit geirrt und ihm Fehler angerechnet hätte, die eigentlich keine Fehler, sondern korrekt gewesen seien. Nachdem der Schüler sie auf die Fehler hingewiesen hätte, hätte die Lehrerin seiner Wahrnehmung nach laut gesagt: „Okay, dann hab’ ich mich verschaut.“ Und später hätte sie noch hinzugefügt: „Nein, du kriegst keine Eins ins Zeugnis. Nein, du kriegst keine Eins, sondern eine Zwei. Du bist kein Einserschüler“ (Brenz, Zeilen 506–510). Interessant dabei ist, dass die Lehrerin offenbar ambivalent handelt, indem sie zunächst ihren Irrtum eingesteht und kurz darauf versucht, eine Begründung dafür zu finden, weshalb sie Boban trotzdem die schlechtere Note ins Zeugnis gibt. Das Argument, dass Boban kein *Einserschüler* sei, wirkt wie eine intuitive Zuschreibung, die für die Beurteilung herangezogen wird, ohne Bezugnahme auf transparente Leistungsbeurteilungskriterien, wodurch die Notenentscheidung für den Schüler nicht nachvollziehbar ist und als willkürliche Handlung erscheint. Boban erzählt zur Fundierung seiner Meinung darüber, dass es vorkomme, dass Lehrpersonen Noten willkürlich vergäben, von einem Erlebnis seines Cousins, der sich für eine Mitschülerin eingesetzt hätte, die von einem Lehrer runtergemacht worden sei. Der Lehrer hätte die Schülerin angeschrien und sie *fertig gemacht*, sodass sie zu weinen begonnen hätte. Der Cousin von Boban hätte zu dem Lehrer gesagt: „Na was ist, du Trottel?“ (Brenz, Zeilen 533–550). Der Schüler hätte folglich positive Noten geschrieben, ein *Genügend* auf die Schularbeit und ein *Befriedigend* auf den Test und sei ab dem Zeitpunkt dieses Ereignisses trotzdem insgesamt negativ beurteilt worden. Boban vermutet einen Zusammenhang zwischen dem Ereignis und der Beurteilung der Leistungen des Schülers. Im weite-

ren Verlauf der Textpassage validieren zwei Schülerinnen die Aussage des Schülers, indem sie die Geschichte bestätigen und sie fortsetzen.

Frida: Ja, er hat sie verteidigt, weil's ihm auf die Nerven gegangen ist, weil es war nicht die erste Stunde, das ist schon länger so, in seiner Wut hat er gesagt, na was ist, du Trottel. Mit bisschen erhöhter Stimme, weil es ihm auf die Nerven gegangen ist, dass er die Schülerin so runtermacht, dass sie anfängt zu weinen und das war –

Denise: ¹ Und sowas ist irgendwie Betragensnote und keine Schulnote, wenn man das macht –

Frida: ¹ Deswegen, also man macht einen Fehler und das merkt sich der Lehrer für immer und egal wie gut man ist, immer ein Dorn im Auge, also man ist für sie immer ein Dorn im Auge, egal wie gut man ist, egal was für Leistungen man erbringt, das war bei mir so in Deutsch selber, [...]. (Bregenz, Zeilen 557–565)

Die Schülerin Denise versteht nicht, dass ein Fehlverhalten eines Schülers in die Leistungsbeurteilung eingerechnet wird und nicht in die Betragensnote. Sie bezieht sich hier offenbar auf den Paragraphen 11 der Leistungsbeurteilungsverordnung, der besagt, dass das Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern in die Beurteilung nicht mit einfließen darf. Offensichtlich hält sich die Lehrerin in diesem Punkt nicht an die gesetzlichen Vorschriften. Die Schülerin nimmt wahr, dass die Lehrerin ihre Pflichten verletze. Sie wirkt jedoch zaghaft und unsicher, was sich durch das Wort *irgendwie* zeigt und dadurch, dass sie offenbar noch weitersprechen möchte, sich aber unterbrechen lässt und ihre Meinung nicht hartnäckiger weiterverfolgt. Es hat den Anschein, dass die Schülerin verunsichert wird, weil es sich um eine massive Kritik an ihrer Lehrerin handelt und sie möglicherweise bereits internalisiert hat, dass sich Kritik an Lehrpersonen negativ für Schüler*innen auswirken kann. Obwohl die Schülerin die Rechte der Schüler*innen zu kennen scheint, die Lehrerin ebenfalls die Leistungsbeurteilungsverordnung kennen sollte, wird das starke Machtgefälle in der Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler*innen auch in Situationen wahrnehmbar, die sich durch die Abwesenheit der Lehrperson auszeichnen. Die Macht ist da vorhanden, wo Schüler*innen der Lehrperson unterworfen sind und in Abhängigkeit stehen (vgl. Foucault 2019, S. 244 ff.). Die Schüler*innen der Studie von Krumm und Weiß (vgl. 2003, S. 13) drücken explizit aus, dass ihnen bewusst sei, dass sie *am kürzeren Ast sitzen* und bei respektlosen Handlungen ihrer Lehrpersonen nicht den Mut dazu hätten etwas zu unternehmen, da das erstens nichts bringen würde und zweitens die Situation für sie nur noch schlimmer würde. Singer (vgl. 1996, S. 133) spricht in diesem Zusammenhang von *stummer Ohnmacht* der Schüler*innen. Letztendlich verfolgt Denise ihren Standpunkt nicht weiter. Wie die Schüler Benni und Colin der Diskussion im Fall *Wien* betont auch Frida in dieser Textpassage, dass bei einem einmaligen Fehlverhalten dieses Fehlverhalten die Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen ihrer Meinung nach nachhaltig beeinflusse und sie verallgemeinert, dass als Folge auf das Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern schlechte Noten unabhängig von der Leistung vergeben würden. Des Weiteren scheint sie sich in Bobans Cousin gut einfühlen zu können und zu verstehen, dass sich im Laufe der Zeit viel Wut darüber aufstae, wenn man wiederholt erlebt, dass eine Mitschülerin von einem Lehrer zum Weinen gebracht

wird. Frida drückt das dadurch aus, dass sie meint, der Schüler hätte eine *erhöhte* Stimme gehabt und hätte derartig respektlose Situationen schon öfters erlebt. Dennoch bezeichnet sie das Verhalten des Schülers als *Fehler*, da er sich offensichtlich im Ton vergriffen hat. Sie spricht vom Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen von Lehrpersonen (vgl. Dubs 2009, S 449), indem sie vom Einzelerlebnis zur Verallgemeinerung übergeht und betont, dass sich Lehrpersonen Fehler von Schülerinnen bzw. Schülern *für immer* merken und schlechte Noten vergäben, ohne für tatsächliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern offen zu sein. Das widerspricht ebenfalls der Leistungsbeurteilungsverordnung, Paragraph 3, Absatz 1, in dem steht, dass Lehrpersonen die Schüler*innen ihren Leistungen entsprechend sachlich, gerecht und objektiv beurteilen sollen, unter Bezugnahme auf Beurteilungskriterien. Frida exemplifiziert ihre Aussage mit einem eigenen Erlebnis mit ihrer Deutschlehrerin. In Deutsch mussten sie Filme drehen und die Schülerin hätte dies als unnötig erachtet und der Lehrerin ihre Meinung dazu gesagt. Daraufhin hätte sie ein *Befriedigend* statt einem *Gut* bekommen, wobei sie laut eigener Angabe das *Gut* eher verdient hätte. Sie vermutet auch hier einen Zusammenhang zwischen Situation und Benotung und teilt die Meinung des Schülers Boban, dass Lehrpersonen sich Fehler von Schüler*innen merken und die Erwartung der Lehrperson ab diesem Zeitpunkt die Benotung beeinflussen (Bregenz, Zeilen 560–595). Innerhalb des Orientierungsrahmens der normativen Erwartung von Schüler*innen bezüglich der Leistungsbeurteilung und den wahrgenommenen Handlungspraxen der Lehrpersonen zeichnet sich deutlich die Orientierungsfigur ab, dass die normativen Erwartungen der Schüler*innen mit den Handlungspraxen in Bezug auf die Leistungsbeurteilung differieren.

In der Diskussion des Falles *Klagenfurt* wird ebenfalls darüber diskutiert, dass leistungsmäßig gute Schüler*innen von den Lehrpersonen bevorzugt und für die restlichen Schüler*innen als Vorbilder genommen würden. Die ausgewählte Textpassage beginnt mit einer Proposition der Schülerin Chiara.

Chiara: Ja, die tun das alles, das hat alles einen Einfluss irgendwie auf unsere Note, weil sobald du mit 'n Lehrer irgendeine Diskussion davor hattest, und dann nachher eine Wiederholung oder eine Schularbeit kommt, dann fühlt man sich so richtig unfair behandelt. Also die Benotung, und wenn man das dann ihr halt quasi so sagt, dann meint sie halt immer ja, setz dich halt hin, oder sie wird dann richtig frech zu dir. Und dann, z. B. bei uns –

Dunja: Ja.

Chiara: Es ist halt bei einer Professorin so, dass sie dich so richtig mobbt und sagt ja, du kannst es halt nicht, was soll ich da machen, –

Gina, Heidi: ((Erschrocken)) Ja.

Chiara: Du bist halt selber schuld, hättest du mehr gelernt, und, ja.

Dunja: Aber meistens ist es nicht die Schularbeitsnote, weil da kann man ja nix machen, das was, die Leistung, die man erbracht hat, die wird auch benotet. Meistens ist es die Endnote, die sie dann um einiges verschlechtern. Bei mir ist es in sehr vielen Fächern aufgetreten, ich hatte eine Eins auf die Schularbeit und bekam eine Drei ins Zeugnis. (Klagenfurt, Zeilen 170–184)

Die Textpassage beginnt damit, dass die Schülerin Chiara verallgemeinernd erzählt, dass sich Schüler*innen nach Diskussionen mit Lehrpersonen bei unmittelbar darauffolgenden Leistungsüberprüfungen unfair behandelt fühlten und sie geht davon aus, dass Differenzen zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen bzw. Schülern die Leistungsbeurteilungen negativ beeinflussen würden. Mitten im Beitrag schwenkt Chiara um und spricht in der Folge von einer bestimmten Lehrerin. Die Schülerin verwendet das Wort *man*, wodurch erneut deutlich wird, dass auch sie, wie vor ihr schon andere Schüler*innen, bei massiver Kritik gegen eine Lehrerin sich davor scheut, die alleinige Verantwortung dafür zu übernehmen. Sie braucht offensichtlich die Gruppe hinter sich zu ihrer Verstärkung (vgl. Cohn 2018, S. 124). Chiara betont besonders die Wörter *richtig unfair*, wodurch deutlich wird, dass sie sehr aufgebracht deswegen zu sein scheint. Die Worte leiten dazu über, dass sie es noch schlimmer zu empfinden scheint, dass die Lehrerin, wenn sie von den Schüler*innen auf ihre unfaire Benotung hingewiesen wird, mit verbalen Kommunikationsformen reagiert, die die Schülerin als restriktiv wahrnehmen dürfte. Sie wird von Dunja unterbrochen, die ihre Wahrnehmung bestätigt, nimmt aber danach sofort ihre Ausführungen wieder auf, indem sie der Lehrerin unterstellt, sie würde die Schüler*innen *mobben*. Offensichtlich fühlt sie sich durch die Bestätigung von Dunja mutiger und wird der Lehrerin gegenüber noch kritischer mit der Beschreibung ihrer Wahrnehmung. Gina und Heidi, die sich kaum zu Wort melden, reagieren mit einem offensichtlich erschrockenen *Ja* auf Chiaras Ausführungen und dürften damit die von der Schülerin wiedergegebenen Worte der Lehrperson bestätigen und sich mit Schrecken daran erinnern. Diese Reaktion dürfte Chiara erneut darin bestärken, die Worte der Lehrerin weiter auszuführen, Worte, die die Schuld für die schlechte Note der Schülerin geben, und es macht den Eindruck, dass Chiara nun aus ihrer eigenen Erfahrung heraus spricht, was ihre Betroffenheit erklären würde. Ähnlich berichten die befragten Abiturientinnen und Abiturienten in der Studie von Randoll (vgl. 1997, S. 69 f.), dass Lehrpersonen häufig die Schuld an schulischen Misserfolgen und schlechten Beurteilungen den Schüler*innen zuschieben würden und mit ihren eigenen Fehlern und Schwächen schwer umgehen könnten, Unterrichtskritik sogar als Angriff auf ihre Person bewerteten. Dunja widerspricht Chiara, indem sie erzählt, dass die Schularbeitsnoten den Leistungen der Schüler*innen entsprächen, womit sie in einen antithetischen Diskurs eintritt. Sie führt jedoch weiter aus, dass das Problem bei den Endnoten im Zeugnis liege, wobei sie betont, dass sich ihre Note erheblich verschlechtert hätte und verallgemeinert des Weiteren, dass sie diese Notenverschlechterung in mehreren Gegenständen erlebt hätte. So verläuft der Diskurs wieder parallel und es hat den Anschein, als würde Dunja es darauf anlegen, Chiaras Erzählung auf Umwegen letztendlich doch zu bestätigen und den Diskurs in einer echten Konklusion münden zu lassen, was auf eine gemeinsame Orientierung deutet. Obwohl die Wahrnehmungen der Schüler*innen an manchen Stellen auseinandergehen, scheinen sie immer wieder in eine gemeinsame Orientierung zu münden, und sei es nur, indem sie Worte wiederholen, so wie Gina den Begriff des Mobblings von Chiara erneut aufgreift.

Gina: Oder z. B. dieses Mobben. Wir dürfen keine Schüler mobben, okay, ja eh, stimmt @ (das ist verboten) @, aber @ (die Lehrer dürfen uns auch nicht mobben) @.

Dunja: Ja.

Gina: Ich mein, ich hab' eine schlechte Note geschrieben, das ist meine Sache, das ist meine Leistung, nicht ihre, und dann, äh, und für meine Schularbeitsdaten, und sie gibt mir mit so welchen Grimassen ((verzieht ihr Gesicht zu einer Grimasse)), was soll das, ich mein, okay, ja, sie ist schlecht. Meine Leistung, ich sollte mich dafür, okay, ich muss mich nicht dafür schämen, ich hab' einfach nicht gelernt, aber sie sollte mir auch nicht diese Grimassen zeigen oder mich vor der ganzen Klasse niedermachen. (Klagenfurt, Zeilen 185–193)

Gina betont, dass sie keine Mitschüler*innen mobben dürften, jedoch die gleiche Regel auch für die Lehrer*innen gelten müsse, was Dunja bestätigt. Diese Wahrnehmung der Schülerin entspricht der sozialen Irreversibilität von Tausch und Tausch (vgl. 1998, S. 167), was bedeutet, dass das Verhalten der Lehrpersonen nicht umkehrbar ist, die Schüler*innen sich nicht genauso verhalten können wie die Lehrpersonen, die hierarchisch höher stehen. Tausch und Tausch sehen in der sozialen Reversibilität eine soziale Gleichwertigkeit zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, die für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung wichtig ist. Respektlose Handlungen von Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern gegenüber beispielsweise können nicht in dieser Form von diesen erwidert werden, was eben zu jenem *Ohnmachtsgefühl* führt, das Schüler*innen empfinden, wenn sie sich aufgrund des Machtgefälles und ihrer Abhängigkeit nicht gegen Lehrpersonen wehren können (vgl. Foucault 2019, S. 244 ff.). Die Schülerinnen dürften sich von der Lehrerin benachteiligt fühlen und sprechen sogar von *Mobbing*. Sie nehmen wahr, dass die Lehrerin ein schlechtes Bild von ihnen haben dürfte, und scheinen das daran zu erkennen, dass die Lehrerin dementsprechende Grimassen macht, wenn sie Schularbeiten korrigiert zurückgibt und vor der Klasse austeilt. Gina fühlt sich offensichtlich von der Lehrerin vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bloßgestellt. Die Vermutung liegt nahe, dass Gina ein professionelles Verhalten von ihrer Lehrerin erwartet, wenn sie Arbeiten austeilt, die schlecht beurteilt worden sind. Ein professionelles Verhalten bei der Rückgabe von Arbeiten wäre ein Agieren auf der Sachebene, ohne Bewertungen, mit konstruktivem Feedback. Ginas Ausführung, die Lehrerin hätte sie vor der Klasse *niedergemacht*, scheint weitere Erinnerungen an respektlose Handlungspraxen hervorzurufen. Dunja beginnt eine Elaboration mit einem Satzanfang, in dem sie vermutlich ausführen möchte, was passiert, wenn man die Lehrerin etwas fragen möchte. Sie wird von Gina unterbrochen, die anstelle von Dunja mit dem Satz fortfährt.

Dunja: ⊥ Aber wenn man sie fragt –

Gina: ⊥ Oder man fragt etwas, man wird angebrüllt. Einmal hat sie ja wegen uns jetzt, das werden wir nie vergessen, wissen Sie das ist im September passiert und das wissen wir noch heu-, wir reden heute noch darüber. Sie hat sie angebrüllt, weil sie gefragt hat, ob die Umsatzsteuer mit –

Dunja: ⊥ Dazugerechnet werden soll.

Gina: Ja. Und sie hat sie eiskalt angeschrien. Und wir waren alle nur so verblüfft.

Emina: ⊥ Ja. (Klagenfurt, Zeilen 194–201)

Dunja und Gina dürften an denselben Vorfall denken, über den sie des Weiteren sprechen. Zunächst beginnt Gina verallgemeinernd damit, dass die Lehrerin generell *brüllen* dürfte, wenn sie etwas gefragt wird. Im weiteren Diskursverlauf erzählt sie von einem einmaligen Vorfall, der einen nachhaltigen Eindruck bei den Schülerinnen hinterlassen haben dürfte. Die Schülerinnen wissen noch genau, wann das Ereignis stattgefunden hat und betonen, dass sie den Vorfall niemals vergessen würden, nach wie vor daran denken und auch darüber sprechen würden. Die Lehrerin dürfte auf eine inhaltliche Frage der Schülerin Dunja respektlos reagiert haben, indem sie diese *angebrüllt* hätte. Dunja ergänzt Ginas Erzählung und Emina bestätigt die Wahrnehmung der beiden Schülerinnen Gina und Dunja, wodurch eine gemeinsame Orientierung deutlich ist. Gina bestätigt, dass Dunja von der Lehrerin angeschrien worden sei, setzt jedoch das Wort *eiskalt* davor, was vermuten lässt, dass die Schülerin eine emotionale Distanz zwischen der Lehrerin und Dunja oder auch ein Unverständnis der Lehrerin für Dunjas Handeln betonen möchte, die sie in dieser Situation möglicherweise wahrgenommen hat. Dabei wäre gerade empathisches Verstehen konstitutiv für das wichtige Instrument der Diagnostik in der Pädagogik (vgl. Fuchs 2019, S. 194 f.; Tausch & Tausch 1998, S. 52 ff.). Den Schilderungen nach dürfte die verbale Entgleisung der Lehrerin die Schüler*innen überrascht und gleichzeitig entsetzt haben, was durch Beschreibungen wie *wir waren alle nur so verblüfft* oder wie in der folgenden Textpassage von Gina beschrieben – *wir haben alle nur geschaut, wir waren plötzlich alle ruhig* oder *keiner hat mehr geredet*. Dadurch wird sichtbar, dass das Handeln der Lehrperson für die Schüler*innen nicht nachvollziehbar zu sein scheint. In der Studie von Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (2009, S. 31 ff.) werden diese Aspekte explizit von den befragten Schüler*innen angesprochen und werden als beleidigendes Abweisen von Verständnisfragen und emotionales Reagieren auf Versagen im Zweig der guten und schlechteren Unterrichtsformen sichtbar. Auf den Punkt gebracht formulieren Schmitz et al. (vgl. 2006, S. 18 ff.) die Kategorie *Gelassenheit*, die beinhaltet, dass die Lehrperson ruhig bleibt und nicht launisch ist. Dabei geben 49 Prozent der befragten Schüler*innen an, dass Lehrpersonen nicht ruhig bleiben, 46 Prozent sprechen sogar davon, dass fast alle Lehrpersonen launisch sind, und 45 Prozent, dass sie sich nicht individuell um Schüler*innen kümmern. Im weiteren Diskursverlauf beginnt Gina mit einer neuen Elaboration, in der es darum geht, dass sie andere Handlungspraxen erleben, wenn *gute* Schüler*innen involviert sind.

Gina: Wir haben alle nur geschaut, wir waren plötzlich alle ruhig, keiner hat mehr geredet. Und dann fragt sie sich, wieso seids ihr so ruhig, ja, wir dürfen nicht mal was sagen. Wenn wir was sagen, (.) nur gute Schüler werden bevorzugt, wenn sie gute Noten haben, äh, ich will nichts gegen dich sagen oder so ((sieht Alex an)), du bist ein ur guter Schüler, aber z. B. sie, äh, er ist halt ein Einserschüler ((zeigt auf Alex)), hat eine Eins, ich weiß nicht, und dann ja, der Alex, ja, äh, seids alle so wie Alex, das kommt mir halt so vor, ich mein okay, es gibt auch schlechte Schüler, es gibt so mittelmäßige, auch gute, aber das tut man ja nicht teilen, man redet jetzt nicht, nur weil er jetzt eine Eins hat, sollte man jetzt nicht eine Stunde nur über ihn reden. Und das ist aber bei uns der Fall. Egal ob er oder jemand anderer.

Dunja: Ja. Sie wird nicht, eine Schülerin wird nicht beim Namen genannt, sondern mit „gute Schülerin“. ((Mehrere bestätigen mit: Ja.)) Die „gute Schülerin“ hat wieder eine Eins. Ihr solltet alle so werden wie sie.

Emina: Ja, und das, sie sagt ?, ja, wenn ihr Hilfe braucht, ihr könnt ruhig zu dieser guten Schülerin gehen, die nur Einsen hat und immer so den Daumen nach oben – ((Emina deutet mit ihren beiden Daumen nach oben))

Gina: Ja, –

Emina: Wir schauen uns immer alle so an, so okay, und ja.

Gina: Das is' so krank.

Dunja: Wenn man die Lehrer nach der Benotung fragt, so wie kommt es drauf, äh, ich hatte eine gute Schularbeit, dann sagen sie, ja, das hat sich so ergeben. Ich muss dir das nicht erklären. Und dann denk' ich mir so, wieso, ich brauch 'ne Erklärung und dann geht sie mir aus dem Weg und redet nicht, geht ins Lehrerzimmer. (Klagenfurt, Zeilen 202–223)

Innerhalb des Diskurses führt die Schülerin Gina die Erzählung weiter aus, indem sie davon berichtet, dass gute Schüler*innen nicht nur bevorzugt, sondern sogar in den Mittelpunkt gestellt würden und als Vorbilder für die schlechten oder mittelmäßigen Schüler*innen dienten. Das entspricht den Mustern von ambivalentem pädagogischem Handeln, die Prengel (vgl. 2013, S. 114 ff.) in ihrer Studie entdeckt hat. Werden Schüler*innen gelobt oder besonders hervorgehoben, geht dies mit einer Entwertung der anderen Schüler*innen einher. Ähnlich dürften die Schülerinnen dieser Textpassage das empfinden. Die Schüler*innen dürften das den guten Schülerinnen und Schülern selbst nicht übel nehmen, sondern üben an den Handlungspraxen der Lehrperson Kritik, an denen sie Differenzen zwischen guten und weniger guten Schülerinnen bzw. Schülern wahrzunehmen scheinen. Es ist erkennbar, dass der vertikale Respekt eine bedeutendere Rolle spielt als der horizontale Respekt (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S), den die Schülerinnen zu vermissen scheinen. Beim horizontalen Respekt geht es um die wahrgenommene Gleichwertigkeit, die auch Tausch und Tausch (vgl. 1998, S. 167) als wichtiges Moment für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung identifizieren. Die Schüler*innen nehmen anhand der Handlungspraxen der Lehrerin wahr, dass Schüler*innen aufgrund ihrer besonderen Leistung Respekt erfahren, alle anderen hingegen kaum Respekt erführen. Dadurch, dass die Schüler*innen das Handeln der Lehrerin als *krank* bezeichnen, wird deutlich, dass sie es nicht nachvollziehen können, wenn manche Schüler*innen bevorzugt und andere benachteiligt werden, aufgrund ihrer Leistungen. Das entspricht auch den Ergebnissen von Sabine Sandring (vgl. 2006, S. 148 ff.), wo deutlich wird, dass Schüler*innen nur angesehen sind, wenn sie Leistung erbringen, hingegen weniger beliebte Schüler*innen angeschrien, lächerlich gemacht werden und schlechtere Noten bekommen. Dunja schließt an ihrer Erzählung über die Diskrepanzen zwischen Schularbeits- und Zeugnisnoten an und ergänzt durch ihre Wahrnehmung, dass Lehrpersonen häufig keine Erklärungen für diese Diskrepanzen hätten. Zunächst spricht die Schülerin verallgemeinernd von den Lehrerinnen und Lehrern, die nur vage Erklärungen liefern,

wie beispielsweise, dass sich die Noten so ergeben hätten oder sie das der Schülerin nicht erklären müssten. Dann spricht sie plötzlich von einer konkreten Lehrperson, die einer Konfrontation mit der Schülerin auszuweichen scheint. Die Erzählung lässt vermuten, dass die Lehrpersonen sich bei der Beurteilung nicht an Bezugsnormen orientieren, sondern nach Willkür beurteilen. Dadurch kämen sie in einen Erklärungsnotstand, was die Reaktionen, die Dunja beschreibt, erklären würde. Diese Form der Intransparenz der Leistungsbeurteilungen führt dazu, dass sich Schüler*innen respektlos und ungerecht behandelt und beurteilt fühlen. Sowohl die Studie von Grundmann und Kötters (vgl. 2000, S. 186) als auch die Untersuchung von Leiske, Sturzbecher und Keil (vgl. 2001, S. 240) zeigen, dass fast die Hälfte der befragten Schüler*innen der Meinung ist, dass Lehrpersonen zu wenig auf Schüler*innenfragen eingehen und sie des Weiteren ungerecht handeln. Häufig entscheidet bereits der erste Eindruck darüber, wie Lehrpersonen ihre Schüler*innen wahrnehmen und welche Erwartungshaltungen Lehrpersonen aufgrund ihrer Wahrnehmung den Schüler*innen gegenüber haben (vgl. Brophy & Good 1974, S. 68 ff.). Diese Erwartungshaltungen korrespondieren auch mit Normvorstellungen von Lehrpersonen darüber, wie Schüler*innen zu sein haben. Bei starken Abweichungen von diesen normativen Erwartungen wird häufig von problematischem Verhalten der Schüler*innen ausgegangen (vgl. Bauer 2015, S. 158). Der erste Eindruck bleibt länger aufrecht und wird oft sehr spät revidiert (vgl. Dubs 2009, S. 449).

In einer Diskussion zum ersten Eindruck kommt aber auch zur Sprache, dass nicht nur ein erster Eindruck von Schülerinnen und Schülern bei den Lehrerinnen und Lehrern bestehen bleibt, sondern umgekehrt auch die Schüler*innen erste Eindrücke bei ihren Lehrpersonen nachhaltig wahrnehmen. Der Schüler Colin erzählt in einer Textpassage des Falles *Wien* von seinem ersten Eindruck, den eine Lehrerin bei ihm hinterlassen hat.

Colin: Ja, es ist so, äh, z. B. wie gesagt, in der zweiten Klasse bin ich sehr oft aufgefallen bei einer bestimmten Lehrerin. Und, äh, nicht, weil ich so der Schlimmste war, sondern ich habe ein lautes Organ, meine Stimme hört man gleich, auch wenn ich flüstere. Und, äh, ich denke, ich bin aufgefallen, aber ich sag nicht, dass ich ein Engel bin. Ich hab' ja auch Schuld. Manchmal wollte ich nicht aufpassen. Äh, und sie hat mich so demotiviert, so halt, äh, keine Ahnung, halt als würde ich Hass auf sie haben. Weil, sie hat mir mal gesagt, dass ich immer derjenige sein werde, der die Tür von außen schließt. Und man vergisst das nicht. Vielleicht ist das nicht so etwas Großes, aber als Kind so, wenn dir eine ältere Person so etwas sagt, denkt man so ja, sie hat was gegen mich. Bei ihrer Stunde willst du dann einfach nicht mehr aufpassen. Weil du findest sie nicht interessant, sie findet dich nicht interessant. (Wien, Zeilen 644–654)

Colin erzählt, dass er in der zweiten Klasse bei einer Lehrerin häufig dadurch negativ aufgefallen sei, dass er laut gesprochen und manchmal nicht aufgepasst hätte. Einmal hätte sie zu ihm gesagt, dass er immer derjenige sein werde, der die Tür von außen schließt. Diese Worte hätten ihn so sehr verletzt, dass er nach wie vor noch *Hass* für die Lehrerin empfände. Die Verletzungen hätten sich seinen Erzählungen nach so stark eingepreßt, dass er das nicht vergesse und ab diesem Zeitpunkt in ihren Unterrichtsstunden nicht mehr aufpassen möchte. In seiner Erzählung schildert er zu-

nächst, dass er im Unterricht aufgefallen sei, obwohl er nicht der schlimmste Schüler sei, später jedoch spricht er davon, kein Engel zu sein und nimmt zumindest eine Teilschuld für die Situation auf sich. Er identifiziert zwar das Erlebnis mit der Lehrerin als Grund für das angespannte Verhältnis mit ihr, gesteht aber auch, das Erlebnis als Entschuldigung dafür zu sehen, weshalb er sich öfters entgegen den Erwartungen der Lehrerin verhält, was regelmäßig zu Spannungen führen würde. Er könnte beispielsweise öfters im Unterricht aufpassen, damit sich die Situation mit der Lehrerin entspannte. Dabei wird deutlich, dass Colin sich der Wechselwirkung und damit der Möglichkeit bewusst ist, durch seine Überzeugungen der Lehrperson gegenüber und durch sein Verhalten die Spannungen in der Beziehung ändern zu können, er jedoch nicht dazu bereit zu sein scheint, seine Meinung zu der Lehrerin und somit auch sein Verhalten zu ändern. In seinem Beitrag wird deutlich, dass Colin die eigene Verantwortung für die Art der Beziehung mit der Lehrperson bewusst ist, er dieser jedoch nicht nachkommt. Durch die Aussage, sie interessiere sich nicht für ihn und er interessiere sich nicht für sie, dürfte er die Situation so akzeptieren, wie sie ist. Ein positiver Gegenhorizont wird von der Schülerin Emma im selben Fall herangezogen, indem sie ebenfalls von einer schlechten Erfahrung mit einer Lehrerin berichtet, sie es hingegen besser finde, die Vergangenheit ruhen zu lassen. Die Schülerin kommt darauf zu sprechen, indem sie zunächst davon erzählt, dass Lehrpersonen häufig keine allzu großen Erwartungen an die Schüler*innen hätten und dann aber positiv überrascht wären, wenn die Schüler*innen doch etwas gut machen. Ihrer Meinung nach sollte man nicht immer in die Vergangenheit schauen. Auch die Schüler*innen untereinander hätten des Öfteren Probleme miteinander, schauen jedoch nicht zurück und sprechen trotzdem miteinander und helfen sich gegenseitig, da ihnen ihre Klassengemeinschaft doch sehr wichtig sei (Wien, Zeilen 419–422).

Emma: Und dann gibt es auch noch Lehrer, manche Lehrer beschimpfen sogar. Und, zum Beispiel letztes Jahr hat eine Lehrerin etwas gesagt zu einer Schülerin, wo ich dabei war, und ich war geschockt und alles Mögliche. Danach wurde mir noch unterstellt, dass ich, ähhh, schwerhörig bin, und dass ich das falsch gehört habe, und dieses Jahr unterrichtet mich die Lehrerin. Ich benehme mich zu der Lehrerin nicht schlechter, ich behandle sie nicht auch schlechter, ich, äh, arbeite auch sogar bei ihr im Unterricht mit und alles Mögliche, und, äh, ich schau nicht zurück in der Vergangenheit, was sie zu der Schülerin gesagt hat, ich schau einfach weiter und mache einfach so, als wäre nichts passiert. Ich vergess' das zwar nicht, aber ich, äh, ich muss es ja nicht immer in Erinnerung haben und es immer wieder, äh, erwähnen oder, ah, sie wegen dem schlechter behandeln. (Wien, Zeilen 423–433)

Die Schülerin Emma hat erlebt, dass eine Lehrerin zu einer Mitschülerin etwas sagte, das sie sehr schockierte. Sie sagt, dass ihr damals unterstellt worden sei, sie hätte sich verhöhrt. Für Emma scheint es wichtig zu sein, nicht nachtragend zu sein. Sie könnte das, was die Lehrerin gesagt hätte, zwar nicht vergessen, versuche jedoch nicht daran zu denken und die Lehrerin trotzdem gut zu behandeln. Auch Emma ist wie Colin die eigene Verantwortung an der Art der Beziehung zu der Lehrerin bewusst. Anders als Colin, nimmt sie aber ihre Verantwortung wahr, indem sie auf ein korrektes Verhalten und Benehmen der Lehrerin gegenüber achte und sie auch versuche, im Unterricht

mitzuarbeiten und den Erwartungen der Lehrperson von einer guten Schülerin zu entsprechen. Sie wird von der Lehrerin unterrichtet, was sie nicht beeinflussen kann, und versucht durch ihr positives Verhalten zu bewirken, dass es zumindest zu einer guten Arbeitsbeziehung kommen würde. Ihre Aussage, dass sie das negative Erlebnis nicht vergessen könne, macht sichtbar, dass sie keine sehr innige Beziehung zur Lehrerin haben kann, sie es aber durch ihr professionelles Verhalten schafft, auf der Sachebene eine gut funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Das erwartet sie sich auch von den Lehrpersonen. An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass es auch schlechte erste Eindrücke aufgrund von Erlebnissen gibt, die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen haben, und diese, ebenso wie die Lehrer*innen, mit diesen Eindrücken unterschiedlich umgehen. Einerseits wird einer Lehrerin ein Verhalten, das von den Erwartungen des Schülers Colin abweicht, die gesamte Schullaufbahn hindurch nachgetragen, was sich auch auf sein Verhalten der Lehrperson gegenüber widerspiegelt und zu Spannungen in der Beziehung führt. Andererseits nimmt die Schülerin Emma ihre Verantwortung wahr und versucht durch ihr Verhalten die Beziehung zu der Lehrerin zu entspannen und zu deeskalieren. Das zeigt, dass die Schüler*innen in diesen beiden Fällen durch die Wechselwirkung respektvollen Verhaltens Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung hätten und den Launen der Lehrpersonen keinesfalls *ausgeliefert* wären. Das entspricht den Ergebnissen der Studie von Krumm und Weiß (vgl. 2003, S. 13), die zeigen, dass Schüler*innen auf respektlose Erlebnisse mit Lehrpersonen reagieren, indem sie sich entweder mehr oder weniger anstrengen. Schmitz et al. (vgl. 2006, S. 118 ff.) kommen in ihrer Untersuchung hingegen zu Erkenntnissen, die darauf hinweisen, dass Schüler*innen eher in Richtung Widerstand tendieren und ihr kooperatives Verhalten den Lehrpersonen gegenüber aufgeben. Zusammengefasst reagieren Schüler*innen auf negatives Lehrerverhalten durch mangelnde Motivation und Resignation, wie beispielsweise keine Anstrengungsbereitschaft mehr zu zeigen oder sich nicht mehr mit dem Unterrichtsstoff zu beschäftigen. Dazu kommt Störverhalten, wie beispielsweise Unterrichtsstörungen oder Respektlosigkeit der Lehrperson gegenüber. Oder die Schüler*innen reagieren mit Verschlossenheit. Auf jeden Fall verursachen derartige Erfahrungen negative Gefühle, was dazu führt, dass sie sich nicht mehr wohlfühlen und keine Motivation mehr haben. Dabei sollte bedacht werden, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Jugendliche handelt, die sich noch in ihrer sozialen Entwicklung befinden, und es schon eine gewisse Reife voraussetzt, wie Emma zu handeln. Erfahren Schüler*innen respektlose Handlungspraxen, führen diese vorwiegend zu Widerstand. Obwohl Schüler*innen durchaus Verantwortung für eine funktionierende Beziehung übernehmen können, liegt die Verantwortung der Beziehungsgestaltung wohl eher bei den Lehrpersonen aufgrund ihrer Rolle in der Profession. Oser, Zutavern und Patry (vgl. 1990, S. 227 ff.) verweisen in diesem Zusammenhang auf die zentralen Dimensionen Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Engagement des Lehrerethos.

Die Schüler*innen der ausgewählten Textpassagen sprechen über Handlungspraxen, die sie an ihren Lehrpersonen wahrnehmen und anhand derer sie Bilder vermuten, die Lehrpersonen von ihnen hätten. Die Schüler*innen sind der Meinung,

Lehrpersonen würden Schüler*innen als Lieblingsschüler*innen, gute Schüler*innen, schlechte Schüler*innen, Einserschüler*innen usw. wahrnehmen. Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (vgl. 2009, S. 31 ff.), in der auch die Begriffe *Lieblingsschüler*innen* und *schlechte Schüler*innen* zur Sprache kommen. Gute Schüler*innen mit gutem Benehmen würden laut Wahrnehmung der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen dieser empirischen Untersuchung in der Regel auch mit dem Begriff der Lieblingsschüler*innen korrespondieren, was in der Folge zu Bevorzugungen führt und sich durch gute Noten und respektvolles Verhalten der Lehrpersonen diesen Schülerinnen und Schülern gegenüber zeigt. Leistungsschwächere Schüler*innen, die durch ein Verhalten auffallen, das den Erwartungen der Lehrpersonen widersprechen dürfte, erfahren nach Meinung der Schüler*innen häufig Benachteiligungen, was für die Schüler*innen durch schlechtere Benotungen und respektlose Handlungspraxen, wie beispielsweise verbale, nonverbale oder paraverbale Ausdrucksformen (z. B. Anschreien oder Grimassen schneiden) sichtbar werde. Es kommt demnach zu Zuschreibungen und Typisierungen und die Schüler*innen fühlen sich so von Lehrpersonen auf wenige Merkmale reduziert. Des Weiteren haben die Schüler*innen den Eindruck, dass einmal getroffene Merkmalreduzierungen die gesamte Schullaufbahn in derselben Schule anhalten, sprechen also von der Aufrechterhaltung der Erwartungen von Lehrpersonen. In der ersten Textpassage der Diskussion des Falles *Wien* wird eine Lehrerin beschrieben, die laut Wahrnehmung der Schüler*innen alle gleichbehandle und keinen/keine Schüler*in bevorzuge oder benachteile. Die Schüler*innen merken das daran, dass sie lächelt und jeder einzelnen Person freundlich zugewandt ist. Dies drückt sich durch Worte und die Art der Interaktionen, in erster Linie jedoch durch die respektvolle Haltung aus, die für die Schüler*innen spürbar ist. Es werden drei Orientierungsfiguren sichtbar. Erstens erleben die Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen, von ihren Lehrpersonen in ihrer Komplexität wahrgenommen und respektiert zu werden, und den von ihnen wahrgenommenen Handlungspraxen ihrer Lehrpersonen. Zweitens erleben sie Konformität zwischen ihren Erwartungen und den wahrgenommenen Handlungspraxen. Drittens kommt es zu Wahrnehmungen von ambivalenten Handlungspraxen in Bezug auf die normativen Erwartungen der Schüler*innen, indem manche Lehrpersonen sich in bestimmten Fällen sowohl konform als auch ambivalent verhalten. Dadurch wird sichtbar, dass Schüler*innen sich gerecht behandelt fühlen, wenn sie sich in ihrer Komplexität und Einzigartigkeit wahrgenommen, verstanden und respektiert fühlen. Erleben sie Benachteiligungen, indem sie wahrnehmen, dass andere Schüler*innen Vergünstigungen erfahren, die sie selbst nicht erfahren, empfinden sie Ungerechtigkeit. Der Wert *Gerechtigkeit* dürfte ein wichtiges Anliegen der Schüler*innen sein, die Wahrnehmung von Gerechtigkeit führt jedoch über den Weg der Berücksichtigung der Bedürfnisse jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers. In diesem Kapitel wurden Menschenbildkonstruktionen, wie beispielsweise *Lieblingsschüler*innen*, *gute* und *schlechte Schüler*innen*, *Einserschüler*innen*, rekonstruiert. Diese Bilder vermuten Schüler*innen aufgrund von Handlungspraxen, die sie bei Lehrpersonen wahrnehmen. Sie gehen davon aus, dass Lehrpersonen bestimmte normative Erwartungshaltungen ihnen gegenüber

haben in Bezug auf ihre Leistungen und ihr Verhalten, was ein bestimmtes Bild vermuten lässt, das Lehrpersonen von ihnen haben. Ähnliches wird im Modell des Prozesses und der Wirkung von Lehrererwartungen in Abbildung 5 nach Dubs (vgl. 2009, S. 451 ff.) dargestellt, in dem beschrieben wird, wie Informationen und Wahrnehmungen, die Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern haben, zu Erwartungshaltungen und schließlich dem entsprechenden Output bzw. den Handlungspraxen der Lehrpersonen führen, was des Weiteren dazu führt, dass Lernende diese Handlungspraxen wahrnehmen und daraus Schlüsse ziehen, was die Lehrperson von ihnen erwartet. Daraus entsteht die Selbsterwartung der Lernenden in Bezug auf ihre Motivation, ihre Leistungsfähigkeit, ihr Verhalten, ihr Selbstkonzept und schließlich ihren Umgang mit der Lehrperson, also dem konkreten Verhalten und dem Lernerfolg bei den Lernenden. Dieses Verhalten der Schüler*innen kann nun dazu führen, dass die Lehrperson ihre Erwartungshaltung als bestätigt wahrnimmt, wodurch ein Bild, das sich die Lehrperson von dem bzw. der Schüler*in einmal gemacht hat, bestehen bleibt. Bisher wurden soziale Konstruktionen bzw. Menschenbildkonstruktionen in Bezug auf die Leistung und das Verhalten der Schüler*innen herausgearbeitet. Merkmale, die Lehrpersonen bevorzugt bei Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und auf die sie diese reduzieren, können sehr vielfältig sein. Im Folgenden werden soziale Konstruktionen rekonstruiert, die sich in den Gruppendiskussionen deutlich zeigen und durch gemeinsame Orientierungen geschärft werden können.

10.5.2 Annahmen über Mädchen und Jungen

Bei Menschenbildern – wie mehrfach ausgeführt – handelt es sich um ein Bündel von Überzeugungen, die mehr oder weniger komplex sein können, wobei die Komplexität meistens stark auf wenige Merkmale reduziert wird. Zichy (vgl. 2017, S. 154 f.) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Bündel von Überzeugungen zu Typisierungen verdichtet werden und dadurch Menschen bestimmten Typen zugeordnet werden, wodurch die Komplexität der Wirklichkeit reduziert wird. Manchmal tragen Typisierungen erst zur Konstituierung von Phänomenen bei, die mit ihnen erfasst werden. „Prominente Beispiele für solche Typisierungen, die an der sozialen Konstruktion von Phänomenen einen Anteil haben sollen, sind insbesondere die geschlechtsspezifischen Typisierungen von Mann und Frau“ (ebd., S. 155). In Verbindung mit Typisierungen steht menschliches Verhalten, das dadurch erklärt wird oder auch Handlungen gegenüber Menschen, die der Orientierung und Legitimierung dienen (vgl. ebd., S. 154). In Bezug auf respektvolle Handlungspraxen kann ein Zusammenhang zu geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen anhand der Daten der Fälle *Klagenfurt* und *Wien* rekonstruiert werden.

In der Gruppendiskussion des Falles *Klagenfurt* bringen sich die beiden Schüler Alex und Barni kaum in die Diskussion ein. Die Mädchen dominieren die Diskussion. Erst gegen Ende der Diskussion werden sie von den Mädchen dazu aufgefordert, auch einmal etwas zu sagen. Die Schülerinnen betonen, dass sie in der Klasse sehr wenige männliche Schüler hätten, die im Unterricht nicht redeten. Auf die Bitte der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) hin, eine Einschätzung vorzunehmen, wie viel Prozent der Lehrpersonen respektvoll und wie viele respektlos im Unterricht handeln, schätzt

Barni, dass nicht mehr als 10 Prozent der Lehrpersonen respektlos handeln. Die Reaktion der Schülerinnen auf Barnis Einschätzung lässt Entsetzen darüber vermuten.

Barni: °Nicht mehr als 10 Prozent.°

((Die Mädchen entsetzt: Was?))

Barni: So für mich jetzt, nicht für die ganze Klasse.

Dunja: Allein wie Müller mit dir umgeht.

Barni: Na wie geht sie mit mir um. Ich bin halt negativ, was soll ich sagen?

((Chiara, Dunja, Feride und Gina reden auf ihn chaotisch und unverständlich ein))

Gina: Wenn du negativ bist, kann nicht jeder mit dir umgehen, wie er will.

Chiara: Schau, das ist wieder eine Art von Persönlichkeit, du lässt dir alles gefallen. Und du machst deinen Mund einfach nicht auf. Es ist so.

Dunja: ⊥ Aber es ist wirklich so, –

Barni: ⊥ Wenn mir die Lehrerin sagt, dass ich negativ bin, was ist daran respektlos?

Chiara: ⊥ Wenn dir ein Lehrer sagt, schau, Barni, du bist leise, du sagst einfach nichts.

Dunja: ⊥ Wenn du, als du deine Mappe abgeben musstest, sie so, brauch' ich Ihre Mappe überhaupt anzuschauen oder nicht. Aber siehst du, –

Chiara: ⊥ Ja, du hast nichts gesagt.

Dunja: ⊥ Du siehst das nicht, wenn sie respektlos sind. Dir ist alles egal.

Chiara: ⊥ Du sitzt einfach da, sie sagt so, Barni, steh auf, bevor du einschläfst.

((Viele lachen auf))

Dunja: Ihm ist alles egal, wirklich, alles, Schule, Lehrer, ihn muss man nicht fragen.

Gina: Okay, und was schätzt du ein, Alex?

Chiara: Okay, bei ihm gibt's eigentlich nix auszusetzen, weil alle Lehrer lieben ihn ((Meint Alex)).

Feride: ⊥ Ja, alle Lehrer lieben ihn.

Alex: Es gibt schon respektlose Situationen, aber –

Dunja: ⊥ Aber siehst du das gegenüber uns, wie Lehrer umgehen?

Alex: ⊥ Ja, schon, –

Gina: ⊥ Wie z. B. Meyer mich angebrüllt hat?

Barni: Ja, aber es geht ja um uns selber, nicht um die ganze Klasse. (Klagenfurt, Zeilen 1252–1278)

In der ausgewählten Textpassage verläuft der Diskurs antithetisch. Die männlichen Schüler haben gegenteilige Wahrnehmungen zu den weiblichen Schülerinnen, was auf den ersten Blick nicht auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hinweist. Barni beginnt die Sequenz damit, dass er schätzt, dass nicht mehr als zehn Prozent der Lehrpersonen respektlos handeln würden. Er spricht dabei sehr leise, als sehe er vermutlich bereits voraus, dass sein Beitrag keinen allzu großen Anklang bei seinen Mit-

schülerinnen finde, oder aber er spricht grundsätzlich sehr leise, da er eher phlegmatisch wirkt, was auch durch seine Mitschülerinnen mit Aussagen wie „du lässt dir alles gefallen“, „du machst deinen Mund einfach nicht auf“, „du bist leise“, „du sagst einfach nichts“, „du siehst es nicht“, „dir ist alles egal“, „du sitzt einfach da“, „steh auf, bevor du einschläfst“ bekräftigt. Chiara drückt explizit aus, dass das seine Art von Persönlichkeit sei. Seine Mitschülerinnen reagieren auch prompt mit scheinbarem Entsetzen auf seine Aussage, indem sie gemeinsam ein unglaubliches *Was?* aussprechen. Barni scheint sich rechtfertigen zu müssen und ergänzt seinen Redebeitrag dadurch, dass er betont, nur für sich selbst und nicht für die gesamte Klasse zu sprechen. Die Schülerinnen scheinen seine Meinung trotzdem nicht zu teilen, reden auf Barni ein und versuchen ihn davon zu überzeugen, dass auch er schon Erfahrungen mit respektlosem Handeln von Lehrpersonen gemacht habe, indem sie ihn an Situationen erinnern. Barni bleibt jedoch bei seiner Meinung, sich größtenteils von seinen Lehrpersonen respektvoll behandelt zu fühlen. Die Aussagen der Schüler*innen zeigen deutlich, dass dieselben Handlungen von Lehrpersonen von den weiblichen und den männlichen Schülerinnen bzw. Schülern unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und interpretiert werden. Die Schülerinnen versuchen Erklärungen für die zu ihren Wahrnehmungen konträren Wahrnehmungen der Jungen zu finden und vermuten, dass diesen alles egal sei, sie die Respektlosigkeiten nicht wahrnehmen und sie in keine Machtkämpfe mit den Lehrpersonen einsteigen würden. Auch die guten Noten von Alex qualifizierten diesen ihrer Meinung nach zu einem beliebten Schüler bei den Lehrpersonen. Dadurch, dass die Schüler ein eher angepasstes Verhalten zeigen, scheinen sie weniger Konflikte mit den Lehrpersonen zu haben. Die Schülerinnen wirken rebellischer und dürften jede Praxisform der Lehrpersonen genauestens hinterfragen und bewerten. Alex und Barni betonen immer wieder, dass sie kaum Respektlosigkeiten erlebten. Allerdings kommt es dann doch zu einer Konklusion zwischen den Schülerinnen und Alex, der bestätigt, dass die Mädchen häufig respektloses Handeln erlebt haben dürften. Dabei ist nicht eindeutig klar, ob Alex nur dem Drängen der Mädchen nachgibt, damit er seine Ruhe hat, oder ob er ihnen tatsächlich zustimmt. Persönlich dürfte er kein respektloses Verhalten von Lehrpersonen erlebt haben. Die Mädchen führen dies darauf zurück, dass er ein guter Schüler und somit ein *Lieblingsschüler* der Lehrer*innen sei. Barni bleibt jedoch dabei und differenziert zwischen dem persönlichen Erleben und dem Erleben der gesamten Klasse, und da sieht er Unterschiede. Die männlichen Schüler dürften die Kriterien erfüllen, die bisher besprochen wurden und die den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen entsprechen, Alex in Bezug auf seine Leistungen und sein Verhalten und Barni dürfte mit seinem Verhalten in keine Konfrontationen mit Lehrpersonen gehen. Brophy und Good (vgl. 1974, S. 29 ff.) bestätigen diesen Eindruck, dass *angepasste* und *brave* Schüler*innen eher bevorzugt, aktive und selbstsichere Schüler*innen hingegen von Lehrpersonen abgelehnt werden. Dadurch wird deutlich, dass Vorlieben von Schülereigenschaften vorwiegend durch die soziale Geschlechtsrolle entstehen. Merkmale, die mit Jungen verbunden werden, werden von Lehrpersonen weniger geschätzt als Merkmale, die eher mit Mädchen assoziiert werden. Im Fall *Klagenfurt* haben die männ-

lichen Schüler vermeintlich *weibliche* Eigenschaften und scheinen deswegen bevorzugt zu werden. Die Mädchen scheinen benachteiligt zu werden, da sie offenbar über Eigenschaften verfügen, die eher Jungen zugeschrieben werden. In der Diskussion des Falles *Wien* wird dieses Phänomen genau gegenteilig wahrgenommen. In diesem Fall kann rekonstruiert werden, dass eher die Jungen benachteiligt und die Mädchen bevorzugt werden.

Die Diskussion im Fall *Wien* beginnt damit, dass der Schüler Aris erzählt, dass man bei einem Lehrer ganz genau merke, dass er manche Schüler benachteilige. Seiner Meinung nach sei der Lehrer ein bisschen zu nett zu der gesamten Klasse und suche sich einzelne Schüler heraus, zu denen er nicht mehr so nett sei wie zu den anderen. Meistens wären das seiner Wahrnehmung nach Jungen. Als Beispiel erzählt er davon, dass er sich in die letzte Reihe gesetzt hätte und obwohl er nicht gesprochen hätte, ihm der Lehrer gesagt hätte, er solle sich nach vorne setzen. Als er dann nachgefragt hätte, warum er sich nach vorne in die erste Reihe setzen müsse, hätte der Lehrer geantwortet, dass das seine Entscheidung sei und die Anweisung deshalb befolgt werden müsse. Der Schüler gibt zu bedenken, dass man Probleme bekäme, wenn man diese Anordnung nicht befolge. In diesem Schuljahr wäre es nicht mehr er, der die Probleme mit dem Lehrer hätte, sondern ein Klassenkollege. Dieser hätte auch einen Klassenbucheintrag bekommen, ohne dass ihm bewusst gewesen wäre, warum; vermutlich, weil er mit dem Lehrer diskutiert hätte und sie unterschiedlicher Meinung gewesen waren. Dann gäbe es Schüler*innen, die könnten reden, so viel sie wollen, und auch viel schlimmere Sachen machen, bei denen gäbe es keine Konsequenzen, der Lehrer wäre trotzdem nett zu ihnen. Er suche sich eben immer einzelne Schüler*innen heraus, zu denen er streng sein könne (Wien, Zeilen 224–245). Meistens handle es sich dabei um Jungen, was auch sein Mitschüler Colin bestätigt.

Colin: Sie denken, das dürfte so eine Standardsache sein. Sie denken, dass alle Jungs zu aktiv sind, zu viel reden und so. Und die Mädchen sag ich mal, nicht alle, aber halt die Mädchen ganz still sind, ganze Zeit aufpassen, nix halt mit dem Partner machen, nix reden und so. Oder nicht mit dem Handy spielen. Nur die Jungs sind so. Man denkt so halt, die Jungs sind einfach so, egal wo man hingeht, er ist so und so, aber die Mädchen, die ist so brav, die ist so still.

Benni: ↳ Steh'n im Mittelpunkt.

Colin: Ja, halt, man denkt so, äh, dass die Mädchen halt immer die bravsten sind, die Jungs halt immer die schlimmsten. Und zum Beispiel, äh, bei dem Lehrer, fast alle Mädchen durften raus, egal ob sie viel redet oder nicht, oder, äh, egal ob man wissen würde, dass sie draußen jetzt nix machen werden, ein Buch zu lesen, und die Jungs wurden nicht geschickt, nur ein paar. Und das halt, damit wir nicht weiterdiskutieren, weil er denkt, dass die Jungs einfach draußen sich hinsetzen werden, nix tun werden, halt alles so, keine Ahnung, als wär's katastrophal, dass wenn sie jetzt draußen sein würden. Man denkt halt, dass sie, ja, man denkt halt, die sind schlimm, die sind brav. (Wien, Zeilen 245–259)

In der ausgewählten Textpassage identifiziert der Schüler Colin Differenzen in den Handlungspraxen von Lehrpersonen den Mädchen und den Jungen der Klasse gegenüber. Seiner Ansicht nach seien Lehrpersonen davon überzeugt, dass Mädchen still

seien, die ganze Zeit aufpassten, nicht tratschen und nicht mit dem Handy spielten, was er mit der Zuschreibung zusammenfasst, dass Mädchen *brav* seien. Gegenteilige Eigenschaften schrieben seiner Wahrnehmung nach die Lehrpersonen den Jungen zu, die zu aktiv seien und viel redeten, was er mit der Eigenschaft *schlimm* gleichsetzt. Die Schüler*innen beider Fälle gehen davon aus, dass die Handlungspraxen der Lehrpersonen mit ihrem Geschlecht zusammenhängen. Anders wird das von Brophy und Good (vgl. 1974, S. 29 ff.) und Feshbach (vgl. 1969, S. 130) beschrieben, indem sie darauf hinweisen, dass Lehrpersonen Schülerinnen bzw. Schülern zugeneigter sind, die gute Leistungen aufweisen, erwünschtes Verhalten zeigen, fügsam, angepasst und ordentlich sind, Eigenschaften, die mit dem Wort *brav* auf den Punkt gebracht werden können. Abgelehnt werden in der Regel Schüler*innen, die schlechte Leistungen aufweisen, unangepasst, unordentlich, aktiv, unabhängig und durchsetzungsstark sind, Eigenschaften, die gerne mit dem Wort *schlimm* typisiert werden. Grundsätzlich korrespondieren die Zuschreibungen *schlimm* und *brav* mit vermeintlich männlichen und vermeintlich weiblichen Eigenschaften, was noch nichts darüber aussagt, welchem Geschlecht die Schüler*innen tatsächlich zugehörig sind. Im Fall *Klagenfurt* sind es vorwiegend die Mädchen, die eher laut und rebellisch zu sein scheinen, die Jungen hingegen eher als angepasst, ruhig und brav von den Schülerinnen beschrieben werden. Das lässt vermuten, dass in diesem Fall die Schülerinnen eher über vermeintlich männliche, die Schüler über vermeintlich weibliche Eigenschaften verfügen. Das entspricht den Befunden nach Brophy und Good (vgl. 1974, S. 29 ff.), dass Lehrpersonen eher angepasste und brave Schüler*innen bevorzugen, aktive und selbstsichere Schüler*innen hingegen eher ablehnen und somit benachteiligen, unabhängig von ihrem Geschlecht. Die soziale Konstruktion von *Gender* trägt dadurch indirekt wesentlich zur Entstehung von Vorlieben von Schülereigenschaften bei Lehrpersonen bei. Die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Wien* exemplifizieren ihren Eindruck durch die Handlungspraxis ihres Deutschlehrers, der die Mädchen vor die Tür gehen ließe, wenn sie Bücher lesen, und die Jungen den Klassenraum nicht verlassen dürften. Die Schüler*innen vermuten die Angst des Lehrers davor, dass die Jungs unbeaufsichtigt der Arbeitsanweisung nicht Folge leisten würden, der Lehrer demgemäß den männlichen Schülern kein Vertrauen entgegenbringe. Die Schülerin Emma schlägt vor, den männlichen Schülern eine Chance zu geben und es einmal auszuprobieren, ob sie sein Vertrauen missbrauchen würden. Falls es nicht funktioniere, könne er sie ja wieder in den Klassenraum holen. Der Schüler Benni betont, dass allen erlaubt werden sollte, außerhalb des Klassenraumes unbeaufsichtigt zu lesen und keinen/keine der Schüler*innen zu bevorzugen oder zu benachteiligen (Wien, Zeilen 224–309). Dabei wird deutlich, dass Gleichbehandlung und Gerechtigkeit stärker gefordert werden, wenn es sich um Schüler*innen handelt, die von Benachteiligung unmittelbar betroffen sind, in diesem Fall Benni, der den Klassenraum zum Lesen offenbar nicht verlassen darf. Er betont zwischendurch, dass er auch ein Mensch mit Gefühlen sei, der es verdiene, wenigstens eine für ihn nachvollziehbare Erklärung zu erhalten, und es sich für ihn so anfühle, als gehörten sie, die Jungen, nicht zur Gruppe (Wien, Zeilen 269–275). Emma, die Teil der Mädchengruppe ist und

die Vorzüge des Lesens außerhalb des Klassenzimmers genießt, was einen großen Vertrauensbeweis des Lehrers bedeutet, betrachtet die Situation vorsichtiger und empfiehlt, zunächst einmal zu prüfen, ob die männlichen Schüler das Vertrauen des Lehrers missbrauchten oder ob sie es verdienten. An diesem Punkt beginnt der Diskurs oppositionell zu verlaufen, was darauf hinweist, dass kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vermutet werden kann. Daraufhin entwickelt Hanna eine neue Lesart.

Hanna: Ich finde, wir bilden, also die Lehrer, also wir selber bilden uns das Eigenbild schon am Anfang, also von uns selber und ich kann's auch verstehen, dass die Jungs mehr, sozusagen vernachlässigt werden als die Mädchen, bei einigen Lehrern, oder bei manchen Lehrern. Ich glaub', ich weiß auch schon bei welchem Lehrer, u:nd, ja, aber das bilden wir uns selber, so, ich bin auch nicht die bravste in der Klasse, und, aber ich glaub, zusammen halt, das alles trifft dann irgendwie dann zusammen. Und das lässt sich jetzt dann auch regeln zum Schluss. Ich mein', ich versteh' auch, dass die Jungs jetzt sich vernachlässigt fühlen und vielleicht auch mies behandelt fühlen, das kann ich voll nachvollziehen, aber ich will jetzt nicht damit sagen, dass jetzt die Mädchen die komplette Schuld haben und dann die Jungs so als arme Tiere darstellen.

Fenja: Ich finde, –

Hanna: Mädchen haben auch Schuld.

Fenja: Äh, es gibt keinen Unterschied zwischen Mädchen oder Jungs, dass Lehrer auf Mädchen so eher achten finde ich nicht, es kommt drauf an, wie der Lehrer is', u:nd ob man ihn eigentlich manipulieren kann. Weil ich finde, sie reden die ganze Zeit über unseren Deutschlehrer. Also unser Deutschlehrer, man kann ihn so richtig, richtig manipulieren, ihm einreden. Es kommt auf den Schüler an, ob er es schafft, sein Wort halt –

Emma: ↳ Streng.

Fenja: Ja. U:nd, das hat was mit Mädchen und Jungs für mich nicht so –. (Wien, Zeilen 276–295)

Die Schülerin Hanna ist der Meinung, dass es sich bei der unterschiedlichen Wahrnehmung von Mädchen und Jungen eher um ein Eigenbild handle als um das Bild, das Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern hätten. Sie gesteht, auch nicht gerade die *bravste* Schülerin zu sein. Sie könne zwar verstehen, dass sich die Jungen von manchen Lehrpersonen vernachlässigt und schlecht behandelt fühlten, das müsse ihrer Meinung nach aber differenzierter betrachtet werden. Aufgrund der Schilderungen der männlichen Schüler wisse sie, dass diese vom Deutschlehrer sprächen. Ihrer Ansicht nach handle es sich um ein Zusammentreffen des Selbstbildes, das die Jungen sich von sich selbst machten, und den Handlungspraxen der Lehrperson, was dann schließlich zu der Wahrnehmung männlicher Schüler führe, dass sie aufgrund ihres Geschlechtes benachteiligt würden. Ähnlich beschreibt Zichy (vgl. 2017, S. 154), dass Typisierungen dazu dienen, menschliches Verhalten zu erklären, wie das beispielsweise bei Benni und Colin der Fall ist, indem sie die Handlungspraxen ihres Lehrers damit begründen, dass sie männlich sind und dem Lehrer damit unterstellen, er würde aufgrund der Zuschreibung von vermeintlich männlichen Eigenschaften, wie beispielsweise Unzuverlässigkeit, Tratschen usw., handeln. Tatsächlich handle es

sich aber laut Hanna um ihr eigenes Bild, das zufällig auf die Handlungspraxen des Lehrers trifft. Und sie verwehrt sich dagegen, dass die Mädchen die gesamte Schuld an der Situation der Jungen hätten und Benni und Colin sich als *die Armen* wahrnehmen würden. Fenja nimmt das ähnlich wie Hanna wahr, dass keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gemacht würden und die Wahrnehmung der Burschen, dass Lehrer*innen eher auf Mädchen achteten, ihrer Meinung nach nicht stimme. Es käme ihrer Ansicht nach auf die Lehrperson an, ob das so ist. Sie betont, dass es hier einzig um die Handlungspraxis ihres Deutschlehrers gehe und das so nicht verallgemeinerbar sei. Und im Fall des Deutschlehrers komme es auf den/die Schüler*in an, wie sich der Lehrer ihm bzw. ihr gegenüber verhalte und ob man eine gute Note und Zugeständnisse bekäme oder nicht. Sie erklärt genauer was sie damit meint, indem sie erzählt, dass man diesen Lehrer sehr gut manipulieren könne und ihm alles einreden könne und es letztendlich auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin ankäme, ob er Konsequenz zeige und auch tatsächlich umsetze, was er androhe. Emma ergänzt, dass das gelinge, wenn man beispielsweise streng zu ihm sei. Als Beispiel gibt sie an, dass sie dem Lehrer damit gedroht habe, dass sie ihren Vater zu einem Gespräch in die Schule bringe. Daraufhin habe sie die bessere Note bekommen. Sie erzählt, dass das auch bei einer anderen Lehrerin funktioniert hätte, die daraufhin gleich den Schülerinnen und Schülern die Entscheidung überlassen habe, welche Note sie bekämen. Emma betont, dass Lehrpersonen leicht manipulierbar seien, ihre Meinungen beeinflusst werden könnten, sodass sie diese ändern und sie beispielsweise Noten verschenken würden. Sie lehnt dieses Verhalten von Lehrpersonen eigentlich ab und denkt, dass Lehrpersonen zu sich stehen und ihr eigenes *Ich* haben sollten, wie sie es ausdrückt, und dass, wenn sie etwas sagten, es auch eingehalten werden sollte. In manchen Situationen wäre es also durchaus angebracht, *streng* zu sein. Emmas Ansicht nach sollten Lehrpersonen dafür da sein, den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen, sie zu beobachten und aufgrund der gesammelten Daten die Noten zu vergeben (Wien, Zeilen 295–328), was ja auch einer korrekten pädagogischen Diagnostik und Leistungsbeurteilung entspreche. Zu diesem Ergebnis kommen auch Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (2009) und Gleser (2003) in ihren Studien, dass nämlich der Grad der Lenkung bzw. konsequentes Verhalten von Lehrpersonen einen wesentlichen Aspekt darstellt, inwieweit Schüler*innen Respekt wahrnehmen. Schüler*innen wünschen sich unterschiedliche Ausprägungen von Lenkung und Struktur, gepaart mit großem Respekt (vgl. Dubs 2009, S. 90). Die Abbildung 10 nach Hurrelmann (vgl. 2002, S. 161) zeigt eindrucksvoll, dass je nach Situation eine stärkere oder weniger stark ausgeprägte Form der Lenkung notwendig ist und gleichzeitig auf die Bedürfnisse von Schüler*innen unterschiedlich stark eingegangen werden sollte, je nachdem, was gerade notwendig zu sein scheint. Im Laufe dieses Diskurses kommt es zu keiner Konklusion. Die männlichen Schüler fühlen sich benachteiligt, die Mädchen differenzieren hier mehr, nämlich, dass ihrer Meinung nach die Lehrperson und auch die Schüler*innen dazu beitragen, ob es zu einer Gleichbehandlung zwischen Jungs und Mädchen kommt. Drei Orientierungsfiguren können innerhalb des Orientierungsrahmens des Zusammenhanges zwischen Hand-

lungspraxen der Lehrpersonen und dem Geschlecht identifiziert werden. Die erste Orientierungsfigur zeigt die Wahrnehmung der Schüler*innen, dass die Handlungspraxen mit dem Geschlecht korrespondieren. Die zweite Orientierungsfigur wird durch die Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen den Handlungspraxen der Lehrpersonen und Eigenschaften, die in der Regel zu Zuneigung oder Ablehnung der Lehrpersonen führen, da diese mit normativen Erwartungen von Lehrpersonen übereinstimmen oder differieren. Zuneigung oder Ablehnung korrespondiert häufig mit den sogenannten „Geschlechtscharakteren“ (Prenzel 2019, S. 100), deren Aussagesystem die Frauen und Männern zukommenden Eigenschaften und Tätigkeiten durch Komplementbildung polarisiert, wie beispielsweise Aktivität und Passivität, Rationalität und Emotionalität, in Kombination mit vielen Zusatzmerkmalen. Die *Geschlechtscharaktere* sind in Abzielung auf die *naturegegebenen Gattungsmerkmale* von Mann und Frau entstanden und bilden ein System von Symmetrien, in dem Weibliches und Männliches sich spiegelbildlich ergänzen. Interessant dabei ist, dass gesellschaftlich die Komplementäre zur Hierarchie transformieren, indem männliche Merkmale idealisiert und weibliche Merkmale diskriminiert werden (vgl. ebd., S. 100 f.). Im Unterricht dürften von Lehrpersonen eher die vermeintlich den Mädchen zugeschriebenen Eigenschaften, wie beispielsweise Anpasstheit, Passivität und Duldsamkeit, bevorzugt werden, womöglich, um die Garantie für einen reibungslosen Unterrichtsablauf zu haben, wie die Wahrnehmungen der Schüler*innen zeigen. Die dritte Orientierungsfigur zeigt sich dadurch, dass das Geschlecht und die vermeintlich weiblichen und männlichen Eigenschaften Konstrukte der Schüler*innen selbst sind, die zufällig mit den Handlungspraxen der Lehrpersonen zusammentreffen und aus diesem Grund von den Schüler*innen den Lehrpersonen unterstellt werden.

Im nächsten Kapitel geht es um die soziale Konstruktion *Schüler*in mit Migrationshintergrund*, die aus den Daten der Gruppendiskussionen rekonstruiert werden kann.

10.5.3 Das Bild von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Was in den Gruppendiskussionen auffällt, und worauf auch explizit von den Schülerinnen und Schülern selbst hingewiesen wird, ist die Tatsache, dass der Großteil der Schüler*innen Migrationshintergrund aufweist. Schüler*innen mit deutscher Erstsprache sind eher die Ausnahme als die Regel. Das lässt sich darauf zurückführen, dass Schüler*innen aus allen Sekundarstufen I Schulen in berufsbildende Schulen übertreten, wodurch in den berufsbildenden Schulen eine starke Heterogenität der Schüler*innen herrscht. Des Weiteren besuchen häufig Schüler*innen berufsbildende Schulen, die erst kurze Zeit in Österreich sind und die deutsche Sprache nicht gut beherrschen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund dominieren die Gruppendiskussionen, Schüler*innen mit deutscher Erstsprache bringen sich kaum ein. Es ist daher wenig überraschend, dass sich zur Thematik *Schüler*innen mit Migrationshintergrund* zahlreiche kollektive Erfahrungsräume rekonstruieren lassen. Die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Klagenfurt* sprechen wiederholt das Thema *Rassismus von Lehrpersonen* an. Der Diskursverlauf der ausgewählten Textpas-

sage zeigt deutlich die große Bedeutung der Thematik für die Schüler*innen. Der Diskurs verläuft univok und auf die Proposition erfolgen laufend Validierungen. Die Schüler*innen vollenden ihre begonnenen Sätze gegenseitig und bringen abwechselnd Exemplifizierungen und Erzählungen ein. Die Schüler*innen wirken sehr aufgeregt und lachen viel, was ein Hinweis auf Humor als gemeinsame Bewältigungsstrategie sein dürfte. Zunächst einmal nehmen die Schüler*innen eine schlechtere Benotung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund wahr. Der Einstieg in die Thematik dient als Impuls für weitere zahlreiche Wortmeldungen.

Dunja: Also nur die Österreicher –

Chiara: ↳ Ja.

Dunja: ↳ Kriegen meistens nur die besten Noten ((Alle lachen und reden durcheinander)).

Chiara: Die Menschen, also dass die Schüler mit der österreichischen Herkunft da alle eine Eins hatten und dann wir alle einfach 'ne Zwei, oder eine schlechtere Note dementsprechend. (Klagenfurt, Zeilen 513–518)

Dunja erzählt, dass ihrer Wahrnehmung nach die Schüler*innen mit österreichischer Herkunft bessere Noten bekämen als die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, was sie durch den zweimaligen Gebrauch des Wortes *nur* betont und dadurch den Zusammenhang zwischen den Schülerinnen und Schülern mit österreichischer Herkunft und den guten Noten verstärkt. Zwischendurch wird sie von Chiara unterbrochen, die ihr zustimmen dürfte, was mit ihrer nächsten Aussage auch deutlich wird, indem sie erzählt, dass Schüler*innen mit österreichischer Herkunft alle mit *Sehr gut* beurteilt worden seien, sie selbst und auch die anderen Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein *Gut* oder eine schlechtere Beurteilung erhalten hätten. Interessant für die forschungsleitende Frage ist, dass die beiden Schülerinnen von *Österreicherinnen und Österreichern* sowie Schüler*innen mit *österreichischer Herkunft* sprechen, was auf das Bild der Österreicherin bzw. des Österreichers weist. Die deutsche Erstsprache wird nicht erwähnt, wodurch das Bild über die Personen generiert wird. Dass plötzlich alle anderen Schüler*innen lachen und durcheinandersprechen zeigt, dass das Thema starke Emotionen hervorrufen dürfte. Dadurch, dass Dunja das Wort *meistens* verwendet, vermeidet sie eine verallgemeinernde Behauptung und drückt vermutlich damit aus, dass sie diese Benachteiligung häufig wahrgenommen haben dürfte, möglicherweise bei einigen, aber nicht bei allen Lehrpersonen, wodurch sie ihre Aussage ein wenig entschärft. Es hat den Anschein, dass Dunja aufgrund ihrer möglicherweise starken emotionalen Beteiligung zur Übertreibung neigt, ihr dies aber auch gleichzeitig bewusst ist und sie deshalb das Wort *meistens* wählt. Neben der unfairen Beurteilung nehmen die Schüler*innen die Benachteiligung aufgrund des Migrationshintergrundes auch durch explizite Aussagen von Lehrpersonen, aber auch durch nonverbale und paraverbale Reaktionen auf Leistungen wahr. Dunja versucht ihre Wahrnehmung durch ein Beispiel zu verdeutlichen, indem sie von ihrer Geschichtslehrerin erzählt.

Dunja: ⊥ Aber die Geschichtelehrerin, bei der merkt man's wirklich, ((Im Hintergrund wird aufgeregt durcheinandergesprochen)) weil sie redet auch schlecht. Z. B. eine Schülerin hatte eine Präsentation über die Türkei, und sie hat sich da aufgeregt, warum war das so, das ist so dumm, wie kommt man d'rauf ((Hintergrund: Was?)), man @ (merkt das einfach)@. ((Hintergrund: Man merkt's.)) Man merkt's. Nein, man merkt's wirklich bei den Lehrern. (Klagenfurt, Zeilen 519–524)

Die Schülerin erzählt, dass die Geschichtslehrerin auf die Präsentation einer Schülerin über die Türkei respektlos reagiert habe, indem sie penibel inhaltlich nachgefragt habe und die Präsentation als *dumm* bezeichnet und verbalisiert habe, wie man auf so etwas käme. Während Dunja erzählt, werden im Hintergrund immer wieder Stimmen laut, aufgeregtes Durcheinandersprechen und ein scheinbar ungläubiges *Was?* lassen eine Empörung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern vermuten. Insgesamt viermal wird betont, dass man das *einfach merken* würde, was auch von den restlichen Schülerinnen und Schülern noch einmal wiederholt und durch das Wort *wirklich* von Dunja erneut betont wird. Ich habe bereits in Abbildung 1 dargestellt, wie durch die Haltung die Menschenbildannahmen von Lehrpersonen für die Schüler*innen wahrnehmbar werden. Durch *doings and sayings* wird die Haltung wahrnehmbar, auch, wenn es sich um kleinste körperliche Ausdrucksformen handelt (vgl. Benesch 2011, S. 40). Die Schüler*innen versuchen vermutlich dadurch auszudrücken, dass sie negative Menschenbildannahmen aufgrund des Migrationshintergrundes in jedem Fall wahrnehmen, auch wenn die Lehrperson eine andere Haltung vorgebe. Im weiteren Diskussionsverlauf wird die Haltung von Lehrpersonen durch deutlichere Handlungspraxen wahrnehmbar. Es kommt zu einer neuen Proposition, indem Emina erzählt, dass die Geschichtslehrer*innen versuchen würden, die Schüler*innen dazu zu überreden, dass es keine Religionen gebe.

Emina: Oder wenn sie versuchen, uns, vor allem die Geschichtelehrer, uns zu überreden, dass es keine Religionen gibt.

Feride: ⊥ J:a. ((Alle reden aufgeregt durcheinander))

Gina: Wissen Sie, jeder von uns hat einen Glauben. Und ich mein', es ist okay. Manche glauben an einen Gott, die anderen nicht ((Lachen im Hintergrund)), und wir tolerieren das.

Feride: Ja.

Gina: Ich kann Ihnen jetzt nicht sagen, den gibt's nicht, einen Gott.

((Im Hintergrund wird aufgeregt durcheinander gesprochen))

Feride: ⊥ Zu uns kommt ein Lehrer rein, und wir haben irgendwas, keine Ahnung, irgendwas war, und er war der Meinung, nein, es gibt keinen Gott. Und dann war die Frage, woher wissen Sie, Sie wissen, nein warte, –

Gina: ⊥ Ich hab' ihn gefragt, –

Feride: ⊥ Woher wollen Sie das wissen? ((Wirkt sehr aufgeregt)) Er so, (.) ich weiß das.

Gina: ı Ja, ich weiß das, ja. Na, komm zeig mir mal, ((Lachen im Hintergrund)) ich weiß auch, es gibt den Gott. Wie weiß ich's, ich weiß es einfach. Ich versteh' nicht. Ich toleriere auch Homosexuelle, auch Bisexuelle ((Lachen im Hintergrund)), ich tolerier' sie. Ich bin jetzt nicht für sie, ja, wow, ihr macht's das toll, super, macht's nur so weiter, ich tolerier' sie, also ich kann sie jetzt nicht vertreiben, oder ich mobb' sie nicht, oder ich schlag' sie nicht.

Feride: @(Schlag' sie nicht)@

Gina: Genau so ist das mit der Religion. Ich tolerier' das, dass Sie nicht an Gott glauben, aber Sie müssen das genauso tolerieren, dass ich an Gott glaube. Und nicht, dass er mir sagt, ja, ich weiß es, wieso das, lasst das einfach meine Sache sein. Meine Eltern haben's mir so beigebracht, so lass' ich es auch. Nur weil ich jetzt hier lernen muss, müsst ihr mir jetzt nicht beibringen, dass ich nicht glauben muss. Glauben ist Glauben, Wissen ist was anderes. (Klagenfurt, Zeilen 525–551)

Auf Eminas Behauptung über die Geschichtslehrer*innen, reagiert Feride mit einem langgezogenen *Ja* und die restlichen Schüler*innen sprechen aufgeregt durcheinander. Das deutet auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hin. Gina setzt damit fort, dass eben manche Menschen einen Glauben hätten, andere nicht, wobei sie das Wort *nicht* betont, was darauf hinweist, dass sie auf die Geschichtslehrer*innen anspielt. Die Schüler*innen lachen im Hintergrund, was bedeuten könnte, dass sie entweder der Aussage zustimmen oder sich über die Aussage von Gina amüsieren. Es könnte aber auch ein Verlegenheitslachen sein, das ausdrückt, dass sie sich für die Haltung der Lehrpersonen schämten. Gina betont weiter, indem sie den nächsten Satzteil mit einem langgezogenen *und* fortsetzt, dass sie – die Schüler*innen – tolerierten, dass jemand keinen Glauben hat. Auffallend dabei ist, dass sie für die gesamte Gruppe spricht, was darauf hindeuten könnte, dass sie die Haltung der Schüler*innen von jenen der Lehrpersonen deutlich abgrenzen möchte, möglicherweise deshalb, weil sie davon überzeugt ist, dass die Haltung der Schüler*innen die sozial erwünschte ist. Diese Aussage bewirkt, dass eine allgemeine Aufregung aufkommt und von den restlichen Schülerinnen und Schülern Zustimmung erfolgt. Was von Emina noch auf Geschichtslehrer*innen verallgemeinert wird, nimmt durch die darauffolgenden Redebeiträge konkretere Formen an, indem von einer Erfahrung mit einem konkreten Lehrer erzählt wird und dabei nicht deutlich wird, welches Fach dieser unterrichtet. Feride erzählt, dass der Lehrer die Behauptung aufgestellt hätte, dass es keinen Gott gebe, was erneut zu allgemeiner Aufregung in der Gruppe führt. Die Schüler*innen Feride und Gina wechseln sich im Gespräch ab und betonen, wie wichtig Toleranz sei. Gina selbst nehme sich selbst als sehr tolerant gegenüber Menschen wahr, die nicht an Gott glauben, dazu auch gegenüber Menschen, die homosexuell oder bisexuell seien. Sie spricht dabei von *Homosexuellen* und *Bisexuellen*, wodurch sie selbst Bilder von Menschen darstellt, die von ihr auf diese wenigen Merkmale reduziert werden. Wenn sie daher im weiteren Diskursverlauf ihre Toleranz expliziert und betont, dass sie Menschen aufgrund ihrer Eigenarten nicht *vertreiben*, *mobben* oder sogar *schlagen* würde, lässt dies vermuten, dass sie trotz ihrer *toleranten* Haltung Personen in ihren Eigenarten zwar nicht akzeptieren kann, sie lässt sie jedoch gewähren. Dem entsprechend expliziert Schmetkamp (vgl. 2012, S. 105 ff.) den Begriff der Toleranz dahin ge-

hend, dass Personen oder ihre Überzeugungen gleichzeitig akzeptiert und abgelehnt werden. Ausgehend davon, dass jemand oder jemandes Überzeugungen oder Lebenskonzepte von einer Norm abweichen, wird die Person entsprechend der Moralphilosophie von Kant in ihrer Würde und Autonomie und damit auch ihrem Recht auf eigene Überzeugungen und Lebensentwürfe respektiert. Damit ist Toleranz in vielen Fällen zu gering, da etwas, das von der Norm abweicht oder den eigenen Überzeugungen widerspricht, abgelehnt wird. Sie ist jedoch das Mindeste, das man in einer pluralistischen Gesellschaft erwarten kann. Laut Schmetkamp (vgl. ebd.) bedarf es für eine gelungene solidarische Gemeinschaft auch Formen des Anerkennens der Andersheit, damit ein Wir-Gefühl entstehen kann statt einem Gefühl des bloßen Duldens. Möglicherweise zeigt der Beitrag von Gina den Widerspruch zwischen ihrer Ablehnung von Menschen mit von der Norm abweichenden Lebensentwürfen und ihrer normativen moralischen Grundhaltung, andere mit ihren abweichenden Überzeugungen zu akzeptieren, was möglicherweise das Ergebnis ihrer bisherigen Sozialisierung innerhalb unterschiedlichster sozialer Felder wie beispielsweise Familie, gesellschaftliche Institutionen usw. sein dürfte. Sie erwartet sich jedoch dieses Mindestmaß an Duldung auch von ihren Lehrpersonen, was für sie bereits ausreichend für die Wahrnehmung von respektvollen Handlungspraxen wäre. Ihr Ausdruck, Menschen nicht zu *schlagen*, weist auf eine für sie bekannte Konfliktlösungsstrategie hin, von der sie jedoch wissen dürfte, dass sie den gesellschaftlichen Normen widerspricht, was auch dadurch sichtbar wird, dass Feride ihre Worte lachend wiederholt, was darauf hindeutet, dass auch ihr bewusst sei, dass diese Strategie gesellschaftlich eher auf Ablehnung stoßen dürfte. Feride wechselt in ihrem Redebeitrag laufend zwischen der indirekten Rede, indem sie über ihren Lehrer spricht, und der direkten Rede, indem sie den Lehrer direkt anspricht, was zeigt, dass sie eine sehr kämpferische Haltung gegenüber dem Lehrer einnehmen dürfte. Gina sagt, sie toleriere bei ihrem Lehrer, dass er keinen Glauben habe, sie würde sich jedoch auch erwarten, dass er ihren Glauben ebenso tolerieren würde. Die Schülerin betont, dass ihr Glaube durch ihre Eltern an sie weitergegeben worden sei, sie demnach durch die Sozialisation in ihrem Elternhaus zu ihrem Glauben gefunden habe und dies ihre private Angelegenheit sei. Sie differenziert des Weiteren zwischen Glauben und Wissen und wendet sich dann wieder direkt allgemein an die Lehrpersonen, dass diese sich darauf beschränken sollten, ihr Wissen beizubringen und sich nicht in ihre Privatangelegenheiten einzumischen. Das lässt vermuten, dass sie sich persönlich angegriffen fühlt und dass sie sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern wünscht, den Glauben ihrer Familie zu respektieren. In diesem Diskurs werden anhand von zwei Horizonten zwei Orientierungsfiguren sichtbar. Einerseits nehmen die Schüler*innen wahr, dass Lehrpersonen die Schüler*innen in ihrer Einzigartigkeit, in diesem Fall, dass sie gläubig sind, nicht tolerieren. Andererseits wird durch die eigene Haltung ein Vergleichshorizont herangezogen, der zeigt, dass die Schüler*innen sich von den Lehrpersonen Toleranz gegenüber ihrem Glauben erwarten. Ähnlich zeigen die Ergebnisse der Studie von Gleser (2003), dass immerhin 36,8 Prozent der befragten Schüler*innen sich von respektvollen Lehrpersonen erwarten, dass sie Personen akzeptieren und 27,6 Prozent die Toleranz

gegenüber einer Person als respektvolle Handlungspraxis von Lehrpersonen identifizieren. Vermutlich von den bisherigen Ausführungen ihrer Mitschüler*innen inspiriert, erzählt Dunja, dass sie in der Volksschule erlebt habe, dass ihr eine Lehrerin einredete, dass sie nicht in den Islamunterricht gehen und sie ihrer Mutter nicht erzählen solle, dass die Lehrerin das gesagt hätte. Da die Lehrerin angeblich auch Schüler geschlagen habe, beispielsweise einen türkischstämmigen Jungen, wäre sie dann der Schule verwiesen worden aufgrund von Beschwerden von Eltern. Nach dieser Erzählung kommt Barni wieder auf den Lehrer zurück, der gesagt habe, dass es keinen Gott gebe. Im Laufe der Diskussion des Falles *Klagenfurt* wird darüber gesprochen, dass die männlichen Schüler Alex und Barni die Lieblingsschüler der Lehrer*innen seien, aufgrund ihrer guten Schulleistungen und ihres angepassten Verhaltens. Die beiden Schüler seien laut Aussagen der Schüler*innen sehr ruhig, angepasst und gingen Konflikten aus dem Weg, bzw. sie nähmen in den meisten Handlungen der Lehrpersonen keine Respektlosigkeiten wahr. Umso außergewöhnlicher scheint es zu sein, dass sich Barni zu der Thematik zu Wort meldet und die Erzählung von dem Lehrer, der gesagt habe, dass es keinen Gott gebe, durch eine eigene Erfahrung ergänzt und damit gleichzeitig die Aussagen der weiblichen Schülerinnen validiert.

Barni: ((Zum ersten Mal spricht ein Schüler.)) Dieser Lehrer, der was so Gott, also der was gesagt hat, es gibt keinen Gott, der hat zu den Leuten, halt die an einen Gott glauben, hat sie als „dumm“ betitelt.

Emina: Was, wie?

Barni: Dumm. Er hat gesagt alle, die an einen Gott glauben, sind in seinen Augen dumm.

Feride: Aber der ist wirklich ein komischer Mensch. ((Alle lachen)).
(Klagenfurt, Zeilen 563–568)

Die Aussage von Barni lässt vermuten, dass seiner Wahrnehmung nach der Lehrer nicht nur gesagt habe, dass es keinen Gott gebe, sondern er diejenigen, die an Gott glauben auch noch als *dumm* bezeichnet habe. Der Lehrer sei damit nicht nur intolerant gegenüber gläubigen Menschen, sondern er bewerte sie auch negativ. Diese Wortmeldung von Barni ist außergewöhnlich, da er sich bis zu diesem Zeitpunkt mit Redebeiträgen zurückgehalten hat. Das zeigt, dass es ihm wichtig zu sein scheint, zu diesem Thema auch etwas beizutragen, was seinen Beitrag umso wirkungsvoller macht. Damit bestätigt er die Wahrnehmung der Schülerinnen, dass der Lehrer intolerant gegenüber gläubigen Menschen sei. Emina drückt mit ihrer Reaktion möglicherweise aus, dass sie die Bewertung des Lehrers kaum glauben könne, und Feride schließt diesen Teil des Diskurses mit der Feststellung, dass dieser Lehrer wirklich ein komischer Mensch sei, worauf hin alle lachen und sich die angespannte Stimmung auflöst. Die Haltung der Schüler*innen entspricht der Österreichischen Verfassung, in der verankert ist, dass jede und jeder Jugendliche seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden soll, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber aufgeschlossen zu sein (vgl. B-VG Artikel 14, Absatz 5a). Diese Grundwerte

bilden die Basis unserer Gesellschaft und sind normativ verbindlich (vgl. Häberle 2005, S. 46). Im Curriculum der kaufmännischen Schule wird noch detaillierter darauf eingegangen, indem darauf hingewiesen wird, dass die Schüler*innen nach Abschluss der Schule in der Lage sein sollen, sich mit Religionen, Kulturen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen sowie Verständnis und Achtung für andere aufzubringen (vgl. Curricula 2014, S. 1). Einige Textpassagen später kommt die Sprache erneut auf das Thema *Rassismus*. Eingeleitet wird die Textpassage des Falles *Klagenfurt* damit, dass Dunja sich daran erinnert, dass drei ihrer Schulkollegen wegen Fehlverhaltens, in Bezug auf nationalsozialistische Inhalte in WhatsApp Nachrichten, der Schule verwiesen worden seien. In diesem Zusammenhang streift sie noch einmal das Thema *Religion*.

Dunja: Aber sogar das mit dem Rauswurf ist übertrieben, weil, die Lehrer reden ja auch schlecht über Religion.

Emina: 1 Ja.

Dunja: Und bei denen passiert einfach nichts. Es passiert nichts. Und da wurden drei Schüler rausge-, sie durften sich nicht mal so rechtfertigen. Sie durften sich nicht rechtfertigen. Der Herr Professor Müller, also dieser Lehrer, der redet ja auch schlecht über die Religion. Was passiert? Nichts.

Feride: 1 Ja.

Dunja: 1 Die Geschichtelehrerin spricht schlecht über Nationen, nichts.

Gina: Seit der ersten Klasse geht der immer, also ich hatte ihn in der Ersten, in der Zweiten, dann hab' ich wiederholt, also ich kenne ihn schon vier Jahre und er geht immer Mädchen mit Kopftüchern an. Immer.

Dunja: 1 Aber gegen ihn wird nichts unternommen.

Gina: 1 Oder dunkelhäutige Menschen halt. Wirklich, immer Afroamerikaner oder so. Er geht sie immer an.

Feride: 1 @ (Er geht sie immer an) @. (Klagenfurt, Zeilen 784–799)

Im Verlauf der Diskussion wird erkennbar, dass Feride Dunja, Gina und Emina nicht zu verstehen scheinen, dass ihre Schulkollegen aufgrund von antisemitischen WhatsApp-Nachrichten der Schule verwiesen worden seien, Lehrer*innen jedoch schlecht über Religion und Nationen sprechen dürften und das keinerlei Folgen für sie habe. Die der Schule verwiesenen Schüler hätten sich nicht einmal rechtfertigen dürfen und hätten keine Chance auf Wiedergutmachung ihrer Fehler gehabt. Bei den Lehrer*innen dürfte der Meinung der Schülerinnen nach häufig weggesehen werden. Die Schülerinnen wirken sehr aufgeregt und wechseln sich in den Erzählungen bezüglich ihrer Erfahrungen ab, ergänzen ihre Sätze und bringen weitere Beispiele in die Diskussion ein. Der Lehrer, der schlecht über Religionen spreche, verhalte sich des Weiteren respektlos gegenüber Mädchen mit Kopftüchern und *dunkelhäutigen* Menschen. Die Mädchen betonen das Öfteren, dass *nichts passieren würde*, wenn sie davon erzählen, dass das Verhalten der Lehrpersonen keine Konsequenzen habe, was

ihr Unverständnis darüber auszudrücken scheint, dass offenbar für Lehrpersonen andere Regeln gelten dürften als für Schüler*innen. In diesem Zusammenhang empfiehlt Jörg Schlee (2017, S. 218 ff.), dass es klare Regeln geben sollte, die in gleicher Weise für die Lehrpersonen gelten, was zu Verbindlichkeit und Verlässlichkeit führt. Des Weiteren verallgemeinern die Schüler*innen in dem Diskurs das Verhalten der Lehrpersonen durch das Wort *immer*, möglicherweise um aufzuzeigen, dass derartige Verfehlungen häufiger vorkämen. Auffallend ist, dass die Schüler*innen versuchen, sich in Bezug auf Menschen, die unterschiedlichen ethnischen Gruppen angehören, politisch korrekt auszudrücken, was die Vermutung nahelegt, dass sie selbst Menschen, die anderen Nationalitäten als der ihren angehören, tatsächlich akzeptieren und nicht nur tolerieren dürften. Dass Feride lachend Ginas Satz wiederholt, dass der Lehrer *sie [Schüler*innen mit Migrationshintergrund – Anm. d. Verf.] immer angeht*“, dürfte ein Ausdruck der Verzweiflung sein. Die Schüler*innen fühlen sich offensichtlich von der Schulleitung ungerecht behandelt, da diese bei ähnlich vergleichbarem Verhalten von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern unterschiedliche Konsequenzen zögen. Dabei wird der Zusammenhang mit dem *Kontext* sichtbar. Die Schüler*innen betonen, dass sie seit ungefähr vier Jahren wiederholte Respektlosigkeiten aufgrund ihres Migrationshintergrundes erleben. Dunja erzählt beispielhaft von ihren Erlebnissen im Sportunterricht.

Dunja: Zum Beispiel im Turnunterricht, da hatte eine ein Kopftuch. Und sie, diese Lehrerin geht wirklich immer Menschen an. Immer nur auf die Mädchen, wirklich, muslimische Menschen. Eine hat ein Kopftuch, sie sagt, warum musst du den Schleier mit dir tragen?

Feride: Ja.

Dunja: Oder, es war Fastenzeit, sie hat beim Stadtschulrat nachgefragt, ob es Pflicht ist, dass wir fasten.

Emina: ↳ Wenn wir Sport haben.

Dunja: ↳ Und sie hat zu meiner Schwester gesagt, ich möchte, dass du jetzt Wasser trinken gehst, ich will nicht, dass du jetzt umfällst. Obwohl, sie hatte kein Problem. Sie ist normal gerannt.

Emina: ↳ Ich finde, –

Dunja: ↳ Sie hat das auch zu ihr gesagt. Ich so, Frau Professor, sie macht wirklich immer die schwierigsten Aufgaben zur Fastenzeit. Frau Professor, Sie müssen das nicht mit Absicht machen, nur weil wir fasten.

Emina: ↳ Zum Beispiel als wir im Gymnasium waren, und die Lehrer wussten halt auch, dass wir fasten, und trotzdem haben sie Rücksicht drauf genommen und wir haben fast gar nichts gemacht zu dieser Zeit. Das geht ja vielleicht über drei Unterrichtsstunden. (2) Und sie haben immer Rücksicht auf uns genommen. Aber hier ist es ganz anders.

Gina: Hier ist es immer, sie diskutieren mit denen halt, die fasten, –

Feride: ↳ Ja, warum sie's machen, –

Gina: ↳ Warum, weswegen, das ist doch egal, –

Feride: 1 Sie können doch einen Tag absetzen. Ich mein, ich akzeptiere jede Religion, wenn ich jetzt sage, ich kann zu einer Schülerin nicht sagen, du musst jetzt aufhören. Es ist ihr Wille. Wenn sie das will, dann soll sie das machen. Jeder von uns hat 'nen Glauben, jeder von uns hat eine andere Religion und jeder von uns fastet oder feiert, ich weiß es nicht. Und, das muss man einfach respektieren. Genauso als Lehrer. Man ist ja Pädagoge, man muss das doch akzeptieren von einem Schüler, auch wenn er jetzt nicht die gleiche Religion hat, dass er das trotzdem akzeptieren muss, dass er jetzt so ist, wie er ist. Und nicht, von mir aus soll er homosexuell sein, oder schwarz, oder was auch immer, man muss das trotz allem, oder eine andere Religion, akzeptieren. (Klagenfurt, Zeilen 812–843)

Dunja berichtet von einer Schülerin, die im Sportunterricht ein Kopftuch getragen habe. Die Schülerin ist davon überzeugt, dass die Sportlehrerin es vor allem auf muslimische Mädchen abgesehen habe und erzählt von einer respektlosen verbalen Attacke gegen das Mädchen, indem sie hinterfrage, warum das Mädchen den *Schleier* tragen müsse. Feride bestätigt Dunjas Aussage. Zur Bestärkung ihrer Wahrnehmung zieht die Schülerin ein weiteres Beispiel heran und berichtet davon, dass es für muslimische Mädchen problematisch sei, in der Fastenzeit am Sportunterricht teilzunehmen. Die Sportlehrerin hätte sich sogar schon in der Bildungsdirektion erkundigt, ob sie offiziell nichts dagegen unternehmen könne, wenn die Schüler*innen fasten. Vermutlich dürfe die Lehrerin von der Bildungsdirektion nicht die erwartete Unterstützung erhalten haben, denn nun versuche sie, die Schülerinnen vom Fasten abzubringen, indem sie beispielsweise eine der Schülerinnen dazu bringen wolle, Wasser zu trinken, angeblich aus Sorge darüber, dass diese geschwächt sei. Dunja habe allerdings den Eindruck, die Schülerin sei ganz *normal* gerannt, und von Schwäche habe sie nichts wahrgenommen. Des Weiteren unterstellt sie der Lehrerin, sie mache stets zur Fastenzeit die schwierigsten Sportübungen, um die Schüler*innen bewusst zu schwächen, was dadurch deutlich wird, dass die Schülerin das Wort *schwierigsten* betont. Dunja meint, die Lehrerin hätte andere Möglichkeiten, mit dieser Situation umzugehen. Emina zieht einen positiven Horizont heran und erzählt von einer Lehrerin aus der AHS-Unterstufe, die sehr wohl Rücksicht auf die Fastenzeit der Schülerinnen genommen habe, indem sie während dieser Zeit Sportübungen gemacht habe, die die Schülerinnen eher körperlich schonen würden. Laut Emina wäre dies eigentlich nicht problematisch, da es sich lediglich um maximal drei Unterrichtseinheiten handle, die in die Fastenzeit fallen. In dieser Schule diskutierten die Lehrer*innen jedoch ständig mit den Schülerinnen und Schülern, warum sie fasten würden, und sie versuchten sie umzustimmen und anzuregen, das Fasten zu brechen. Feride plädiert dafür, dass Menschen mit ihren verschiedenen Religionen zu respektieren seien. Vor allem von Pädagoginnen und Pädagogen erwarte sie sich, dass diese respektvoll mit diesem Thema umgehen. Wie sehr sie einen Zusammenhang zwischen den Lehrpersonen und einem respektvollen Umgang mit der Einzigartigkeit von Schülerinnen und Schülern erwartet, wird dadurch sichtbar, dass sie Lehrpersonen als Pädagoginnen und Pädagogen bezeichnet, was die Handlungspraxen der Lehrpersonen auf die professionelle Ebene hebt. In diesem Zusammenhang schreibt Prengel (vgl. 2019, S. 85), die Schüler*innen hätten sich mit einer belastenden Kulturdiskrepanz zwischen Familie

und Schule auseinanderzusetzen. Und weiter meint sie, dass die Menschen der dominanten Kultur häufig versuchen, zum Beweis der Richtigkeit ihrer Positionen die Unmenschlichkeit der Minderheitenkulturen und die fortschrittliche Humanität ihres eigenen Denkens heranzuziehen, was zu einem moralischen Urteil darüber, was richtig und was falsch ist, führt. Das impliziert jedoch kein Kritikverbot. Speziell bei derartigen Themen zeigt sich die Schwierigkeit, den Respekt auszudrücken. Einerseits kann beispielsweise das Tragen des Kopftuchs Ausdruck einer repressiven, Frauen benachteiligenden Gemeinschaft sein, was im Widerspruch zu liberalen und demokratischen Werten wie beispielsweise Freiheit und Gleichheit stehe. Andererseits kann das Tragen eines Kopftuchs Ausdruck der freien und autonom getroffenen Entscheidung der Frau zur Religionsausübung sein, was mit der Anerkennung der religiösen Besonderheit einhergeht (vgl. Schmetkamp 2012, S. 17). In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Mädchen sich wünschten, dass ihre Entscheidungen zur Ausübung ihrer religiösen Bräuche von den Lehrpersonen respektiert würden und dass sie sich keinesfalls von ihren Familien unterdrückt fühlten. Im Fall des Sportunterrichts wäre es möglich, die Gestaltung des Unterrichts im Interesse der Mädchen und gemeinsam im Dialog zu überdenken, ihnen somit Raum zu geben, sich als Subjekte dieses Prozesses zu fühlen und aktiv daran teilzunehmen, und so zur Demokratisierung zwischen den Kulturen und zur Stärkung der einzelnen Schülerinnen beizutragen, wodurch ein Zusammenhang zur Dimension der *Intersubjektivität* erkennbar wird. Pädagoginnen und Pädagogen können versuchen, zu respektvollem wechselseitigem Kennenlernen zu ermutigen, indem weniger durch gemeinsame Normen, sondern durch das Bewusstwerden der eigenen Kultur und ein Hinhören auf die andere Kultur Verbindungswege zwischen den Kulturen gefunden werden können (vgl. Prengel 2019, S. 90 f.). Dazu passend erzählt Dunja von einem weiteren Erlebnis mit der Sportlehrerin.

Dunja: Was auch einmal vorgekommen ist, ist, dass, aus dem Nichts kam sie mit dem Thema, das war sogar zur Fastenzeit, glaube ich, sie kam aus dem Nichts mit dem Thema, außerdem darf euch keiner sagen, dass ihr euch nicht, wie sagt man das, entjungfern lasst, äh, eure Mütter haben nicht das Recht dazu, eure Väter, macht was ihr wollt.

Emina: ↳ Das war auch so direkt an uns, weil in unserer Religion ist das halt, weil man soll ja bis zur Ehe warten.

Dunja: Und niemand darf euch sagen, was ihr zu tun habt, ihr macht das, was ihr wollt. Und wir so, Frau Professor, wir wollen darüber nicht reden. Ja, das ist ein wichtiges Thema finde ich.

Emina: Das war so unnötig einfach.

Feride: Das ist das, was Meyer gesagt hat.

Emina: @ (Ja) @. (Klagenfurt, Zeilen 844–855)

Das beispielhafte Verhalten der Sportlehrerin zeigt Dunja, dass die Lehrerin muslimische Traditionen ablehne und in weiterer Folge die Schülerinnen sogar bekehren wolle. Es gibt die Tradition, dass Frauen unberührt in die Ehe gehen sollen. In diesem

Zusammenhang habe laut Wahrnehmung der Schülerin die Lehrerin dieses Thema angesprochen und die Schülerinnen ermutigt, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, und gemeint, dass die Eltern der Schülerinnen nicht das Recht dazu hätten, ihnen Vorschriften zu machen. Für die Lehrerin dürfte dieses Thema wichtig sein, die Schülerinnen allerdings möchten nicht darüber sprechen, fühlen sich bedrängt und scheinen das als Eingriff in ihre Intimsphäre zu verstehen, als Distanzlosigkeit, was ihnen zu weit geht. Offenbar hat die Lehrerin hier eine Grenze überschritten. Prengel (vgl. 2019, S. 90) verortet dieses Problem darin, dass Menschen, vor allem Frauen, dazu tendieren, für junge Mädchen aus patriarchalischen Familien Partei zu ergreifen und ihnen zu helfen. Frauen der Mehrheitskultur handeln dabei entsprechend ihrer kulturellen Identität als Feministin im ausgehenden 20. Jahrhundert. Jedoch sind ungebetene Hilfe, Stellvertreterdenken und bevormundende Fürsorge unangebracht. „Für die Kinder und Jugendlichen aus jeder Kultur geht es darum, ihre kulturelle Herkunft, ihre Geschichte, ihre Normen, Symbole und Werte, ihre Schwächen und Stärken sich bewußt zu machen und diese zu reflektieren“ (ebd., S. 81).

Im weiteren Gesprächsverlauf erzählen die Mädchen, dass sie im Turnunterricht nur deutsche Musik hören dürften, da sonst laut den Worten ihrer Lehrerin ein *Nationenkrieg* ausbrechen könne. Emina und Feride sind sich darüber einig, dass sie sich untereinander besser verständen, da sie einer ähnlichen Kultur angehören. Das entspricht der Sozialisation innerhalb von Lebenswelten, die dazu führt, dass Menschen durch den erlernten und erfahrenen Wissensvorrat dazu befähigt werden, Gewohnheiten zu entwickeln, um sich sicher innerhalb ihrer eigenen Lebenswelt bewegen zu können. Durch den Erwerb bestimmter Praxisformen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata, und ihre Automatisierung, wird den Jugendlichen Sicherheit und Zuverlässigkeit für ihr Handeln gegeben. Zwischen den Menschen der eigenen Lebenswelten und den Menschen anderer Lebenswelten kommt es jedoch zu Differenzierungen von Intimität und Anonymität, Fremdheit und Vertrautheit sowie soziale Nähe und Distanz (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 34 ff.). Und so merken die Schülerinnen, dass auch Mitschüler*innen, aus ihnen fremden Lebenswelten, etwas gegen Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben, obwohl sie selbst versuchten, niemanden auszuschließen. Dunja erzählt von einer österreichischen Mitschülerin, die sich ihrer Meinung nach ausgegrenzt fühle, und obwohl sie versuche, in Kontakt mit ihr zu kommen, scheint diese den Umgang mit ihnen zu vermeiden. Und wenn sie dann einmal mit den Schülerinnen zusammen sei, spreche sie nicht mit ihnen. Gina vermutet, dass die österreichische Mitschülerin Angst vor Dunja habe. Sie vermutet dies möglicherweise deshalb, weil Dunja sehr dominant, energievoll und aktiv wirkt, was einen einschüchternden Effekt auf Schüler*innen haben könnte, die ruhiger und passiver sind. Es ist schwer zu sagen, ob das nun an den unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schüler*innen oder den unterschiedlichen Kulturen, in denen die Schüler*innen sozialisiert worden sind, liegen könnte. Während dieser Diskussion wirken die Schülerinnen belustigt und stellen letztendlich fest, dass sie eigentlich gar nicht so schlimm seien, denn immerhin würden sie mit anderen nett umgehen, wenn diese auch mit ihnen nett umgingen. Würden sie hingegen von Personen *runterge-*

macht, machten sie im Gegenzug diese Personen auch *runter*. Damit zeigen sie einerseits keine Bereitschaft, die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und machen ihre sozialen Handlungspraxen von den Handlungen anderer abhängig. Andererseits erzählen sie, dass sie auch sehr hilfsbereit seien und Personen helfen, denen es nicht gut geht (Salzburg, Zeilen 865–905). Im späteren Diskursverlauf stellen die Schülerinnen fest, dass aufgrund der Bevorzugung von Österreicherinnen im Unterricht sie sich optisch den Österreicherinnen anpassen könnten, um so ebenfalls deren Vorteile genießen zu können.

Feride: °Wir müssen Österreicherinnen werden.°

Gina: °Wir müssen uns die Haare blond färben und blaue Kontaktlinsen.°

((Allgemeines Lachen))

Feride: @(Ja.)@ ((Alle lachen, weil eine Schülerin blond ist und blaue Augen hat)) Ur schlimm, wir haben richtig darüber geredet. (Salzburg, Zeilen 947–951)

Feride entwickelt die Idee, dass sie Österreicherinnen werden müssten, und Gina hätte die Lösung dafür, wie sie diese Idee umsetzen könnten, nämlich sich die Haare blond zu färben und blaue Kontaktlinsen zu tragen. Da die Schülerinnen lachen, während sie sprechen, wird deutlich, dass Ironie in ihren Worten liegt. Während sie sich ihrer Heiterkeit hingeben, bemerken sie, dass eine Mitschülerin blonde Haare und blaue Augen hat, was dazu führt, dass sie eigentlich entsetzt darüber sind, dass sie darüber gesprochen und diese Idee entwickelt haben. Das lässt vermuten, dass die Schülerinnen zwar gemeinsam lachen, letztendlich aber doch ihre Verzweiflung über derartige Erlebnisse und Situationen sichtbar wird.

In der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz* kommt die Sprache ebenfalls auf die Wahrnehmung von Diskriminierung aufgrund nichtdeutscher Erstsprache. Denise leitet die ausgewählte Textpassage mit der Erzählung von persönlichen Erlebnissen in der AHS (Allgemeinbildende höhere Schule) Unterstufe ein. Sie hat eine private AHS besucht und mit Eintritt in diesen Schultyp hatte laut ihrer Wahrnehmung die Diskriminierung bereits begonnen, ohne dass Leistungsüberprüfungen stattgefunden hätten. In der ersten Woche fanden üblicherweise Veranstaltungen zum Teambuilding statt, wie beispielsweise Spiele oder Projektwochen. Die Schülerin erzählt von den ersten Kontakten zwischen den neuen Lehrpersonen und ihrer Mutter. Die Klassenvorständin, die gleichzeitig Deutsch unterrichtet, habe laut Denise ihrer Mutter gesagt, dass sie den Förderkurs besuchen müsse, da Deutsch nicht ihre Erstsprache sei. Die Englischlehrerin habe ihrer Mutter erklärt, dass Denise mit einer dritten Sprache nicht umgehen könne. Die Mathematik- und Französischlehrerin hätte gemeint, Denise solle lieber nicht den Französischzweig wählen, sondern den Mathematikzweig, da sie nicht dazu in der Lage sei, eine weitere Sprache zu erlernen. Fakt war jedoch zu diesem Zeitpunkt, dass die Schülerin bereits sehr gute Vorkenntnisse in Französisch gehabt hatte. Die Schülerin ist davon überzeugt, dass die Lehrerinnen demnach bereits aufgrund der Tatsache der nichtdeutschen Erstsprache Sprachdefizite bei der Schülerin vermutet hätten. Denise drückt ihr Entsetzen darü-

ber aus, dass es Diskriminierung aufgrund der nichtdeutschen Erstsprache in der heutigen Zeit überhaupt noch gebe. Sie hätte sich daraufhin bei der Direktorin beschwert, diese wäre jedoch ähnlicher Auffassung wie die Lehrerinnen gewesen und hätte gemeint, die Schülerin sei selbst schuld. Daran ist erkennbar, dass es sich hier um eine Schulkultur handelt und nicht um Handlungspraxen einzelner Lehrpersonen. Besonders Lehrpersonen sollten, der Schülerin zufolge, alle gleichbehandeln und keine Vorurteile haben. Sie erzählt weiter, dass sie selbst aus Serbien komme und genauso gut Deutsch könne wie ihre Mitschülerin Cleo aus Österreich, auf die sie auch zeigt, und das nicht automatisch bedeute, dass sie kein Englisch oder Französisch könne. Sie erzählt weiter, dass das einzige, das Cleo besser beherrsche als sie, das Sprechen von österreichischem Dialekt sei, was aber für Leistungen in Deutsch generell unwesentlich sei. Sie betont, dass sie sehr froh gewesen sei, als sie nach vier Jahren die AHS Unterstufe verlassen konnte (Bregenz, Zeilen 1109–1141). Des Weiteren elaboriert sie die Proposition durch weitere Exemplifizierungen, wie beispielsweise der unfairen Benotung und der Schwierigkeit von Lehrpersonen, sich anderssprachige Namen zu merken bzw. auszusprechen.

Denise: Von dem her, ich find's echt schlimm, dass man noch immer wegen Nationalitäten Menschen diskriminiert in den Schulen ((Andere zustimmend: mhm)). Und dass man viel mehr bringen muss. Ich musste immer eine viel bessere Leistung erbringen, als meine Mitschüler, die Österreicher waren, damit wir dieselbe Note bekommen. Wenn ich auf Deutsch, ich hatte eine Eins auf die Schularbeit, und ich musste alles andere auf eine Eins haben, und andere mussten nur eine Eins auf die Schularbeit haben und haben die Eins bekommen. Falls ich eine Zwei auf eine Wiederholung hatte, hat sie mir mit einer Zwei gedroht. Und ich find', sowas ist echt diskriminierend, wenn ich weiß, das ist nur aufgrund meiner Nationalität. Und die haben dann auch angefangen, immer, also den Nachnamen haben sie nie ausgesprochen, ich wurde immer nur mit meinem Vornamen angesprochen, weil der Nachname immer so schwer war. Und wenn man meinen Nachnamen nicht richtig ausspricht, ist es ja nicht schlimm, hier in der Schule sprechen auch die Hälfte der Lehrer nicht mal meinen Vornamen richtig aus. Aber sie nennen mich trotzdem nicht irgendwie.

Gdl: Das heißt, das war in der letzten Schule, in der AHS.

Denise: Ja, das war eine AHS, die war halt privat und ich wurde auch da oft mit „Duda“ angesprochen und ich mein', eigentlich jetzt, und dann, als sie gemerkt haben, dass sie mir von der Leistung her nichts können, haben sie dann angefangen so mit ja, also, hm, und wie ist das so bei dir mit der Kultur usw., und, aber ich bin auf sowas nie eingegangen, bis auf einmal in Geschichte. Aber, dann hab' ich ein Referat gehalten als Strafe und dann hatte ich trotzdem eine Eins und seitdem hat sie mich in Ruhe gelassen. (.) Also ich find's echt schlimm und ich kann auch jeden verstehen, der so ein Problem hat und ehrlich gesagt, wär' ich in der Schule geblieben, ich glaub, ich hätte die Schule abgebrochen, ehrlich. Also hätte ich die Schule nicht gewechselt, würd' gar nicht mehr in die Schule gehen. (Bregenz, Zeilen 1148–1172)

Die Schülerin Denise betont noch einmal, dass sie es schlimm finde, dass in Schulen immer noch Menschen aufgrund ihrer Nationalität diskriminiert würden, und findet Bestätigung durch die Zustimmung ihrer Mitschüler*innen. Die Erzählung von Denise verdeutlicht, dass es sich bei Diskriminierungen aufgrund der Nationalität

entweder um Einzelfälle von Lehrpersonen handelt oder auch die Kultur einer Schule diese Art von Erwartungshaltungen aufgrund der Typisierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund fördert. Denise führt weiter aus, dass, als die Lehrer*innen gemerkt hätten, dass sie ihr bezüglich ihrer schulischen Leistungen nichts anhaben könnten, sie versucht hätten, mit der Schülerin über ihre Kultur in Kontakt zu kommen, was die Schülerin ebenfalls als diskriminierend empfunden hätte. Ähnlich verhält es sich mit der Frage *Woher kommst du?*, die Angehörige von kulturellen Minoritäten häufig gestellt bekommen. Diese Frage können Betroffene als alltäglichen, latenten Rassismus empfinden, beispielsweise als Übergriff auf ihre Privatsphäre verstehen (vgl. Degele 2020, S. 70), so wie dies bei Denise der Fall gewesen sein dürfte. Die Frage nach der Herkunft könnte aber auch als Interesse wahrgenommen werden, um durch Offenheit und Neugier mehr über Personen zu erfahren, sozusagen den Kontext mit einzubeziehen, um die Differenzen wahrnehmen zu können (vgl. Degele 2020, S. 84) und dadurch in der Lage zu sein, individualisiert auf Schüler*innen einzugehen. „Rassistisch wird die Frage jedoch, wenn sie als einzige Information für die Einordnung der fragten Person ausreicht und wenn die eigene etablierte Position den unhinterfragten Maßstab liefert“ (Degele 2020, S. 70). Hätte Denise die Schule nach vier Jahren nicht verlassen und wäre sie an dieser Schule weiter in die Oberstufe gegangen, hätte sie ihrer Vermutung nach wahrscheinlich die Schule abgebrochen, wodurch deutlich wird, wie sehr der erlebte Rassismus in dieser Schule ihren weiteren schulischen Erfolg beeinflusst hätte. Speziell in dieser Textpassage, aber auch in den Textpassagen davor wird deutlich, dass die Schüler*innen – häufiger als offensichtliche rassistische Handlungspraxen – Mikroaggressionen erleben. Dabei handelt es sich um subtile und unsichtbare Formen von Rassismus, die implizite, schwer zu erfassende und häufig unabsichtliche Geringschätzung von Angehörigen marginalisierter Gruppen umfassen (vgl. Degele 2020, S. 82). Diese Formen sind oft nicht so gemeint oder werden nicht als übergriffig oder entwertend beabsichtigt, sind den Menschen, die sich so äußern, häufig also nicht bewusst, werden von Betroffenen jedoch sehr wohl als diskriminierend und verletzend erlebt. Bei Betrachtung der Wahrnehmungen der Schüler*innen der besprochenen Fälle kann oftmals Ähnliches beobachtet werden. Umso wichtiger ist es für Lehrpersonen, sich ihre Handlungspraxen bewusst zu machen und zu reflektieren und auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen Unterrichtsalltag zu gestalten, in dem sich alle Akteurinnen und Akteure in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und respektiert fühlen. Differenzierungen im Unterricht sind aufgrund der vielen verschiedenen Sprachen, die Schüler*innen sprechen, erforderlich. Der Unterricht erfolgt durch die Sprache der dominanten Kultur, wodurch eher sprachliche Defizite anstatt mehrsprachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, wie die folgende Textpassage des Falles *Bregenz* zeigt.

Die Schülerin Frida bringt sich in das Gespräch ein, indem sie erzählt, dass ihrer Wahrnehmung nach selbst Deutschlehrer*innen die Sprache Deutsch nicht perfekt beherrschten, was sie sich aber auch nicht erwarte.

Frida: Und es gibt auch jetzt noch Lehrer, dafür würde ich meine Hand ins Feuer legen, Lehrer, die nicht wissen, wie man Beistriche setzt, oder paarmal was zu sagen. Umgekehrt, die deutsche Sprache ist eine schwierige Sprache, vor allem Rechtschreibung, und es gibt so viele Punkte, wie man was schreiben kann, mit Ausnahmen, dies, das, die Getrennt- und Zusammenschreibung, dann klein, groß, was man alles beachten muss. Man kann nicht immer, ich erwarte mir auch nicht, dass eine Deutschlehrerin perfekt Deutsch kann, das erwarte ich mir nicht. Aber man soll wenigstens unterscheiden können, für dieses Level z. B. (.) @ (also Isha, ist aus) @, äh, ist geboren in Indien, ist aber fast um die halbe Welt gereist, war dann auch in Italien, hat dann Italienisch. Also man müsste irgendwie einschätzen, wir sind alle, haben fast alle eine andere Muttersprache, wirklich fast alle, außer eine Person ((deutet auf Cleo, die die gesamte Gruppendiskussion über nichts sagt)) in dem Raum, die Deutsch als Muttersprache hat, und wir sind alle mit einem anderen Sprachlevel, auch in der deutschen Sprache eingestiegen. Ich selbst z. B. ich habe Kroatisch zu Hause gesprochen, und, @ (ja) @, nur Kroatisch zu Hause gesprochen. Und da erwarte ich, also kann man nicht erwarten auch von Isha z. B., dass sie perfekt Deutsch spricht, wenn sie, –

Denise: ⌞ Aber es gibt auch keine Förderungsmöglichkeiten.

Frida: Dass sie jetzt perfekt Deutsch spricht, wenn sie erst seit drei oder vier Jahren in Österreich ist.

Denise: Und sie wird auch z. B. nur kritisiert, –

Isha: Ja.

Denise: In ihrer Mitarbeit, es wird nicht geschätzt.

Isha: Ja, also so ganz, also von der ersten Klasse kämpfe ich zwischen Vier und Fünf nur in Deutsch, andere Fächer super Eins und so, und äh, ich weiß nicht, wie ich zu Hause mache, wie viele Zeitungen, das wissen sie halt nicht, jetzt hat unsere Deutschlehrerin gesagt, du kannst auch noch in MLZ ((Multimediales Lernzentrum)) kommen, dort gibt sie mir extra, ja, sie gibt mir, also sie hilft mir schon, aber, aber ich hab jetzt, also, ich bin jetzt eh motiviert, ich mach wirklich sehr viel für Deutsch, andere Fächer sind eh auch wichtig. (Bregenz, Zeilen 896–923)

Frida meint, dass die deutsche Sprache sehr schwer sei und für alle eine große Hürde darstelle, selbst für Deutschlehrerinnen. Ihre Verallgemeinerung könnte bedeuten, dass sie damit ausdrücken möchte, dass sprachliche Defizite in Deutsch *normal* seien und nichts über Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen bzw. Schülern aussagten, womit sie einer Abwertung der Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache entgegenwirken würde. Sie erzählt, dass in ihrer Klasse alle Schüler*innen unterschiedliche Erstsprachen hätten und es überhaupt nur eine einzige Schülerin gebe, deren Erstsprache Deutsch sei. Die österreichische Schülerin bringt sich die gesamte Diskussion über nicht ein, was besonders auffällt. Der Grund dafür dürfte in ihrer Schüchternheit liegen, zumindest wird das von der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) so wahrgenommen und interpretiert. Des Weiteren dominieren einige wenige Schülerinnen mit nichtdeutscher Erstsprache die Diskussion, wodurch die anderen Schüler*innen möglicherweise nicht zu Wort kommen. Als positiver Gegenhorizont zu den Erwartungen der Lehrpersonen, dass alle Schüler*innen gute Deutschkenntnisse vorweisen müssen, wird vorgeschlagen, dass mehr Verständnis sowohl aufseiten der

Lehrpersonen als auch aufseiten der Schüler*innen für die deutsche Sprache als besonders schwierige Herausforderung aufgebracht werden sollte. Vor allem im Hinblick darauf, dass es Schüler*innen unterschiedlichster Herkunft und mit unterschiedlichstem Leistungsstand auf verschiedenen Stufen der deutschen Sprache in der Klasse gibt, sollte dies bei den Erwartungen von Lehrpersonen und der Beurteilung berücksichtigt werden. Frida untermauert ihre Meinung beispielhaft an der Schülerin Isha, die in Indien geboren sei und seither in ihrem Leben bereits die halbe Welt bereist habe. Sie spreche neben Indisch auch Italienisch und eigentlich sollten ihre Potenziale und Ressourcen von Lehrpersonen wahrgenommen werden. Man könne nicht erwarten, dass die Schülerin perfekt Deutsch spricht, aufgrund der Tatsache, dass sie erst drei oder vier Jahre in Österreich sei. Auch von ihr selbst könne man das nicht erwarten, da auch sie bis zum Schuleintritt zu Hause ausschließlich Kroatisch gesprochen hätte. Dadurch befänden sich die beiden Schülerinnen auf einem unterschiedlichen Sprachlevel, so wie dies bei allen Schülerinnen und Schülern der Klasse der Fall sei. Stattdessen nimmt Frida wahr, dass Isha ständig kritisiert und ihre Mitarbeit nicht geschätzt werde, was Isha verbal bestätigt. Denise kritisiert, dass es auch keine Förderungsmöglichkeiten gebe. Dem widerspricht Isha, indem sie erzählt, dass sie sehr wohl von der Deutschlehrerin das Angebot erhalten habe, sie zu unterstützen und sie außerhalb des Unterrichts zu fördern. Isha erzählt weiter, dass sie seit der ersten Klasse in Deutsch darum kämpfte, positiv zu sein, alle anderen Fächer hingegen schließe sie laufend mit sehr guten Noten ab. Durch das Unterstützungsangebot der Lehrerin fühle sie sich motivierter, in Deutsch viel zu arbeiten, aber auch die anderen Fächer wären für sie wichtig. Durch die Anmerkung, dass auch die anderen Fächer wichtig seien, möchte Isha möglicherweise einbringen, dass sie eine sehr kluge und leistungsstarke Schülerin ist und sie lediglich in Deutsch Schwächen aufweist. Anders als ihre Mitschülerinnen dürfte sie die Deutschlehrerin als unterstützend erleben. Indem sie betont, dass sie sich sehr anstrengt und das Unterstützungsangebot der Lehrerin auch annehme, übernimmt sie die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung mit ihrer Lehrerin. Die anderen Schülerinnen hingegen nehmen wahr, dass primär im Deutschunterricht eine Defizitorientierung vorherrsche, und sie empfehlen den Lehrpersonen, in diesem Bereich eher nachsichtig und ressourcenorientiert zu agieren, zumal sie selbst häufig die deutsche Sprache nicht perfekt beherrschten.

In der Diskussion des Falles *Linz* sprechen die Schüler*innen in einer Gesprächssequenz über die gleiche Thematik und sehen die Problematik ähnlich wie die Schüler*innen der Gruppendiskussion davor. Die Textpassage wird durch die Schülerin Charlotte eingeleitet, die davon erzählt, dass sie eine nicht genügende Schularbeit geschrieben hätte und aufgrund von vielen Prüfungen und vielem Lernen sie vergessen hätte, die Schularbeitsverbesserung abzugeben. Ihrer Wahrnehmung nach hätten auch die anderen Schüler*innen die Verbesserung nicht gemacht, was diese verbal bestätigen. Die Lehrerin hätte sie daraufhin angeschrien und ihr gesagt, sie schaffe dieses Jahr nicht. Auf ihre Argumentation, dass auch ihre Mitschüler*innen die Verbesserung nicht hätten, habe sie gemeint, dass diese keine negative Note auf die

Schularbeit hätten. Die Schülerin erzählt weiter, dass sie sich an diesem Tag sehr schlecht und demotiviert gefühlt und später auch geweint habe. Sie vermutet, dass diese Lehrerin sie nicht mag, was sie auch daran erkenne, dass sie bei Beurteilungen benachteiligt werde und obwohl sie sich wirklich anstrengte und viel für Deutsch lerne, sie trotzdem eine negative Note habe (Linz, Zeilen 555–578). Im Verlauf der Diskussion zieht die Schülerin Greta einen positiven Horizont heran, indem sie bewundernde Worte für Charlotte findet.

Greta: Ich find's persönlich ur gut, dass sie es so weit geschafft hat ((Meint Charlotte)), obwohl sie nicht mal hier geboren wurde. Und ich find', sie kann gut Deutsch, vielleicht nicht im Schreiben, aber wenn sie redet, find ich auch, z. B. ihre Präsentation, hat sie sich halt öfters versprochen, die Lehrerin hat sie halt so ausgebessert, aber nicht in einem schönen Ton, sondern so, ja, so abgewertet.

Herta: ↳ Sie hat gesagt, das sollte selbstverständlich sein, dass man wissen sollte, wie das ausgesprochen wird. Und ich find' auch, Respekt sollte halt nichts mit dem Fach zu tun haben, nur weil man halt nicht gut in dem Fach ist, dass man dann respektlos behandelt wird.

Greta: Ja, ich find halt, manche Lehrer sehen nicht, wenn man sich bemüht. (Linz, Zeilen 584–593)

Mit der Aussage, dass sie es gut finde, dass Charlotte es schon so weit geschafft habe, obwohl sie nicht in Österreich geboren sei, plädiert Greta für mehr Verständnis für die Situation der Schülerin. Sie findet, dass Charlotte schon bedeutende Fortschritte in der deutschen Sprache gemacht habe, vielleicht weniger schriftlich, jedoch hauptsächlich mündlich, wenn sie die Sprache spreche. Das lässt vermuten, dass sie der Meinung ist, dass auch die Lehrerin diese Fortschritte wahrnehmen und honorieren sollte. Allerdings würde Charlotte bei Präsentationen von der Lehrerin in einer abwertenden Form korrigiert werden. Herta fährt mit einer beispielhaften Ausführung fort und erklärt, dass die Lehrerin gesagt hätte, dass es selbstverständlich sein sollte, dass man weiß, wie die Wörter ausgesprochen werden. Die Lehrerin sollte der Meinung von Greta nach mehr auf die Stärken der Schülerin achten und auch generell das Bemühen von Schüler*innen wahrnehmen. Respekt sollte ihrer Ansicht nach nicht mit der Leistung in einem Fach korrespondieren, sondern unabhängig davon jeder Person entgegengebracht werden.

In den Aussagen der Fälle *Bregenz*, *Klagenfurt* und *Linz* wird deutlich, dass Lehrpersonen sich vermutlich von den Schülerinnen und Schülern erwarten, dass sie die Unterrichtssprache Deutsch perfekt beherrschen. Dadurch kommt es zu Handlungspraxen der Lehrpersonen, die von den Schülerinnen und Schülern häufig als respektlos wahrgenommen werden. Die Schüler*innen haben den Eindruck, dass die österreichischen Schüler*innen als normative Folie dienen, von der sich abweichende Typen, wie beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund, abheben. Derartige Typisierungen reduzieren die Komplexität der Personen und führen so zu raschen Handlungen, indem der Mechanismus der Typisierung dabei automatisch aktiviert wird und wodurch ein subjektives Bild über den Menschen entsteht, der einem gegen-

übersteht (vgl. Zichy 2017, S. 143 ff.). Insbesondere in der Schulklasse der berufsbildenden Schule treffen kulturelle Praxen des familiären Kontextes von Schülerinnen und Schülern auf kulturelle Praxen des schulischen sozialen Feldes (vgl. Helsper 2018, S. 120 ff.), was, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, zu Spannungen führen kann. Das macht verständlich, dass eine Orientierungsfigur sichtbar wird, dass Schüler*innen Differenzen zwischen ihren Erwartungshaltungen eines respektvollen Verhaltens von Lehrpersonen und den tatsächlich wahrgenommenen Handlungspraxen feststellen, nämlich insofern, als sie sich in ihrer Einzigartigkeit nicht respektiert fühlen und sie in ihrer gesamten Komplexität von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen und verstanden werden. Laut Julian Nida-Rümelin (vgl. 2013, S. 116) haben Menschen aller Kulturen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede und die Teilhabe am gemeinsamen Unterricht ist durch den Respekt vor den Besonderheiten der jeweils anderen Person möglich. Die Schüler*innen kritisieren, dass hauptsächlich ihre Schwächen, jedoch kaum ihre Stärken bzw. Ressourcen wahrgenommen würden. Christof Arn (vgl. 2020, S. 49) macht in diesem Zusammenhang auf zeitgemäße Haltungen im Unterricht aufmerksam, die sich dadurch auszeichnen, dass Lernenden zugestanden wird subjektiv zu lernen, aus diesem Grund das Gelernte individuelle Unterschiede aufweist und des Weiteren die Lernenden als wichtige Ressourcen gesehen werden, deren Potenziale für den gemeinsamen Lernprozess wirksam genutzt werden sollten. Dies entspricht der rekonstruierbaren Orientierungsfigur, die sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht von den Lehrpersonen als Bereicherung zu betrachten. Im Kontrast zu der Folie des perfekten Schülers bzw. der perfekten Schülerin zeigen sich jedoch häufig Schwächen und Fehler, wodurch es den Schülerinnen und Schülern erschwert wird, den Erwartungen der Lehrer*innen zu entsprechen.

10.5.4 Erwartungen an die *perfekten* Schüler*innen

In der Lebenswelt *Unterricht* treffen Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher habituelier Prägungen aufeinander (vgl. Barlösius 2011, S. 90). Das Feld der Klasse in der berufsbildenden Schule ist sozial strukturiert und hat somit eigene Regeln. In diesem Feld werden von den Beteiligten die Regeln durch den Habitus minimal beeinflusst, was zu Spannungen führen kann, da sich durch die Erfahrungen typische Erwartungen und Anforderungen ergeben, die sich an das Verhalten der jeweiligen Rollen (vgl. Durkheim 1976, S. 105 f.) entwickeln, was von Mead (vgl. 1980, S. 196) der *generalisierte Andere* genannt wird. In der Theoriediskussion wurde bereits erwähnt, dass Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern primär erwarten, dass diese gute Leistungen aufweisen, erwünschtes Verhalten zeigen, fügsam und angepasst sind (vgl. Brophy & Good 1974, S. 186 ff.). Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler*innen nehmen ebenfalls Erwartungen seitens der Lehrpersonen wahr und in einigen Textpassagen sind Erwartungen rekonstruierbar, dass Schüler*innen stets perfekt ihrer Rolle gemäß *funktionieren* müssten. Die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz* sprechen über den Druck, dem sie in der Schule ausgesetzt seien. Das Thema scheint eine große Bedeutung für die Schüler*innen zu haben, da es eine

rege emotionale Beteiligung an der Diskussion gibt. Die ausgewählte Sequenz wird dadurch eingeleitet, dass die Sprache auf die vielen Leistungen kommt, die von den Schüler*innen verlangt würden.

Denise: Und ich finde es relativ schade, und auch das mit den Schularbeiten, ein überfüllter Monat mit sechs Schularbeiten wird uns nichts bringen, da testet man nicht unser Wissen, was wir können, sondern nur das Organisationstalent und ist man bereit in der Nacht zu lernen, wie viel kann man in sich hineinstopfen. Drei Schularbeiten in einer Woche sind etwas, wo ich finde, dass man kein Wissen testet, sondern einfach nur, ja, wie schnell speichert man das in seinem Gehirn ab und das war's. Und ich finde, das ist auch respektlos gegen uns, also gegenüber uns, vor allem, wenn man dann alles vollplant mit Schularbeiten und Tests usw. glaub ich nicht, dass das so ein respektvoller Umgang mit uns ist. Und hinzu kommt dann noch der Druck im Unterricht. Dass, wenn man etwas nicht beantworten kann, wieso hast du nicht gelernt, das sind eh die Vokabeln von vor einer Woche, oder ja, eine Wiederholung, eine Überraschungswiederholung, ja und müsst ihr eh können, haben wir letzte Stunde gemacht. Aber seit der letzten Stunde ist eine Woche vergangen wo wir drei Schularbeiten geschrieben haben, wo wir uns mit drei verschiedenen Fächern auseinandergesetzt haben usw. Ich weiß nicht, aber wir können zur Lehrerin nicht einfach hingehen und sagen, ja, können Sie das Beispiel jetzt erklären, dann heißt es ja, ich muss sowieso noch meinen Stoff durchbringen usw.

Boban: Vor allem man bekommt nicht nur die schlechte Note, sondern man wird auch bloßgestellt vor der Klasse.

Denise: ¹ Ja, man wird bloßgestellt.

Boban: Du weißt nicht, wozu lernst du die ganze Zeit eigentlich, was hast du ganzes Jahr über gemacht, du bist in der 4. Klasse HAK, wieso kannst du das und das nicht, die müssen das und das unterscheiden können zwischen Verkaufspreis und ich weiß nicht –

Denise: ¹ Ja, und du kannst die Vokabeln aus der ersten Klasse nicht. Man merkt sich die Vokabeln drei Jahre nicht. Es gibt Vokabeln, die geraten in Vergessenheit, das ist ja das. (Bregenz, Zeilen 224–249)

Die Schülerin Denise erzählt, dass es Zeiten gebe, wo sie sechs Schularbeiten in einem Monat hätten und dazu noch Tests. Sie sehe darin keinen Sinn, denn ihrer Meinung nach führe das weniger zu einem Wissenszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern als mehr zu der Fähigkeit, so viele Inhalte wie möglich in kurzer Zeit abzuspeichern. Ähnlich verortet Adorno die Problematik des Halbwissens in der raschen Konsumation von Wissen (vgl. Adorno 2006, S. 22). Dabei würde nach Meinung der Schüler*innen vor allem ihr Organisationstalent gefördert und weniger die intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten, wobei die Bereitschaft, auch die Nächte für das Lernen zu nützen, ebenfalls hilfreich sei, die Unterrichtsgegenstände positiv abzuschließen. Denise empfinde es als respektlos den Schülerinnen und Schülern gegenüber, wenn lediglich abgetestet werde, wie schnell sie das Wissen im Gehirn abspeichern könnten. Respektlos finde sie, neben dem Überfrachten der Terminpläne mit Schularbeiten und Tests, auch den Druck, der im Unterricht ausgeübt werde. Dabei gerät das Thema zu stark in den Fokus, was dazu führt, dass die einzelnen Schüler*innen und die Gruppe an Bedeutung verlieren und die Dreiheit Ich-Wir-Es nach

Cohn (vgl. 2018, S. 115) aus dem Gleichgewicht gerät. Denise erzählt weiter, dass von den Schülerinnen und Schülern verlangt werde, dass jederzeit Wissen abrufbar sei, und wenn sie etwas nicht wüssten, sofort Vorwürfe kämen, warum sie nicht gelernt hätten und sie das Thema ohnehin die Woche davor erst durchgemacht hätten, die Inhalte demnach noch präsent sein sollten. Die Schülerin hielte es nicht für möglich, dass sie die Lehrerin darum bitten könnten, ihnen den Lerninhalt noch einmal zu erklären, da diese selbst unter Druck stehe und den Stoff durchbringen müsse. Dementsprechend führt laut Fend (vgl. 1998, S. 300 ff.) einerseits eine hohe Druckbelastung bzw. Druckorientierung zu einem Mangel an Hilfestellung, Erklärungen und Geduld bei Wiederholungen von nicht Verstandenem bzw. Lernproblemen. Andererseits ist eine geringe Druckbelastung notwendig, da leichter Druck zu Wohlbefinden, Mitarbeit und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen führt und zu besseren Schülerbewertungen, Unterstützung, Lob, Sicherheit, Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Geduld durch die Lehrpersonen. Laut Wahrnehmung der Schüler*innen dieser Textpassage dürfte das dialektische Spannungsfeld zwischen Bildung der Person und Qualifizierung für die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt (vgl. Zirfas 2004, S. 51 ff.) sichtbar werden, wobei der Schwerpunkt von den Lehrpersonen auf die beruflichen Qualifikationen gelegt werden dürfte. Laut Jochen Krautz (vgl. 2014, S. 1) führen die Lernstoffvermittlungsbemühungen dazu, dass Schüler*innen zu Objekten werden, die bestimmten Erwartungshaltungen entsprechen sollen und entweder funktionieren oder sich dagegen auflehnen, wovon abhängig ist, ob jemand den Leistungsanforderungen gerecht werden kann oder in der Schule versagt. Boban führt die Thematik weiter aus, indem er ergänzt, dass die Folge des Nichtwissens der Schüler*innen im Unterricht nicht nur schlechte Noten seien, sondern es auch häufig zu einem Bloßstellen der Schüler*innen vor der Klasse komme, was Denise verbal bestätigt, indem sie die Aussage über das Bloßstellen wiederholt. Der dadurch von den Schülerinnen und Schülern als respektlos empfundene Umgang mit ihnen dürfte wohl das größere Problem für sie darstellen, was daran erkennbar ist, dass sich Denise und Boban nun abwechselnd dazu äußern. Ähnlich zeichnet nach Margalit (vgl. 1998, S. 88) eine *decent society* sich dadurch aus, dass Menschen beispielsweise nicht wie Maschinen behandelt werden, was er mit Demütigung gleichsetzt. In der *anständigen Gesellschaft* wird demnach Demütigung verhindert. In Abgrenzung dazu begreift er die zivilisierte Gesellschaft, die der *anständigen Gesellschaft* vorgeordnet ist und in der sich Individuen gegenseitig nicht demütigen. Beide Formen der Gesellschaft führen letztendlich zu einer gerechten Gesellschaft (vgl. Schmetkamp 2012, S. 73). Boban exemplifiziert seine Wahrnehmung von demütigenden Handlungspraxen, indem er detaillierter ausführt, dass die Schüler*innen in solchen Situationen Vorwürfe zu hören bekämen, wie beispielsweise, warum sie etwas nicht könnten, sie nicht gelernt hätten, was sie ein ganzes Jahr gemacht hätten und dass sie das eigentlich längst wissen müssten. Denise sagt, dass ihrer Ansicht nach auch Vorwürfe kämen, dass man die Vokabeln nicht könne, vor allem, weil diese ja bereits in der ersten Klasse gelernt worden seien und eigentlich von den Schülerinnen und Schülern noch gekonnt werden sollten, was ihrer Meinung nach kaum möglich sei, weil die Vokabeln nach drei Jahren in Verges-

senheit gerieten, wenn man sie nicht verwende. An diesem Punkt der Diskussion bringt sich die Schülerin Frida ein.

Frida: Und vor allem Vokabeln, die man einmal irgendwo gehört hat oder einmal irgendwo aufgeschnappt hat, aber im Unterricht nicht. Eine Sprache wird ja lebendig, wenn man sie spricht und wenn man die Vokabeln nicht ständig im Unterricht wieder auffrischt, dann kommt es dazu, dass man Vokabeln vergisst. Wir sind keine Superhelden, wir sind nur Menschen aus Fleisch und Blut, wir können nicht alles wissen, wir sind ja keine Roboter und das wird von uns verlangt, dass wir genau wie Roboter arbeiten. Und es kommt immer mehr, desto höher wir jetzt in Klassen kommen, desto mehr wird von uns verlangt, dass wir perfekt sind, dass wir dies sind. Kein Mensch ist perfekt, ich bin mir sicher, dass auch von diesen jetzigen Lehrern keiner so perfekt in der Schule war wie's von uns verlangt wird. Und das ist einfach ein Druck, der aufgebaut wird, das ist enorm, das ist übertrieben, was für ein Druck das ist, dass wir wirklich mit Kopfschmerzen schlafen gehen müssen, dass wir nicht genug Zeit für uns selber haben zum Erholen. Man will sich erholen, nein, geht nicht, da ist schon die nächste Schularbeit, also innerhalb von zwei Tagen und dann meinen sie, Englisch habt ihr doch eh immer schon seit der zweiten, also der ersten Klasse Gymnasium. Natürlich hat man Englisch seit der ersten Klasse Gymnasium, aber jeder hat Englisch anders gelernt bekommen. Jeder ist auf einem anderen Level, noch immer, auch wenn wir in der HAK sind. Man kann nicht von Schülern erwarten, natürlich schaut sich da jemand die Vokabeln an und liest sich was durch, aber man setzt sich nicht hin und sagt, okay, ihr habt das Fach eh schon so lange. Das ist keine Ausrede, jedes Fach benötigt seine Zeit zum Lernen, jedes Fach ist auf seine Art schwierig, für manche leichter, für manche ein bisschen schwieriger, aber man kann nicht von uns verlangen, dass wir perfekt sind. In Deutsch hatten wir in diesem Semester knapp um eine Fünf mehr und wir hätten eine Wiederholungsschularbeit schreiben müssen, aus dem einfachen Grund, es wurde nur ein Text geschrieben, weil man hat, man ist nicht genau auf unsere Fragen eingegangen, und wir haben nicht genug, nicht gut genug argumentiert. Das Problem beginnt im Unterricht. Wann argumentieren wir? (Bregenz, 250–276)

Frida spricht davon, dass Lehrer*innen von den Schülerinnen und Schülern verlangten, stets perfekt zu sein und das Wissen im Unterricht bereitzuhaben. Sie ist davon überzeugt, dass das nur möglich wäre, wenn man ein/eine Superheld*in oder ein Roboter wäre und sie werfe den Lehrpersonen vor, genau diese Erwartungen an die Schüler*innen zu haben. Das Wissen stets bereit zu haben baue einen enormen Druck auf, der dazu führe, dass Schüler*innen Kopfschmerzen hätten, literweise Kaffee oder sonstige Aufputschgetränke tranken und keine Zeit mehr für ihre Erholung hätten. Es gehe in der Schule nur noch darum, Wissen zu reproduzieren, wobei nach Fridas Ansicht es wesentlich wichtiger wäre, Vokabeln beispielsweise im Unterricht zu verwenden, um die Sprache zum Leben zu erwecken und wenn zum Beispiel Argumentationen bei einer Deutschschularbeit verlangt würden, diese auch im Unterricht anzuwenden und zu üben. Aus Fridas Erzählung wird deutlich, dass der gemeinsamen Beschäftigung mit Lerninhalten im Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde. Inhalte würden verlangt, müssen jederzeit abrufbar sein und würden auch ständig durch Schularbeiten und Tests abgeprüft und benotet. Ähnlich wie im vorigen Kapitel zum Thema der unterschiedlichen Leistungsstufen in Bezug auf Deutschkenntnisse diskutiert wurde, wird auch in dieser Textpassage darauf hin-

gewiesen, dass es unterschiedliche Leistungslevel der Schüler*innen in den Gegenständen gebe, wodurch sich Schüler*innen unterschiedlich schwer und leicht täten, was aus ihrer Sicht berücksichtigt werden sollte. Kritisiert wird von den an dieser Diskussion beteiligten Schülerinnen und Schülern, dass ihrer Wahrnehmung nach von allen Schülerinnen und Schülern verlangt werde, dass sie perfekt funktionierten, wie das bei Robotern oder Superheldinnen bzw. Superhelden der Fall sei, es sich jedoch bei ihnen um *Menschen aus Fleisch und Blut* handle, was sie nicht perfekt mache. Die Schüler*innen dürften wahrnehmen, dass sie einzig auf ihre Leistungen und die Fähigkeit, Wissen zu reproduzieren, reduziert würden, was dem Bild vom perfekten Schüler bzw. von der perfekten Schülerin entspreche und damit Erwartungen verknüpft wären, die Schüler*innen kaum erfüllen könnten. Dazu kämen noch respektlose Reaktionen der Lehrpersonen, wenn die Schüler*innen den Erwartungen nicht gerecht werden könnten.

Durch eine Sequenz der Gruppendiskussion des Falles *Graz* wird dieser negative Horizont bestätigt, da auch diese davon sprechen, dass sie wie Maschinen funktionieren sollten und ihnen großer Druck gemacht werde. Im Laufe der Diskussion bestätigt die Schülerin Elsa die Erzählungen der Schüler*innen in der Diskussion davor, die an einer anderen Schule stattgefunden hatte.

Elsa: Und außerdem wir Schüler, also das muss ich jetzt sagen, also wir sind ja auch keine Maschinen. Also wir bekommen so viel @(Hausübung)@ ((allgemeines Gelächter)), so viele Tests und so weiter, und wir sind ja auch Menschen, wir sind ja keine Maschinen, wir brauchen ja auch bisschen Freizeit. Manchmal haben wir auch keinen Bock zu lernen, was weiß ich, und wenn halt alles so auf einmal kommt und dann noch die Lehrer dich so entmutigen, ehm, ja, dann ist es für uns Schüler schlecht. (*Graz*, Zeilen 401–406)

Auch in diesem Diskurs wird wahrgenommen, dass sich Lehrpersonen erwarteten, dass die Schüler*innen wie Maschinen funktionierten. Krautz (vgl. 2014, S. 3) spricht in diesem Zusammenhang vom Menschen als Maschine und Ribolits (vgl. 2010, S. 15 ff.) vermutet, dass es in erster Linie um die effektive Weitergabe, Speicherung, Reproduktion und Anwendung von Wissen geht, Schüler*innen aus den Lernstoffvermittlungsbemühungen heraus zu Objekten werden, die bestimmten Erwartungshaltungen entsprechen und funktionieren sollten. Im Gegensatz dazu steht das personale Menschenbild, das den Menschen durch seine Würde und Freiheit kennzeichnet, und die daraus resultierende Eigenverantwortung. Neben den vielen Tests werden in dieser Textpassage auch die vielen Hausübungen erwähnt, die den Schülerinnen und Schülern zu wenig Freizeit ließen. Die Schüler*innen lachen, was darauf schließen lässt, dass Humor ein wichtiges Ventil für sie sein dürfte, um mit diesem Druck umgehen zu können, was auch in anderen Diskussionen und bei weiteren Themen häufig beobachtet werden kann. Es zeigt sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum sowohl innerhalb dieser Gruppendiskussion als auch mit den Schülerinnen und Schülern des Falles *Bregenz*. Gleichmaßen wird in einer Sequenz des Falles *Graz* von Elsa betont, dass sie, die Schüler*innen, auch Menschen seien und manchmal einfach keine Lust darauf hätten, etwas zu tun. Zusätzlich zu alldem komme

dann noch, dass Schüler*innen von ihren Lehrpersonen entmutigt würden, womit die Schüler*innen diejenigen Praxisformen meinen dürften, die bereits im Fall *Bregenz* diskutiert wurden, wie beispielsweise schlechte Noten und Vorwürfe, zu wenig gelernt zu haben bzw. zu wenig zu wissen. In diesen beiden Textpassagen wird erkennbar, dass die Schüler*innen wahrnehmen, dass ihre Lehrpersonen ein Bild von den perfekten Schülerinnen und Schülern hätten, mit den entsprechenden Erwartungshaltungen. Interessant dabei ist, dass die Schüler*innen vermuten, dass ihre Lehrer*innen in ihrem Alter möglicherweise auch nicht perfekt gewesen wären. Umso überraschender ist die Erfahrung der Schüler*innen, dass ihnen offenbar etwas abverlangt werde, das die Lehrpersonen selbst wahrscheinlich auch nicht erfüllt hätten und auch jetzt nicht erfüllten. Die Schüler*innen würden häufig die Erfahrung machen, dass bei Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen mit unterschiedlichen Maßstäben gemessen werde. Die Schüler*innen haben den Eindruck, dass in ihrem Feld *Unterricht* unterschiedliche Regeln gälten. Einerseits gebe es die Regeln für Schüler*innen, andererseits gebe es die Regeln für Lehrer*innen, die häufig differierten. Dadurch werden die Handlungspraxen der Lehrpersonen für die Schüler*innen nicht nachvollziehbar und widersprechen der Vorbildfunktion, von der auch Hartmut von Hentig (vgl. 1984, S. 112 ff.) spricht, wenn er an den heimlichen Lehrplan erinnert, was bedeutet, dass die ganze Person des Lehrers bzw. der Lehrerin von den Schülerinnen und Schülern mitgelesen wird und somit das wichtigste Curriculum darstellt, vor allem in Bezug auf soziale Praxisformen, die so von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden. Die Lehrpersonen verlangten laut Schülerinnen bzw. Schülern häufig etwas von ihnen, woran sich primär die Schüler*innen halten müssen, jedoch weniger die Lehrpersonen. Denise aus dem Fall *Bregenz* erzählt von Forderungen von Lehrpersonen an die Schüler*innen, die sie selbst nicht einhielten.

Denise: Und ich finde, es fehlt auch Verständnis von der Seite der Lehrer her. Wenn wir z. B. krank sind und nicht in die Schule kommen können, oft längere Zeit, ich weiß nicht, ich hab' jetzt irgendeine Operation, komm jetzt drei Wochen nicht. Wenn ich zurückkomme, muss ich alles nachgeholt haben, alles schon, alles abgegeben haben, per E-Mail schon abgeschickt haben, weil, ich darf ja nichts verpassen. Wenn der Lehrer krank war, er hatte schon eine Woche davor Zeit, die Schularbeit zu korrigieren, und dann wurde er genau am Rückgabetag krank, dann war er eine Woche wieder nicht in der Schule, und dann kommt sie zurück in die Schule und sagt, ich habe jetzt noch zwei Wochen Zeit, das zu korrigieren, weil ich war ja krank. **Wieso muss ich dann alles in meiner Freizeit machen?** Ich versteh's ja, sie haben die Ausbildung gemacht, ich respektier' das voll, die Lehrer haben ja auch ein gewisses Wissen, aber ich, das Verständnis fehlt einfach dafür. Weil wenn ich schon krank bin, dann kann sicher nicht topfit, ich weiß nicht, alles nachholen usw., und es, wir müssen uns alles selber beibringen, wenn wir mal nicht da sind, hier Arbeitsblatt ausfüllen, das haben wir in der Stunde gemacht. (Bregenz, Zeilen 1057–1071)

In dieser Textpassage illustriert die Schülerin Denise, dass den Lehrpersonen das Verständnis für Schüler*innen fehle, die aufgrund von Krankheit abwesend gewesen seien. Sofort, wenn die Schüler*innen zurückkämen, müssten sie alles nachholen, was zwingend dazu führen würde, dass sie ihre Freizeit dafür opfern müssten.

Dadurch, dass sie die Frage, warum sie alles in ihrer Freizeit machen müsse, sehr laut stellt, wird deutlich, dass sie dieser Punkt besonders zu stören scheint. Wenn allerdings die Lehrpersonen selbst krank seien, würden sie ihre Rückgabetermine für Korrekturen mit der Begründung verlängern, dass sie ja krank gewesen seien und die Frist daher ab dem Tag beginne, an dem sie wieder gesund seien. Die Schülerin könne zwar Verständnis dafür aufbringen, da die Lehrer*innen die Lehrerausbildung abgeschlossen hätten, was ihrer Meinung nach mit viel Wissen einhergehe. Dabei wird sichtbar, dass Denise den Lehrpersonen vertikalen Respekt erweisen dürfte, da sie davon spricht, dass diese über mehr Wissen verfügten, als die Schüler*innen (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.), wodurch sie ihnen Privilegien zugesteht. Dennoch könnten die Lehrpersonen den Schüler*innen auch ein wenig mehr Verständnis entgegenbringen, zumal diese sich ihr Wissen nun aufgrund ihres Fehlens selbst beibringen und selbstgesteuert nachholen müssten. Von ähnlichen Wahrnehmungen berichten die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Graz*. Auch sie hätten erlebt, dass Lehrpersonen für sich selbst Begründungen fänden, wenn sie Arbeiten nicht erledigen können, von den Schüler*innen hingegen Termintreue verlangt werde, wie die folgende Textpassage zeigt.

Katrin: Oder die meisten Lehrer sagen, sie können, also wir hatten z. B. eine Schularbeit, und wollen sie nach fünf Tagen oder so zurückhaben. Dann sagen sie, ja, wir haben diese Woche aber noch zwei andere Schularbeiten zu korrigieren, aber ich finde, sie sagen ja selber, sie haben was zu tun, dann sollen sie auch respektieren, wenn wir mal sagen, ja, wir haben jetzt –

Elsa: ↳ Andere Lehrer.

Katrin: Auch viel zu lernen, damit wir auch mehr –

Liam: ↳ Ja.

Elsa: Zeit kriegen dafür.

Giulia: Dann sagen sie immer ja, was können wir dafür, wir müssen auch einen Test machen und, ja, dann kommen zwei Tests, drei Tests hintereinander. Und die sagen, das interessiert uns nicht.

Liam: Wenn wir einmal 'ne Hausübung zu spät bringen, dann entweder ja, dann darf ich's das nächste Mal bringen oder Minus, du hast sie nicht gebracht. Aber wenn wir dann sagen ja, Schularbeit, eine Woche, ich glaube das ist irgendwas Gesetzliches, dass man nach einer Woche es eigentlich zurückbekommen soll oder so, und dann sagen sie ja, ich hab' noch andere Arbeiten zu tun, ja okay, das kann ich respektieren, aber da müssen sie auch respektieren, wenn ich in anderen Fächern was machen muss, und die Hausübung einmal nicht bringen kann. Und dann, da find ich, das beruht auf Gegenseitigkeit dann. (Graz, Zeilen 562–581)

Die Diskussion verläuft univok. Viele Schüler*innen dieser Sequenz bringen sich in das Gespräch ein und es scheint, als wären sie sehr aufgebracht, was darauf hinweist, dass das Thema eine große Bedeutung für sie haben dürfte. Sie ergänzen gegenseitig ihre Sätze und validieren ihre Redebeiträge durch verbale Zustimmungen. Laut Katrin argumentierten die Lehrpersonen damit, dass sie viel Arbeit hätten, wenn sie

Schularbeiten nicht fristgerecht korrigiert zurückgeben. Wenn hingegen die Schüler*innen das Argument einbrächten, dass sie viel zu tun hätten und deshalb einen Aufschub für eine Abgabe benötigten, würden die Lehrer*innen hingegen kein Verständnis dafür aufbringen. Meistens gäbe es als Konsequenz dafür ein *Minus*. Katrin und Liam wünschten sich, dass die Lehrpersonen mehr Verständnis zeigten, und die Schüler*innen einmal eine Arbeit oder Hausübung nicht zu bringen bräuchten aufgrund der Tatsache, dass sie so viel zu tun hätten. Die Schüler*innen brächten in diesem Fall auch Respekt und Verständnis für die Lehrpersonen auf, wenn diese in einer überfordernden Situation einmal Arbeiten später zurückgäben. Dabei wird die Wechselseitigkeit von respekt- und verständnisvollen Handlungspraxen (vgl. Honneth 2018, S. 126) deutlich. Die Diskussionsbeiträge der Schüler*innen lassen die Schlussfolgerung zu, dass ein gegenseitiges Verständnis in derartigen Situationen für sie in Ordnung wäre, was sie allerdings daran störte, sei die Ungerechtigkeit, die sie dabei wahrnahmen. Es wird ein deutliches Machtgefälle für die Schüler*innen wahrnehmbar. Eine gemeinsame Orientierung ist erkennbar. Sichtbar ist diese Orientierung auch bei den Schülerinnen und Schülern der Gruppendiskussion des Falles *Linz*.

Greta: Ich find' generell, dass wir in manchen Fächern nicht so informiert werden darüber, wie unsere Note eigentlich zustande kommt. Weil manche sagen, ja, die Schularbeit zählt nur 30 Prozent und sonst Mitarbeit, aber eigentlich geht man von der Schularbeitsnote dann aus, und manche Lehrer vergessen dann halt die Mitarbeit. Und es ist auch so, dass in der Klasse, manche Lehrer schauen auf eine Seite und manche nur auf die anderen, und auch wenn man öfters aufzeigt, sehen sie uns halt nicht, meistens, und dann sagen sie auch ja, Mitarbeit ist nicht so gut. Und eigentlich ist es ja nicht dann die Schuld des Schülers, sondern eigentlich der Lehrerin, der Lehrer halt.

Emily: Und wenn man dann was sagt, ja, aber sie schau'n nicht her. Da kommen meistens so blöde Kommentare, ja, sagt eh jeder Schüler, oder so. Da fühlt man sich so angegriffen. Man kann sich nicht dagegen wehren und wenn man's irgendwie versucht, dann wird man auch nur so dumm angeredet.

Derya: Oder in Italienisch werden immer so Schüler genommen, die etwas, also die darüber nichts wissen. Und dann stehen wir da eine halbe Stunde und lacht ihn irgendwie auch aus, und die anderen zeigen dann auf, wollen zeigen, was sie dann können, und im Endeffekt kommt dann nur raus, was wir nicht können. Sie sieht gar nicht, was wir können. (Linz, Zeilen 359–375)

Die Textpassage beginnt mit der Proposition der Schülerin Greta, dass die Beurteilung häufig für die Schüler*innen nicht transparent sei. Eigentlich sollte laut Lehrpersonen die Mitarbeit einen Großteil der Note ausmachen. Es sei jedoch so, dass Lehrer*innen die Schüler*innen häufig übersähen, wenn sich diese melden und ihnen unterstellten, sie würden nicht mitarbeiten. Dementsprechend zeigen die Ergebnisse der Studie von Krumm und Weiß (vgl. 2000, S. 60 ff.), dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern keine Chance geben, indem sie diese beispielsweise übersehen, wenn sich diese für die Mitarbeit melden möchten. Emily führt weiter aus, dass Lehrer*innen häufig wegschauten, wenn Schüler*innen aufzeigten, und wenn sie etwas

sagten, kämen unangebrachte Kommentare, durch die sie sich angegriffen fühlten und wogegen man sich als Schüler*in nicht wehren könne. Auch hier bekommen die Schüler*innen das Machtgefälle stark zu spüren, was zu einem Gefühl der Machtlosigkeit (vgl. Foucault 2019, S. 244 ff.) führt. Das Ohnmachtsgefühl wird häufig explizit oder implizit von den Schülerinnen und Schülern aller Gruppendiskussion formuliert, vorwiegend in Situationen, die für sie nicht nachvollziehbar seien oder wo sie Ungerechtigkeiten wahrnehmen und sie der Meinung sind, sie könnten an den Situationen nichts ändern, da sie in der Hierarchie die Unterlegenen seien. Derya bestätigt die Erzählung von Emily und exemplifiziert an ihrem Italienischlehrer, dass dieser nur Schüler*innen drannähme, die nichts wissen und sich nicht gemeldet hätten. Diese Schüler*innen ständen dann etwa eine halbe Stunde da, und würden von dem Lehrer irgendwie ausgelacht, wobei nicht ganz klar ist, was mit *irgendwie* gemeint ist. Auf jeden Fall dürfte die Schülerin wahrnehmen, dass der Lehrer belustigt sei. In der Zwischenzeit zeigten die anderen Schüler*innen gerne, was sie könnten, im Endeffekt würde jedoch bei allen Schülerinnen und Schülern nur das sichtbar werden, was sie nicht können. Das Können der Schüler*innen bleibe im Verborgenen. Die Schülerinnen beschreiben eine Situation des Bloßstellens vor der Klasse und eine von ihnen wahrgenommene Fehlerorientierung des Lehrers. Schlee (vgl. 2017, S. 218 ff.) empfiehlt in diesem Zusammenhang respektvolle und achtsame Begegnungen mit den Schülerinnen und Schülern, beispielsweise Spott, Häme, Beschämung oder Beleidigungen zu unterlassen, um den Schülerinnen und Schülern eine angstfreie und aktive Kommunikation und Mitarbeit zu ermöglichen. Die Art von Kommunikation beeinflusst die Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen bzw. Schülern, demnach sind Worte, nonverbale und paraverbale Praxisformen mit Bedacht zu wählen. Im weiteren Gesprächsverlauf bringt die Schülerin Emily als neues Thema ein, dass Lehrpersonen viel Wert darauf legten, dass die Schüler*innen sie grüßen, umgekehrt, sie jedoch die Schüler*innen nicht grüßten.

Emily: Was ich auch ur respektlos fand, einmal, die Lehrer erwarten sich ja auch immer von uns begrüßt zu werden, was ich auch versteh'. Das zeigt auch Respekt, und ich bin an einem Lehrer an unserem Lehrer vorbeigegangen und ich habe so gesagt, „Auf Wiedersehen“, und der Lehrer hat mich angeschaut, hat nicht wirklich wahrgenommen, was ich gesagt habe. Und hat einfach nichts gesagt, er hat nur blöd geschaut und ist an mir vorbeigegangen.

Derya: 1 Ich glaub', er hat sogar gelacht.

Emily: Ja.

Derya: So frech gelacht.

Greta: Gestern wollte ich Putzmittel holen gehen mit einer Freundin, weil unser Tisch war ur schmutzig, und, äh, eine Lehrerin ist grad reingekommen aus der Tür, und ich kenn sie halt und sie mich auch, und ich hab sie halt gefragt, Frau Professor, wissen Sie vielleicht wo der Schulwart ist? Und sie hat mir eiskalt gesagt, ja, ich bin noch nicht im Dienst, also es interessiert mich nicht. Sie so ja, ich bin nicht im Dienst, das interessiert mich g'rad nicht. Ich fand sie schon respektlos, weil sowas sagt man nicht, weil würden wir sowas sagen, da wär' das gleich ein Drama.

Derya: Ja. Wenn wir eine Lehrkraft außerhalb des Schulgebäudes sehen und sie uns was fragt, ja, ich bin jetzt keine Schülerin.

Herta: Oder in den Pausen, wenn wir was sagen.

Derya, Greta: Ja, stimmt.

Greta: Und was auch noch ur blöd ist, wir haben ja so, es gibt unten ein Lehrerzimmer, und da gehen wir halt immer hin, wenn was passiert oder wenn wir Fragen haben, und jetzt gibt es nur so, so wie Öffnungszeiten, zweimal am Tag dürfen wir die Lehrer was fragen, und ja.

Emily: Das find ich auch, respektlos eigentlich. Weil sie dürfen uns auch immer was fragen. Auch wenn wir recht, oder wenn sie mal eben überziehen und unsere Pausen wegnehmen, und wir dann aber Fragen haben, auch in unserer Pause, dann dürfen wir die eben nicht stellen. Sie machen einfach die Konferenzzimmertür zu.

Herta: ¹ Oder z. B. Sprechstunde bei einem Lehrer, also man möchte z. B. den Notenstand wissen, und der Lehrer sagt dann ja, kommt in der Pause zu mir, aber das geht ja auch von unserer Pause °weg°. (Linz, Zeilen 376–406)

Emily berichtet in diesem Zusammenhang von einer Situation, in der sie ihren Lehrer begrüßt habe, dieser den Gruß jedoch nicht erwidert habe. Sie vermutet sogar, dass er absichtlich nicht begrüßt, sie einfach nur *blöd* angesehen habe, und Derya vermutet, dass er sogar gelacht habe. Vermutlich haben die Schüler*innen durch die nonverbalen und paraverbalen Ausdrücke eine Verhöhnung empfunden. Daraufhin erzählt Greta von einer Begebenheit, wo sie eine Lehrerin gefragt habe, ob diese denn wisse, wo der Schulwart sei, da sie Putzmittel benötigt habe. Die Lehrerin habe ihr daraufhin klar gesagt, dass sie nicht im Dienst sei und sie das nicht interessierte. Ferner bringt Greta als weiteres Beispiel, dass die Schüler*innen jederzeit für die Lehrpersonen zur Verfügung stehen müssten, sogar in ihren Pausen, die Lehrer*innen jedoch nur zweimal täglich für Fragen der Schüler*innen zu erreichen seien. Die Schüler*innen müssten sich an die Öffnungszeiten des Lehrer*innenzimmers halten, da für Lehrer*innen laut Meinung der Schüler*innen ihre Pausen wichtig seien. In die Diskussion bringen sich sehr viele Schüler*innen ein und es herrscht allgemeine Aufregung. Die Schüler*innen schildern viele Beispiele, durch die deutlich wird, dass die Handlungspraxen der Lehrpersonen keine soziale Reversibilität aufweisen. Die Schüler*innen können die Äußerungen, das Verhalten oder die Maßnahmen der Lehrpersonen nicht übernehmen, wodurch keine soziale Gleichwertigkeit vorhanden ist (vgl. Tausch & Tausch 1998, S. 167). Die Gespräche zeigen, dass die Lehrpersonen sich perfekte Schüler*innen erwarten, sie selbst jedoch durchaus menschliche Seiten zeigen, die den Schüler*innen nicht zugestanden werden, wodurch für die Schüler*innen der Eindruck entstehen dürfte, dass jegliches Verständnis für die Schülerseite fehle. Zunächst wird eine Orientierungsfigur sichtbar, dass die Schüler*innen durch die Wahrnehmung der Handlungspraxen der Lehrpersonen vermuten, dass diese die Erwartung an die Schüler*innen haben, perfekt ihre Schülerrolle auszufüllen, wodurch es dazu kommt, dass die Schüler*innen sich als defizitär wahrgenommen fühlen. Die zweite Orientierungsfigur zeigt, dass Lehrpersonen Verständnis den Schülerinnen

und Schülern gegenüber zeigen. Als dritte Orientierungsfigur lässt sich rekonstruieren, dass Lehrpersonen Ambivalenzen zeigen und von Schülerinnen und Schülern Perfektionismus verlangen, mit sich selbst jedoch nachsichtiger umgehen, wodurch erneut von den Schülerinnen und Schülern Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung wahrgenommen wird.

Wenn sich die Lehrer*innen perfekte Schüler*innen erwarten, stellt sich die Frage, welche Wahrnehmungen Schüler*innen in Bezug auf den Umgang von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen haben.

10.5.5 Schüler*innen mit Behinderungen

Ebenfalls von der normativen Folie des idealen Schülers bzw. der idealen Schülerin (vgl. Zichy 2017, S. 143 ff.) weichen Schüler*innen mit Behinderungen ab. Die in den Erziehungsideen vorherrschende Vorstellung von der Vervollkommenung von Heranwachsenden oder auch die Schüler*innen bei ihrer Selbstvervollkommenung zu unterstützen, impliziert ein bestimmtes Bild vom Menschen, zu dem sie werden sollen. Aber was genau bedeutet Vervollkommenung (vgl. Zirfas 2004, S. 51 ff.)? Inwieweit werden dabei Menschen mit Behinderungen berücksichtigt? Selbst der abstrakte Begriff der Behinderung suggeriert Homogenität und generelle Hilfsbedürftigkeit, was es real gar nicht gibt (vgl. Degele 2020, S. 97). Ein Blick in die Gruppendiskussion des Falles *Salzburg* gibt Aufschlüsse über eine Thematik, die die Schüler*innen stark zu beschäftigen scheint, denn Erzählungen im Zusammenhang mit einem Mitschüler mit Behinderung ziehen sich prominent durch die gesamte Diskussion. Die Schüler*innen wirken sehr aufgebracht, was dadurch sichtbar wird, dass es eine hohe Redebeteiligung gibt, univoke Diskurse stattfinden und die entsprechenden Emotionen durch verbale, nonverbale und paraverbale Signale wahrgenommen werden können. In der folgenden Textpassage kommt die Sprache auf einen männlichen Schüler mit Behinderung, der nach Meinung der Schüler*innen von den Lehrpersonen bevorzugt werde. Der Schüler wird im Folgenden Ronny genannt. Ausgehend von einer Diskussion darüber, warum manche Schüler*innen nach Meinung der Schüler*innen bevorzugt würden, lenkt die Schülerin Ida den Fokus auf Ronny, den Schüler mit Behinderung. Sie vermutet, dass die Lehrer*innen den Schüler bevorzugten, weil sie Mitleid mit ihm hätten. Daraufhin kommt es zu einer allgemeinen Aufregung was verdeutlicht, dass die von den Schülerinnen und Schülern angesprochene Thematik bedeutenden Einfluss auf die Klasse haben dürfte und im Diskursverlauf dieses Falles eine prominente Stellung einnimmt.

Ida: Und es ist halt so, dass wir, wie soll ich sagen, wir haben halt einen Schüler, der hat eine Beeinträchtigung. Und es ist halt jetzt nicht nur von mir aus, sondern die ganze Klasse, wir alle wissen sozusagen, dass er, nicht bevorzugt, sondern die Lehrer haben mit ihm mehr Mitleid. Das heißt, er kriegt z. B., ja, Noten geschenkt.

Brenda: 1 Ja. Er kriegt mehrere Chancen.

Ida: 1 Ja.

Brenda: 1 Sich zu verbessern.

Chris: Zum Beispiel, bei mir war das der Fall? In Englisch bin ich zwischen Vier und Fünf gestanden und derjenige auch. Was ich sagen wollte, aber man merkt das, z. B. meine Mitarbeit war besser, als seine.

Brenda: 1 Ja.

Gery: 1 Er zeigt nie auf, sagt die Lehrerin ja, seine Mitarbeit war besser.

Chris: Er hat auf die Schularbeit eine Vier bekommen, ich auch. Und für eine bessere Note mussten wir eine Präsentation machen. Ich hab' eine Woche lang darauf mich vorbereitet. Ich habe so wirklich gelernt, und ich hab', die Präsentation, hab' ich sie bestanden, eine Vier gekriegt. Und er, er war nicht so gut vorbereitet, also er hat abgelesen und so. Bitte? Ach so ja, und dann hat er die Prüfung, am nächsten Tag, hab ich gehört, dass er noch eine Chance bekommen hat, und er wurde nur Vokabeln abgefragt, und das waren nur drei Fragen.

Dora: Und eigentlich darf man ja nur einmal eine Wunschprüfung machen.

Chris: Ja.

Dora: Und nicht nur Vokabeln.

Chris: 1 Das ist wirklich so, dass man nur einmal eine Wunschprüfung –

Gery: 1 Damit wir uns besser fühlen, hat sie diejenigen, die 'ne Vier haben, und die Ausrede hätten, ja, wir sind nicht auf dem gleichen Niveau wie er, hat sie einfach 'ne Drei geschenkt. (Salzburg, Zeilen 112–137)

Ida ist der Meinung, dass Ronny die Noten geschenkt bekomme aufgrund der Tatsache, dass die Lehrer*innen Mitleid mit ihm hätten. Mit der Betonung, dass alle Schüler*innen der Klasse diese Wahrnehmung hätten, möchte sie vermutlich nicht die alleinige Verantwortung für diese Beobachtung übernehmen. Möglicherweise ist es ihr unangenehm, über dieses heikle Thema zu sprechen. Brenda ergänzt die Aussage von Ida, indem sie erzählt, dass Ronny auch mehr Chancen bekomme, seine Noten zu verbessern, was Ida validiert. Chris exemplifiziert die Aussagen der Schülerinnen, indem er erzählt, dass sowohl Ronny als auch er selbst in Gefahr gewesen seien, mit *Nicht genügend* beurteilt zu werden. Chris ist davon überzeugt, dass seine eigene Mitarbeit besser gewesen sei als die von Ronny, was die Lehrerin seiner Meinung nach anders gesehen habe. Brenda bestätigt die Wahrnehmung von Chris und auch Gery bestätigt sie, indem er sagt, dass Ronny nie aufzeige, die Lehrerin jedoch seine positive Note damit begründe, dass dieser eine bessere Mitarbeit aufweise. Zudem erzählt Chris davon, dass sie beide auf die Schularbeit die Beurteilung *Genügend* gehabt hätten und sie beide noch eine Präsentation hätten machen sollen, um die Note zu verbessern. Chris selbst hätte sich darauf sehr gut vorbereitet, sich angestrengt und auf die Präsentation ein *Genügend* bekommen, Ronny hingegen sei nicht so gut vorbereitet gewesen und die Präsentation sei auch negativ beurteilt worden. Chris erzählt weiter, dass er selbst es zwar nicht miterlebt hätte, er jedoch gehört hätte, dass Ronny am nächsten Tag noch eine weitere Chance für eine Prüfung erhalten hätte und nur Vokabeln geprüft worden seien, obwohl jedem/jeder Schüler*in nur eine einzige Wunschprüfung zustehe und es eigentlich auch nicht üblich sei, dass nur Vokabeln abgeprüft würden. Laut Gery hätte die Lehrerin den restlichen Schüler*in-

nen ein *Befriedigend* geschenkt, um bei der Beurteilung die unterschiedlichen Leistungsniveaus zu verdeutlichen. Diese Aussage lässt den Schluss zu, dass die Lehrerin eher allen Schülerinnen und Schülern bessere Noten gegeben hätte, als den Schüler mit Behinderung negativ zu beurteilen. Die Diskussion lässt vermuten, dass die Lehrpersonen generell im Fall des Schülers mit Behinderung unangemessen niedrige Maßstäbe setzen dürften, möglicherweise aus Angst, den Schüler aufgrund seiner Behinderung zu benachteiligen, was jedoch zum gegenteiligen Effekt führt. Wenn die Schüler*innen sich beschwerten, entscheiden sich die Lehrpersonen dagegen, die Maßstäbe bei Ronny hinaufzusetzen und drehen stattdessen an den Schrauben der Leistungen und Beurteilungen der restlichen Schüler*innen. Dabei bedenken sie jedoch nicht, dass der ohnehin bereits benachteiligte Schüler durch dieses Verhalten weiter benachteiligt wird (vgl. Rosenthal & Jacobson 1976, S. 215 ff.). Außerdem wird dem Schüler die Möglichkeit genommen, auf Schwierigkeiten zu stoßen, die es lernend zu überwinden gilt (vgl. Holzkamp 1995, S. 183 ff.). Dadurch, dass dem Schüler die Leistungsüberprüfungen zu leicht gemacht werden, er dabei nicht aus seiner Komfortzone geholt wird, er weder gefordert noch gefördert wird, wird ihm die Gelegenheit genommen, sich selbst als kompetent zu erleben, ein wichtiges Bedürfnis im Jugendalter (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229 ff.). Vergrößert wird die Problematik dadurch, dass sich alle anderen Schüler*innen ihren Aussagen nach ungerecht behandelt fühlten, was sich jedoch nicht nur in der Beurteilung widerspiegeln.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählen die Schüler*innen, dass Ronny während des Unterrichts schlafe. Elli betont, dass die Lehrer*innen darauf nur mit der Bemerkung reagierten, dass er aufwachen solle. Sie stellt fest, dass die Lehrer*innen *auszuckten*, wenn die anderen Schüler*innen ähnliches taten. Einer der Schüler habe wegen des gleichen Vergehens sogar einen Klassenbucheintrag bekommen. Die meisten Schüler*innen der Gruppe stimmen dem zu und wirken sehr aufgeregt, da sie es nach eigenen Angaben als unfair empfänden, dass sich Ronny das erlauben könne, alle anderen jedoch nicht. Es hat den Anschein, als würde diese Problematik zu großer Unruhe in der Klasse führen, was durch die Schüler*innen selbst nicht bearbeitet werden kann, ein Konflikt, der unter der Oberfläche brodet und jederzeit aufzubrechen droht. Die Schüler*innen äußern ferner die Vermutung, dass die Bevorzugung nicht alleine auf die Behinderung zurückzuführen wäre, sondern dass Sympathie dabei eine wesentliche Rolle spiele. Diese Vermutung resultiert aus Gerys Erfahrung, der, wie er anmerkt, eine Krankheit habe, weswegen er regelmäßig alle drei bis vier Wochen zur Spitalskontrolle müsse. Er erzählt von einer Lehrerin, die dafür kein Verständnis aufbringe und mit ihm diskutierte, warum er ins Spital gehe und nicht zum Unterricht komme, letztendlich er sich dafür entscheiden müsse, was ihm wichtiger wäre. Er unterstellt der Lehrerin sogar, dass sie das absichtlich gegen Ende der Unterrichtsstunde gesagt habe, damit alle seine Mitschüler*innen einen Hass auf ihn bekämen – woraufhin die Mädchen lachen. Das Lachen zeigt, dass er gegen Ende der Erzählung zur Übertreibung neigen dürfte. Ida fasst noch einmal zusammen, dass es so sei, dass Ronny bevorzugt werde und die anderen Schüler*in-

nen sich deswegen respektlos behandelt fühlen. Die meisten Schüler*innen der Gruppe bestätigen das und erzählen weiter, dass bei allen anderen Schülerinnen und Schülern Krankenhaustermine oder Operationstermine verschoben werden sollten, was ja eigentlich gar nicht möglich sei, da man diese Termine nur in der Früh und fünf bis sechs Monate im Voraus zugeteilt bekomme. Mehr Verständnis wird laut Meinung der Schüler*innen von den Lehrpersonen für Ronny aufgebracht, der jederzeit fehlen dürfe, was auch keinerlei Konsequenzen habe. Wenn andere Schüler*innen zu häufig fehlten, käme es, laut Wahrnehmung der Schüler*innen, sogar zu Schulabmeldungen. Elli sagt, dass sie die Fehlstunden von Ronny und von einer Schülerin, die bereits von der Schule aufgrund zu häufigen Fehlens abgemeldet worden sei, durchgerechnet habe, und Ronny auf mehr Fehlstunden gekommen sei. Umso unverständlicher sei es für sie, dass er weiterhin die Schule besuchen dürfe (Salzburg, Zeilen 138–212). Ronny dürfe sich vieles erlauben, wofür die anderen Schüler*innen, primär die männlichen Schüler, große Probleme bekämen. Eingeleitet wird die folgende Textpassage durch Ida, die die Problematik zwischen Ronny und den anderen Jungen der Klasse anspricht.

Ida: Es is' jetzt auch so, ahm, das bezieht sich jetzt zum Beispiel nicht auf uns, sondern eher auf die Jungs, ah, und, wenn z. B., ahm, die Jungs, ohne eine Beeinträchtigung, ich sag's jetzt einmal, etwas tun, was die Person mit einer Beeinträchtigung auch tut, halt, wenn's jetzt z. B. nicht in Ordnung ist, bekommen die Jungs, die ohne Beeinträchtigung sind, mehr Ärger als wie die mit einer Beeinträchtigung. Ja, das ist halt auch extrem. Und wir seh'n das ja in der Klasse. Wir seh'n, wie Lehrer mit uns umgehen, wie die Lehrer mit den anderen Schülern umgehen. Und, ja, das ist halt auch nicht so schön mit anzusehen, weil die Lehrer sollen für uns ja auch ein Vorbild sein, wie wir mit den anderen umgehen sollen. Und, ja.

Elli: Oder zum Beispiel unsere Klassenvorständin, ah, Ronny, der mit der Beeinträchtigung, äh, sie sagt immer, dass Ronny von den Jungs gemobbt wird. Ich war letztens, ich weiß nicht, da waren auch die Jungs, also ein paar von ihnen, und Ronny, also er is' so einer, er will das. Man bemerkt das.

Dora: ↳ Er will Aufmerksamkeit.

Elli: ↳ Er denkt so, es ist freundschaftlich, ja es ist auch irgendwie so freundschaftlich. Und eigentlich wenn man so richtig sieht, die Jungs gehen gut mit ihm um. Halt, die sind manchmal wirklich sehr nett zu ihm. Und dieser Junge, er hat so einen Stock, weil er seine Hand nicht so hochheben kann. Er zeigt mit dem Stock auf. Und er schlägt auch mit dem Stock die Jungs.

Chris: ↳ Nicht nur Jungs, letztens hat er auch so –

Dora: ↳ Geschlagen.

Chris: **Geschlagen.**

Elli: Ja.

Chris: Auch so, Tschuldigung, aber reingeschnitten. (Salzburg, Zeilen 307–330)

In dem Diskursverlauf wird deutlich, dass die Schüler*innen Unterschiede im Umgang von Lehrpersonen mit dem Schüler mit der Behinderung und den anderen männlichen Schülern wahrnehmen. Schüler ohne Behinderung bekämen für das gleiche Fehlverhalten mehr Ärger als Ronny. Ida bezeichnet das als *extrem* und kommt vom Fallbeispiel ausgehend zu Verallgemeinerungen, indem sie betont, dass sie diese extreme Behandlung von Schüler*innen durch Lehrpersonen generell in der Klasse beobachte. Sie betont die Vorbildwirkung, die Lehrpersonen für sie hätten, vor allem beim Umgang mit anderen. Elli erzählt, dass die Klassenvorständin den Schülern vorwerfe, Ronny zu mobben. Die Schülerin selbst hätte jedoch eine andere Wahrnehmung. Sie unterstellt Ronny, dass er die Schüler der Klasse absichtlich provoziere, um Aufmerksamkeit zu bekommen, was Dora bestätigt, indem Sie diese Vermutung explizit formuliert. Elli vermutet, dass Ronny es möglicherweise sogar freundschaftlich meine und auf eher ungeschickte Weise versuche, Kontakt zu den Jungen aufzunehmen. Bei genauer Betrachtung würde ihr sogar auffallen, dass die Schüler sehr nett mit ihm umgingen, jedoch häufig von ihm mit seinem Stock geschlagen oder geschnitten würden, was von Dora und Chris bestätigt und noch einmal von Elli selbst validiert wird. Im Laufe der Diskussion wird von den Schülerinnen und Schülern festgestellt, dass Ronny seinen Sitznachbarn häufig mit dem Stock schlage, die Lehrer*innen kaum darauf reagierten und wenn es dann zur Eskalation komme, indem die Schüler die Beherrschung verlören, bekämen dann diese die Schuld und hätten die Konsequenzen, die Lehrpersonen setzten, zu tragen. Die Schüler der Gruppe erzählen, dass sie Ronny gerne integrieren möchten, ihn auch schon oft gefragt hätten, ob er mit ihnen etwas unternehmen möchte, wie beispielsweise Shisha rauchen oder ins Kino gehen, er jedoch nicht mitgehen dürfe. Dabei wird die Problematik deutlich, dass Jugendliche mit Behinderungen häufig einer Überfürsorge oder Dauerüberwachung ausgesetzt sind, aus der Überzeugung heraus, diese wären besonders schutzbedürftig. Allerdings ist alles kontraproduktiv für ihre Entwicklung was einengt, da sie für ihre Subjektentfaltung Erfahrungsfähigkeit, Leidensfähigkeit, Willensbildung und Konfliktbereitschaft benötigen (vgl. Bernhard 2017, S. 174). Die Jungen des Falles *Salzburg* drücken in der Diskussion ihre Ratlosigkeit aus, da alle ihre Versuche, auf Ronny zuzugehen, scheitern dürften oder mit negativen Folgen für sie selbst endeten. Ida bezeichnet Ronny als undankbar, da er sich nicht bedanke, wenn ihm von seinen Mitschülern geholfen wird. Chris sehe die Schuld dafür bei den Lehrer*innen, da diese zu wenig Strenge bei ihm zeigten und keine effektiven Konsequenzen setzten. Ronny dürfe sich laut den Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe alles erlauben, alle anderen hingegen müssten stets still und perfekt sein. Ronny könne alles machen, was er will, seine Mitschüler*innen müssten hingegen alles machen, was die Lehrer*innen sagen. Die Schüler*innen beteuern im Diskursverlauf immer wieder, dass sie nicht falsch verstanden werden möchten, dass sie sehr wohl wahrnehmen, dass Ronny eine Behinderung habe, allerdings solle er ihrer Meinung nach trotzdem behandelt werden wie jeder andere.

Dass sich Ronny mehr erlauben dürfe als die anderen Jungen verdeutlicht Ida, indem sie von einem Vorfall berichtet, der sich in der Klasse zugetragen habe und durch den dieser Eindruck noch verstärkt werde.

Ida: Und jetzt zum Beispiel am Montag hat er in der letzten Unterrichtsstunde –

Chris: Bist du –

Ida: Hat er ein Foto von mir gemacht, und halt, es war halt nicht ein, wie soll ich sagen, ein Ganzkörper –

Chris: Es war kein normales Foto, sondern ein sexuelles Foto.

Ida: Ja, es war halt ein Foto von meinem Arsch, und das hat dann der Lehrer auch erfahren, der in dieser Unterrichtsstunde zuständig war, hat das auch erfahren. Das einzige was er gesagt hat, das ist ur kindisch. Was soll ich mir da denken? Da denk' ich auch, okay, die machen nichts dagegen.

Chris: Stellen Sie sich vor, ich mach' sowas, –

((Alle sprechen aufgebracht und unverständlich durcheinander))

Chris: Sexuelle Belästigung, krieg ich 'ne Anzeige.

Ida: Das ist eigentlich theoretisch auch eine sexuelle Belästigung, wenn er ein Foto von meinem Arsch macht. Aber es wird halt bei ihm nicht so ernst genommen. (Salzburg, Zeilen 391–404)

Ida schildert in dieser Textpassage, dass Ronny ein Foto von ihrem Gesäß gemacht hätte. Chris bestätigt ihre Erzählung und unterstützt sie dabei, indem er ausspricht, dass es sich um ein sexuelles Foto gehandelt hätte, was Ida unangenehm zu sein scheint, da sie zunächst versucht, die Situation umschreibend zu formulieren. Die Schüler*innen zeigen Entsetzen darüber, dass der Lehrer, der in dieser Unterrichtsstunde anwesend war, lediglich mit den Worten, dass das kindisch sei, darauf reagiert hätte. Chris spricht die Gruppendiskussionsleiterin direkt an, sie solle sich einmal vorstellen, er mache so etwas und dürfte damit sein Entsetzen über die Ungleichbehandlung demonstrieren. Bei Ronny werde in diesem Fall nichts unternommen, die anderen männlichen Schüler bekämen seiner Meinung nach großen Ärger. Er vermutet sogar, dass er eine Anzeige wegen sexueller Belästigung bekommen würde. Auf die Erzählung von Chris folgt eine allgemeine Aufregung in der Gruppe. Alle sprechen durcheinander. Ida betont erneut, dass es sich um sexuelle Belästigung handle, jedoch von den Lehrerinnen und Lehrern nichts unternommen werde, da es sich um den Schüler mit der Behinderung handle. Diese Ansicht wird noch einmal verdeutlicht, indem Ida erzählt, dass sie auch mit der Klassenvorständin darüber gesprochen habe.

Ida: Ich hab' auch mit meiner, mit meinem Klassenvorstand darüber geredet, und während ich so mit ihr geredet hab', sie hat auch gesagt, das ist vollkommen, halt, dass das überhaupt nicht in Ordnung ist. Und dann hat sie aber etwas auch gesagt, was mich irgendwie schockiert hat. Weil sie hat gesagt, es würde, hätte es jetzt zum Beispiel ein anderer Junge gemacht, hätte es viel, viel schlimmere Konsequenzen gegeben. Wieso gibt's nicht die gleichen Konsequenzen für Ronny wie für die anderen Jungs? Er wird sozusagen bevorzugt, halt. Ja, bevorzugt sozusagen, weil er eben eine Beeinträchtigung hat. Und das hat mich halt echt schockiert, weil Gleichberechtigung hier auf gleiche Werte @ (sagt man das so?)@ –

Chris: Es ist nur ein Wort, Gleichberechtigung ist nur ein Wort. (Salzburg, Zeilen 414–423)

Beim Gespräch mit der Klassenvorständin habe Ida Verständnis erlebt, ausgedrückt durch die Worte, dass das nicht in Ordnung sei, was Ronny gemacht hätte. Allerdings hätte die Lehrerin laut der Wahrnehmung von Ida explizit erwähnt, dass es für andere Schüler in der gleichen Situation schlimmere Konsequenzen gegeben hätte, worauf sich Ida schockiert zeigt. Sie betont, dass es für sie vollkommen unverständlich sei, dass auf gleiches Verhalten unterschiedliche Konsequenzen folgten, nur aufgrund der Tatsache, dass es sich bei Ronny um einen Schüler mit Behinderung handle. Ida versucht auszudrücken, dass mit gemeinsamen Werten ihrer Wahrnehmung nach unterschiedlich umgegangen werde. Chris unterstützt ihre Meinung dadurch, dass er sagt, dass in diesem Fall der Wert *Gleichberechtigung* offensichtlich nicht gelebt werde und nur eine Worthülse sei. An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion erwähnen die Schüler*innen, dass andere Schüler*innen mit Behinderungen sich sehr wohl in der Schule anstrebten, sie die Bevorzugung nur bei Ronny wahrnahmen. Das zeigt, dass die Schüler*innen hier keine Generalisierung insofern vornehmen, dass Lehrpersonen generell zu Bevorzugungen von Schüler*innen mit Behinderungen neigten.

Die folgende Textsequenz zeigt noch einmal auf, welche Problematik die Schüler*innen wahrnehmen.

Ida: Das ist ja zum Beispiel so, ah, der ah, der Rollstuhlfahrer hat, aus unserer Klasse, der Beeinträchtigte, hat zum Beispiel, hat er den Stock. Und er hat uns mehrmals, nicht uns halt, z. B. andere Schüler, ah, hat er auch damit geschlagen, und, z. B. ?, seinen Sitznachbarn. Ich sag's Ihnen. Jede Stunde ist dasselbe. Er schlägt, oder stört, –

Dora: 1 °Oder malt.°

Ida: Den Sitznachbar mit dem Stock. Und die Lehrer seh'n das auch. Verstehen Sie? Wir sagen es jedes Mal dem Lehrer. Und das einzige was der Lehrer sagt, ist ja, XY hör auf. Auch wenn wir's unserer Frau Professorin, ah, unserem Klassenvorstand sagen, sagt sie ja, wenn er's nochmal macht, ah, wird's Konsequenzen geben, jedes Mal aber. Das geht immer und immer wieder so.

Chris: 1 Ich weiß nicht, wann die Konsequenz kommen wird, aber, hoffentlich.

Ida: Es wird Konsequenzen haben, und wenn er's noch mal macht, Konsequenzen, –

Chris: 1 Das ist ja krank.

Ida: 1 Und irgendwann reicht's halt.

Elli: 1 Die sagen nicht einmal zu ihm hör auf, nur wenn sein Sitznachbar wirklich auszuckt und zu ihm sagt, hör auf Berti, es reicht, dann sagen sie zu Berti, Berti hör auf, es reicht.

Chris: 1 Und sein Sitznachbar ist so einer, der ihn sehr respektiert.

Elli: 1 Ja, er ist wirklich sehr einführend.

Chris: 1 Er ist sehr hilfsbereit, er hilft ihm auch.

Alina: 1 Ja, er hilft ihm auch.

- Ida: Und z. B. jetzt, ah, in der letzten Stunde, die wir hatten, genau, er hat, ich hab z. B. nur kurz zu Ronny rübergeschaut, und ich hab gesehen, dass er Berti stört im Unterricht. Berti hat nichts gemacht. Er hat sich so sehr auf seine Arbeit konzentriert, und Ronny schaut da einfach, macht die ganze Zeit irgendwas, die Lehrerin macht einfach nichts. Verstehen Sie, und erst dann, wenn er so richtig auszuckt, ah, greifen die Lehrer ein, und dann sind natürlich diejenigen schuld, die geschrien haben oder sonst was. Dann sollen sie doch eingreifen bevor die auszucken. Und was unternehmen. ((Wirkt sehr aufgebracht.))
- Gery: Wir hatten mal eine Wiederholung in Deutsch, ich war sein Sitznachbar. Er hat die ganze Wiederholung von mir abgeschrieben. ((Mädchen lachen)) Er hat 'ne Zwei bekommen, ich hab eine Fünf bekommen. Die ganze Wiederholung hat er abgeschrieben.
- Elli: Die haben fix gedacht, dass du von ihm abgeschrieben hast. ((Einige Mädchen: Ja.))
- Gery: Nein. Er hat Fehler rausgefunden.
- Gdl: Also er hat dann Fehler korrigiert oder stand genau das Gleiche da.
- Gery: Na, der Lehrer hat meine Fehler rausgefunden, aber seine nicht. Meine Wiederholung hat er abgeschrieben. Eins zu eins.
- Chris: Außer Namen. ((Einige Mädchen lachen und ein Mädchen wiederholt: @(Namen)@.))
- Gery: Sollen die Lehrer einfach nur fair benoten. Dann juckt's mich eh nicht, ob er abschreibt oder nicht, dann juckt's mich ja nicht. Wenn ich die gleiche Note hab', dann ja, super für ihn. (Salzburg, Zeilen 896–936)

Ida erzählt, dass Ronny, der eine Behinderung hat und im Rollstuhl sitzt, laufend seine Mitschüler, vorwiegend die männlichen Schüler, störe. Häufig verwende er dazu seinen Stock, der ihm als Unterstützung für seinen Arm dient, indem er die anderen Schüler schlage. Die Lehrer*innen, die gerade unterrichteten, reagierten kaum darauf und würden lediglich zu ihm sagen, er solle aufhören, was keine wirksamen Auswirkungen auf Ronnys Verhalten haben dürfte. Auch die Klassenvorständin der Klasse drohe Konsequenzen an, die dann aber nicht folgten. Die Schüler*innen wirken sehr aufgebracht, weil sie nicht verstanden, dass die Lehrer*innen das Verhalten von Ronny zwar bemerkten, jedoch nichts dagegen unternahmen. Die Lehrer*innen würden erst eingreifen, wenn es den Schüler*innen, vor allem dem Sitznachbarn von Ronny, zu viel werde und sie, um es mit den Worten der Schüler*innen auszudrücken, *auszucken* würden. Dann sagten die Lehrer*innen, dass es reicht und meistens bekämen dann die anderen Schüler*innen die Schuld zugeschoben, was die Schüler*innen als ungerecht empfänden. Ihrer Meinung nach sollten die Lehrer*innen bereits vor der Eskalation eingreifen. Chris, Elli und Alina nahmen wahr, dass der Sitznachbar von Ronny sehr respektvoll mit ihm umgehe, extrem hilfsbereit und sehr einfühlsam sei. Das lässt den Schluss zu, dass es schon einiges an störendem Verhalten und Zeit benötige, bis dieser seine Nerven verliert. Wenn es dann so weit sei, bekäme er die Schwierigkeiten und nicht Ronny. Außerdem, erzählt Gery weiter, habe Ronny einmal die gesamte Deutschwiederholung von ihm abgeschrieben und ein *Gut* bekommen, er hingegen, obwohl die Arbeiten völlig ident gewesen seien, nur ein

Nicht genügend. Die Gruppendiskussionsleiterin fragt nach, ob Ronny Fehler ausgebessert hätte, was Gery verneint. Er vermutet, dass der Lehrer seine Fehler gefunden hätte, die Fehler von Ronny jedoch übersehen hätte. Ob der Schüler dem Lehrer unterstellt, dass dieser das bewusst getan hat, ist an dieser Stelle nicht erkennbar, jedoch die Wahrnehmung von Gery, dass hier unfair benotet worden sei. Es würde ihn nach eigener Angabe nicht stören, dass Ronny abschreibe, wenn es danach zu einer fairen Benotung komme und beide z. B. die gleiche Note hätten, was ja eigentlich auch sein sollte aufgrund der Tatsache, dass es sich um idente Texte handle. Das Hauptproblem in dieser Gruppe dürfte das Gerechtigkeitsempfinden der Schüler*innen sein und die Wahrnehmung von Ungleichbehandlungen. Da sich sehr viele Schüler*innen bei dieser Thematik einbringen, kann davon ausgegangen werden, dass sich dadurch ein Großteil der Klasse belastet und von den Lehrpersonen im Stich gelassen und nicht respektiert fühlt. Es ist eindeutig ein gemeinsamer Erfahrungsraum erkennbar.

Im Fall *Salzburg* wird also deutlich, dass der Konflikt rund um den Schüler mit Behinderung die Gruppendynamik innerhalb der Klasse stark beeinflusst. Es scheint sich um einen verdeckten Konflikt zu handeln, den Friedrich Glasl (2004, S. 77 ff.) als einen kalten Konflikt bezeichnet. Die Schüler*innen dürften laufend Ungerechtigkeiten erleben durch die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit Ronny und den restlichen Schülerinnen und Schülern der Klasse umgehen. Sie befinden sich vermutlich in einem dialektischen Spannungsfeld, hin- und hergerissen zwischen ihrem Ärger den Lehrpersonen und Ronny gegenüber und dem Wissen um die schwierige Situation von Ronny aufgrund seiner Behinderung. Durch die wiederholte Beteuerung der Schüler*innen, man solle das nicht falsch verstehen, wird deutlich, dass sie teilweise ein schlechtes Gewissen haben dürften aufgrund der internalisierten gesellschaftlichen Normen, man dürfe Menschen mit Behinderungen gegenüber keine negativen Gefühle haben und zeigen. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass nichts zum Hintergrund des Schülers Ronny bekannt ist. Könnte möglicherweise seine Undankbarkeit darauf zurückzuführen sein, dass er sein Leben lang bereits auf die Hilfe anderer angewiesen ist? Wie ist seine Sozialisation bisher verlaufen in Bezug auf Peergroups? Welche Problematiken ergeben sich für Menschen mit Behinderung in Bezug auf Sexualität? Die Schüler*innen nehmen wahr, dass Ronny offensichtlich versucht, Kontakt zu ihnen aufzunehmen, allerdings auf aus ihrer Sicht sehr unpassende Art und Weise. Vor allem die Jungen der Klasse versuchen, Ronny zu integrieren bzw. ihm auch zu helfen, wenn notwendig. Es ist erkennbar, dass hier zwei unterschiedliche Lebenswelten, nämlich diejenige eines Schülers mit Behinderung und diejenige der restlichen Schüler*innen der Klasse aufeinandertreffen und sich dabei Problematiken für beide Seiten ergeben. Beide Parteien versuchen sich einander anzunähern, was offensichtlich immer wieder misslingt. Hier wäre es wichtig, und das drücken die Schüler*innen auch aus, dass der Konflikt über intensive Gespräche bearbeitet wird. Die Schüler*innen erwähnen immer wieder, dass sie sich wünschen, dass sie von den Lehrpersonen unterstützt würden, was diese jedoch nicht täten. Ihre Gespräche lassen vermuten, dass sie sich von den Lehrpersonen im Stich gelassen fühlen. Die Lehrpersonen nehmen vermutlich sehr wohl wahr, dass es Konflikte gibt,

greifen aber nur ein, wenn die zumeist versteckten Konfliktaktionen offen sichtbar werden und als störend für die Lehrpersonen empfunden werden, sodass eine Kommunikationshandlung notwendig wird und sie keine anderen Möglichkeiten mehr haben. Die Vermutung liegt nahe, dass meistens die Kommunikation von Lehrpersonen vermieden wird und kaum wirkliche Begegnung stattfindet. Aus der Diskussion der Schüler*innen geht deutlich hervor, dass die Spannungen innerhalb der Klasse bereits stark emotional und nicht mehr nur auf der kognitiven Ebene erlebt werden. Sie versuchen verzweifelt damit fertigzuwerden, brauchen jedoch Hilfe, entweder von den Lehrpersonen oder, falls die Lehrer*innen für derartige Konfliktbearbeitungen die notwendigen Kompetenzen nicht haben sollten, von Expertinnen bzw. Experten für Menschen mit Behinderung außerhalb der Institution Schule.

10.5.6 Zwischenresümee

Aus den bisherigen Diskussionen geht deutlich hervor, dass die Schüler*innen größtenteils einen gemeinsamen Erfahrungsraum darüber haben, wie sie sich von ihren Lehrpersonen wahrgenommen fühlen. Die Wahrnehmung der Schüler*innen wird von den sozialen Praxisformen der Lehrpersonen beeinflusst. In der Dimension *Person* werden von den Schüler*innen Praxisformen wahrgenommen, aus denen sie bestimmte Menschenbildkonstruktionen schließen. Zunächst nehmen sie wahr, dass es Lieblingsschüler*innen gibt, die grundsätzlich mit *guten* und *braven* Schüler*innen korrespondieren. Des Weiteren identifizieren die Schüler*innen Annahmen zu Geschlechtscharakteren, indem sie eine Idealisierung weiblicher und eine Diskriminierung männlicher Merkmale wahrnehmen und zeichnen das Bild der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Und zuletzt werden die Anforderungen an die perfekten Schüler*innen und an einen Schüler mit Behinderung beschrieben. Was in all diesen Gesprächen der Schüler*innen sichtbar wird, ist die Wahrnehmung der Schüler*innen, dass sie sich von ihren Lehrpersonen auf wenige Merkmale reduziert wahrgenommen fühlen, was sie durch *gute* und *schlechte* Schüler*innen, *brave* und *schlimme* Schüler*innen, *Mädchen* und *Jungen*, *Ausländer*innen*, *Maschinen* und *Roboter* sowie *Schüler mit Behinderung* ausdrücken. Das Hauptanliegen der Schüler*innen dürfte dabei sein, dass sie sich nicht in ihrer Komplexität respektiert fühlen und dadurch Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung empfinden. Das bedeutet, dass sie sich von ihren Lehrpersonen nicht wahrgenommen und verstanden fühlen (vgl. Meyer et al. 2009, S. 6 f.). Durch die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Erwartungen der Lehrpersonen, wie und wer sie sein sollten, wird ihnen innerhalb des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses ihr scheinbar unvollkommener Zustand täglich vor Augen geführt (vgl. Sennett 2010, S. 53 ff.). Besonders wichtig erscheint dieser Umstand, wenn man bedenkt, dass nach Helmut Pape (vgl. 2013, S. 26) Menschen sich erst in Beziehungen zu anderen Menschen erfahren und entfalten, und so zu ihrer Individualität gelangen. Ohne Beziehungen wären alle ununterscheidbar und gleich. Dadurch, dass Menschen für andere Menschen eine Bedeutung haben, werden sie besonders. Es geht den Schülerinnen und Schülern der Diskussionen nicht darum, dass ihre Mitschüler*innen nicht mehr bevorzugt werden, sondern

darum, ebenfalls von den Lehrpersonen gesehen zu werden. In manchen Situationen ist es notwendig, dass Schüler*innen ungleich behandelt werden nämlich dann, wenn es gute Gründe dafür gibt. Allerdings wäre es dann wichtig, dies für alle transparent darzustellen.

Bezogen auf das *Tertium Comparationis Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt, können in der Dimension *Person* drei Orientierungsfiguren rekonstruiert werden. Erstens nehmen Schüler*innen Konformität zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt vor ihrer Person und den tatsächlichen erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Die Schüler*innen berichten von Lehrpersonen, von denen sie sich in ihrer Einzigartigkeit respektiert fühlen. Daraus resultierend nehmen die Schüler*innen Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr, die durchwegs von ihnen positiv bewertet werden und sich somit positiv auf ihr Wohlbefinden, ihre Kooperationsbereitschaft und ihre Lernmotivation auswirken. Zweitens nehmen Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt ihrer Person und den tatsächlichen erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Die Schüler*innen nehmen dabei wahr, dass sie auf bestimmte Merkmale reduziert werden, wie beispielsweise auf ihre Leistungen, ihr Verhalten, ihr Geschlecht, ihren kulturellen Hintergrund oder darauf, ob sie eine Behinderung haben. Die Schüler*innen ziehen daraus Schlussfolgerungen aufgrund von Praxisformen ihrer Lehrpersonen, die sie mit diesen Typisierungen in Verbindung bringen. Das kann dazu führen, dass sie resignieren oder in Widerstand gehen. Die Verantwortung für die Beziehung wird dabei den Lehrpersonen übertragen und die eigene Verantwortung nicht wahrgenommen, was zu einem Machtlosigkeitsgefühl führt. Drittens nehmen die Schüler*innen ambivalente Praxisformen bei ihren Lehrpersonen wahr, die für sie keinen Aufschluss auf bestimmte Typisierungen der Schüler*innen geben. Diese Ambivalenzen führen zu einem *Modus Vivendi* der Schüler*innen. Dabei übernehmen die Schüler*innen ihren Teil der Verantwortung für die Beziehung zu den Lehrpersonen und versuchen, die Spannungen in der Beziehung zu ihren Lehrpersonen zu reduzieren. Dies kann dadurch erfolgen, dass Schüler*innen versuchen, trotz negativer Erfahrungen mit den Lehrpersonen zu kooperieren. Ferner gibt es Schüler*innen, die wissen, wie sie die Lehrpersonen *manipulieren* können, um in der Schule gut durchzukommen. Und dann verstehen Schüler*innen es, sich um die Gunst der Lehrperson zu bemühen, um sich Vorteile zu verschaffen.

Im folgenden Kapitel geht es um die Dimension *Intersubjektivität*, wobei davon ausgegangen wird, dass gelingende Lernprozesse eine von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen gemeinsame Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* voraussetzt. Bei der Betrachtung der Rekonstruktionen aus diese Perspektive wird deutlich, dass die gemeinsame Gestaltung nur durch die *Berücksichtigung aller Lebenswelten*, einer sorgfältigen *Förderdiagnostik* und einer *Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe* gelingen kann.

10.6 Dimension *Intersubjektivität*: Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt *Unterricht*⁴⁸

Schüler*innen und Lehrer*innen treffen einander in der gemeinsamen Lebenswelt bzw. im gemeinsamen Feld *Unterricht*. Sie alle wurden in ihren individuellen Lebenswelten sozialisiert und verfügen so über ihre subjektiven Wahrheiten und bewährten Tatsachen. Wird davon ausgegangen, dass Lebenswelten intersubjektiv erfahren werden und Menschen durch ihre Handlungen und Erfahrungen daran teilhaben (vgl. Husserl & Held 2007, S. 209 ff.), wird die Notwendigkeit erkennbar, die neue Lebenswelt gemeinsam zu gestalten. Für eine so entstandene neue Lebenswelt, in der sich alle Akteurinnen und Akteure wohl fühlen und gut miteinander arbeiten können, ist konstitutiv, dass die Personen versuchen, sich gegenseitig zu verstehen und Empathie füreinander zu entwickeln. Nur durch dieses wechselseitige Verständnis kann eine Gleichstellung des eigenen Daseins und des Daseins aller anderen erreicht werden (vgl. Husserl & Held 2007, S. 287). Aus diesem Verständnis heraus zeigt sich die Qualität von Beziehungen und der Interaktionen, was die Berücksichtigung der Lebenswelten der Schüler*innen voraussetzt.

Wird von einem Menschenbild ausgegangen, dass die Vielfalt der Schüler*innen respektiert wird, sind stets die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler*innen mit einzubeziehen und im Unterricht zu berücksichtigen. Schüler*innen kommen, nachdem sie in das neue Feld *berufsbildende Schule* eintreten, mit mehr oder weniger bekannten sozialen Praxisformen und Orientierungsmustern in Berührung. Die neue Lebenswelt sollte zu einer gemeinsamen weiteren Lebenswelt von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern werden, was ein gegenseitiges Verstehen voraussetzt. Dies kann gelingen, indem soziale Praxisformen im Feld aufeinander abgestimmt werden. Bourdieu (vgl. 2014, S. 280) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass in allen sozialen Feldern unterschiedliche Strukturprinzipien vorherrschen und den Akteurinnen und Akteuren in ihren bisherigen sozialen Feldern bestimmte *strukturierte Strukturen* aufgeprägt worden sind. Im neuen sozialen Feld *Unterricht* treffen nun Menschen mit mehr oder weniger ähnlich aufgeprägten strukturierten Strukturen aufeinander, die sie zu bestimmten Gestaltungs- und Erzeugungsprinzipien befähigen. Es kommt zur Transformation der strukturierten Strukturen in strukturierende Strukturen, indem es im gemeinsamen sozialen Feld zu Abstimmungen der Praxisformen und Sichtweisen kommt (vgl. Barlösius 2011, S. 60 ff.), wobei bei Menschen mit unterschiedlichen Praxisformen mehr Abstimmung erforderlich ist, bei ähnlichen Praxisformen weniger. Diese Transformation in die strukturierende Struktur bedeutet eine Gestaltung des gemeinsamen sozialen Feldes *Unterricht* durch Lehrer*innen und Schüler*innen. Der bisherige in ihren individuellen Lebenswelten erworbene Wissensvorrat gibt den Jugendlichen Sicherheit, daher ist von den Lehrpersonen in der berufsbildenden Schule besonnen dabei vorzugehen, den Wissensvorrat zu erweitern. Die Unterstützung und Begleitung bei ihren Lernprozessen sind

48 Teile dieses Kapitels wurden bereits in der Zeitschrift bwp@ 38 veröffentlicht (vgl. Albert 2020, S. 9 ff.).

den Schülerinnen und Schülern wichtig und das erwarten sich diese auch von ihren Lehrpersonen. Die folgenden Textpassagen zeigen deutlich, welche Erwartungen die Schüler*innen an ihre Lehrpersonen bezüglich *Rückmeldekultur*, *Unterstützung* und *Beziehungsgestaltung* haben. Zunächst wird im folgenden Kapitel dargestellt, wie die Erfahrungen der Schüler*innen mit Feedback von ihren Lehrpersonen sind.

10.6.1 Eine respektvolle Rückmeldekultur

Schüler*innen fühlen sich respektiert und in ihrer gesamten Komplexität wahrgenommen, wenn sie von ihren Lehrpersonen wertschätzende Rückmeldungen bekommen. Rückmeldungen und konstruktives Feedback sind zentrale Aufgaben von Lehrpersonen in Lernprozessen. Darin zeigt sich besonders, inwieweit auf Schüler*innen eingegangen werden kann, diese wahrgenommen, verstanden und begriffen werden, innerhalb ihres Horizonts, aus ihrer Lebenswelt heraus (vgl. Dillon 2003, o. S.). Die erste ausgewählte Textpassage ist ein Auszug aus der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz*. Innerhalb der Diskussion kommt es zur Proposition des Themas *Kritik*. Die Schülerin Frida erwähnt den Begriff *gute Kritik*. Um von Frida eine genauere Beschreibung zu ihrem Verständnis von guter Kritik zu erhalten, wird von der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) nachgefragt, was die Schülerin unter guter Kritik versteht. Mit dieser Nachfrage wird die Textpassage eingeleitet.

Gdl: Und was verstehen Sie unter guter Kritik? Weil Sie g'sagt haben, es gibt gute oder schlechte Kritik, nicht?

Frida: Ja, also gute Kritik kommt, wenn man sagt, versucht zu verbessern, oder mach das so.

Denise: ⌞ Was kann man besser machen. ((Mehrere Schüler*innen beginnen zu sprechen))

Frida: Meine Mutter ist so eine Frau, sie sagt, sie lobt uns nicht nur. Von ihr hör' ich ständig, das hast du gut gemacht, aber, es gibt immer ein Aber, und das ist so. Und ich find das auch gut so, dass es immer ein Aber gibt, weil man kann nicht alles perfekt machen. Und ich freu mich, wenn sie zu mir sagt, das könntest du so machen, vor allem ich bin ein Mensch, der sehr gerne kocht, auch die kroatische Küche, und da brauch ich immer wieder Hilfe, weil das ist was ganz anderes als die Österreichische. Und wenn sie kommt und sagt, ja, das hast du zwar gut gemacht, aber versuch das mal so zu machen, dann freu' ich mich über Kritik, die mir dann weiterhelfen kann. Aber wenn ein Lehrer zu mir kommt und sagt bloß, das und das hast du falsch gemacht und da ist eh keine Aussicht mehr für dich, was ist daran gut? (Bregenz, Zeilen 1101–1114)

Frida versteht unter positiver Kritik, dass bei Rückmeldungen auf Leistungen stets Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden sollten. Auffallend dabei ist der normative Charakter, was auf eine entsprechende Erwartungshaltung der Schülerin schließen lässt. Die Relevanz der Thematik zeigt sich durch die interaktive Dichte, viele der Schüler*innen möchten dazu etwas sagen und es kommt verstärkt zu Hintergrundgesprächen. Dazu verläuft der Diskurs univok, die Schülerin Denise versucht den Beitrag von Frida verständlicher zu formulieren und validiert dadurch, dass sie inhaltlich übereinstimmt, ihre Beiträge verschmelzen fast ineinander und der Fokus wird auf das gemeinsame Erleben gelegt. Es folgt eine metaphorische Dichte

(vgl. Bohnsack 2014, 137 ff.) in Form einer detaillierten Beschreibung eines Beispiels aus Fridas eigener Lebenswelt. Sie erzählt von ihrer Mutter, die sie ständig lobe, indem sie ihr sage, dass sie etwas gut gemacht habe. Sie führt des Weiteren aus, dass niemand perfekt sei und es daher wichtig sei, gleichzeitig mit dem Lob auch Verbesserungsvorschläge zu machen. Dadurch wird deutlich, dass die Schülerin Fehler als wichtigen Teil von Lernprozessen verstehen dürfte, sie explizit betont, dass niemand perfekt sein könne. Ähnlich sieht das Holzkamp (vgl. 1995, S. 183 ff.), wenn er Fehler als wesentlich für Subjekte identifiziert, indem sie diese im Kontext einer Lernproblematik als Kriterien übernehmen, an denen sie ihre Handlungen orientieren können. Dazu ist in den Curricula der Handelsakademie und Handelsschule (vgl. 2014, S. 5) festgehalten, dass es Schüler*innen möglich sein soll, aus Fehlern zu lernen und ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Frida dürfte die Verbesserungsvorschläge ihrer Mutter als unterstützend empfinden, um sich laufend verbessern zu können und Lernfortschritte zu erzielen. Als Beispiel nennt sie die kroatische und österreichische Küche, wo ebenfalls zwei Lebenswelten aufeinandertreffen, nämlich die Lebenswelt von Fridas Mutter und diejenige von Frida selbst. Beide verfügen über einen individuellen Wissensvorrat, um den herum sich der Horizont befindet, der das noch bisher Unbestimmte beinhaltet, das es nun zu bestimmen gilt (vgl. Schütz & Luckmann 2003, S. 36 ff.). Vermutlich überschneidet sich der Wissensvorrat der beiden großteils, da Frida primär von ihrer Familie sozialisiert worden ist. Aus Fridas Erzählung geht hervor, dass ihr Wissen bezüglich der kroatischen und der österreichischen Küche Diskrepanzen aufweist, die es zu überwinden gilt. Nach Husserl würden Frida und ihre Mutter nun ihre jeweiligen Horizonte von ihrem Standpunkt aus erweitern und so sich nach Habermas intersubjektiv bzw. kommunikativ innerhalb des Horizonts einer gemeinsamen Lebenswelt annähern (vgl. Muckel & Grubitzsch 1993, S. 127). Aus Fridas Erzählung geht hervor, dass die Familie ursprünglich aus Kroatien stammt und sie nun versuche, mit der ursprünglichen Lebenswelt ihrer Familie vertrauter zu werden, indem sie sich die kroatische Küche mithilfe ihrer Mutter aneignen wolle.

Als negativen Gegenhorizont gibt die Schülerin Frida exemplarisch Handlungen von Lehrpersonen an. Daraus geht allerdings nicht hervor, wie viele Lehrpersonen damit gemeint sind, ob sie diese Situationen häufig oder selten erlebt oder sie dies nur beispielhaft ausführt. Für Frida dürfte negative Kritik so aussehen, dass Lehrpersonen alles aufzählten, was falsch gemacht wurde, also die Fehler aufzeigen, jedoch nicht darauf eingingen, was die Schülerin besser machen könnte. Auch lässt die Aussage der Schülerin, dass *da keine Aussicht mehr für sie sei* darauf schließen, dass damit die Prognose gemeint ist, diesen Gegenstand ohnehin nicht mehr positiv abschließen zu können, was sie als entmutigend erleben dürfte. Von derartigen Entmutigungen wird auch in anderen Gruppendiskussionen gesprochen, wenn beispielsweise Prognosen von Lehrpersonen abgegeben würden, dass die Schüler*innen den Gegenstand oder die Schule nicht schaffen würden, oder auch einen von ihnen angestrebten Aufbau- lehrgang nicht bewältigen würden. Dies widerspricht den Vorgaben im Curriculum (vgl. 2014, S. 5), wonach es Schüler*innen möglich sein soll, aus ihren Fehlern zu ler-

nen und vor allem auch ihre Stärken zu zeigen. Nach der Textpassage kommt es zu keiner eindeutigen Konklusion, da unmittelbar darauf eine neue Proposition erfolgt. Die Gesprächsteilnehmer*innen widersprechen den Ausführungen jedoch nicht und so kommt es zumindest zu einer rituellen Konklusion.

Die Wahrnehmung, dass häufig Fehler betont und keine Verbesserungsvorschläge gemacht würden, zeigt sich auch in einem Redebeitrag der Schülerin Greta der Gruppendiskussion des Falles *Linz*. Die Gesprächssequenz wird von Greta mit der Exemplifizierung einer Proposition eingeleitet.

Greta: Ah ja, ich hab noch was. Ich sag jetzt einfach Deutsch. Also in Deutsch mussten wir ja Präsentationen machen, und wir mussten, wie heißt das?

Charlotte und Ivan zugleich: Konzept.

Greta: Ah ja, wir mussten so ein Konzept schreiben, und wir hatten keine Ahnung davon, wie man das macht, also wir haben sowas davor nie gemacht, und sie hat es uns auch nicht erklärt, und dann hat ihr jeder das Konzept irgendwie abgegeben, so wie's wir am besten machen konnten, und dann hat sie uns halt alle irgendwie angeschrien, dass das gar nicht geht, dass, ob uns das eigentlich nicht peinlich ist, das so abzugeben, in so einer Form, keine Ahnung. Und das Ding ist, sie hat uns ja nicht einmal so Verbesserungsvorschläge gegeben, sie hat nur gesagt, was wir schlecht gemacht haben. Das heißt, wir haben's zurückbekommen, aber wir konnten's nicht verbessern, wir wussten nicht was genau. Und ja. (Linz, Zeilen 274–285)

Greta erzählt von einer Situation, die im Deutschunterricht stattfand. Als sie damit beginnt, dass sie eine Präsentation hätten machen müssen und ihr dann nicht einfällt, was sie präsentieren mussten, helfen ihr Charlotte und Ivan, indem sie zugleich sagen, dass es sich dabei um ein Konzept gehandelt habe. Dadurch wird deutlich, dass die restlichen Schüler*innen sofort wissen dürften, worum es bei der Narration der Schülerin gehe und sie diese Erfahrung mit ihr teilten. Der Arbeitsauftrag wäre laut Greta gewesen, dass sie den Auftrag hatten, ein Konzept zu schreiben und zu präsentieren. Sie hätten davor keine Erklärungen zum Thema *Konzept* erhalten und hätten es einfach geschrieben, wie sie gedacht hätten, dass man ein Konzept schreibe. Greta erzählt weiter, dass sie von der Lehrerin angeschrien worden sei und ihnen lediglich aufgezählt worden sei, was sie alles falsch gemacht hätten. Verbesserungsvorschläge seien keine gemacht worden, was zur Folge gehabt hatte, dass die Schüler*innen ihre Konzepte auch nicht verbessern konnten, da sie nicht wussten, was sie falsch gemacht hätten. Sowohl Frida des Falles *Bregenz* als auch Greta aus dem Fall *Linz* dürften es als entmutigend erlebt haben, dass ihnen aufgezeigt wurde, was sie falsch gemacht hatten, und sie kein konstruktives Feedback erhielten. Zusätzlich dürften sie mit sozialen Praxisformen konfrontiert gewesen sein, die dieses Gefühl wahrscheinlich noch verstärkt haben. Ähnlich der Wirkung der verbalen Form, die Frida erlebt hat, dürfte die paraverbale Kommunikationsform des Anschreiens der Schüler*innen durch die Lehrerin im Fall *Linz* ebenfalls zu einem Gefühl der Entmutigung geführt haben, zusätzlich zu den wahrgenommenen Aspekten der mangelhaften Unterstützung beim Lernprozess, sowohl in der Phase der Erarbeitung als auch in der Feedbackphase. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Krumm und Weiß (vgl. 2001, S. 25 f.), indem ihre

befragten Studentinnen und Studenten davon berichten, dass sie von ihren Lehrpersonen als ungeeignet für die Schule bezeichnet worden seien. Und auch die befragten Schüler*innen der Studie von Prenzel (vgl. 2013, S. 114 ff.) dürften Praxisformen wie diskriminierendes Kritisieren und Anbrüllen erlebt haben. Dabei ist nachvollziehbar, dass Schüler*innen in Situationen, wie sie hier beschrieben werden, den Eindruck bekommen, dass die Lehrpersonen das Bild von den *schlechten* Schülerinnen bzw. Schülern aussenden, Schüler*innen, die nichts können und alles falsch machen, was auch so bleibt, ohne konstruktives Feedback und verantwortungsvolle Lernbegleitung. Im Curriculum (vgl. Curricula 2014, S. 5) ist festgehalten, dass es wichtig wäre, dass Lehrpersonen Schüler*innen individuell fördern, und zudem angemessene Kommunikationsformen angewandt werden sollen. Die Schüler*innen in dieser Diskussion erzählen jedoch von davon abweichenden Wahrnehmungen.

Die Textpassage des Falles *Bregenz* verdeutlicht zudem, dass ein Widerspruch zwischen der bisherigen lebensweltlichen Erfahrung innerhalb des Feldes *Familie* und der Wahrnehmung der Praxis der Rückmeldekultur von Lehrpersonen bestehen dürfte. Der Widerspruch wird auch durch den Vergleich mit weiteren bisher erlebten Feldern, wie beispielsweise bisher besuchten Schulen und dem Hobbybereich erlebt. Der Schüler Boban des Falles *Bregenz* zieht einen Vergleich zu seinen bisherigen Erfahrungen. Er könne sich noch gut daran erinnern, dass er, als er im Kindergarten gewesen war, schon zur Schule hätte gehen wollen. Den Grund dafür vermutet er darin, dass er bereits früh rechnen konnte, was ihm seine Eltern spielerisch beibrachten und er das sehr *gemocht* habe. In der Volksschule habe er ähnliche Erfahrungen gemacht. Er sei oft gelobt worden und es habe ihm dort gut gefallen, wodurch seine Motivation hoch gewesen sei. Ähnlich beschreiben John Locke und Comenius (vgl. Fuchs 2019, S. 83 f.) die Wirksamkeit des spielerischen Lernens, denn werden dem Menschen Dinge zur Pflicht, lehnen sie diese meistens ab. Beim Einstieg ins Gymnasium hätten bei Boban die schlechten Noten begonnen und es sei *alles bergab* gegangen. Er vergleicht die Schule mit dem Fußballtraining, wo er dadurch besser würde, dass ihn der Trainer motiviere, alle seine Freunde da seien, es Spaß mache und es ihm daher dort gut gefalle. Die Schule hingegen, vermutet er, würde von Schüler*innen eher als Bürde erlebt, da man sie *gezwungenermaßen freiwillig* besuchen müsse aufgrund dessen, dass die Schulausbildung für das weitere Leben sehr wichtig sei (Bregenz, Zeilen 336–352). Ähnlich schreibt Helsper (vgl. 2012, S. 26 ff.), dass in der Moderne Strafe und pädagogische Moralisierung immer mehr in den Hintergrund treten, da sich die Schüler*innen selbst disziplinieren aufgrund dessen, dass sie von der Gesellschaft nicht abgestuft werden möchten und stattdessen ihre Aufstiegsmöglichkeiten nutzen wollen. Und so werden zwar Freiheit, Eigenaktivität und Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern betont, gleichzeitig bestehen jedoch Systemzwänge, die von den Schülerinnen und Schülern der Gruppendiskussionen offensichtlich wahrgenommen werden dürften. Dabei wird eine Wechselwirkung zur Dimension *Kontext* deutlich. Eine respektvolle Rückmeldekultur korrespondiert mit der Unterstützung der Schüler*innen bei ihren Lernprozessen. Wie die Schüler*innen sich von ihren Lehrpersonen unterstützt fühlen, wird im folgenden Kapitel erläutert.

10.6.2 Unterstützung von Lernprozessen durch die *pädagogische Mitte*

Durch eine weitere Textpassage des Falles *Bregenz* wird noch deutlicher, was sich die Jugendlichen von ihren Lehrpersonen erwarten, wenn es um die Unterstützung ihrer Lernprozesse geht. Die Schülerin Frida, die bereits zuvor das Beispiel des *Kochens* ausführlich erläutert hat, bringt in das Gespräch den Begriff *pädagogische Mitte* ein. Der Impuls zur dargestellten Textpassage erfolgt durch die einleitende vertiefende Frage der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl), was die Schülerin unter dem Ausdruck versteht.

Frida beantwortet die Frage zunächst, indem Sie erklärt, dass der Lehrer dabei besonnen abwäge, welche Lerninhalte mehr oder weniger bedeutend für die Qualifikation der Schüler*innen seien, und sich genau überlege, wie er den Schülerinnen und Schülern die Inhalte so erklären könne, dass sie diese auch verstehen. Dementsprechend steht in den Curricula der Handelsakademie und Handelsschule (vgl. 2014, S. 5) geschrieben, dass thematische Schwerpunkte gesetzt werden können und die gründliche Erarbeitung bevorzugt sowie eine oberflächliche Vielfalt des Wissens vermieden werden soll. Ferner wird von Frida ein Zusammenhang zwischen der *Fürsorge*, wie sie das Vorgehen des Lehrers nennt, und der Tatsache, dass der Lehrer selbst auch Vater zweier Söhne im Jugendalter ist, vermutet. Die Fürsorge wird auch einer Studie von Harder zum Lehrerethos (vgl. 2014, S. 311 f.) von den von ihm befragten Studierenden als wichtiger Wert im Unterricht identifiziert.

Gdl: Was genau verstehen Sie unter pädagogischer Mitte, das würde mich interessieren.

Frida: ⌞ Ah, irgendeine Hälfte findet mit Schülern oder Jugendlichen, weil er ist selber Vater, hat uns erzählt von Zwillingen, die 18 sind, Burschen. Und er hat irgendwie diesen, diesen, äh, diese Fürsorge für uns gefunden. Okay sie müssen nicht alles wissen, sie brauchen nur das Wichtigste zu wissen, das mein' ich mit der pädagogischen Mitte. Das heißt, er hat irgendwie gefunden, okay, es sind Kinder, aber sie müssen es auch wissen, also wie muss ich es ihnen beibringen. Das versteh ich unter pädagogischer Mitte.

Denise: Und es ist kein Druck. Wenn er einmal fragt und jemand weiß die Antwort nicht –

Edina: ⌞ Dann erklärt er's noch einmal –

Denise: ⌞ Dann sagt er nicht, hm, das hättest du aber schon in der Ersten lernen sollen, sondern er fragt, wer weiß es, dann lässt er einmal einen Schüler erklären, und dann sagt er, ja, so sollte es sein. Er macht den Schüler aber nicht runter und sagt so, ja jetzt bekommst du ein Minus, weil du das nicht wusstest, oder weil du es dir nicht gemerkt hast.

Frida: ⌞ Er will einem noch einmal beibringen was man nicht genau gewusst hat. (Bregenz, Zeilen 978–993)

In dieser Gesprächssituation kommt es zur wechselseitigen Steigerung und einer dramaturgischen Verdichtung des Diskurses (vgl. Bohnsack 2014, S. 43). Die Schülerinnen führen erneut einen univoken Diskurs, sie führen sogar die Sätze der jeweils anderen fort und damit findet eine Verschmelzung der Beiträge statt, als würden sie von nur einer Person gesprochen. Es kommt am Ende der Textpassage zu keiner eindeutigen Vollendung der Orientierung.

Die Schülerinnen beschreiben beispielhaft an dem Lehrerhandeln den positiven Horizont analog zum Handeln der Mutter aus dem Beispiel des Kochens der kroatischen Küche. Der Lehrer lobe die Schüler*innen zwar nicht ständig, behandle sie aber nicht geringschätzig oder gebe ihnen auch kein Minus, wenn diese etwas nicht wüssten. Auch mache er keine Bemerkung darüber, dass die Schüler*innen Inhalte bereits wissen sollten. Diese Beschreibung ist vergleichbar mit dem negativen Horizont, den die Schülerin Greta in der obenstehenden Textpassage des Falles *Linz* in Bezug auf Lehrpersonen dargelegt hat, wenn diese nur aufzeigten, was alles von den Schüler*innen falsch gemacht worden sei. Dieser Lehrer aber höre den Schülerinnen und Schülern geduldig zu, versuche nachzuvollziehen, welches Wissen sie noch benötigten und erkläre ihnen dann die Inhalte so, dass diese auch für sie nachvollziehbar seien, was erkennen lässt, dass der Lehrer versucht, die Denk- und Wahrnehmungsweisen sowie die Sprache der Schüler*innen zu verstehen, um daran anknüpfen zu können. Dies lässt den Schluss zu, dass den Jugendlichen wichtig ist, dass sie Respekt erfahren, vor allem auch Respekt ihren Lebenswelten gegenüber, und sie dadurch bereit wären, neues Wissen aufzunehmen. Um die Lerninhalte den Schüler*innen verständlich zu vermitteln, dürfte sich der Lehrer bei Bedarf Unterstützung von den Schülerinnen und Schülern selbst holen. Dadurch ist es dem Lehrer möglich, sich den Schülerinnen und Schülern, die von seinen Praxis- und Orientierungsformen abweichen, auch inhaltlich zu erreichen. Ähnlich sieht Cohn (vgl. 2018, S. 156) diese Problematik in der fremdverlangten Leistung begründet, die nicht mit dem inneren Sein und den Bedürfnissen der Schüler*innen verbunden ist, somit selten von Interessen und Vorkenntnissen der Schüler*innen ausgegangen wird, was zu einem empfundenen Leistungsdruck führen kann, was bedauerlich ist, da Menschen grundsätzlich gerne Leistungen erbringen. Ein derartiges Vorgehen, wie von dem Lehrer im Fall *Bregenz* wird auch positiv von der Schülerin Elsa des Falles *Graz* wahrgenommen. Sie beschreibt eine ähnliche Vorgehensweise, wenn sie davon berichtet, dass wenn jemand etwas nicht verstehe, der Lehrer die Person *rausbäte* und den Lerninhalt mit dem Schüler bzw. der Schülerin bespreche. Er beziehe auch weitere Schüler*innen mit ein und lasse sie die Inhalte auf ihre Weise erklären. Elsa begründet das Vorgehen damit, dass es manchmal Fälle gebe, „wo Schüler einfach besser als Lehrer erklären. Ich weiß nicht wieso das so ist, @(.)@ aber man checkt es einfach besser“ (Graz, Zeilen 195–196). Ähnlich beschreibt Arn (vgl. 2020, S. 49) die notwendige Haltung von Lehrpersonen, die Lernenden als wichtige Ressourcen wahrzunehmen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bessere Strategien des Lernens zu finden. So wie auch Cohn Lehrpersonen dazu rät, den Schülerinnen und Schülern zu signalisieren „Ich kann nicht wissen, wie du am besten lernst; ich würde dir aber gerne helfen, daß du deinen besten Weg herausfindest“ (Cohn 2018, S. 169).

In der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz* zieht der Schüler Boban einen negativen Horizont dazu heran, indem er kritisiert, dass Lehrpersonen nicht dazu bereit seien, auf Fragen von Schülerinnen und Schülern einzugehen.

Boban: Was eben auch die größte Lüge der Lehrer ist, sie sagen, jeder Lehrer immer am Anfang gleich, wenn ihr euch irgendwo nicht auskennt, wenn ihr was braucht's, zeigt auf –

Denise: ⌞Ja, zeigt auf.

Boban: Und wenn man wirklich, wenn man wirklich aufzeigt und fragt, Frau Professor, das hab' ich nicht verstanden, () ich hab das und das nicht verstanden, und wenn man das dann macht, dann kriegt man keine Antwort, okay, wir setzen uns zusammen, arbeiten wir zusammen einen Plan aus, wo ich dir sag, okay, das schau' ich mir nochmal genau an, ich geb' dir noch einen Arbeitszettel, von den vorherigen Klassen, wo es ein bisschen leichter ist oder, die Basis müsste man einmal wiederholt bekommen. Da war nur, du kannst das nicht, selber schuld, tschau. (Bregenz, Zeilen 374–384)

Boban bezeichnet es als größte Lüge der Lehrpersonen, wenn diese den Schülerinnen und Schülern sagten, dass sie aufzeigen sollen, wenn sie etwas nicht verstanden hätten. Denise validiert seine Aussage, indem sie seine letzten Worte bestätigt und wiederholt. Wenn man dann nämlich tatsächlich als Schüler*in aufzeige, werde darauf nicht reagiert. Der Meinung des Schülers Boban nach sollte auf Fragen der Schüler*innen eingegangen werden und es sollten gemeinsam Strategien zur Lernunterstützung der Schüler*innen überlegt werden. Als ideales Lehrerhandeln sehen die Schüler*innen des Falles *Bregenz* das Finden der pädagogischen Mitte. In dieser Gruppe taucht der Begriff der *Mitte* das erste Mal auf und auf ihn wird in den weiteren Diskussionen des Öfteren zurückgegriffen.

Unter der *pädagogischen Mitte* wird verstanden, dass der Lehrer den Lerninhalt sinnvoll reduziert, ihn angepasst an die bisherigen Erfahrungen der Schüler*innen, ihre Interessen und ihren bisher erworbenen Wissensvorrat vermittelt und sie dann davon ausgehend beim Erwerb des neuen Lernstoffes begleitet und unterstützt. Des Weiteren wird in dieser Passage deutlich, dass die Schüler*innen positiv wahrnehmen, dass ihr Betriebswirtschaftslehrer selbst Vater sei und fürsorglich mit den Schülerinnen und Schülern umgehe, wie dies eben Väter machten. Es wäre aber auch möglich, dass sie mit der Aussage, dass er selbst Kinder im Alter der Schüler*innen habe, ausdrücken möchten, dass ihm das ermöglichen würde, sich in die Lebenswelt der Jugendlichen besser einfühlen zu können und diese dadurch zu verstehen. Die Jugendlichen bezeichnen sich selbst als *Kinder*, was interessant ist in Anbetracht der Tatsache, dass es sich um 16- bis 21-jährige Jugendliche handelt. Im Laufe der Gruppendiskussion bezeichnen sich die Diskussionsteilnehmer*innen wiederholt als *Kinder*. Bei der komparativen Analyse fällt auf, dass für Beschreibungen von positiven Beziehungspersonen häufig nahestehende Personen des privaten Kontextes gewählt werden. In der Gruppendiskussion *Salzburg* dient dem Schüler Chris der Großvater als Vergleichsfigur, wenn er einen seiner Lehrer wie folgt beschreibt: „Er war so nett, freundlich, er war so halt so wie unser Opa“ (Salzburg, Zeile 1195).

10.6.3 Mit Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe

Helmut Pape (vgl. 2013, S. 57) ist davon überzeugt, dass Respekt in Lernprozessen praktiziert werden kann, wenn Menschen auf Augenhöhe miteinander umgehen. Wenn Lehrpersonen ihre Schüler*innen als gleichberechtigt wahrnehmen, können

Entwürdigung und Diskriminierung der Schüler*innen wirksam ausgeschlossen werden. Ähnlich dürften das auch die Schüler*innen der Gruppendiskussionen wahrnehmen. Im weiteren Verlauf der Sequenz der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz* wird erkennbar, dass eine sinnvolle Auswahl von Lerninhalten und Wissen, geduldiges und verständliches Erklären sowie ein Eingehen auf die Schüler*innen wesentliche Dimensionen sind, die es ermöglichen, sich auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu begeben und eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen, was ihre Lernprozesse unterstützt.

Die Schülerin Frida fährt mit ihren Ausführungen fort und verdeutlicht an einem Beispiel von Studierenden der Universität, die bei ihnen ihre Schulpraxis absolvieren, was sie mit der *pädagogischen Mitte* meint. Denise führt das Thema weiter aus.

Denise: ⌞ Oder wir haben immer wieder Kontakt mit Studenten und Studentinnen, die gerade, eben grad studieren an der Uni, und es gibt Studenten, die wirklich dann auch überheblich wirken. Ja, die dann überheblich rüberkommen, weil sie halt, sie wissen natürlich, sie haben das Fachliche natürlich gelernt an der Uni, die werden ja nicht unnötig an der Uni studieren. Aber das Problem ist, dass sie sich, sie sind jung, und damit versuchen sie dann autoritär durchzugreifen, und, ich weiß jetzt nicht, das, das, das, das, das, jedes kleinste Wort, und wenn ihr das nicht so macht, dann alle Punkte weg usw., und unser Lehrer, aus Betriebswirtschaft, er versucht einfach, es auch einfach zu erklären, wenn wir's mal nicht kompliziert verstehen. Dann sagt er es mit einfachen Worten, er sagt, wenn es das nicht gibt, dann ist es scheiße, wenn es das gibt, dann ist es eine Mitte, er verwendet solche Ausdrücke, aber so verstehen wir's. Und auch, es gibt immer wieder Eselsbrücken. Und er ist auch immer dazu offen, mit uns zu diskutieren über ein Thema. Er legt sich jetzt nicht so fest, dass er sagt, das ist der Stoff und ich mach heute dieses Arbeitsblatt und dieses Arbeitsblatt. Wir fangen an und z. B. du machst Betriebswirtschaft und immer wenn du ihn gefragt hast, ist er auf deine Frage eingegangen. Er hat nie gesagt, ja, dafür haben wir jetzt keine Zeit, nächstes Thema oder so. Also er ist wirklich so ein Mensch, der auf uns eingeht. Und ich weiß jetzt auch nicht, er demotiviert die Schüler nicht. Wir haben natürlich auch Schüler, die negativ sind. Aber er sagt jetzt nicht, ja Fünf und Punkt und aus.

Anna: Das ist auch, was Lehrern wirklich fehlt, Motivation für ihr Fach, dass sie auch aussuchen. Vor allem es gibt so viele Lehrer, die einfach, man sieht einfach in ihnen keine Motivation, äh, zu dem was sie machen. Z. B. unser Betriebswirtschaftslehrer, der hat wirklich Motivation und der steigert sich rein, der will uns das Fach näherbringen, aber jetzt z. B. Deutsch, ((Lachen im Hintergrund)) das ist eher ein Muss, was die Lehrerin rüberbringt. Es ist nicht, dass wir's auch verstehen, sondern dass wir's auch irgendwie interessant finden wollen, sondern sie bringt es uns bei, weil wir's müssen, können müssen und wir müssen es auch zur Matura können und es ist dann, es wird uns sehr was aufgedrängt als dass wir's auch lernen wollen. Was auch ein ziemlich großes Problem ist. (Bregenz, Zeilen 1006–1034)

Der Betriebswirtschaftslehrer verwende Ausdrücke, die die Schüler*innen verstehen, und das wäre die *Mitte*, die er dadurch mit den Schülerinnen und Schülern finde. Er arbeite mit Eselsbrücken und sei offen dafür, mit den Schülerinnen und Schülern über Themen zu diskutieren. Der Lehrer nehme sich Zeit, um auf die einzelnen Schüler*innen und ihre Fragen einzugehen, ohne auf sie Druck auszuüben. Die Schülerin Anna betont, dass es von großer Bedeutung sei, wenn die Lehrpersonen

motiviert seien und es schafften, die Schüler*innen von ihrem Gegenstand zu begeistern. Diese Begeisterungsfähigkeit bringe der Betriebswirtschaftslehrer mit. Der negative Horizont dafür wird herangezogen durch die Erzählung von der Deutschlehrerin, die es nicht schaffe, Begeisterung für ihre Lerninhalte zu vermitteln. Der Unterschied liege darin, dass auf der einen Seite der Betriebswirtschaftslehrer das Interesse der Schüler*innen für ein Fach wecken könne, sodass der Funke auf die Schüler*innen überspringt, was auf der anderen Seite der Deutschlehrerin nicht gelinge. Bei einem Transfer von Inhalten gehe es vordergründig darum, dass Inhalte vermittelt würden, da sie am Ende einer abschließenden Prüfung standhalten müssten, was an die Outputorientierung erinnert und mit einem *Funktionieren* der Schüler*innen einhergeht, einem Bild von den Schülerinnen und Schülern als funktionierende Maschinen, das bereits in Kapitel 10.5.4 erläutert wurde. Anna identifiziert diesen Aspekt als problematisch. Problematisch sehen die beiden Schüler*innen Denise und Anna auch die Praxisformen der Studierenden, die in ihrer Klasse ihr Praktikum absolvierten.

Das Handeln der Studierenden beschreiben die Schüler*innen ebenfalls als negativen Gegenhorizont zum Handeln ihres Betriebswirtschaftslehrers. Interessant dabei ist, dass die Studierenden dem Alter nach der Lebenswelt der Schüler*innen näher sein sollten, was die Schüler*innen aber nicht so empfinden dürften. Sie nehmen wahr, dass sich die Studierenden mit ihrem Wissen über die Schüler*innen stellen und von ihnen auch die Aneignung des gesamten Wissens erwarteten, ohne abzuwägen, welches Wissen tatsächlich von Bedeutung sei. Dabei würden den Jugendlichen explizit ihre Defizite vor Augen geführt, wodurch ein großer *Gap* zwischen den intellektuellen Leistungen, dem sozialen Status und damit auch den beiden Lebenswelten entsteht. Die universitäre Welt und das in ihrer Wahrnehmung abstrakte Wissen scheint weit von ihren Lebenswelten entfernt. Für die Studierenden dürfte Leistungsstreben gängige Praxis sein, und dies dürften sie ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern verlangen. Denise beschreibt noch detaillierter, was gemeint ist, und dadurch wird erkennbar, dass die Jugendlichen davon ausgingen, dass junge Studentinnen und Studenten versuchten, ihre mangelnde Lebenserfahrung durch Strenge bzw. Autorität auszugleichen. Sie beschreibt, dass die Studierenden nicht ihre Sprache sprächen bzw. nicht darauf eingingen, ob die Schüler*innen die Inhalte verstehen.

Dass nicht das Alter der Studierenden für die Schüler*innen problematisch ist und der Umstand, dass es sich um Studentinnen und Studenten handelt, die frisch von der Universität kommen, zeigt ein Redebeitrag der Schülerin Emma der Gruppendiskussion des Falles *Wien*.

Emma: Er sollte nicht, halt, zu streng sein und zu lieb. Er sollte, wie sie schon am Anfang gesagt haben, in der Mitte so sein. Also bei manchen Sachen streng sein aber zum Beispiel, damit der Unterricht angenehm ist, soll er lustig sein, nett sein, den Schülern besser beibringen. Wir hatten auch Studenten, die uns viele Sachen hier beigebracht haben, für ein paar Stunden, wir haben sie besser verstanden, weil sie lustig waren, weil sie das auf eine andere Form, äh, erklärt haben, andere Form beigebracht haben, anders geredet haben mit uns. Sie haben uns mit Respekt behandelt und so und Respekt ist eine große Sache bei uns Schülern, wenn wir nur ein bisschen, nur 0,1 %

merken, dass er nicht uns Respekt erweist, dann sind wir gleich etwas anders. Wir sind nicht mehr lieb, nett und respektvoll. Wir sind respektlos, wir behandeln sie dann, äh, noch schlimmer als es, äh, sein kann, und das ist einfach nur, wenn der Lehrer dann schlecht auch zu uns ist und dann wird der Lehrer noch schlechter, und dann werden die Schüler noch schlechter, und dann gibt es nie ein Ende. (Wien, Zeilen 326–338)

Entscheidend wäre demnach, ob Lehrpersonen, in diesem Fall Studentinnen und Studenten, unabhängig von Alter und Lebenserfahrung, aber auch der Tatsache, ob sie eigene Kinder hätten, an den Lebenswelten der Schüler*innen anknüpfen könnten und sie sich nicht über die Schüler*innen stellten. Emma betont, dass sie von Studierenden respektvoll behandelt worden seien, und weist auf die Reziprozität von Respekt hin und den Kreislauf, der sich durch respektvolles oder respektloses Handeln ergibt. Der Respekt war für Emma spürbar, indem die Studierenden humorvoll gewesen seien und des Weiteren an ihren Lebenswelten angeknüpft hätten, indem sie ihre Sprache und die Erklärungen der Inhalte an die Schüler*innen angepasst hätten. Auch in dieser Sequenz wird davon gesprochen, dass Lehrpersonen *die Mitte* finden sollten, womit hier jedoch gemeint ist, dass sie weder zu *streng* noch zu *lieb* sein sollten. Eine gewisse Strenge, die in manchen Situationen einfach erforderlich sei, sollte kombiniert werden mit einer angenehmen humorvollen Atmosphäre, was den Schüler*innen ermögliche, etwas zu lernen. Das erinnert an die Ergebnisse der Studien von Gleser (2003) sowie Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (2009), dass Lenkung im Zusammenhang mit respektvollen Handlungspraxen der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Dabei wird der Grad der Lenkung als angemessen oder unangemessen wahrgenommen, je nachdem, ob Lehrpersonen ihre Klassen im Griff haben, gut unterstützen und begleiten oder ob zu stark diszipliniert wird bzw. unverhältnismäßige Strenge wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 26 ff.).

Kehren wir wieder zurück zum Fall *Bregenz*, wo laut Wahrnehmung der Schüler*innen der Betriebswirtschaftslehrer im Gegensatz zu den Studierenden auf die Schüler*innen eingehe. Die Jugendlichen lassen dabei völlig außer Acht, dass auch ihr Lehrer einmal studiert hat. Sie betonen seine Praxiserfahrung und die mangelnde Praxiserfahrung der Studierenden. Der Lehrer wird ähnlich wie die Mutter als fürsorglich erlebt, da er die Schüler*innen mit all ihren Fehlern wohlwollend annahme und ihnen etwas beibringen möchte. Das Erleben persönlicher Strukturen dürfte weniger Widersprüche zu ihren bisherigen Lebenswelten darstellen als sachliche Strukturen, in denen es vorwiegend um das Aufzeigen von Fehlern und die Erweiterung des Wissens geht, ohne dabei wertschätzend, fürsorglich und geduldig auf die Jugendlichen einzugehen. Erfahrung und Gelassenheit werden in dieser Gruppe als positiv in Bezug auf die Unterstützung ihrer Lernprozesse wahrgenommen.

10.6.4 Qualität der Beziehungsgestaltung

Bei der Durchführung der komparativen Analyse sticht eine Textpassage der Gruppendiskussion des Falles *Graz* besonders hervor, in welcher der Wunsch nach mütterlichen oder väterlichen Eigenschaften von Lehrpersonen abgelehnt wird. Die Schülerin Elsa leitet den Diskurs mit der Proposition des Themas *Beziehung* ein. Dieses

Thema entsteht ausgehend von einer Beschreibung einer früheren Lehrerin, die nicht mehr an der Schule unterrichtete. Ähnlich wie im Fall *Bregenz* wird sie als *sehr lieb* beschrieben und sie dürfte sich dadurch ausgezeichnet haben, dass sie den Lerninhalt geduldig und genau erklärt habe. Dabei sei sie auf jede einzelne Person eingegangen, und wenn jemand etwas nicht verstanden habe, habe sie es wiederholt erklärt, bis alle den Lernstoff verstanden hätten. Erst danach habe sie mit einem neuen Stoff begonnen. Die Schüler*innen des Falles *Graz* würden dies jedoch auf eine freundschaftliche Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zurückführen.

Elsa: Ja, schon, ja. Ja also allgemein, diese Beziehung zwischen Lehrer und Schülerinnen, die freundschaftlich sind, die sind einfach so gut und ich finde das ist auch eine Art von Professionalität, (.) weil man hilft dann automatisch, man versteht sich immer besser, und man ist motiviert, im Unterricht, mehr mitzuarbeiten usw.

Giulia: Ja.

Elsa: Aber ganz ehrlich, also wenn Lehrer so mütterlich sind, habe ich persönlich keinen Bock, halt mitzumachen im Unterricht. Also ich hab' auch gar keinen Bock am Unterricht teilzunehmen, weil es mir nach einer Zeit einfach auf die Nerven geht, dass sie so mütterlich oder so väterlich sind, äh, weil, es geht mir einfach auf die Nerven, also ich mag sowas nicht (.), Lehrer sollten eine freundschaftliche Beziehung haben.

Gdl: Kann man das beschreiben, freundschaftlich?

Giulia: Sehr viel Humor verstehen –

Adam: Humorvoll.

Fiona: Sehr viel Humor, ja.

Giulia: Humor verstehen, mh, dann –

Fiona: Aber noch dieses Gleichgewicht zwischen streng und Humor.

Liam: Ja.

Giulia: Streng, aber so respektvoll –

Fiona: ¹ Ja.

Giulia: Wie, ich weiß nicht, ehm, wie soll ich das erklären?

Helena: Konsequenz zum Unterricht passend, so irgendwie?

Giulia: Ja. (Graz, Zeilen 834–855)

Auch dieser Diskursverlauf erfolgt univok, es folgen laufende Validierungen durch explizite Bestätigungen, Wortwiederholungen und gegenseitige Satzergänzungen. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum ist eindeutig erkennbar, vor allem wieder durch eine interaktive Dichte. Die Schülerin Elsa lehnt mütterliche und väterliche Eigenschaften von Lehrpersonen radikal ab, gibt sogar an, dadurch die Motivation, am Unterricht teilzunehmen, zu verlieren. In dieser Gruppe wird von freundschaftlicher Beziehung gesprochen, was die Schüler*innen mit pädagogischer Professionalität

gleichsetzen dürften. Die Schüler*innen ziehen den Schluss, dass aus einer freundschaftlichen Beziehung automatisch die Unterstützung der Schüler*innen resultiere. Daraus und dadurch, dass sich Lehrpersonen und Schüler*innen gut verstehen, würde sich ergeben, dass die Schüler*innen motivierter im Unterricht mitarbeiten. Auf die Nachfrage der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl), wie man *freundschaftlich* beschreiben könne, sind sich die Schüler*innen darüber einig, dass freundschaftlich mit den Schülerinnen und Schülern verbunden zu sein mit Humor zusammenhänge. Wichtig dabei sei aber, dass sich Humor mit Strenge die Waage halte. Strenge dürfe mit respektvollem und konsequentem Handeln verbunden werden. Die Passage wird durch eine echte Konklusion abgeschlossen, was bedeutet, dass sich die Schüler*innen einig sind und die Orientierung vollenden. Auch die Schülerin Emma aus der Gruppendiskussion des Falles *Wien* spricht davon, dass die nette und die strenge Seite von Lehrpersonen ausbalanciert sein sollte. Die Schüler*innen in dieser Diskussionsrunde bezeichnen das als *gutes Streng*, womit vermutlich gemeint ist, dass trotz einer gewissen Strenge Respekt und eine gewisse Wärme ihnen gegenüber spürbar sei, die Lehrer*innen sozusagen ihr *Herz öffneten*. Die Wärme, von der die Schüler*innen sprechen, wurde vermutlich erstmals von Tausch und Tausch (vgl. 1998, S. 52 ff.) im wissenschaftlichen Kontext erwähnt, wenn sie erläutern, dass Wärme in Zusammenhang mit Achtung, Rücksichtnahme und vollständigem einfühelndem Verstehen, also den Merkmalen von Respekt, zu den förderlichen Dimensionen von Lernprozessen zählen. Und auch die Ergebnisse der Studie von Schmitz et al. (vgl. 2006, S. 18 ff.) zeigen, dass im Ranking Merkmale wie Gerechtigkeit, Humor und das Eingehen auf Schüler*innen an den vorderen Stellen stehen, weiter hinten aber auch autoritäres Auftreten und Strenge gereiht sind, was das Bedürfnis der Schüler*innen nach einer geordneten Struktur verdeutlichen dürfte.

10.6.5 Verantwortung gelingender Beziehungen

Im weiteren Diskussionsverlauf wird aus dem Begriff *Beziehung* der Begriff *Bindung*. Die folgende Textpassage innerhalb der Gruppendiskussion des Falles *Graz* wird durch die Gruppendiskussionsleiterin (Gdl) eingeleitet, indem sie die Schüler*innen fragt, wie es eine Lehrperson schaffe, eine besondere Bindung zu ihnen aufzubauen.

Gdl: Wie schafft das ein Lehrer, eine Bindung zu Ihnen aufzubauen?

Fiona: Ich glaub', das geht automatisch, das geht automatisch –

Liam: 'Ja, automatisch.

Fiona: Wenn sich die Schüler und Lehrer gut verstehen, z. B. Sympathie, füreinander irgendwie kriegen, dann geht das automatisch eigentlich.

Giulia: Man sollte nicht so kalt zueinander sein. Man sollte auf gleicher Ebene sein. Man sollte sich von Anhieb verstehen.

Elsa: Ja. Wenn die Lehrer Sympathie anzeigen, zeigen Schülerinnen eh automatisch wieder Sympathie zurück. Aber, es hängt vom Lehrer wirklich ab, wenn sie sich so zurückhalten, dann halten die Schülerinnen und Schüler auch zurück und wir, wir, wie nennt man das, wir –

Giulia: ↳ Eigentlich sollten die Lehrer den ersten Schritt machen –

Elsa: Ja, genau.

Giulia: Also den Schülern zeigen, dass sie Späße verstehen, –

Elsa: ↳ Offen sind, –

Giulia: Offen sind, und danach würden die Schüler sowieso dann, ähm, –

Fiona: ↳ Alles von selbst machen.

Giulia: Ja. (Graz, Zeilen 943–960)

In diesem Diskursverlauf ist erneut eine gemeinsame Orientierung durch eine hohe interaktive Dichte erkennbar. Zunächst wird festgestellt, dass eine gute Bindung bzw. Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen bzw. Schülern automatisch entstehe, indem sie sich einfach gut verstehen und sich sympathisch seien. Dies lässt den Schluss zu, dass dies durch den Umstand gegeben ist, dass Lehrpersonen und Schüler*innen über einen ähnlichen Habitus und lebensweltliche Erfahrungen verfügen und sich innerhalb des sozialen Feldes aufgrund korrespondierender sozialer Praxisformen und Orientierungsmuster, durch vertrautes kommunikatives Handeln, *selbstverständlich* verstehen. Die Schülerin Giulia führt aus, dass Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern *auf gleicher Ebene* sein sollten. Die Bedeutung der gemeinsamen Ebene wird auch schon im Fall *Bregenz* deutlich, wenn davon gesprochen wird, dass sich die Studierenden über die Schüler*innen stellten. Unterschiedliche Positionen im Feld entstehen nach Bourdieu (vgl. 2001, 112 ff.) durch das Verfügen über Kapitalsorten, wobei die Studierende ihren Reichtum an kulturellem Kapital, in diesem Fall den höheren Bildungsabschluss, explizit demonstrieren dürften. Auch das ökonomische Kapital könnte einen großen *Gap* zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern hervorrufen. Begeben sich Lehrpersonen nur scheinbar auf eine Ebene mit ihren Schülerinnen und Schülern, kann dies leicht als herablassend erlebt werden (vgl. ebd., 163), was verdeutlicht, wie wichtig eine *echte respektvolle Haltung* ist. Durch die Aussagen der Schüler*innen, Bindungen seien gut oder sie seien es eben nicht, könnte zunächst angenommen werden, dass Lehrpersonen nichts dazu beitragen können, um eine gute Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Im Laufe der weiteren Diskussion wird jedoch deutlich, dass Lehrer*innen aktiv etwas zu guten Beziehungen mit ihren Schülerinnen und Schülern beitragen können. Die Schüler*innen sprechen davon, dass die Lehrpersonen den ersten Schritt machen müssten und ihr Verhalten eigentlich nur die Reaktion auf das Lehrerhandeln sei, was auf die Reziprozität von respektvollem Handeln weist. Das entspricht auch den Ausführungen der Schülerin Emma des Falles *Wien*. Dass die Lehrpersonen es in der Hand haben, wird noch deutlicher durch die Aussage, dass sie entweder Sympathie zeigen oder sich zurückhalten könnten, auch sollten sie es vermeiden, zu *kalt* zu sein. Humor und Offenheit werden als Schlüssel zur Beziehungsbereitschaft der Lehrenden genannt, und dann würde es ohnehin *von selbst laufen*, vollenden die Schüler*innen diese Orientierung mit einer echten Konklusion. An dieser Stelle ist noch zu erwähnen, dass von einigen Schülerinnen bzw. Schülern in

den Diskussionen betont wird, dass Humor nicht mit Sarkasmus verwechselt werden darf. Es kommt immer wieder vor, dass Lehrpersonen sich sarkastisch äußern, daraufhin zwar alle lachen, es aber immer auf Kosten eines Schülers bzw. einer Schülerin geht und letztendlich verletzend ist. In der Gruppendiskussion des Falles *Linz* äußert sich die Schülerin Herta dazu, indem sie anmerkt, dass man Sarkasmus häufig nicht verstehe und nicht wisse, ob die Lehrperson das, was sie gesagt hat, ernst meine oder nicht (Linz, Zeile 474). In den bisherigen Darstellungen der Ergebnisse wird ein Zusammenhang zwischen den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Handlungspraxen von Lehrpersonen und dem von ihnen erwarteten Menschenbild, das die Vielfalt der Schüler*innen respektiert, erkennbar.

10.6.6 Zwischenresümee

Ob es sich um Rückmeldungen auf Leistungen, um die Art und Weise der Unterstützung von Lernprozessen oder die Beziehungsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern handelt, der gemeinsame Nenner ist dabei der respektvolle Umgang der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern. Die Schüler*innen beschreiben den respektvollen Umgang einerseits durch das Bild der *väterlichen* bzw. *mütterlichen* Lehrperson, andererseits durch das der freundschaftlichen Lehrperson. Der respektvolle Umgang miteinander ist der wesentliche Schlüssel dafür, die Erwartungen der Schüler*innen zu erfüllen, an ihren Lebenswelten anknüpfen zu können und so die *pädagogische Mitte* zu finden. Trotz der durch die Leistungsüberprüfung und Beurteilung bedingten Machtpositionen der Lehrpersonen im Unterrichtsalltag könnte ein respektvolles Anknüpfen an Lebenswelten der Schüler*innen durch das Herstellen von horizontalem Respekt gelingen. Beim horizontalen Respekt wird eine Person als gleichwertig, unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt, behandelt. Die Person wird aus ihrem Menschsein heraus angenommen, so wie sie ist. Im Gegensatz dazu bedeutet der vertikale Respekt, dass aufgrund von wahrgenommenen positiv bewerteten Differenzen die andere Person respektiert wird, weil sie beispielsweise etwas gut kann oder über viel Wissen verfügt (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.). Horizontaler Respekt zeigt sich für die Schüler*innen zunächst einmal in der Art der Rückmeldung auf Leistungen, was sich vor allem durch die Sprache ausdrückt und dadurch, ob in erster Linie kritisiert oder aber gelobt wird und Verbesserungsvorschläge für Lernfortschritte gegeben werden. Fühlen sich Schüler*innen wertgeschätzt, steigt auch die Bereitschaft, Feedback anzunehmen und etwas Positives daraus zu machen (vgl. Rosa & Endres 2016, S. 69). Des Weiteren erwarten sich Schüler*innen, *Fürsorge* von ihren Lehrpersonen zu erfahren. Darunter verstehen sie, dass die Lerninhalte dahin gehend ausgewählt werden, inwieweit sie diese für ihre berufliche Qualifizierung benötigen. Des Weiteren wird Fürsorge bei der Vermittlung dadurch wahrgenommen, dass die Lehrperson Geduld beweist, indem sie versucht, die Inhalte so zu vermitteln, dass die Schüler*innen diese auch verstehen. Die Lehrperson sollte demgemäß also wiederholt nachfragen, ob die Inhalte auch tatsächlich verstanden worden sind und sie bei Bedarf erneut erklären, ohne dabei Druck auszuüben. Die Beiträge der Schüler*innen im Unterricht sollten ernst genommen und konstruktiv im Unterricht verwendet werden, indem darauf aufbauend weitere Erklärungen erfolgen.

Die Schüler*innen wünschen sich – wie gezeigt werden konnte – eine professionelle Gestaltung der Beziehung zu ihnen. Sie verwenden in diesem Zusammenhang das Wort *Wärme*. Unter dem Ausdruck *Wärme der Lehrkraft* fasst Dubs (2009) folgende Aspekte zusammen: Die Lehrperson lobt die Schüler*innen und anerkennt ihre Leistungen. Überlegungen und Gedanken von Schülerinnen und Schülern werden in den Unterricht eingebaut, wodurch sie sich ernst genommen fühlen. Die Lehrperson bemüht sich, Wünsche und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, indem sie z. B. bei Lernschwierigkeiten Lerninhalte erneut erarbeitet oder verstärkt übt oder von Schülerinnen bzw. Schülern bevorzugte Inhalte vertieft behandelt. Die Lehrperson hält sich mit Kritik zurück, da Kritik die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern belastet (vgl. ebd., S. 96 ff.). Diese Erkenntnisse decken sich großteils mit den Aussagen der Schüler*innen. Eine gute Beziehung zeichnet sich überdies durch Humor, Ermutigung, einen freundlichen sowie höflichen Umgangston und ruhiges Verhalten aus. Wichtig dabei ist jedoch zu beachten, dass die Schüler*innen auch angemessen konsequentes Handeln erwarten, was zeigt, dass die Schüler*innen es als Aufgabe der Lehrperson sehen, die Lenkung und Verantwortung zu übernehmen. Schüler*innen kommen also, nachdem sie in das neue Feld *berufsbildende Schule* eintreten, mit mehr oder weniger bekannten sozialen Praxisformen und Orientierungsmustern in Berührung. Die neue Lebenswelt sollte zu einer gemeinsamen weiteren Lebenswelt von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern werden, was ein gegenseitiges Verstehen voraussetzt. Dies kann gelingen, indem soziale Praxisformen im Feld aufeinander abgestimmt werden. Der bisherige in ihren individuellen Lebenswelten erworbene Wissensvorrat gibt den Jugendlichen Sicherheit; daher ist von den Lehrpersonen in der beruflichen Bildung besonnen dabei vorzugehen, den Wissensvorrat zu erweitern. Die Unterstützung und Begleitung bei ihren Lernprozessen sind den Schülerinnen und Schülern wichtig, und das erwarten sich diese auch von ihren Lehrpersonen. Dazu ist es notwendig, die Schüler*innen mit einer offenen Haltung individuell wahrzunehmen, sie mit ihren Lebenswelten ernst zu nehmen und zu verstehen, um Widersprüche zwischen bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen und der Wahrnehmung der schulischen Praxis identifizieren zu können, um dann in der Folge adäquat darauf einzugehen.

Drei Orientierungsfiguren lassen sich bezogen auf das *Tertium Comparationis Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen der Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruieren. Zunächst nehmen Schüler*innen Konformität zwischen ihren normativen Erwartungen und den erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Dabei versuchen die Lehrpersonen die Praxisformen, die Orientierungsmuster und ihren bisherigen Wissensvorrat mit den Schüler*innen gemeinsam zu erschließen, um eine gegenseitige Annäherung anzustreben und so eine kooperative Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* zu ermöglichen. Des Weiteren nehmen die Schüler*innen der Gruppendiskussionen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen wahr, die bestehen bleiben, da es zu keinen Annäherungen der Praxisformen, Orientierungsmustern und den Wissensvorräten

kommt. Und schließlich nehmen die Schüler*innen Ambivalenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Dabei nehmen die Schüler*innen wahr, dass Lehrpersonen und manche Schüler*innen über einen ähnlichen Habitus und lebensweltliche Erfahrungen verfügen und sich innerhalb des sozialen Feldes, aufgrund korrespondierender sozialer Praxisformen und Orientierungsmuster, durch vertrautes kommunikatives Handeln *selbstverständlich* verstehen. Mit anderen Schülerinnen und Schülern differieren die Praxisformen und Orientierungsmuster sowie Wissensvorräte, und hier findet keine Annäherung statt. Die Wechselwirkung zur Dimension *Person* wird dabei erkennbar, aber auch zur Dimension *Kontext*, da so die subjektiven Praxisformen, Orientierungsmuster und Wissensvorräte aus den Lebenswelten der Akteurinnen bzw. Akteure und die Praxisformen im Feld *Unterricht* sich gegenseitig beeinflussen.

10.7 Dimension *Kontext*: Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Wechselwirkungen

Unter der Dimension *Kontext* werden in dieser Dissertation alle Lebenswelten bzw. sozialen Felder außerhalb des Unterrichts verstanden. Dabei kann es sich um soziale Felder außerhalb der Schule handeln, aber auch um Felder innerhalb der Schule, jedoch außerhalb der Klasse bzw. des Unterrichts. Dass zwischen dem Kontext und dem Feld *Unterricht* Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen bestehen, steht außer Frage, bedenkt man bildungspolitische, gesamtgesellschaftliche oder wirtschaftliche Einflüsse, aber auch Curricula, das Leitbild einer Schule oder den Schulstandort und der damit zusammenhängenden Herkunft der Schüler*innen und vieles mehr. Geht es um die Gestaltung des Unterrichts durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure, wie bereits in der Dimension *Intersubjektivität* beschrieben, und beziehen Akteurinnen und Akteure außenstehende Personen bezüglich der Unterrichtsgestaltung mit ein, kommt es zu einer Erweiterung der Lebenswelt *Unterricht* und es müssen dadurch wesentlich mehr Praxisformen und Orientierungsmuster miteinander abgeglichen werden. Wird dieses Vorgehen gut abgestimmt und für alle Beteiligten transparent dargelegt, können Perspektiven von außen bereichernd sein, vor allem auch dann, wenn dadurch eine Annäherung zwischen allen Beteiligten möglich wird. Wenn die Praxisformen und Orientierungsmuster des Kontextes die Differenzen zusätzlich vergrößern, kann das die Situation im Unterricht negativ beeinflussen. Des Weiteren kommt hinzu, dass außenstehende Personen, ob es sich um Kolleginnen bzw. Kollegen, die Schulleitung oder externe zurate gezogene Expertinnen bzw. Experten handelt, die Schüler*innen als Einzelpersonen nicht kennen und so häufig dazu neigen dürften, ihnen unbekannte Schüler*innen auf wenige Merkmale zu reduzieren, wobei sie zusätzlich auf Informationen zurückgreifen, die sie von anderen bekommen. Berger und Luckmann (vgl. 1996, S. 34 ff.) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Akteurinnen und Akteure über ungenaueres und allgemeineres Wissen über Ausschnitte von Lebenswelten verfügen, die nicht der unmittelbaren Erfahrung zugänglich sind, da sie mit ihnen weniger häufig zu tun

haben. Daraus ergibt sich für außenstehende Personen mehr Anonymität, Fremdheit und Distanz, als dies bei den der Lebenswelt *Unterricht* unmittelbar angehörenden Lehrpersonen der Fall ist. Und so kann es auch dazu kommen, dass die Schüler*innen als gesamte Klasse generalisiert wahrgenommen und bewertet werden, was die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen.

10.7.1 Generalisierung von Schülerinnen bzw. Schülern auf die gesamte Klasse

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen deutlich, dass die Schüler*innen wahrnehmen, dass die gemeinsame Gestaltung des Feldes *Unterricht* mehr oder weniger gut gelingt. Bei der komparativen Analyse fällt auf, dass es der nach Wahrnehmung der Schüler*innen vorkommt, dass Lehrpersonen, denen es nicht gelingt, ihre Praxisformen mit jenen der Schüler*innen anzugleichen, sich an Personen außerhalb der Klasse wenden, um Unterstützung oder zumindest Verständnis für ihre Situation zu bekommen. Die Folge der Einbeziehung des Kontextes kann sein, dass sich ganze Schulklassen von Lehrpersonen außerhalb der Klasse oder auch der Schulleitung auf bestimmte Merkmale reduziert wahrgenommen und typisiert fühlen. Über eine derartige Erfahrung diskutieren die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Wien*. Sie berichten dabei von ihrer Klassenvorständin, die die Klasse im zweiten Jahr der Schüler*innen an der Schule übernommen hat, da ihre Lehrerin damals in Karenzurlaub gegangen ist. Die Schülerin Fenja erzählt, dass die Lehrerin ihnen damals ins Gesicht gesagt habe, dass die Kolleginnen und Kollegen im Lehrerzimmer zu ihr gesagt hätten, *Oh Gott, die 3HSA, du Arme*. Und die Klassenvorständin sei laut der Schülerin sehr überrascht gewesen, dass sie gar nicht eine so schlechte Klasse seien und sie die Schüler*innen sogar *sehr lieb* habe. Fenja meint, das sei der Fehler der Schüler*innen gewesen, dass sie so einen Eindruck bei den Lehrpersonen hinterlassen haben, das habe eine geringe Erwartung ihnen gegenüber zur Folge gehabt (Wien, Zeilen 439–445). Damit zeigt sich Fenja dazu bereit, ihren Teil der Verantwortung zu übernehmen und auch ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen, das zu der entsprechenden Erwartungshaltung der Lehrpersonen führte, das sie von der Klasse insgesamt hätten.

Anders sehen das die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Salzburg*. In ihrer Diskussion geht es in erster Linie darum, dass ihre Klasse als schlimmste Klasse der Schule verschrien sei, was ihrer Meinung nach in erster Linie an der falschen Wahrnehmung der Lehrpersonen liege. Die Schüler*innen wirken sehr aufgebracht darüber.

Brenda: ⌞ Unser Ruf ist so schlecht, das stimmt echt.

Chris: ⌞ Wir haben einen schlechten Ruf in der ganzen Schule.

Brenda: Alle Lehrer, immer wenn wir reden, sagen alle Lehrer, über euch wird immer gesprochen, ihr seid, die schlimmste Klasse, ihr seid immer unordentlich, ihr seid das, ihr seid dies, ja, und wir finden das halt nicht gerecht, alle anderen Klassen, die wir sehen, sind schlimmer, die sind auch nicht so sauber, und was weiß ich. Aber bei uns heißt's dann, ihr werdet immer besprochen, weil im Klassenzimmer, ihr seid so, ihr seid so, das ist schon irgendwie unfair auf einer Seite.

Ida: Und wenn wir das so gehört bekommen, z. B. ja, ihr seid schlecht, über euch wird geredet im Lehrerzimmer usw., dann sind wir natürlich auch demotiviert. Das heißt, wir wollen, wir denken uns dann auch, okay, wenn wir schon so 'nen schlechten Ruf haben, dann lassen wir's gleich usw. Und dann noch eine andere Sache, ah, es ist halt auch so, dass paar, ein paar Lehrer sozusagen Sachen erzählen, die überhaupt nicht stimmen. Z. B. letzstens, –

Chris: Ja, ich schwöre. (Salzburg, Zeilen 250–264)

In der Textpassage diskutieren die Schüler*innen Brenda, Chris und Ida darüber, dass sie als gesamte Klasse in der Schule einen schlechten Ruf hätten. Darüber würde ihrer Ansicht nach auch im Lehrerzimmer gesprochen und so bekämen alle Lehrpersonen einen schlechten Eindruck von ihnen, auch diejenigen, die sie gar nicht kennen. Dass über sie schlecht gesprochen werde, demotiviert die Schüler*innen, was besonders von Ida betont wird. Daraus resultiere, dass die Schüler*innen den Erwartungen der Lehrpersonen gerecht würden, da es ohnehin keinen Sinn hätte, das Verhalten zu ändern. Dubs (vgl. 2009, S. 451) erklärt dieses Phänomen mit dem Kreislauf, dass Lehrpersonen Erwartungshaltungen haben, diese durch ihre Praxisformen für die Schüler*innen wahrnehmbar sind und sie daraus schließen, was die Lehrperson von ihnen erwartet, dies daraufhin ihre Selbsterwartung beeinflusst, was zu Praxisformen der Schüler*innen führt, die den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechen. Durch die Praxisformen der Schüler*innen, die wiederum von den Lehrpersonen wahrgenommen werden, fühlen sich diese in ihren Erwartungen und Meinungen bestätigt. Und so beginnt ein Kreislauf, der schwer zu durchbrechen ist. Überdies vermuten die Schüler*innen, dass auch Lügen über sie verbreitet würden, was ihrer Meinung nach das Resultat der negativen Erwartungshaltung der Lehrpersonen wäre. Warum die Lehrpersonen diese Meinung von ihnen hätten, könnten sich die Schüler*innen nicht erklären, vor allem auch deshalb nicht, weil ihrer Meinung nach andere Klassen wesentlich schlimmer seien als sie. Damit weist diese Schülergruppe die Verantwortung von sich und sucht sie einzig bei den Lehrpersonen. Die Schülerin Dora stellt im weiteren Verlauf der Diskussion die Vermutung an, dass sie die schlechtesten Lehrer*innen hätten und deshalb auch die schlechtesten Noten bekämen (Salzburg, Zeilen 247–249) und aus den schlechten Noten das Bild der schlechtesten Klasse resultierte. Durch diese Aussage von Dora wird deutlich, dass auch die Schüler*innen ein negatives Bild von den Lehrerinnen und Lehrern haben dürften und sich die Schüler*innen dieser Klasse und die Lehrpersonen der Schule in einem Teufelskreis von gegenseitigen Schuldzuweisungen befinden dürften. Laut Friedemann Schulz von Thun (vgl. 2005, S. 128 f.) liegt die im Teufelskreis typische Erscheinung darin, dass beide Kontrahentinnen bzw. Kontrahenten, in diesem Fall die Schüler*innen und die Lehrer*innen, die jeweils anderen als Aggressor betrachten, sie selbst sich nicht alles gefallen lassen können und sich daher wehren. Dabei können die Kontrahentinnen bzw. Kontrahenten symmetrisch oder komplementär reagieren. Im vorliegenden Fall geben die den Lehrer*innen unterliegenden Schülerinnen bzw. Schülern auf unterschwellige Art zu verstehen, dass die Lehrpersonen für sie nicht in Ordnung seien, und teilen still und duldend ihre Verachtung mit, womit sie den Erwartungen der Lehrpersonen entspre-

chen. Das drückt die Schülerin Ida dadurch aus, dass sie sich demotiviert fühle und es gleich lasse, womit vermutlich gemeint ist, dass die Schüler*innen sich der Rolle fügen und sich im Unterricht nicht mehr anstrengen, was letztendlich wiederum zu dem entsprechenden Verhalten und schlechten Noten führt, was den Lehrpersonen ihren Eindruck von der schlimmen Klasse bestätigt, wie bereits zuvor mit dem Kreislauf von Dubs (vgl. 2009, S. 451) beschrieben.

Der Fall *Salzburg* und der Fall *Wien* bestehen aus Schülerinnen und Schülern derselben Klasse. Da die Schüler*innen in manchen Gegenständen in zwei Gruppen aufgeteilt unterrichtet werden, diskutieren sie in derselben Gruppenteilung getrennt voneinander in den beiden Fällen. Die Schüler*innen des Falles *Wien* bestätigen unabhängig vom Fall *Salzburg* deren Eindruck darüber, dass sie in der Schule von den Lehrpersonen als *schlimme* Klasse wahrgenommen würden, indem sie selbst ebenfalls darauf zu sprechen kommen, dass sie den Ruf als schlimmste Klasse in der Schule hätten.

Emma: Und ich denke, man sollte nicht die Schüler, aber auch nicht die Lehrer zu schnell verurteilen. Weil zum Beispiel, uns haben sie sehr schnell verurteilt. Und das Wort kam raus, dass wir die schlechteste dritte Hasch Klasse sind. Weil meine Schwestern, eine geht in die Zweite, eine geht in die Erste hier, und beide sind zu mir gekommen, haben gesagt, äh ja, der Lehrer hat gesagt, wir sollen uns kein Vorbild an euch nehmen. Obwohl meine Schwestern kennen meine Klasse und sie sagen, ihr seids nicht so schlimm. Weil sie kennen auch meine Noten. Sie sagen, ihr seids nicht so schlimm. Ihr seids eine voll gute und liebe Klasse. Ich versteh nicht, wieso ihr so, äh, vorgestellt werdet. Und ich denke, das ist sehr schlecht, weil wenn ich das höre, dann denk ich mir so, ja was erzählen die Lehrer jetzt, sie erzählen jetzt das weiter, und sie vergleichen uns sehr oft mit einer anderen Klasse. Wie, keiner von denen Vierer und Fünfer hat. Nicht jeder ist gleich. Und nicht jeder kann gleich lernen. So ist es. Man sollte auch nicht vergleichen, man sieht, ah der findet diese Klasse besser, dann sind wir ihm egal. Deshalb sollte man eher so auf das Beschreiben achten. (Wien, Zeilen 978–991)

Die Schülerin Emma validiert ihren Eindruck durch die Aussagen ihrer Schwestern darüber, dass die Lehrer*innen schlecht über sie als Klasse sprächen und andere davor warnten, sich die Klasse als Vorbild zu nehmen. Sie betont, dass die beiden Schwestern die Schüler*innen näher kennen und dem Eindruck der Lehrer*innen widersprechen. Sie gibt zu bedenken, dass Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen nicht zu vorschnell verurteilt werden sollten und sie warnt davor, Schüler*innen bzw. ganze Klassen miteinander zu vergleichen und so die Schüler*innen in *besser* und *schlechter* einzuteilen, wobei sie vermutet, dass schlechtere Schüler*innen den Lehrpersonen egal seien, weshalb sie vorschlägt, Beschreibungen den Vorzug zu geben und weniger zu bewerten. Ihrer Meinung nach seien Schüler*innen unterschiedlich, vor allem auch beim Lernen, und Lehrer*innen sollten sie in ihren Eigenarten wahrnehmen und respektieren.

10.7.2 Die Erweiterung des Feldes Unterricht

Auch in der Gruppendiskussion des Falles *Klagenfurt* geht es darum, dass die Schüler*innen dieser Klasse einen schlechten Ruf in der Schule hätten und die Lehrer*innen ihrer Meinung nach von ihnen das Bild der *schlimmen* Klasse hätten. Sie führen das darauf zurück, dass sie im Jahr davor ihrer Schätzung nach ca. 50 Klassenbucheintragungen bekamen, was sich noch in diesem Schuljahr auf die Meinung der Lehrpersonen über sie auswirke. Dass sie den Ruf als *schlimmste* Klasse der Schule hätten, sei das Resultat einiger Vorfälle, die im Schuljahr davor stattgefunden hätten. Die Schüler*innen erzählen von einem Vorfall, der sich im letzten Schuljahr ereignet habe. Dabei hätten drei Schüler aus ihrer Klasse über WhatsApp antisemitische Inhalte verbreitet. Einer der Schüler habe die Nachricht ihres Wissens nach nur geöffnet und sei daraufhin ebenso wie die anderen Schüler der Schule verwiesen worden. Es kommt daraufhin zur Diskussion zwischen den Schülerinnen und Schülern (*Klagenfurt*, Zeilen 289–337), ob ein Rauswurf bei diesem Schüler gerechtfertigt gewesen sei oder nicht. Einige sind der Meinung, alleine das Öffnen der Nachricht rechtfertige einen Rauswurf, andere denken, dass er ja nicht hätte wissen können, was die Nachricht beinhaltet. Ihrer Meinung nach würde jede Person eine Nachricht öffnen, deren Inhalt sie nicht kennt. Sie hätten auch miterlebt, dass der Junge geweint habe und große Schwierigkeiten mit seinem Vater bekommen habe. Es kommt zu einem Meinungsaustausch darüber, ab wann es sich um ein *Mitmachen* handle. Der antithetische Diskurs endet schließlich damit, dass es zu einer rituellen Konklusion zwischen den Schülerinnen und Schülern kommt, durch die Aussage von Feride, dass das eigentlich keine Rolle spiele, weil jeder Mensch seine eigene Wahrheit habe und das schon passe, dass sie in dieser Angelegenheit unterschiedliche Meinungen hätten. Es zeigt sich keine gemeinsame Orientierung darüber, ob die Konsequenzen in diesem Fall angemessen waren oder nicht. Einige Schüler*innen meinen, dass das schon einen Grund habe, wenn Schüler*innen der Schule verwiesen werden, und vertrauen somit der Entscheidung der Schulleitung und den Lehrpersonen. Andere Schüler*innen sind der Überzeugung, dass man Fehler auch verzeihen müsse, und empfinden es als schlimm, wenn ein einmal gemachter Fehler für immer an einem haften bleibe. Ihrer Meinung nach würde jeder Mensch eine zweite Chance verdienen. An dieser Stelle ist zu hinterfragen, ob es nicht zielführender wäre, mit den Schülern weiter an den Thematiken zu arbeiten, anstatt sie der Schule zu verweisen und praktisch keinen Einfluss mehr auf sie zu haben bzw. sie sich selbst zu überlassen.

Die Schüler*innen erinnern sich im Zusammenhang mit dem Vorfall an eine Mediation, an der sie als gesamte Klasse teilnehmen mussten.

Dunja: Was uns alle irgendwie erniedrigt hat, ja, war, es wurden zwei Mediatoren in die Schule gerufen, für unsere Klasse, weil die meinten, wir haben keine Klassengemeinschaft, und sie hatten auch keine Begründung dazu, warum sie das denken. Weil eigentlich gehen wir sehr gut miteinander um, und dann hat sie uns erniedrigt, weil eine war Anwältin und der andere war keine Ahnung, –

Feride: ↳ Psychologe –

Dunja: Und da sind wir uns dumm vorgekommen ((Einige: Ja.))

Gina: ↳ So als ob wir @(psychisch gestört wären)@.

Dunja: ↳ Ja, als ob wir sowas nötig haben. Äh, ja.

Feride: Meine Mutter hat mich aufrecht und gesund geboren und jetzt komm ich, muss ich hier zum Psych-, bringen sie mich zum Psychologen ((andere Mädchen lachen)), ich weiß nicht. Wie soll ich mich fühlen? Ich mein', es ist nichts Schlimmes zu einem Psychologen zu gehen. Aber man geht ja eigentlich, wenn man Probleme hat, Schwierigkeiten mit sich selbst und ich hab' aber keine Schwierigkeiten mit mir selbst. Ich komm ganz gut zurecht @(mit mir)@. Und dann, es gibt, wir hatten äh, also, wir hatten Schüler, die Probleme gemacht haben. Okay, von 21 oder keine Ahnung wie viele Schüler, 26 waren wir, ((Zustimmung von den anderen)), haben drei Schüler Probleme gemacht. Versteh' ich schon, dass sie sagen, wir haben keine Klassengemeinschaft, aber dann könnt's ihr ja nur Drei, also für diese Drei die zwei Mediatoren holen und nicht für die ganze Klasse ((Allgemeines: Ja.)). Wir sind 26 Schüler, das sind Lehrer und das war auch so eine Diskussionsrunde zwischen Klassenvorstand und Schüler, wie, ich hab' mich gefühlt, wie, ich weiß nicht –

Dunja: ↳ Wie beim Gericht.

Feride: Ja, beim Gericht. Ich muss, da hab' ich auch dann meine Meinung gesagt. Und mein Klassenvorstand ist auch nur so einer der jemand mag, bevorzugt er, also wenn er jemanden mag, bevorzugt er mehr denjenigen als den anderen.

Emina: °Ja, stimmt°. (Klagenfurt, Zeilen 86–112)

Aus dieser Geschichte mit den antisemitischen Nachrichten und den vielen Klassenbucheintragungen, die nach Meinung der Schüler*innen häufig nicht gerechtfertigt gewesen wären, da es dabei meistens um belanglose Dinge gegangen sei, resultiere nach ihrer Wahrnehmung die schlechte Meinung der Lehrpersonen von der Klasse. Die Ursache liege demnach im Verhalten der Schüler*innen. Als offizieller Grund für das Hinzuziehen der Mediatorinnen und Mediatoren sei laut den Schülerinnen und Schülern die fehlende Klassengemeinschaft von der Direktion genannt worden, wobei aus dem Diskurs nicht klar hervorgeht, ob die Mediation nicht doch das Resultat der antisemitischen Nachrichten war. Aufgrund der hohen Beteiligung der Schüler*innen an der Diskussion bei diesem Thema wird deutlich, dass dies für sie ein sehr einschneidendes Erlebnis gewesen sein dürfte. Sie validieren gegenseitig ihre Aussagen und der Diskurs verläuft univok, was auf einen geteilten Erfahrungsraum hinweist. Durch die Situation fühlten sich die Schüler*innen erniedrigt und *dumm* und hätten den Eindruck, als würde man von ihnen annehmen, dass sie psychische Probleme hätten. Die Situation erinnere sie eher an eine Gerichtsverhandlung als an eine Mediation. Das könnte daran liegen, dass es sich bei den Mediatorinnen und Mediatoren um eine Anwältin und einen Psychologen handelte, was möglicherweise die Assoziation mit Gerichtsverhandlung und psychischen Problemen hervorgerufen haben könnte. Die Tatsache, dass den Schülerinnen und Schülern die beiden Mediatorinnen und Mediatoren und auch ihre Lehrer*innen gegenüberstanden, dürfte diese Assoziation noch verstärkt haben. Mit einer Mediation werden wohl eher die Aspekte Allparteilichkeit, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit, Ergebnisoffenheit und Zukunftsorientierung (vgl. Rabe & Wode 2020, S. 21 ff.) ver-

bunden. Das bedeutet, dass eine Mediation ein Instrument ist, durch das alle Beteiligten Respekt erfahren, weniger auf Schuldfragen als auf zukünftige Lösungen fokussiert wird, die Beteiligten in Eigenverantwortung Lösungen finden, die allen Bedürfnissen und Interessen gerecht werden, was Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Ergebnisoffenheit voraussetzt. Demnach ist es durchaus möglich, dass zwar eine Mediation von der Direktion angeordnet wird, diese jedoch jederzeit von einer der Parteien abgebrochen werden kann und auch akzeptiert werden muss, wenn es zu keiner Lösung kommt bzw. der Ausgang offenbleibt. Die Diskussion zeigt, dass das Instrument vermutlich nicht das Ziel erreicht haben dürfte, wofür es eigentlich gedacht gewesen sei. Die Schüler*innen dürften nicht verstehen, dass die gesamte Klasse mit eingebunden worden sei und die Konsequenzen zu tragen habe. Aus der Textpassage wird deutlich, dass sich die Schüler*innen keiner Schuld bewusst sind und sich missverstanden fühlen. Sie dürften sich in der erlebten Situation nicht nur ungerecht behandelt, sondern auch gedemütigt und herabgesetzt gefühlt haben. Sennett weist darauf hin, dass Gefühle der Demütigung, der Bloßstellung daraus resultieren, wenn Fehler und Schwächen von Schülerinnen bzw. Schülern öffentlich zur Schau gestellt werden (vgl. Sennett 2010, S. 72 ff.), was in dieser Situation der Fall gewesen sein dürfte. Die Schüler*innen vermuten, dass das Problem ihrer Klasse nicht die fehlende Klassengemeinschaft gewesen sei, sondern die fehlende Beziehung zwischen ihnen und ihrem Klassenvorstand. Der Klassenvorstand würde ihrer Meinung nach manche Schüler*innen bevorzugen und manche benachteiligen.

Dunja: Also ich glaub', er dachte, dass es an unserer Klassengemeinschaft lag, aber eigentlich war das Problem ja eigentlich unsere Klasse, die Beziehung zwischen unserer Klasse und ihm war das Problem, weil er hat nie mit uns geredet, äh, er hat auch unsere letzte Schulwoche, da sind alle weggegangen –

Feride: ⊥ Computer putzen.

Dunja: Ja, wir mussten die Schule putzen, alle Computer einzeln, und er ?, hat sich nie mit uns hingesetzt, um wirklich nur mit uns zu reden. Er hat sofort diese Mediatoren gerufen und wir mussten mit denen darüber reden und ((Flüstern: Das war schrecklich)) ja, und mit denen mussten wir darüber reden und wir konnten auch nix frei sagen, weil die da standen, alle Lehrer waren da, wie viele waren da? Fünf, sechs Lehrer waren noch da und wir hatten sogar Angst unsere Meinung zu sagen, dass es nicht noch schlimmer wird. Und das war die Schuld von diesen drei Schülern. Aber wir wurden alle mit reingezogen. (Klagenfurt, Zeilen 122–134)

Die Schüler*innen sind sich darüber einig, dass es die Mediatorinnen und Mediatoren nicht gebraucht hätte, wenn sich ihr Klassenvorstand mit ihnen zusammengesetzt und geredet hätte. Dadurch hätten viele Missverständnisse geklärt werden können. Anstatt Probleme mit den Schülerinnen und Schülern persönlich zu klären, habe er das Problem an die Schulleitung und die Mediatorinnen und Mediatoren delegiert. In der Mediationssituation hätten sich die Schüler*innen eingeschüchtert gefühlt und hätten dadurch nicht den Mut gehabt, offen ihre Meinungen zu sagen, auch aus der Angst heraus, die Situation für sie noch zu verschlimmern. Die Schüler*innen diskutieren darüber, dass aufgrund des Fehlverhaltens der drei Schüler alle die

Konsequenzen zu tragen hatten. In weiterer Folge sei es immer wieder zu kollektiven Strafen gekommen. Sie hätten beispielsweise als einzige Klasse zum Schulschluss im Schulgebäude bleiben und die Computer putzen müssen. Die Schüler*innen beschreiben im Verlauf der Diskussion diese Strafe als reine Qual, da es in den Computersälen zu dieser Jahreszeit sehr heiß gewesen sei und sie nicht essen und trinken durften, da dies in den Computersälen verboten sei. Demgemäß spricht Foucault (vgl. 2019, S 253 ff.) von Disziplinierungstechniken, durch die der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, aber auch Verhalten der Schüler*innen sichergestellt werden soll. Auch kritisieren die Schüler*innen, dass ihr Klassenvorstand keine Ausflüge mit ihnen unternommen habe.

Dunja: ⌞ Aber das, was uns einfach fehlt ist diese gute Beziehung zu unserem KV. ((Von einigen ein bestätigendes: Ja.)) Wie jede andere Klasse.

Emina: Z. B. im Gymnasium, wo wir waren, war das ganz anders.

Dunja: Ja, die Lehrerin hat wirklich, sie war immer für uns da, immer, sie hat alles organisiert, und unser KV macht nichts. Wir gehen weder wohin, alle gehen eislaufen ((Von einigen ein bestätigendes: Ja.)). Das ist ganz normal, wir waren nirgends. Er will nichts mit uns machen.

Emina: ⌞ Er erwartet von uns, dass wir das selbst organisieren, und dann, wenn wir Ideen haben, dann hat er etwas dagegen.

Gina: Ja.

Emina: Gibt's immer irgendein Problem, das dagegen spricht. (Klagenfurt, Zeilen 748–758)

Die Schülerinnen Dunja und Emina erzählen, dass ihnen die gute Beziehung zu ihrem Klassenvorstand fehle. Sie vergleichen die Beziehung zum jetzigen Klassenvorstand mit der Beziehung zu ihrer Klassenvorständin in der AHS-Unterstufe und ziehen damit einen positiven Gegenhorizont heran. Diese Klassenvorständin sei ihrer Meinung nach ganz anders gewesen, hätte sich immer für sie eingesetzt und sei stets für sie dagewesen. Sie hätte auch viele Unternehmungen und Ausflüge für die Klasse organisiert. Im Gegensatz dazu scheint ihr momentaner Klassenvorstand keinerlei Interesse daran zu haben, etwas mit den Schülerinnen und Schülern zu unternehmen. Er erwarte, dass die Schüler*innen alles selbst organisierten, und wenn sie Ideen und Vorschläge machten, bringe er jedes Mal Gründe dafür vor, warum die jeweilige Unternehmung nicht durchführbar sei. Gemeinsame Unternehmungen scheinen den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig zu sein und dürften für sie ein Merkmal für eine gute Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern sein. Diese Annahme wird auch durch die Gruppendiskussion des Falles *Wien* bestätigt.

Julia: Apropos, ah, zu viele Ausflüge, irgendwie kein Professor traut uns irgendwas zu, dass wir so rausgehen. Irgendwie nur paar so. Ja, und wie viel Ausflüge?

Emma: Einer.

Julia: Einen. Ja, einen. Wir wollten schon einmal mit einem Herrn Professor nach Mauthausen gehen, doch das kam dann wieder nicht in Frage, weil, Professoren tratschen ja. Sie tratschen miteinander, das ist ja so. Und, irgendwie, unsere Klasse hat halt 'nen schlechten Ruf, weil es sind ja auch Vorfälle passiert, ähm, die ich jetzt nicht nennen möchte, und, ja, also ich glaub, die Professoren und so, ja, okay, die Klasse ist (.) schlecht, Schüler sind schlecht, aber ich finde, man sollte das, was passiert ist, vergessen, also die Vergangenheit beruhen lassen, und sagen okay, wir geben ihnen eine zweite Chance, wir probieren einen Ausflug jetzt, keine Ahnung, nach Mauthausen. Und wenn das geht, wenn sich die Schüler okay, ja, beweisen, dass sie ruhig sind, mitarbeiten, aufzeigen und auch was mitnehmen im Unterricht, dann kann man's ja versuchen. Aber das möchte irgendwie kein Professor machen oder Professorin.

Emma: Halt sie geben uns nicht die Chance, es zu beweisen, dass wir eigentlich es können.
(Wien, Zeilen 394–409)

Die beiden Schülerinnen Julia und Emma erzählen, dass sich unter den Lehrerinnen und Lehrern herumspricht, dass sie eine schlechte Klasse seien, und das dazu führe, dass keine Lehrperson mit ihnen etwas unternehmen möchte. Sie wären beispielsweise gerne nach Mauthausen gefahren, keine der Lehrpersonen sei jedoch dazu bereit gewesen, sie dorthin zu begleiten. Die Schüler*innen vermuten, dass die Lehrpersonen davon überzeugt seien, dass man mit einer derart *schlechten* Klasse nicht nach Mauthausen fahren könne, wobei sie unter der Zuschreibung *schlecht* vermutlich das schlechte Verhalten meinen. Die Schüler*innen verstehen nicht, dass das, was sie in der Vergangenheit getan haben, nach wie vor eine derartig große Bedeutung habe, und plädieren dafür, dass man die Vergangenheit ruhen lassen sollte und die Schüler*innen eine zweite Chance verdienten. Die Lehrer*innen trauten ihnen ihrer Meinung nach nicht zu, dass sie sich angemessen benehmen könnten, wenn sie gemeinsam Exkursionen oder Ausflüge unternehmen. In ihrem Beitrag weist die Schülerin Julia darauf hin, dass die Erwartungen der Lehrpersonen auf Vorfälle, die im Vorfeld stattfanden, zurückzuführen seien, wodurch sie den Anteil der Schüler*innen an der Situation aufzeigt. Was sie jedoch den Lehrpersonen anlastet, ist die Aufrechterhaltung von Erwartungen über mehrere Schuljahre hinweg, was Dubs als „Effekt der Aufrechterhaltung von Erwartungen“ (Dubs 2009, S. 449) bezeichnet. Und so werden, aufgrund fehlenden Vertrauens Bemühungen der Schüler*innen bereits im Vorfeld unterbunden und ihnen so jede Chance genommen, zu zeigen, dass sie sich geändert haben.

Es kommt aber auch vor, dass Schüler*innen das Vertrauen zu ihren Lehrerinnen und Lehrern verlieren, wie in der folgenden Textpassage des Falles *Klagenfurt* deutlich wird. In der Diskussion wird sichtbar, dass die Schüler*innen die Beziehung zu ihrem Klassenvorstand als sehr schlecht wahrnehmen, was sie dann auch näher ausführen und beispielhaft in Details gehen.

Chiara: Und es ist auch halt so, dass die Lehrer nicht so vertrauenswürdig sind, weil, sobald man ihnen z. B. irgendwas anvertrauen will, oder wenn jetzt irgendein Mitschüler etwas schlimmeres gemacht hat, dann erfährt das gleich das ganze Lehrerzimmer. Und alle Lehrer reden gleich über diesen Schüler, und das fällt richtig auf, weil sobald jemand als Supplierung kommt, z. B. ein Lehrer, den wir jetzt nicht haben in den Fächern und der weiß über alles Bescheid, was in der Klasse so alle gelaufen ist, wer

was gesagt hat. Das ist ja immer so, z. B. wenn man irgendein Problem hat oder irgendwas dem Lehrer anvertraut, unten im Lehrerzimmer wird irgendwie alles rumerzählt. Jeder weiß es dann sofort, auch wenn das ein privates Problem ist, was du dem Lehrer jetzt so anvertraust, dann auf einmal wissen es *alle* Lehrer, dass du ein Problem zu Hause hast, z. B. Und das ist halt auch nicht so okay, weil, wenn ich jetzt z. B. ein Problem hab' mit irgend, oder zu Hause ein so privates Problem, dann soll halt das so unter uns bleiben und, ja unter mir und dem Klassenvorstand, das muss jetzt nicht gleich die ganze Schule erfahren, dass ich ein privates Problem hab'. Das ist auch nicht so ganz okay, was die unten machen.

Gina: Ja. (...) °Ich kenn deinen Problemfall.°

Dunja: Das schlimmste ist, dass unser KV sich nie für uns einsetzt. Wirklich nie.

((Gina, Emina, Feride: Oh ja, nie.))

Emina: Selbst wenn wir Probleme haben, versucht er's nicht mit uns zu besprechen oder zu klären, er ist direkt gegen –

Feride: 1 Er ist gegen uns, genau. Er ist nie mit uns, so.

Emina: Und dann heißt es, wir sind –

Gina: Und wir müssen alles mit der Direktion klären. Ihr müsst in die Direktion, ihr müsst in die Direktion, klärt das mit der Direktion, ich bin nicht, ich kann das nicht ohne der Direktion machen, ich kann das nicht, okay –

Dunja: Er will nicht mal Ausflüge mit uns machen.

Chiara: Das war, z. B. als die Schule einen Rohrbruch hatte und das war also so geplant oder halt, ich weiß nicht, es war halt so, dass jeder Klassenvorstand zu seiner Klasse hingegangen ist, und sie dann besprochen haben, was sie machen sollen.

Feride: 1 Nur unserer war nicht da. (Klagenfurt, Zeilen 670–699)

Das Hauptproblem dürfte laut den Schülerinnen und Schülern die mangelnde Gesprächsbereitschaft des Klassenvorstandes gewesen sein. Vieles, was er selbst mit den Schülerinnen und Schülern hätte klären können, habe er an die Direktion delegiert. Des Weiteren hätten die Schüler*innen den Eindruck, dass er sich nicht für sie einsetze und eher gegen sie arbeite. Sie berichten von einem Vertrauensmissbrauch, den Sie regelmäßig wahrnahmen, indem er sowohl private Probleme als auch problematisches Verhalten der Schüler*innen während des Unterrichts im Lehrer*innenzimmer mit Kolleginnen und Kollegen bespreche. Dabei wird deutlich, dass der Lehrer vieles, das er nicht selbst lösen könne, an die Direktion delegiert und er sich mit seinen Kolleginnen und Kollegen besprechen dürfte, womöglich, um einfach seinen Frust auszusprechen oder um Verständnis für seine Situation zu bekommen. Oder aber, er holt sich Rat von außen, was nicht ganz vertraulich ablaufen dürfte, und das die Schüler*innen dadurch merken würden, dass Lehrpersonen, die ihr Klassenzimmer betreten, über vertrauliche Angelegenheiten der Klasse Bescheid wüssten und sich im Vorfeld bereits eine Meinung über die Klasse gebildet hätten, die sie den Schüler*innen auch verbal mitteilten. Dass der Klassenvorstand aus Sicht der Schüler*innen regelmäßig das Vertrauen missbrauche und private Probleme weitererzähle, dürfte sich verstärkt schädigend auf die Beziehung zwischen ihm und den Schülerinnen bzw. Schülern auswirken. Emina beginnt mit dem Satz, dass es dann

hieß, wie sie seien, vollendet diesen jedoch nicht, was aber dennoch die Vermutung zulässt, dass den Schülerinnen und Schülern von den Lehrpersonen die Schuld übertragen wird. Das erinnert an den Teufelskreis von Schulz von Thun (vgl. 2005, S. 128 f.), in dem sich die Kontrahentinnen und Kontrahenten gegenseitig die Schuld zuschieben und ihr Handeln mit dem Handeln der bzw. des jeweils anderen begründen. Dies wird auch durch die nun folgende Textpassage deutlich.

Feride: Ich mein', ich, wir wollen, also wir sind jetzt nicht die bravsten, ah Schüler, geben wir zu. Aber trotzdem, das lassen wir uns einfach nicht gefallen. Wenn man mit uns respektvoll umgeht, dann bekommt man auch den Respekt zurück. Aber wenn jemand mit uns frech umgeht, da können wir einfach den Mund nicht halten. Ich weiß nicht, manche Menschen sagen nichts und gehen weiter, wir z. B., wir sind nicht so. Wir sagen unsere Meinung offen und ehrlich. Weil uns stört das, wir möchten das loswerden. Wir sind einfach solche Menschen. Wir sagen das offen.

Gina: Es gibt aber auch gute Lehrer natürlich. Z. B. Frau Professor Meyer, –

Feride: ↳ Ja, sie ist die einzige, die zu uns immer fair, sie unterscheidet keinen, –

Gina: Ja.

Feride: Sie versucht jeden gleich zu seh'n, –

Dunja: Ja. Letztes Jahr war sie die einzige Lehrerin, die zu uns gestanden hat.

((Feride, Gina bestätigen das: Ja.))

Chiara: Aus der ganzen Schule.

Gina: Aber wir sagen das jetzt nicht nur, weil sie auf unserer Seite war, nein. Herr Professor Müller war auch an unserer Seite, es gibt's aber, ich mein', diese faire Benotung, dieser respektvolle Umgang, du gehst mit jedem um, also gleich, nicht, du unterscheidest keinen oder so. Und das ist z. B. bei ihr der Fall. Oder –

Feride: ↳ Sie behandelt uns einfach alle gleich.

((Sie sprechen durcheinander, dadurch ist nichts zu verstehen)).

(Klagenfurt, Zeilen 236–255)

Im Verlauf der Sequenz stellt Feride fest, dass sie nicht die bravsten Schüler*innen seien, womit sie die Mitverantwortung der Schüler*innen aufzeigt. Sie erzählt, dass sie sich nichts gefallen ließen und sich lautstark zur Wehr setzten und verweist auf die Reziprozität von Respekt. Laut Feride beruht die Herabsetzung und Beschuldigung auf Gegenseitigkeit, was nach Schulz von Thun (vgl. 2005, S. 129) in der Regel die Situationen eher eskalieren lässt. Neben kommunikativen Verletzungen kann es dabei auch im fließenden Übergang zu tätlichen Verletzungen kommen. Einfühlsame Gespräche zu führen, könnte hier Abhilfe verschaffen, was jedoch nicht geschehen dürfe. Darin vermuten die Schüler*innen das Problem. Sie weisen darauf hin, dass sie sich derartige Gespräche mit ihrem Klassenvorstand wünschten. Anstatt der so dringend notwendigen Gespräche fänden lediglich Machtkämpfe und Schuldzuweisungen statt. Gina zieht einen positiven Gegenhorizont heran, indem sie von einer Lehrerin erzählt, die sie als gute Lehrerin bewerte. Die Schülerinnen Gina, Feride und

Dunja begründen ihre Wahrnehmung mit Beispielen, indem sie davon berichten, dass diese Lehrerin keine Unterschiede zwischen den Schüler*innen mache und sich allen gegenüber gleich verhalte. Sie sei im letzten Schuljahr, als die Klasse all diese Probleme hatte, die einzige Lehrerin der gesamten Schule, die zu ihnen gehalten und ihnen beigestanden habe. Gina betont, dass sie das nicht nur deshalb sage, weil diese Lehrerin sich auf ihrer Seite geschlagen habe, sondern sie dies beurteilen könne aufgrund des Handelns der Lehrerin im Unterricht. Die Lehrerin behandle alle Schüler*innen gleich respektvoll und benote ihrer Meinung nach fair. Dann fällt Gina ein weiterer Lehrer ein, der ihnen in der schwierigen Situation beigestanden habe, mit ihnen respektvoll umgegangen sei, fair benotet habe und sie nicht unterschiedlich behandelt habe. Die Schüler*innen sind sich darin einig, und daraufhin sprechen alle durcheinander, sodass nichts mehr zu verstehen ist, bevor sie zum nächsten Thema übergehen. Die Aussage von Gina, dass es auch gute Lehrer*innen gebe, zeigt, dass auch Schüler*innen ihre Lehrpersonen in *gute* und *schlechte* Lehrpersonen einteilen. Dieses Bild ergibt sich aus den von ihnen wahrgenommenen Handlungen, wie in diesem Fall die gleiche und faire Behandlung der Schüler*innen, womit vermutlich gemeint ist, dass alle Schüler*innen gleich respektiert würden. Und so dürften die Schüler*innen Lehrpersonen wahrnehmen, die sich nicht den Erwartungen ihrer Kolleginnen und Kollegen anschließen, sondern ihrem eigenen Bild vertrauen und offen auf die Schüler*innen zugehen. Wie die Schüler*innen ihre Lehrpersonen wahrnehmen und ihr Handeln erleben, führt zu einem bestimmten Handeln der Schüler*innen, was wiederum das Bild festigt, das Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern haben, wodurch es zu einer ständigen Fortsetzung des Kreislaufs nach Dubs (vgl. 2009, S. 451) kommt. Der schlechte Ruf der Klasse bleibt sogar bis in die nächste Schulstufe aufrecht, wie die folgende Textpassage zeigt.

Dunja: Wir haben uns bemüht, wirklich, dieses Jahr. Wir hatten gar keine Klassenbucheinträge.

Feride: 1 Wir hatten gar keinen Klassenbucheintrag und wir waren so stolz –

Emina: 1 Trotzdem mögen uns die Lehrer nicht. ((Von einigen ein bestätigendes: Ja.)) @ (Aber trotzdem, sie hassen uns, keine Ahnung)@. (Klagenfurt, Zeilen 743–747)

Die Schülerinnen Dunja, Feride und Emina stellen fest, dass sie sich in diesem Schuljahr sehr bemüht hätten und auch keinen einzigen Klassenbucheintrag bekommen hätten und sie deswegen sehr stolz auf sich seien. Allerdings würde das von den Lehrpersonen nicht bemerkt bzw. honoriert. Die Schüler*innen dürften sich nach wie vor von den Lehrpersonen abgelehnt fühlen und dürften ratlos sein, was sie noch tun könnten, um das zu ändern. Die drei Schüler*innen sehen keine Schuld bei sich selbst und machen die Lehrpersonen für die Situation verantwortlich. Interessant dabei ist, dass die Schülerinnen in der vorigen Textpassage davon gesprochen haben, sich nichts gefallen zu lassen und sich zu wehren, was diesem Gespräch widerspricht. Ihre Wahrnehmungen scheinen ambivalent zu sein, was die Vermutung zulässt, dass die Schüler*innen einerseits ihr eigenes Verhalten sehr wohl kritisch betrachten und sich auch bemühen dürften, sich entgegen den Erwartungen der Lehrpersonen zu ver-

halten. Andererseits dürften sie in schwierigen Situationen, die aufgrund des Effekts der Aufrechterhaltung von Erwartungen (vgl. Dubs 2009, S. 449) nach wie vor auftreten, in alte Verhaltensmuster fallen, indem sie sich zur Wehr setzen und den Erwartungen ihrer Lehrpersonen, eine *schlimme* Klasse zu sein, entsprechen.

Die Schüler*innen nehmen also wahr, dass sie generalisiert als *schlimme* Klasse typisiert werden. Des Weiteren verurteilen sie die Aufrechterhaltung der Erwartungen der Lehrpersonen. Eine derartige negative Erwartungshaltung entsteht nach Meinung der Schüler*innen dadurch, dass die Schüler*innen sich entgegen den Überzeugungen von Lehrpersonen, wie Schüler*innen sind bzw. wie sie zu sein haben, verhalten. Die Schüler*innen vermuten, dass das negative Bild, das die Lehrpersonen von einigen Schülerinnen bzw. Schülern haben, auf die gesamte Klasse verallgemeinert wird. In der Gruppendiskussion des Falles *Klagenfurt* könnte der Eindruck entstehen, dass die Schüler*innen die Situationen, die sie beschreiben, durch die Gruppendynamik verzerrt wahrnehmen. Allerdings bestätigen die Schüler Alex und Barni, die sich in der Diskussion sehr zurückhalten und bereits von den Mädchen als *Lieblingsschüler* der Lehrpersonen beschrieben worden waren, die Wahrnehmung der Mädchen der Klasse. Sie selbst hätten zwar keine Erfahrungen von Respektlosigkeit gemacht, könnten aber sehr gut nachvollziehen, wie es den Mädchen der Klasse im letzten Schuljahr ergangen sei. Alex schätzt, dass der Großteil der Lehrpersonen einen respektvollen Umgang mit ihnen pflege. Er könne allerdings verstehen, dass die Mädchen darüber aufgeregt seien, wenn sie persönlich *runtergemacht* würden. Des Weiteren betont er, dass die Erlebnisse der Respektlosigkeit eher im Schuljahr davor stattgefunden hätten.

Alex: Ja ja, das war mehr voriges Jahr, oder? Also, –

Dunja: Es geht. Ja schon, voriges Jahr war arg.

Alex: Ja. Man bekommt's schon sehr mit. Die ganze Klasse leidet d'runter natürlich.
(Klagenfurt, Zeilen 1298–1300)

Alex bestätigt damit die Wahrnehmung der Mädchen und merkt an, dass die ganze Klasse unter Vorfällen leide, wie die Mädchen des Falles *Klagenfurt* sie dargestellt hätten. Wenn Lehrpersonen und Schüler*innen nicht zu gemeinsamen Praxisformen finden, kann es passieren, dass der Kontext in Form von Lehrpersonen und sonstigen Personen außerhalb des Unterrichts, die hinzugezogen werden, oder der Direktion, an die in schwierigen Situationen delegiert wird, Schulklassen und den Unterricht stark beeinflussen. Auch wenn es vereinzelt Lehrpersonen gibt, die den Schülerinnen und Schülern offen begegnen möchten, ist es sicherlich schwierig, den Kontext, in Form der Kolleginnen, der Kollegen und der Schulleitung auszublenden und nach eigenen Überzeugungen zu agieren.

10.7.3 Zwischenresümee

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam das Feld *Unterricht* gestalten, indem sie aufeinander eingehen, handeln, ausverhandeln und so versuchen,

gute Bedingungen für ihre Lernprozesse zu schaffen. Empathie, Transparenz und Vertrauen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Wendet sich die Lehrperson bei auftretenden Problemen an außenstehende Personen, ohne sich mit den Schülerinnen bzw. Schülern darüber abzusprechen, wird das vonseiten der Schüler*innen als Vertrauensbruch wahrgenommen, vor allem auch deshalb, weil sich sehr schnell Gerüchte verbreiten können, die häufig den Fakten widersprechen, oder weil es sich um sehr persönliche Angelegenheiten der Schüler*innen handelt. Informationen, die lediglich übernommen und nicht überprüft werden, können so zu verzerrten Wahrnehmungen der beteiligten Personen und Generalisierungen führen, da fehlende Informationen durch Annahmen ergänzt werden (vgl. Wagner 1990, S. 175; Zimbardo 1995, S. 482). Dann kann es ferner passieren, dass aufgrund der Gruppendynamik die gebildeten Überzeugungssysteme von Lehrpersonen zusätzlich verstärkt werden. In vielen Situationen wäre es nicht nur möglich, sondern auch notwendig, dass die Lehrpersonen Differenzen gemeinsam im persönlichen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern verringern, um weiterhin gut im Unterricht arbeiten zu können. In manchen Situationen, wie beispielsweise dem Verbreiten von antisemitischen Inhalten, sind die Lehrpersonen dazu verpflichtet, sich an außenstehende Stellen zu wenden. Allerdings kann aus den Diskussionen der Schüler*innen geschlossen werden, dass dabei transparent und behutsam vorgegangen werden sollte, es demnach vorteilhaft wäre, wenn die Erweiterung des Feldes eine Annäherung zwischen den Praxisformen und Orientierungsmustern, somit eine Verständigung zwischen den Akteurinnen und Akteuren begünstigt. Dann kann dieses Vorgehen bereichernd für den weiteren Unterrichtsverlauf sein. Werden die Differenzen zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen jedoch dadurch größer, wird mehr zerstört werden.

Daraus lassen sich in der Dimension *Kontext* drei Orientierungsfiguren in Bezug auf das *Tertium Comparationis Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen erwarten, von den Lehrpersonen als Individuen wahrgenommen zu werden, gemäß der Dimension *Person*. Als erste Orientierungsfigur lässt sich rekonstruieren, dass Schüler*innen Lehrpersonen wahrnehmen, die unbeeinflusst vom Kontext in ihren Praxisformen den normativen Erwartungen der Schüler*innen entsprechen, indem sie erstens mit einer Offenheit auf die Schüler*innen zugehen, deren Einzigartigkeit und Individualität wahrnehmen und sie respektvoll, fair und gleichwertig behandeln. Und zweitens nehmen sie unabhängig vom Kontext ihre Verantwortung und ihre kooperativen Gestaltungsmöglichkeiten mit den Schüler*innen wahr. Die zweite Orientierungsfigur zeigt sich durch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen. Die Schüler*innen fühlen sich nicht als Einzelpersonen, sondern als Kollektiv *Klasse* wahrgenommen und zudem von den Lehrpersonen negativ bewertet aufgrund dessen, dass Lehrpersonen vom Verhalten einiger Schüler*innen auf die gesamte Klasse schließen. Durch den Austausch der Lehrpersonen untereinander kommt es dazu, dass die *schlimme* Klasse auch von Lehr-

personen außerhalb des Feldes *Unterricht* und der Schulleitung wahrgenommen wird. Die dritte Orientierungsfigur wird dadurch sichtbar, dass die Dimension *Inter-subjektivität*, demnach die gemeinsame Gestaltung des Feldes *Unterricht*, durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure auf Akteurinnen und Akteure außerhalb des Feldes erweitert wird. Dadurch nehmen Akteurinnen und Akteure des Kontextes handelnd Einfluss auf den Unterricht, wodurch die Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen und der sie unterrichtenden Lehrpersonen entweder erweitert oder eingeschränkt werden. Dabei wird die Wechselwirkung mit den beiden Dimensionen *Person* und *Intersubjektivität* sichtbar, was zur Dimension *Anliegen* führt und zu einer Perspektive auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen, bei denen es sich um *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* handelt.

10.8 Dimension *Anliegen*: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität

In der Dimension *Intersubjektivität* wurde bereits darauf hingewiesen, dass für die Gestaltung des Lebensraumes *Unterricht* eine Anpassung der Praxisformen aller Akteurinnen und Akteure notwendig ist, was die Offenlegung der bisherigen Wissensvorräte bzw. Praxisformen der Schüler*innen voraussetzt. Bezüglich der Lerninhalte ist sichtbar geworden, dass diese für alle am Unterricht Beteiligten relevant sein sollten, was bedeutet, dass die primäre Frage lautet, „wo die emotionellen und intellektuellen Beziehungspunkte jedes einzelnen zum Thema liegen und wie er diese entdecken kann“ (Cohn 2018, S. 166). Die Frage ist daher nicht, wie die Schüler*innen motiviert werden können, sondern wie sie leben und woran sie interessiert sind (vgl. ebd., S. 167). Ähnlich unterscheiden Schütz und Luckmann (2003, S. 272 ff.) zwischen der auferlegten thematischen Relevanz und der freiwilligen thematischen Relevanz und weisen darauf hin, dass das Thema primär durch freiwillige Relevanz motiviert in die Bewusstseinsakte aufgenommen wird. Und Holzkamp (1995, S. 187 ff.) begründet so expansives Lernen, anderenfalls wird bei aufgezwungenen Themen aus einer Abwehrhaltung heraus defensiv gelernt und versucht, Sanktionen des Nicht-Lernens abzuwehren. Prenzel schlägt vor, sowohl Themen, die von der älteren Generation als wesentlich erachtet werden, als auch thematische Freiräume unter Berücksichtigung der Interessen der Lernenden zu gewährleisten (vgl. Prenzel 2013, S. 84). Nach Cohn (2018, S. 166 f.) sollte es jedoch gelingen, dass die Akteurinnen und Akteure des Unterrichts zu allen Themen ihren persönlichen Zugang finden. Konstitutiv dafür ist die Kooperation, die gegenseitige Anregung und ein gemeinsames Lernen, womit sich Lernen interaktionell vollzieht. Das verdeutlicht, warum Habermas (vgl. 1997b, S. 204 ff.) den Begriff des kommunikativen Handelns eingeführt hat und sein Konzept der dialogischen Intersubjektivität in Bezug auf die Lebenswelt bedeutend ist. Ausgehend von der Lebenswelt der Person, ihrer Selbstbestimmung, über die intersubjektive Gestaltung des Unterrichts bis hin zu Solidarität und Verantwortung, auch über die Schulklass hinaus, für Menschen, Tiere und Umwelt, dürften die Schüler*innen die dafür notwendige Haltung und die daraus resultierende Kommunikation und

Interaktion, also die sozialen Praxisformen, als Schlüssel für gelingenden Unterricht wahrnehmen. Das wichtigste Anliegen der Schüler*innen der Gruppendiskussionen, das sich dementsprechend über alle Dimensionen wie ein roter Faden zieht, sind respektvolle Haltungen und Praxisformen, wie beispielsweise kommunikatives Handeln, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sowie ein gemeinsames Lernen, was sich ihrer Wahrnehmung nach im Unterricht durch die Möglichkeit *freier Meinungsäußerung*, *Dialogbereitschaft* sowie der *Bereitschaft mit- und voneinander zu lernen*, zeigt.

10.8.1 Kooperation durch das Respektieren unterschiedlicher Meinungen

Die erste Textpassage der Gruppendiskussion des Falles *Graz* zeigt den engen Zusammenhang zwischen der Kooperation von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern und dem Wahrnehmen und Berücksichtigen von unterschiedlichen Meinungen. Eingeleitet wird die Textpassage durch die Frage der Gruppendiskussionsleiterin (Gdl), durch welche Handlungen ihrer Lehrpersonen sich die Schüler*innen respektiert fühlen. Zunächst wird von dem Schüler Liam betont, dass Respekt selbstverständlich sein sollte und die Schülerin Mary entwickelt diese Proposition in Form einer Elaboration weiter, indem sie hervorhebt, dass es noch wichtiger wäre, die Wünsche von Schülerinnen und Schülern zu respektieren. Carla fährt mit den Ausführungen fort und bringt in die Diskussion die neue Proposition ein, dass sich respektvolles Handeln von Lehrpersonen durch das Zulassen von unterschiedlichen Meinungen im Unterricht zeige.

Carla: Ich find', die eigene Meinung zu respektieren auch sehr wichtig, z. B. wenn im Unterricht die eigene Meinung gefragt wird und dann mehrere Schüler haben ja verschiedene Meinungen, und dann, dass die Lehrer halt zuhören und uns respektieren, ich find das auch sehr gut. Das ist nicht bei jedem Lehrer so, aber bei den meisten.

Gdl: Also bei den meisten Lehrern ist es so, dass sie zuhören und die Meinungen akzeptieren.

Carla: Ja. (*Graz*, Zeilen 37–44)

Es folgt eine Exemplifizierung der Proposition durch Carla selbst. Die Meinungen zu respektieren bedeute für sie, nach den subjektiven Meinungen der Schüler*innen zu fragen, ihnen zuzuhören, ihre Meinungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Dabei fällt auf, dass für sie vermutlich das Zuhören und das Respektieren eng miteinander liegen dürften, was vermuten lässt, dass das Zuhören eine prominente Position für die Schülerin einnehmen dürfte. Nicht jede Lehrperson würde in dieser Art und Weise Respekt ausüben, ihrer Einschätzung nach täten dies jedoch die meisten Lehrpersonen. Dadurch zeichnet Carla zwei gegensätzliche Horizonte, nämlich einerseits den positiven Horizont, dass Lehrpersonen die Meinungen der Schüler*innen respektierten und andererseits den negativen Horizont, dass Meinungen von Schülerinnen und Schülern nicht zugelassen würden. Die Meinungen der Schüler*innen spielen jedoch erstens in Bezug auf die Lerninhalte eine wesentliche Rolle, um einen persönlichen Bezug herzustellen. Und zweitens werden die Schüler*innen, nach Sokrates und auch Jahrhunderte später Schleiermacher (vgl. Fuchs 2019, S. 32 ff.),

durch den Austausch von Meinungen und das Infragestellen von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Meinungen zu Argumentationen, eigenständigen kritischen Denkprozessen und eigenen Einsichten und Erkenntnissen provoziert und irritiert. Demgemäß vollzieht sich für Ruf und Gallin (1998) Lernen als hermeneutischer Prozess über den Austausch zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen bzw. Schülern.

In der nächsten Textsequenz der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz* wird der negative Horizont deutlicher gezeichnet. Der parallel und teilweise sogar univok verlaufende Diskurs zeichnet sich durch eine hohe interaktive Dichte aus, was auf einen geteilten Erfahrungsraum und die starke Bedeutung für die Schüler*innen hinweist. Die Schüler*innen bringen wie selbstverständlich Propositionen und Elaborationen im Modus von Argumentationen, Beschreibungen, Erzählungen und Exemplifizierungen ein, indem sie ohne Pause den Diskurs fortsetzen, angefangene Sätze ergänzen und sich gegenseitig durch verbale oder nonverbale Signale zustimmen. Im Laufe der Diskussion äußert die Schülerin Frida den Wunsch, die Lehrpersonen mögen dazu motiviert sein, mit den Schüler*innen und Schülern eine *Mitte* zu finden, indem diese ihre Fehler einsähen, genauso wie auch die Schüler*innen ihre Fehler einsehen sollten, und es dazu komme, dass sie einmal miteinander reden und aufeinander zugehen würden. Dabei fällt auf, dass auch hier wieder der Ausdruck *Mitte* verwendet wird. Laut Frida käme dies kaum vor und sie habe den Eindruck, den Lehrerinnen und Lehrern sei die Meinung der Schüler*innen gleichgültig. Häufig komme es dazu, dass es sich Lehrpersonen einfach machten, indem sie die Schuld für diverse Probleme den Schüler*innen zuschieben würden. An dieser Stelle des Gesprächs bringt die Schülerin Denise die *Softskills* ein.

Denise: ¹ Die Softskills in der Schule sollten nicht vergessen werden.

Boban: ¹ Genau –

Denise: Die Softskills werden total unterdrückt.

Boban: Ja.

Denise: Wenn jemand eine gute Persönlichkeit, also wenn jemand eine Stärke hat, zu diskutieren oder seine Meinung äußern, aber dem Lehrer das nicht passt, weil er nicht, keine Gegenargumente hören möchte, Punkt, seine Meinung zählt, aus, werden ja die Softskills total unterdrückt. Dann entsteht eine Person, die sich zu nichts äußern kann, obwohl sie vielleicht der perfekte Jurist wäre, weil er genau gegen alles argumentieren konnte etcetera, wird das in der Schule total einfach abgeschaffen, weil's dem Lehrer nicht gepasst hat. Und ich find', es ist schwer, Lehrer zu werden. Deshalb sollte man den Job mehr anerkennen. Aber es kann nicht jeder Lehrer werden. Ich glaub', das ist ein großer Fehler, den die meisten machen, dass jeder Lehrer werden kann. Es gibt Lehrer, die dürfen mit den Schülern nicht reden, dann gibt es Lehrer, die autoritär sind und es gibt recht wenige Lehrer, die richtig auf den Schüler zugehen können und richtig mit den Schülern kommunizieren.

Frida: ¹ Aber vor allem es gibt Angst und Respekt. Ich habe ein Beispiel, eine Lehrerin, vor der glaube ich haben mehrere Leute Angst als Respekt, ihr @ (wisst alle wen ich meine) @.

Boban: Ja.

((@(.)@ mehrere Schüler*innen lachen))

Frida: Das Problem ist auch, die hat ihren Stil, und wenn man was nicht weiß, dann wird man bloßgestellt –

Denise: 1 Vor der Klasse.

Frida: Vor der Klasse, und da stimmen wir alle überein –

Gdl: Was verstehen Sie unter bloßgestellt, das haben Sie jetzt schon öfter gesagt, runtergemacht, bloßgestellt, was muss ich mir da vorstellen?

((Allgemeine Unruhe, mehrere Schüler*innen wollen etwas sagen.))

Frida: Das hätte man schon längst wissen müssen, warum kannst du das nicht? Oder wir haben das schon so oft erwähnt, aber das wird so betont und so laut gesagt, dass man, dass sich die ganze Klasse denkt –

Georg: 1 Absichtlich.

Frida: Absichtlich laut gesagt.

Denise: Und das war jetzt schon wieder so schlecht die Wiederholung, ich versteh' das nicht, ihr habt alle schlechte Noten geschrieben, wir haben das Einmillionen mal gemacht, aber es wird nicht gefragt, wieso gibt es keine Einser? Weil Sie's uns nicht gescheit gezeigt haben.

Frida: 1 Und dann zum Thema warum traut man sich nicht, –

Denise: 1 Etwas zu sagen. (Bregenz, Zeilen 733–771)

Die Schülerin Denise erinnert an die *Softskills*, die ihrer Meinung nach an der Schule stark vernachlässigt würden. Sie entwirft das hypothetische Fallbeispiel von der Situation, in der Lehrpersonen die gegenteiligen Meinungen von Schülerinnen bzw. Schülern nicht akzeptierten und dadurch die Stärke zu diskutieren und ihre Meinung zu äußern, also Fähigkeiten, die für bestimmte Berufe unerlässlich seien, unterdrückt würden und so systemangepasste Menschen erzeugt würden, die ihre Meinung nicht mehr äußerten und die auch nicht mehr argumentationsfähig seien. Dabei sind gerade die Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit wichtige Kompetenzen der Moderne, wie von Klafki (vgl. 1996, S. 62 f.) im Sinne von Humanität und Demokratie propagiert wird. Die Schüler*innen sollten in der Lage sein, für eigene Überzeugungen, Werte und Entscheidungen einzutreten, gleichzeitig jedoch für Kritik und Alternativen zur eigenen Position offen zu sein. In diesem Sinne zeigt das Beispiel in der Sequenz für Denise die große Bedeutung des Lehrberufs für die Gesellschaft und die Verantwortung, die nicht jeder Mensch in der Lage wäre zu übernehmen, da nur wenige Lehrer*innen auf Schüler*innen richtig zugehen und mit ihnen kommunizieren könnten. Frida exemplifiziert die Darstellung von Denise, indem sie aufzeigt, wie leicht Respekt in Angst umschlagen könne, wenn Meinungen nicht mehr zugelassen würden, wenn von Lehrpersonen ihre eigene Meinung und ihr eigenes Wissen den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt und diese dadurch beschämt würden. An dieser Stelle wird an die Aussage von Sennett (vgl. 2010, 72 ff.) erinnert, dass dadurch der *beklagenswerte* Zustand von Schülerinnen und Schülern noch deutlicher hervortritt. Die Beschämung wird dadurch verstärkt, dass Schüler*innen vor der

Klasse bloßgestellt werden. Nachdem die Gruppendiskussionsleiterin nachfragt, was die Schüler*innen unter *Bloßstellen* oder *Runtermachen* verstehen, führen sie ihre Erlebnisse näher aus. Dabei werde vor der gesamten Klasse betont und lautstark hinterfragt, warum die Schüler*innen etwas noch immer nicht könnten, obwohl es bereits so oft durchgemacht worden sei, warum die Schüler*innen so schlecht seien und so schlechte Noten schrieben. Dabei dürfte verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation zum Einsatz kommen, durch die sich die Schüler*innen in ihren Wahrnehmungen bestätigt fühlen dürften. Die Schüler*innen betonen des Weiteren, dass es kein Wunder wäre, dass sich die Schüler*innen nichts mehr zu sagen trauen, wenn sie derartige Konsequenzen zu erwarten hätten. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum ist dabei deutlich erkennbar, die Schüler*innen sind sich in ihren Erzählungen einig, validieren und ergänzen sich gegenseitig. Durch diese Diskussion der Schüler*innen wird deutlich, wie nah beieinander Respekt und Angst liegen, diese auch leicht wechselt werden können, was sich ähnlich in der Studie von Gleser (vgl. 2003, o. S.) abzeichnet, wo die Schüler*innen mit einer gängigen Praxis restriktiver Unterrichtsformen konfrontiert sein dürften.

Ähnlich scheint die Perspektive der Teilnehmer*innen an der Gruppendiskussion des Falles *Wien* zu sein, in der die Schülerin Hanna davon spricht, dass Lehrpersonen ihren höheren Rang oft ausnutzen und mit den Schüler*innen respektlos umgehen.

Hanna: Ich finde, dass Lehrer es oft ausnutzen, dass sie sozusagen einen höheren Rang als wir haben, dass sie es einfach nicht begreifen können. Auch aufgrund ihres höheren Rangs können sie ja nicht mit uns reden wie mit irgendwelchen Tieren oder etwas. Sie müssen uns ja auch respektieren, wir sind ja auch Menschen. Und zwar sind wir nicht so hoch wie die auf der höheren Ebene, sie sind auch, also, auch der Professor, aber wenn sie uns zeigen, dass sie uns respektieren, dann zeige ich ihnen auch sehr gern, dass ich sie auch respektiere. Ich mein', wenn ich mal meine Meinung äußere, und der Lehrer mir den Eindruck gibt, dass ihn meine Meinung überhaupt nicht interessiert, dann werde ich dann später auch mal sozusagen jetzt nicht im bösen Sinn, aber dann werde ich z. B. seine Meinung auch nicht mehr respektieren, weil ich finde, gegenseitiger Respekt ist immer wichtig. Ja. Und nur weil er der Lehrer ist, heißt das nicht, dass er mich behandeln kann, wie er es möchte. Und das erlauben sie sich aber ziemlich viel.

Fenja: Und, ein Lehrer bringt nicht nur den Stoff bei, sondern ich finde Lehrer und Lehrerinnen sollten auch Benehmen beibringen, halt von sich selber aus.

Emma: Sie sollten so wie ein Vorbild für uns sein, wie unsere Eltern z. B. uns Benehmen beibringen, sollten sie das auch machen. Weil immerhin sind wir hier länger als zu Hause quasi. Wir verbringen auch oft Zeit in der Schule miteinander, mit den Lehrern. Sitzen überhaupt jetzt in der dritten Klasse bleiben wir länger, wegen der Abschlussarbeit und so, und wie der Lehrer sich benimmt, so schauen wir ihn an und wollen auch so irgendwann mal sein, etwas erreichen. Und wenn er sich jetzt schlecht benimmt, dann benehm' ich mich nicht besser, weil wenn er gegenüber mir schlecht ist, dann bin ich auch so. Wie er mir, so ich ihm. (Wien, Zeilen 142–164)

Der Diskurs verläuft univok. Von erkenntnisleitendem Interesse ist in dieser Gruppendiskussion, dass erneut der Hinweis auf die Reziprozität von Respekt kommt, indem Hanna angibt, Lehrpersonen nur zu respektieren, wenn sie auch von diesen respektiert und ihre Meinung berücksichtigt würde. Dadurch wird deutlich, dass Lehrpersonen respektvolles Handeln, das sie sich von ihren Schülerinnen und Schülern wünschen, durch ihre eigenen respektvollen Haltungen und Handlungen den Schülerinnen und Schülern gegenüber beeinflussen können. Hanna drückt das Machtgefälle im Unterricht aus, das zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern besteht und wodurch ausgedrückt werden dürfte, dass es wichtig wäre, die Schüler*innen auf horizontaler Ebene aufgrund ihres Menschseins zu respektieren und nicht aufgrund ihrer höheren Position auf sie herabzusehen (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.). Das wird durch den Vergleich ausgedrückt, dass man die Schüler*innen nicht wie *Tiere* behandeln solle. Frida führt den Gedanken fort, indem sie darauf aufmerksam macht, dass Lehrpersonen auch das Benehmen ihrer Schüler*innen beeinflussen. Die Formulierung *halt von sich selber aus* drückt vermutlich die Wirkung durch das Handeln der Lehrpersonen aus, was auch von Emma so verstanden werden dürfte, was durch ihre weiteren Ausführungen zur Vorbildwirkung von Lehrpersonen deutlich zum Ausdruck kommt. Die Wirksamkeit anschaulicher Beispiele und Erfahrungen mit nahen Bezugspersonen, wie beispielsweise Lehrpersonen, betonen in gleicher Weise Locke, Rousseau und Pestalozzi, und auch bei Tausch und Tausch (vgl. 1998, S. 34) nimmt das Wahrnehmungslernen eine prominente Stelle im Erziehungsgeschehen ein. Emma vergleicht die Erziehungsaufgabe, den Schülerinnen und Schülern Benehmen beizubringen, mit den Aufgaben der Eltern und erklärt die nachhaltigere Wirkung durch die Lehrpersonen mit dem längeren Zeitraum, den Schüler*innen in der Schule verbringen. Sie erklärt, dass während dieser langen und intensiven Zusammenarbeit Schüler*innen sich vieles von ihren Lehrpersonen abschauten und sie ihnen nacheifern möchten. Und hier endet der Diskurs mit der Konklusion über die Reziprozität von Respekt und dem entsprechenden Benehmen von Lehrpersonen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen nach Wahrnehmung der Schüler*innen durch das Respektieren ihrer Meinungen zeige. Zusätzlich sei auch die Diskursfähigkeit und -bereitschaft von Lehrpersonen Ausdruck des Respekts und der Bereitschaft, Unterricht kooperativ zu gestalten.

10.8.2 Die Kraft respektvoller Dialoge

Respektiert fühlten sich Schüler*innen, wenn sie sich erklären dürften und ihnen zugehört würde, wie aus der Aussage des Schülers Liam aus der Gruppendiskussion des Falles *Graz* hervorgeht. Er betont die Wichtigkeit der Empathie und Einfühlungsbereitschaft in die Sicht der Schüler*innen, um diese zu verstehen und nicht aufgrund von Interpretationen globale Zuschreibungen zu machen und ihm, Liam, zu erklären, seine Leistung sei einfach *zu schwach* gewesen. Das sei ihm zu undifferenziert und er hätte sich gewünscht, die Lehrerin hätte sich mehr mit seinen Erklärungen zu seiner Leistung auseinandergesetzt und hätte sich auf einen Dialog mit ihm eingelassen (Graz, Zeilen 730–740).

Nach Meinung der Schülerin Ida aus der Gruppendiskussion des Falles *Salzburg* sollten die Schüler*innen aber auch den Lehrpersonen zuhören und ihnen ihre Aufmerksamkeit widmen. Diese Aussage bildet einen Gegenhorizont zu den bisherigen Meinungen, dass das respektlose Handeln grundsätzlich von den Lehrpersonen ausgehe. Dadurch kann die Reziprozität von Respekt stärker herausgearbeitet werden und die Möglichkeit von beiden Seiten, einen respektvollen Umgang miteinander zu initiieren. Des Weiteren wäre Teamarbeit die Grundlage für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern.

Ida: └ Ich find' halt, es hängt auch von uns ab, wie sie, ahm, mit uns umgehen. Weil, ich mein, wir wollen, dass sie freundlich halt zu uns sind, dann muss man halt im Unterricht aufpassen und das alles. Aufzeigen, mitarbeiten, sie ausreden lassen, weil viele in der Klasse reden miteinander z. B. sehr oft, sehr laut, und wenn wir eben wollen, dass sie mit uns freundlich sind, dass sie uns, ah, was beibringen auch, ahm, dann müssen wir halt mit-, das ist Teamarbeit sozusagen mit dem Lehrer und Schüler.

Gery: Das ist nicht immer. Zum Beispiel einem aus der Klasse wurde zum Beispiel die Note geschenkt. Was, wie fühlen sich dann die anderen in der Klasse?

Chris: └ Ja, das stimmt.

Alina: └ Stimmt. (Salzburg, 53–62)

Der Diskurs verläuft antithetisch, da Gery Ida in dem Punkt widerspricht, dass das nicht immer so sei. Er gibt zu bedenken, dass es häufig von der Lehrperson abhängt, ob Interaktionen respektvoll verlaufen würden, und exemplifiziert seine Meinung dadurch, dass ein Schüler eine Note geschenkt bekommen hätte, was die Gefühle der restlichen Schüler*innen der Klasse verletzt hätte, und was aus seiner Sicht durch respektvolles Verhalten der Schüler*innen nicht beeinflussbar wäre. Chris und Alina bestätigen die Aussage von Gery. Im weiteren Diskursverlauf erzählen die Schüler*innen abwechselnd von Bevorzugen von Schülerinnen bzw. Schülern und ungleich verteilt Benotungen, was schließlich auch Ida bestätigt und zeigt, dass sie die Meinung zumindest in diesem Punkt teilen dürfte, wodurch es zu einer rituellen Konklusion kommt. Sie stimmt zwar ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu, revidiert aber nicht ihre einleitende Darstellung. Damit überträgt Ida einen Teil der Verantwortung für respektvolle Interaktionen den Schülerinnen und Schülern, wobei deutlich die Wechselwirkung des respektvollen Handelns im Unterricht erkennbar ist. Ida drückt aus, dass die Unterrichtsarbeit aus ihrer Sicht Teamarbeit zwischen allen Beteiligten sei, was den modernen didaktischen Ansätzen entspricht, in denen davon ausgegangen wird, dass Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern sowie ihre gemeinsame Prozessgestaltung des Unterrichts sozusagen der Motor ist, der den Unterrichtsprozess antreibt (vgl. Klingberg 1989, S. 189).

Den Aspekt der Zusammenarbeit beschreibt auch der Schüler Boban in der Gruppendiskussion des Falles *Bregenz*. Er findet, dass eine der wesentlichsten Voraussetzungen für den Lehrberuf das Bewusstsein für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen sei. Boban verstehe unter echter Zusammenarbeit mehr als nur Aufträge zu erteilen. Zudem betont er, dass Lehrpersonen mehr Geduld aufbringen und auf die

Schüler*innen mehr eingehen sollten. Er meint, man könne nicht von Respekt sprechen, wenn Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern nicht zuhören und einfach nur schnurstracks „ihr Ding durchziehen und den Lehrplan abarbeiten“ würden. Wenn Schüler*innen den Auftrag bekämen, zahlreiche Seiten einfach zu Hause alleine durchzulesen und zu lernen, bräuchte es dafür aus seiner Sicht keine Schule.

Boban: [...] Weil ich denke in die Schule geht man ja um zu lernen, oder nicht, und nicht in die Schule gehen um irgendwie von Lehrern fertig gemacht zu werden oder nur um Aufgaben zu bekommen, und die ganze Zeit unter Druck gesetzt, das ist nicht der Sinn der Sache. [...] (Bregenz, 40–43)

Die in dieser Textpassage zum Ausdruck gebrachte Meinung lässt den Schluss zu, dass Zusammenarbeit bedeute, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Strategien des Lernens zu entwickeln und vor allem die Schüler*innen bei ihren Lernprozessen zu begleiten, ohne kontrollierenden Druck aufzubauen und sie durch diverse *sinnlose Aufgaben fertig zu machen*. Ähnlich sehen das die Schüler*innen des Falles *Salzburg*. Die Schüler*innen empfanden es als respektlos, wenn eine Lehrerin einfach Kapitel von den Schüler*innen zusammenfassen lässt, ohne sie dabei zu unterstützen. Auch die Übungsblätter hielten sie für überflüssig, da diese eins zu eins vom Buch kopiert seien. Die Schüler*innen wirken aufgeregt; sie fühlten sich von der Lehrperson verspottet. Ida erläutert, dass die Schüler*innen unterschiedliche Lernstrategien bevorzugten und das beschriebene Vorgehen nicht den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen entspreche. Chris entwickelt daraufhin die Idee, dass die Lehrerin mit ihnen die Inhalte gemeinsam zusammenzufassen und sie ihnen danach genau erklären könnte, was für ihn mehr Sinn mache und vermutlich zum besseren Verständnis beitrage. Die Schüler*innen hätten viele Ideen, wie Sie den Unterricht besser gestalten könnten, sodass alle zu ihrer subjektiven Form kommen könnten. Diese wichtigen Ressourcen aufzugreifen und die Potenziale für den gemeinsamen Lernprozess zu nutzen, empfiehlt Arn (vgl. 2020, S. 49), was erneut zeigt, wie wichtig Zuhören und Dialoge im Unterricht sind. Durch die kommunikative Verständigung kann nicht nur der persönliche Bezug zu den Themen hergestellt werden, sondern es können auch Strategien entwickelt werden, wie sich die Schüler*innen die Inhalte nachhaltig aneignen und Interesse und Motivation im Sinne des expansiven Lernens nach Holzkamp (vgl. 1995, S. 187 ff.) für sich entdecken.

Elli beginnt eine neue Proposition und erzählt von dem Lehrerwechsel, der in diesem Fach stattgefunden habe und der massive Notenverschlechterungen für die Schüler*innen gebracht habe.

Elli: Oder z. B. haben wir in einem Fach, sehr viele von der Klasse haben eine schlechte Note, Fünfer oder Vierer, und es liegt aber nicht an uns. Z. B. ich hatte letztes Jahr einen Zweier in diesem Fach, und jetzt hab' ich, ah, einen Vierer. Ich mein', wie kann ich in einem Jahr zwei Noten schlechter werden? Und es liegt nicht an mir, ich bin nicht schlecht. Ich weiß, dass ich in diesem Fach gut bin, aber ich hab' trotzdem diesen Vierer. Also das sieht nicht aus, als wir dann eher, die denkt aber nie so nach, sie denkt nie nach, ah, liegt es an mir. Für sie ist es immer so, es liegt an den Schülern, dass sie schlecht sind.

Brenda: 1 Sie diskutiert auch nicht. Wenn man eine Diskussion anfangen will, tut sie gleich die Person so ruhigstellen und so sagen, ich diskutier' jetzt nicht mit Ihnen, und dann muss man sich halt wieder hinsetzen und still sein. Bei ihr kann man halt nichts sagen gegen sie.

Ida: Es ist halt wirklich, dass es manchmal wirklich am Lehrer liegt. Weil wie die Elli vorhin gesagt hat, im ersten Semester hatten wir noch einen ganz kompletten anderen Lehrer, und die Lehrerin, die wir jetzt momentan haben, war sozusagen der Nebenlehrer. Und ich hatte, z. B. beim Semesterzeugnis letztes Jahr, extrem gute Noten. Ich hatte in dem Fach eine Zwei, und dann im Jahreszeugnis, wo dann unsere Professorin in Karenz gegangen ist, und diejenige die wir jetzt haben, ah, als wir sie hatten, ich hatte eine Vier im Zeugnis. Und dann denk' ich mir schon so, ja okay, wenn ich mich bemüh', aber trotzdem eine Vier bekomme, denk ich mir schon, okay, vielleicht liegt's am Lehrer. Aber die Lehrer denken halt meistens oft nicht nach, weil, ich sag's jetzt mal so, die Lehrer denken, dass sie perfekt sind, weil die studiert haben, und das alles und ja.

Chris: Nur ohne Schüler sind sie arbeitslos. ()

((Mädchen lachen))

Gery: ((Sagt etwas Unverständliches und alle lachen))

Ida: Die Lehrer denken, sie können, sie machen keine Fehler. Aber **wir sehen die Fehler** und wenn wir sie mal auf die Fehler drauf ansprechen wollen, wollen sie's nicht hören, sozusagen.

Gery: Man kann nicht mit Lehrern diskutieren. (Salzburg, Zeilen 529–558)

Die gemeinsame Orientierung der Schüler*innen verweist auf die Schüler*innen als wichtige Partner*innen im Unterrichtsgeschehen, die miteinbezogen werden sollten. Es wird kritisiert, dass unterschiedliche Lehrpersonen unterschiedlich benoteten, die Schuld für die schlechteren Noten jedoch von der Lehrerin den Schüler*innen zugeschoben würden und die Lehrerin nicht einmal in Erwägung ziehe, dass es auch, zumindest teilweise an ihr liegen könnte. Das zeigt erneut, dass Dialoge im Unterrichtsprozess einen wesentlichen Stellenwert haben. Klare Leistungskriterien, Transparenz, diagnostische Analysen und konstruktive Rückmeldungen sowie intensive Auseinandersetzungen mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Gedanken könnte in diesem Bereich vieles klären. Die Schüler*innen dürften jedoch Gegensätzliches wahrnehmen, denn von dem Beispiel ausgehend kritisieren sie dann verallgemeinernd, dass man mit Lehrpersonen nicht diskutieren könne, sie ihre Entscheidungen trafen, ohne die Schüler*innen einzubeziehen, und eine eher restriktive Position einnehmen. Sie meinen, dass Lehrpersonen sich selbst für perfekt hielten aufgrund der Tatsache, dass sie studiert hätten, und sich selbst keine Fehler eingeständen. Die Schüler*innen machen sich teilweise lustig über ihre Erlebnisse und es scheint, als lachten sie über ein für sie skurriles Verhalten der Lehrpersonen. Ida fährt mit den Ausführungen zur Fehlerkultur fort und meint, dass es ein merkwürdiges Verhalten von Lehrpersonen sei, wenn sie ihre Fehler nicht zugäben, zumal die Schüler*innen die Fehler von Lehrpersonen sehr wohl wahrnahmen. Dabei könnte Unterricht konstruktiver sein, wenn Lehrpersonen sich auf Argumentationen im Gespräch mit ihren Schüler*innen einließen und die Bereitschaft aufbrächten, gemeinsam mit ihren

Schülerinnen und Schülern in einen Lernprozess einzutreten und offen und neugierig blieben, mit einer entsprechenden Fehlerkultur, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

10.8.3 Miteinander und voneinander Lernen

Benni aus der Gruppendiskussion des Falles *Wien* erzählt davon, dass die Lehrpersonen in ihrer gängigen Handlungspraxis den Schülerinnen und Schülern häufig keine Erklärungen für ihre Handlungen oder Entscheidungen geben würden. Und wenn man eine Erklärung bekäme und man verstehe diese Erklärung nicht, könne man in keinen Diskurs mit der Lehrperson eintreten, weil „der Lehrer hat immer recht, egal was du sagst, er hat immer recht“ (Wien, Zeile 273). Ähnlich nehmen das auch die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Salzburg* wahr.

Gery: Das ist halt unnötig, mit Lehrern zu diskutieren. Weil, ah, wenn du Recht hast, dann werden sie aufhören mit dir zu diskutieren. Trotzdem bekommst du dann'nen Klassenbucheintrag oder was weiß ich. Man kann mit keinem Lehrer diskutieren.

Ida: Und wenn man sie mal, halt wenn sie wissen, dass wir Recht haben, geben sie's dann nicht mal zu. Sie sagen einfach, so, das reicht, hör jetzt auf, setz dich hin, nimm Platz. (Salzburg, Zeilen 567–571)

Die Schüler*innen der Fälle *Salzburg* und *Wien* ziehen den gleichen negativen Horizont heran, indem sie davon berichten, dass Lehrpersonen sich stets im Recht fühlten und Meinungen von Schülerinnen bzw. Schülern unterbänden. Die Schüler*innen dürften das als frustrierend empfinden und sich in derartigen Situationen als ohnmächtig erleben. Sie wünschten sich Kritikfähigkeit ihrer Lehrpersonen und Zugeständnisse, dass auch sie etwas wissen. Das würde das Bedürfnis von Jugendlichen, sich selbst als kompetent zu erleben (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229 ff.) erfüllen. Dadurch würden sie sich respektiert fühlen und respektierten auch die Lehrperson, stände diese offen zu ihren Schwächen. Durch die von Arn (vgl. 2020, S. 49) empfohlene Haltung von Lehrpersonen, zwar den eigenen Wissensvorsprung zur Verfügung zu stellen, aber auch die Bereitschaft aufzubringen, selbst im gemeinsamen Prozess dazuzulernen, ergeben sich zwangsläufig Wissenslücken, die als etwas selbstverständlich vollkommen *Normales* angenommen werden können. Denise des Falles *Bregenz* nimmt den mangelhaften Umgang mit Kritik von Lehrpersonen ähnlich wahr und exemplifiziert ihre Wahrnehmung. Sie schildert eine Situation, in der eine Lehrerin ihrer Meinung nach nicht mit Kritik habe umgehen können. Dabei habe sie die Lehrerin nach der Bedeutung eines englischen Wortes gefragt und darauf keine Antwort bekommen. Nachdem die Schülerin das Wort gegoogelt habe, habe sie die Bedeutung der Lehrerin mitgeteilt und diese habe gemeint, dass man dieses Wort ohnehin nicht immer verwenden könne. Die Schülerin versteht die mangelnde Lernbereitschaft der Lehrerin nicht, was durch die folgende Textpassage zum Ausdruck kommt.

Denise: [...] Die Lehrer können auch mit der eigenen Kritik nicht umgehen. Ich hab' z. B. im letzten, also in einem Unterrichtsgegenstand gefragt, was ein Wort auf Englisch heißt, die Lehrerin konnte mir die Frage nicht beantworten. Dann hab' ich das Wort gegoogelt, ich habe das Wort herausgefunden, hab's dem Lehrer gesagt. Dann hat der Lehrer angefangen, irgendwie Gegenargumentationen zu finden, dass man das Wort sowieso nicht immer verwenden kann usw. Ich fänd's viel besser, hätte er gesagt, ja, ich hab' das Wort nicht gekannt, jetzt kennen wir das Wort, wir haben beide was gelernt. Ich hab' daraus gelernt, der Lehrer hat was daraus gelernt. Aber wieso mir gleich erklären, dass man das Wort nicht verwenden kann, dann hab' ich gesagt, doch, das Wort kann man verwenden, hat er gesagt, ja, passt schon. Als Junge [junger Mensch – Anm., S. A.] denkt man, das war's. Ich find', dann, ich weiß nicht, nur weil man selber was jetzt mehr wusste in der Situation als der Lehrer, wird man gleich, ich weiß nicht, es gibt sehr wenige Lehrer, die damit umgehen können, wenn der Schüler mehr weiß, und auch seine Meinung dazu äußern kann. Und ich find', es wird auch falsch gefördert, irgendwie. Die Schüler, dies nicht können, werden nicht gefördert, sondern die sind ja, du hast eine Fünf, passt, du wiederholst das Jahr, kommst zu einem anderen Lehrer und der versucht's dann. Die Schüler, die in einem Dreierbereich sind, sind immer auf der gleichen Leistung, haben keine Lust sich zu steigern. Und die Schüler die besser sind, die fördert man auch nicht, sondern man gibt denen genau dieselben Aufgaben und sagt so, ja dann warte halt oder langweile dich den Rest der Stunde oder schau dir was anderes an usw. Und ich find', man sollte schon auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, weil Wiederholen ist jetzt auch nicht der Sinn der Sache, unsere Schule ist ja ein perfektes Beispiel, ich glaube an unserer Schule wiederholen die Meisten. Ich weiß nicht, es gibt kaum Schüler, die's von der Ersten bis zur Fünften durchgehend schaffen. Entweder wiederholen sie die Erste, die Dritte, die Zwei-, es ist wurscht, aber sie wiederholen, weil's die Lehrer nicht interessiert. Es gibt Schüler, die haben Einser, Zweier, in allen Fächern und dann eine Fünf in Mathematik. Wieso, weil's dem Lehrer wurscht ist, der sagt, ja, der andere Lehrer wird dir das schon beibringen. (Bregenz, Zeilen 441–468)

Denise meint, dass es wenige Lehrpersonen gebe, die damit umgehen könnten, wenn Schüler*innen mehr wüssten als sie, und diese dann auch nicht ihre Meinung äußern dürften. Durch die Erzählung der Schülerin wird deutlich, dass sie einen offenen Umgang mit Fehlern als respektvoll erlebe. Ihrer Meinung nach sollten Lehrpersonen zu ihren Fehlern stehen und mit den Schülerinnen und Schülern in einen gemeinsamen Lernprozess eintreten. Das entspricht der Grundlegung von Holzkamp (vgl. 1995, S. 183 ff.), dass Fehler als Kriterium in einem Lernprozess übernommen werden müssen, um die Lernhandlungen daran orientieren zu können. Durch eine derartige Fehlerkultur würden die Schüler*innen auch ihren Lehrpersonen Respekt erweisen und den Schülerinnen und Schülern würde ein Kompetenzerleben ermöglicht. Schüler*innen würden als gleichberechtigt wahrgenommen und einen Umgang auf Augenhöhe erleben. Denise bringt innerhalb ihres Diskussionsbeitrags eine neue Proposition auf, indem sie darauf hinweist, dass ihrer Meinung nach Lehrpersonen die Schüler*innen falsch förderten und nicht auf deren Bedürfnisse eingingen. Schlechte Schüler*innen schafften das Schuljahr oftmals nur in einem einzigen Gegenstand nicht und sie wären deswegen dazu gezwungen zu repetieren. Schüler*innen im mittleren Leistungsbereich würden sich nicht viel verbessern und gute Schüler*innen würden sich meistens im Unterricht langweilen. Ihr Beitrag lässt die Vermutung zu,

dass hier nicht individualisiert wird und die Schüler*innen nicht ihren Leistungen und Fähigkeiten entsprechend gefördert oder gefordert werden. Der Unterricht dürfte eher auf homogene Klassenkonstellationen ausgerichtet sein, was dazu führen dürfte, dass es bei keiner der von Denise erwähnten Gruppen zu einer Leistungssteigerung und auch zu keinen Erfolgserlebnissen komme. Die Förderdiagnostik werde, wie dies immer wieder in den Gruppendiskussionen von den Schülerinnen und Schülern erwähnt wird, aus dem Bauchgefühl heraus durchgeführt, was erneut darauf hinausläuft, dass Gespräche zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen, in denen aufmerksam zugehört wird, fehlen dürften. So wird die Möglichkeit vertan, zu einer fundierten diagnostischen Expertise zu gelangen, die für die Unterrichtsplanung, die Beratungstätigkeit von Lehrpersonen sowie die Beurteilungsgenauigkeit notwendig wäre. Dass Lehrpersonen häufig nach ihrem Bauchgefühl beurteilen, nimmt Denise wahr.

Denise: Die Lehrer fragen wir nach der Benotung, dann sagen sie: „Wir benoten nach Gefühl.“
Was sollen wir da machen. (Bregenz, Zeilen 533–534)

Auch hier dürfte sich wieder ein Machtlosigkeitsgefühl breitmachen, vermutlich aufgrund der mangelnden Nachvollziehbarkeit und des dadurch auftretenden Kontrollverlustes über ihre Noten.

Die Schüler*innen der Gruppendiskussion des Falles *Graz* beschreiben beispielhaft den positiven Gegenhorizont zur Lernbereitschaft der Lehrpersonen anhand der Handlungspraxis eines Lehrers, wodurch das respektvolle Handeln von Lehrpersonen deutlich wird.

Fiona: Es ist nicht nur so, dass wir von ihm lernen, es ist auch so, ich glaub' aber, er lernt auch von uns. Weil wie gesagt, wir sind ja seine erste Abschlussklasse und bzw. seine generell fast erste Hasch-Klasse gewesen, glaub' ich mal, und er sieht, er lernt einfach von uns. Er weiß, jetzt durch uns, wie er mit den anderen umgehen soll, und wie es bei einer Hasch-Klasse ist, wie es bei einer Hak-Klasse ist, einfach den Unterschied, und, ja.

Katrin: Also was ich auch noch gut finde, er fragt auch z. B., was er in einer ersten Klasse so besser machen könnte, das fragt er uns dann auch immer und dann geben wir ihm auch Ratschläge, was gut ist, was nicht so gut ist, –

Fiona: ↳ Und was er besser machen könnte.

Giulia: Z. B. vor Schularbeiten, fragt er uns was wir jetzt machen wollen, weil wir noch die Gelegenheit haben, etwas zu lernen, ((Dazwischen immer wieder bestätigende Ja.)) und dann geht er mit uns alles durch, was zur Schularbeit kommen wird. Und dann fragt er wieder extra, ob wir eh so alles verstanden haben, und wenn nicht, dann erklärt er es wieder nochmal, und dann schreiben deshalb auch alle die Schularbeiten, also, jeder ist positiv. (Graz, Zeilen 983–998)

Der Lehrer, von dem in dieser Textpassage berichtet wird, beziehe die Schüler*innen in den Unterrichtsprozess mit ein. Er lässt sich laufend auf Gespräche ein und nimmt Anregungen von Schüler*innen auf. Fiona und Katrin dürften sich selbst als Exper-

tinnen wahrnehmen, deren Meinungen ernst genommen werden sollten. Durch den laufenden Austausch würde der Unterricht ständig verbessert und von beiden Seiten sei die Lernbereitschaft gegeben. Die Lehrperson nimmt ihre Vorbildfunktion wahr, indem sie den Schüler*innen eine demokratische und kritische Haltung vorlebt. Der Unterrichtsprozess lebt von einem lebendigen Diskurs. Fiona erzählt weiter, dass der Lehrer sich Inhalte von Schüler*innen erklären ließe, da diese oft Worte und Erklärungen fänden, die den Lebenswelten und Interessen der Schüler*innen näher seien, als er das könne. Der Lehrer setzt also Schüler*innen als Tutorinnen und Tutoren ein und holt sich ihre Unterstützung bei der Förderung der lernschwächeren Schüler*innen. Die Inhalte werden so miteinander diskutiert und dadurch vertiefend gelernt.

Um partizipative Prozesse zu ermöglichen, gibt es das Instrument des Feedbackbogens. Sich Feedback von den Schülerinnen und Schülern einzuholen kann als hilfreicher Wegweiser für Selbsterkenntnis und methodische Revisionen für Lehrpersonen fungieren. Dadurch können beide Seiten, Schüler*innen wie Lehrer*innen, lebendiges Lernen entdecken und sich gegenseitig dabei unterstützen, wie sie besser lehren bzw. bessern lernen können (vgl. Cohn 2018, S. 165). Die Schüler*innen begrüßen dieses Instrument auch, schildern jedoch die Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang damit ergäben. In der Textpassage des Falles *Linz* wird über die Erfahrungen der Schüler*innen mit dem Evaluationsinstrument diskutiert.

Greta: Am Ende des Schuljahres bekommen wir immer so einen Feedbackbogen, –

Derya: ↳ Von manchen.

Greta: Ja, von manchen aber nur. Und manche tun das dann, also nehmen das nicht so ernst, weil, bei manchen Lehrern merkt man auch, sie schau'n sich das, glaub' ich, nicht mal an, –

Charlotte: ↳ Ja, die Deutschlehrerin z. B.

Greta: Ja.

Charlotte: Wir müssen –

Greta: ↳ Sag einfach.

Charlotte: Wir müssen, ahm, schreiben, was wir an dem Unterricht gut finden, was schlecht, und wir @ (haben's geschrieben)@, aber –

Derya: ↳ Es kam keine Verbesserung.

Emily: Ja, und ich glaub', das haben wir einmal bei dieser Lehrperson gemacht, aber oft ist es auch so, dass gerade die schlechten Lehrer, nicht die, die nicht respektlos sind, nicht danach fragen, ((Alle: Ja.)) sondern die die respektvoll sind, fragen. Es gehört sich eigentlich irgendwie –

Derya: Eine Lehrerin hat das gemacht und das ausgewertet, und in der nächsten Stunde kam sie dann zu uns und hat uns halt gefragt, was wir damit meinen, und ja, dann haben wir mit ihr darüber gesprochen, und es gab dann auch Verbesserungen. Aber es war dann so, dass wir uns trotzdem nicht getraut haben zu erklären, was wir damit gemeint haben. Weil das ja anonym war. (Linz, Zeilen 672–692)

Die Schülerinnen Greta, Derya und Charlotte erzählen von ihren Erfahrungen mit dem Feedbackbogen. Sie vermuten, dass manche Lehrer*innen sich nicht einmal ansähen, was die Schüler*innen geschrieben haben, und führen beispielhaft die Durchführung einer Evaluation ihrer Deutschlehrerin an. Sie stellen fest, dass sich trotz dieses Instruments zur Verbesserung des Unterrichts, nichts geändert habe. Emily erzählt, dass sich meistens die respektvollen Lehrpersonen für die Meinungen der Schüler*innen interessierten und dort, wo es wirklich wichtig wäre, dass sich etwas verändert, nämlich bei den aus ihrer Sicht respektlosen Lehrpersonen, sei ihre Meinung nicht gefragt. Dadurch, dass sich viele Schüler*innen in die Diskussion einbringen und die Aussage von Emily von allen anderen Schülerinnen und Schülern verbal validiert wird, zeigt sich ein kollektiver Erfahrungsraum. Durch Derya wird ein positiver Gegenhorizont deutlich, indem sie von einer Lehrperson berichtet, die die ausgefüllten Feedbackbögen sogar mit ihnen besprochen habe. Grundsätzlich würden die Schüler*innen das Vorgehen der Lehrerin begrüßen, kritisieren jedoch daran, dass das schriftliche Ausfüllen des Feedbackbogens anonym erfolgte, wodurch sie vermutlich Inhalte geschrieben hätten, von denen sie nicht möchten, dass ein Bezug zu ihnen hergestellt werden könne. Dann wäre jedoch überraschend die mündliche Besprechung gekommen und sie sollten aus ihrer Anonymität heraustreten, was problematisch gewesen sei. Hier sei mehr Transparenz notwendig und ein klares Vorgehen bei der Entscheidung zwischen anonymen Evaluierungen und Evaluierungen in der Gemeinschaft, wo keine Anonymität gegeben ist und eine vertrauensvolle Umgebung und klare Regeln geschaffen werden sollten, damit sich die Schüler*innen öffnen.

10.8.4 Zwischenresümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Schüler*innen von ihren Lehrerinnen und Lehrern respektiert fühlen, wenn diese *kooperationsbereit* sind und eine vertrauensvolle Umgebung für vielfältige Meinungen und offene Diskurse schaffen. Respektvolle Lehrpersonen zeigen Diskursbereitschaft, Kritikfähigkeit und Argumentationsfähigkeit und sorgen dadurch für Erfahrungen von demokratischen und humanistischen Werten. Ihre Vorbildfunktion nehmen sie verantwortungsvoll wahr und begegnen den Schülerinnen und Schülern respektvoll auf horizontaler Ebene. Der respektvolle Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zeichnet sich durch Empathie, Kritikfähigkeit und eine offene Fehlerkultur aus. Bei der Gestaltung von Lernprozessen werden die Schüler*innen partizipativ einbezogen und ihre Bedürfnisse ernst genommen, um so Raum für konstruktive Lernprozesse zu ermöglichen. Die Lehrer*innen und Schüler*innen stehen in ständigem Austausch und geben sich gegenseitig wertvolles Feedback, um sich laufend weiterzuentwickeln. Die Voraussetzung für diese gemeinsamen Lernprozesse sind echte Begegnungen und respektvolle Dialoge. Letztendlich geht es in dieser Dissertation nicht darum, das Handeln von Lehrpersonen zu bewerten oder gar zu verurteilen, sondern aufzuzeigen, dass Lehrpersonen nach wie vor in restriktive Handlungsmuster fallen, und darzustellen, wie die Unterrichtsrealität aus der Wahrnehmungsperspektive von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen aussieht, und herauszufinden, wie man als Lehrper-

son mit Schülerinnen bzw. Schülern in Kontakt, in Resonanzbeziehungen (vgl. Rosa & Endres 2016, S. 26 ff.) treten kann, die für beide Seiten eine Bereicherung darstellen und sich positiv auf Lern- und Bildungsprozesse an berufsbildenden Schulen auswirken. Das setzt voraus, dass sich Lehrpersonen auf Unsicherheiten einlassen, die nicht als bedrohlich wahrgenommen werden (vgl. Combe 2018, S. 84), sondern als Normalität in menschlichen Begegnungen.

Es wird deutlich, dass die vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* in Wechselwirkung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Durch das Respekterleben von Schülerinnen und Schülern, indem sie sich in ihrer Einzigartigkeit und Komplexität wahrgenommen und verstanden fühlen, nehmen sie Gerechtigkeit wahr und sind auch zu Partizipation und Kooperation bereit, um sich an der Gestaltung des gemeinsamen Feldes *Unterricht* zu beteiligen. Ein wichtiges Anliegen der Schüler*innen ist dabei, dass ihnen die Partizipation von den Lehrpersonen auch ermöglicht wird, was durch die entsprechenden respektvollen Praxisformen gelingen kann und es so häufig auch nicht notwendig ist, das Feld bei auftretenden Problemen zu erweitern, um außenstehende Personen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. In der Dimension *Anliegen* können drei Orientierungsfiguren in Bezug auf das Tertium Comparationis *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruiert werden. Erstens entsprechen die Praxisformen der Lehrpersonen den normativen Erwartungen der Schüler*innen an das dialogische und kooperative Miteinander. Zweitens nehmen die Schüler*innen Differenzen zwischen ihren Erwartungen an das dialogische und kooperative Miteinander und den explizit in diese Richtung weisende Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr. Und drittens erleben die Schüler*innen Formen von Unterdrückung, die sich aus Praxisformen ergeben, die bereits davor fehlende Transparenz aufweisen. Beispielsweise kommen Lehrpersonen in Erklärungsnot bezüglich ihren Benotungen, wenn die Beurteilungskriterien im Vorfeld nicht klar nachvollziehbar dargestellt worden sind. Eine Übersicht der Orientierungsfiguren in den einzelnen Dimensionen wird im nächsten Kapitel anhand der sinn genetischen Typenbildung durchgeführt, wo mithilfe der komparativen Analyse Typen gebildet werden, in denen sich die wesentlichen Orientierungsfiguren verorten lassen.

11 Sinngenetische Typenbildung

Bei der sinngenetischen Typenbildung wurde so vorgegangen, dass im Zuge der komparativen Analyse rekonstruierte Orientierungsrahmen und Orientierungsfiguren von der fallspezifischen Besonderheit gelöst und fallübergreifend identifiziert wurden, wobei dann von einem *Typus* gesprochen werden kann. Dabei konnte eine Typik herausgearbeitet werden, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht und bei der es sich um eine *Basistypik* handelt (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 25 ff.). Die Basistypik, die auch „*Tertium Comparationis*“ (vgl. Wäckerle 2017, S. 70) genannt wird, nenne ich *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen erwarten, dass sie von ihnen als einzigartige Individuen wahrgenommen werden, was dem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt entspricht, das im siebenten Kapitel ausführlich expliziert wurde. Ob die Schüler*innen sich in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und respektiert fühlen, nehmen sie anhand von Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Beim Typ I wird die *Konformität* zwischen den normativen Erwartungen der Schüler*innen und den von ihnen wahrgenommenen Praxisformen ihrer Lehrpersonen sichtbar. Der Typ II zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen *Differenzen* wahrnehmen. Neben diesen beiden Typen kann ein dritter Typ rekonstruiert werden, nämlich ein ambivalentes Verhalten, das nicht genau eingeordnet werden kann und detaillierter und komplexer zu fassen ist. Entsprechend den drei Typen lassen sich jeweils drei Orientierungsfiguren innerhalb der vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* rekonstruieren.

Tabelle 3 zeigt einen Überblick der sinngenetischen Typenbildung mit der Basistypik, dem *Tertium Comparationis*, den *Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen*, den darauf bezogenen drei Typen *Konformität*, *Differenzen* und *Ambivalenzen* und den jeweiligen Orientierungsfiguren, die sich innerhalb der vier Dimensionen aus den Diskussionen der Schüler*innen rekonstruieren lassen.

Tabelle 3: Überblick *Sinngenetische Typenbildung*

Basistypik oder Tertium Comparationis	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebten Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Dimension <i>Person</i>	Wahrnehmung respektvoller Praxisformen und erlebter Autonomie	Wahrnehmung respektloser Praxisformen und erlebter Abhängigkeit	Wahrnehmung von ambivalenten Praxisformen in Korrespondenz mit einem <i>Modus Vivendi</i>
Dimension <i>Intersubjektivität</i>	Annäherung der Praxisformen der interagierenden Personen	konstante Differenzen zwischen den Praxisformen der interagierenden Personen	Ambivalenzen habitueller Übereinstimmungen bei den interagierenden Personen
Dimension <i>Kontext</i>	kaum Überschneidungen zwischen Kontext und Praxisformen der Lehrperson	kontextbeeinflusste Praxisformen der Lehrperson	ambivalente Wechselwirkungen zwischen Kontext und Praxisformen der Lehrperson
Dimension <i>Anliegen</i>	kooperative und dialogische Praxisformen	restriktive Praxisformen	unbeabsichtigte Wechselwirkungen zwischen Praxisformen

Ausgehend von dem Überblick der sinngenetischen Typenbildung wird im Folgenden auf die Typen und die Orientierungsfiguren der einzelnen Dimensionen, die rekonstruiert wurden, näher eingegangen. In einem ersten Schritt erfolgt die Explikation der Dimension *Person*.

11.1 Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension *Person*

In der Dimension *Person* gibt es erstens Schüler*innen, die Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahrnehmen, durch die sie sich respektiert fühlen. Das bedeutet, zieht man das Verständnis von Respekt in dieser Dissertation heran, dass es um die Wahrnehmung, das Verstehen und das Begreifen der Person des Schülers bzw. der Schülerin, innerhalb ihres Horizonts, aus ihrer Lebenswelt heraus (vgl. Dillon 2003, o. S.), geht. In diesem Zusammenhang nehmen die Schüler*innen erstens Konformität zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt vor ihrer Person und den tatsächlich erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr, was sie als respektvolle Praxisformen ihrer Lehrpersonen identifizieren. Zweitens gibt es Schüler*innen, die Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt ihrer Person und den tatsächlich erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahrnehmen,

was sie als respektlose Praxisformen ihrer Lehrpersonen identifizieren und wodurch sie sich als von ihren Lehrpersonen abhängig erleben. Und drittens nehmen sie ambivalente Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr, was bei den Schülerinnen und Schülern zu einem pragmatischen Umgang damit (*Modus Vivendi*) führt. Tabelle 4 zeigt einen Überblick der Typen der Dimension *Person*, die Beschreibung der Orientierungsfiguren, Auswirkungen der Orientierungsfiguren und in welchen Fällen diese Orientierungsfiguren rekonstruiert werden konnten.

Tabelle 4: Überblick Dimension *Person*

Dimension <i>Person</i> – Menschenbildkonstruktion			
Basistypik	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebten Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Orientierungsfiguren	Wahrnehmung respektvoller Praxisformen und erlebter Autonomie	Wahrnehmung respektloser Praxisformen und erlebter Abhängigkeit	Wahrnehmung von ambivalenten Praxisformen in Korrespondenz mit einem <i>Modus Vivendi</i>
Beschreibung der Orientierungsfiguren	Allparteilichkeit, den Schüler*innen und Schülern in gleicher Weise zugewandt; erlebte Gerechtigkeit	Wahrnehmung von Menschenbildkonstruktionen und erlebte Ungerechtigkeit	Wahrnehmung von unterschiedlichen Praxisformen bei unterschiedlichen Schülerinnen bzw. Schülern
Auswirkungen	Kooperation Positive Atmosphäre	Ohnmachtsgefühl Resignation Widerstand	Tun, als wäre nichts gewesen; Bemühen um die Gunst der Lehrperson; Lehrperson manipulieren
Fälle	Graz, Wien	Bregenz, Graz, Klagenfurt, Linz, Salzburg, Wien	Graz, Salzburg, Wien

In Typ I wird die Wahrnehmung der Schüler*innen sichtbar, dass ihre normativen Erwartungen, sie in ihrer Einzigartigkeit als Person zu respektieren, den erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen entsprechen, was die Schüler*innen als respektvolle Praxisformen einordnen. Die Schüler*innen erleben Lehrpersonen, die sich durch Allparteilichkeit auszeichnen. Der Begriff *Allparteilichkeit* repräsentiert, dass zu allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Nähe aufgebaut wird und so allen gleichermaßen Aufmerksamkeit, Empathie und Wertschätzung entgegengebracht werden und nicht einzelne besonders, sondern alle bedürfnisorientiert unterstützt werden (vgl. Rabe & Wode 2020, S. 24). Die Schüler*innen nehmen eine allen Schülerinnen und Schülern zugewandte Haltung wahr und erfahren sich als besonders und kompetent, sozial zugehörig und autonom, was Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 229 ff.) als grund-

legende Bedürfnisse von Jugendlichen identifizieren. Die Schüler*innen erleben sich als Personen wahrgenommen, verstanden und begriffen. Die Benotung läuft fair ab und es gibt weder Bevorzugungen noch Benachteiligungen. Soziale Reversibilität (vgl. Tausch & Tausch 1998, S. 167) ist gegeben, was bedeutet, dass das Verhalten der Lehrpersonen umkehrbar ist und die Schüler*innen sich genauso verhalten können wie die Lehrpersonen, die hierarchisch höher stehen, was konstitutiv für eine soziale Gleichwertigkeit ist. In diesem Zusammenhang nehmen die Schüler*innen respektvolle verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsformen wahr. Des Weiteren werden Schüler*innen bei Bedarf unterstützt und gleichzeitig individuell in ihrer Selbstständigkeit bestärkt. Dadurch nehmen die Schüler*innen Gerechtigkeit wahr. Die Auswirkungen sind die Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen, respektvolle Handlungen im Sinne der Reziprozität des Respekts und eine positive Atmosphäre.

Typ II zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf den Respekt ihrer Einzigartigkeit und den erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahrnehmen. Dabei nehmen die Schüler*innen wahr, dass sie auf bestimmte Merkmale reduziert werden, wie beispielsweise auf ihre Leistungen, ihr Verhalten, ihr Geschlecht, ihren kulturellen Hintergrund oder darauf, ob sie eine Behinderung haben. Sie ziehen daraus Schlussfolgerungen, die sie mit diesen Typisierungen in Verbindung bringen. Und so kommt es zu von Schülerinnen und Schülern vermuteten Menschenbildkonstruktionen, die diese ihren Lehrerinnen und Lehrern zuschreiben. Solche Konstruktionen sind unter anderem gute/schlechte Schüler*innen, Einser-/Nicht-genügend-Schüler*innen, Schüler*innen als Maschinen, Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder Schüler*innen mit Behinderungen. Das kann dazu führen, dass sie entweder resignieren oder in Widerstand gehen. Die Verantwortung für die Beziehung wird den Lehrpersonen übertragen und der eigene Anteil der Verantwortung nicht wahrgenommen, was zu einem *Ohnmachtsgefühl* führt. Die wichtigen Bedürfnisse der Selbstbestimmung, der Selbstwirksamkeit und der sozialen Zugehörigkeit (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229 ff.) werden dabei nicht erfüllt. Demgemäß lernen Schüler*innen beispielsweise, die wahrgenommenen Differenzen zu ihren normativen Erwartungen zu akzeptieren und hinzunehmen, dass die Beziehung zu ihren Lehrpersonen schlecht ist, was sie zwar belastet, jedoch die Spannungen in der Beziehung zu der Lehrperson löst. Des Weiteren gehen Schüler*innen in Widerstand, was zu Spannungen führt. Die Schüler*innen nehmen in diesem Zusammenhang respektlose verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsformen wahr und erleben soziale Irreversibilität, was bedeutet, dass das Verhalten der Lehrpersonen nicht umkehrbar ist, die Schüler*innen sich nicht genauso verhalten können wie die Lehrpersonen, die hierarchisch höher stehen (vgl. Tausch & Tausch 1998, S. 167). Die Schüler*innen fühlen sich von den Lehrpersonen ruhiggestellt und übersehen, auch unfair benotet und behandelt – zusammengefasst nehmen sie Ungerechtigkeit wahr.

Typ III ist dadurch beschreibbar, dass Schüler*innen ambivalente Praxisformen bei ihren Lehrpersonen wahrnehmen, die für sie nur bei manchen Schülerinnen bzw. Schülern Aufschluss über bestimmte Typisierungen der Schüler*innen geben, wobei

in diesen Fällen die Initiative, wie sie von den Lehrpersonen wahrgenommen werden, von den betreffenden Schülerinnen bzw. Schülern ausgeht. Diese Ambivalenzen führen zu einem *Modus Vivendi* der Schüler*innen. Die Schüler*innen nehmen unterschiedliche Praxisformen bei unterschiedlichen Lehrerinnen bzw. Lehrern wahr, wobei es dabei zu Wechselwirkungen zwischen den Lehrpersonen und bestimmten Schülerinnen bzw. Schülern kommen dürfte. Dabei übernehmen einige Schüler*innen ihren Teil der Verantwortung für die Beziehung zu den Lehrpersonen und versuchen, die Spannungen in der Beziehung zu ihren Lehrpersonen zu reduzieren, indem sie eine für sie erträgliche Verständigung initiieren, entsprechend einem *Modus Vivendi*. Zunächst kommt es vor, dass Schüler*innen versuchen, trotz negativer Erfahrungen mit den Lehrpersonen zu kooperieren. Sie tun dabei einfach so, als wäre nichts gewesen. Des Weiteren gibt es Schüler*innen, die sich um die Gunst der Lehrperson bemühen, wodurch sie sich Vorteile verschaffen. Diese Schüler*innen werden von ihren Klassenkolleginnen und -kollegen als *Lieblingsschüler*innen* der Lehrpersonen wahrgenommen, was sie dadurch erreichen, dass sie besonders freundlich zu den Lehrpersonen sind oder ihnen Süßigkeiten mitbringen, dieses Verhalten jedoch nur als Mittel zum Zweck eingesetzt wird. Und es gibt Schüler*innen, die wissen, wie sie die Lehrpersonen *manipulieren* können, um in der Schule gut durchzukommen, wobei in gewisser Weise Macht über die Lehrpersonen ausgeübt wird, indem ihnen beispielsweise mit einem Eingreifen der Eltern gedroht wird. Diejenigen Schüler*innen, die nicht dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern zuordenbar sind, nehmen unfaire Benotungen, Bevorzugungen und Benachteiligungen wahr, zusammengefasst erleben sie Ungerechtigkeit. Die wichtigen Bedürfnisse wie Autonomie, Selbstwirksamkeit und soziale Zugehörigkeit (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229 ff.) werden dabei nur von dem bevorzugten Teil der Schülergruppe wahrgenommen.

Eine detaillierte Betrachtung aus meiner Perspektive führt mich zu der Erkenntnis, dass sich die Schüler*innen, bezogen auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt, in der Dimension *Person* als Individuen wahrgenommen, verstanden und begriffen fühlen müssen, um *Gerechtigkeit* zu empfinden. In der Dimension *Intersubjektivität* geht es nun darum, dass die einzelnen Akteurinnen und Akteure das Feld *Unterricht* gemeinsam gestalten, was eben nur möglich ist, wenn die Basis dafür in der Dimension *Person* geschaffen wird, denn wie in Typ I dargestellt, wirkt sich diese Orientierungsfigur auf die Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen aus, die konstitutiv für die Dimension *Intersubjektivität* ist. Es folgt die Explikation dieser Dimension.

11.2 Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension *Intersubjektivität*

In der Dimension *Intersubjektivität* lassen sich drei Typen bezogen auf das Tertium Comparationis *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruieren. Erstens nehmen Schüler*innen Konformität

zwischen ihren normativen Erwartungen und den erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Zweitens nehmen die Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr, die bestehen bleiben, da es zu keinen Annäherungen der Praxisformen kommt. Und drittens nehmen die Schüler*innen ambivalente Praxisformen ihrer Lehrpersonen und den normativen Erwartungen der Schüler*innen wahr. Tabelle 5 zeigt einen Überblick der Typen der Dimension *Intersubjektivität*, die Beschreibung der Orientierungsfiguren, Auswirkungen der Orientierungsfiguren und in welchen Fällen diese Orientierungsfiguren rekonstruiert werden konnten.

Tabelle 5: Überblick Dimension *Intersubjektivität*

Dimension <i>Intersubjektivität</i> – Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt <i>Unterricht</i>			
Basistypik	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebten Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Orientierungsfiguren	Annäherung der Praxisformen der interagierenden Personen	konstante Differenzen zwischen den Praxisformen der interagierenden Personen	Ambivalenzen habituel-ler Übereinstimmungen bei den interagierenden Personen
Beschreibung der Orientierungsfiguren	Die Praxisformen, Orientierungsmuster und Wissensvorräte aller Beteiligten werden offengelegt und eine Annäherung wird angestrebt.	Die Differenzen zwischen den Praxisformen, Orientierungsmustern und Wissensvorräten der Beteiligten bleiben bestehen.	Es gibt habituelle Übereinstimmungen zwischen Lehrpersonen und manchen Schülerinnen bzw. Schülern, mit anderen Schülerinnen bzw. Schülern gibt es Differenzen.
Auswirkungen	positive Kritik Unterstützung konstruktive Beziehung	Fehlerorientierung kaum Unterstützung destruktive Beziehung	ambivalente Wahrnehmungen der Praxisformen durch die Schüler*innen
Fälle	Bregenz, Graz, Salzburg, Wien	Bregenz, Linz, Wien	Graz, Salzburg

In Typ I wird sichtbar, dass die Schüler*innen Konformität zwischen ihren normativen Erwartungen bezüglich der Gestaltung des Unterrichts und den von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahrnehmen. Dabei versuchen die Lehrpersonen die Praxisformen, die Orientierungsmuster und den bisherigen Wissensvorrat aller Beteiligten im Feld *Unterricht* mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu erschließen, um eine gegenseitige Annäherung anzustreben und so eine kooperative Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* zu ermöglichen. Dadurch wird positive Kritik möglich, gezielte und bedürfnisorientierte Unterstützung und eine konstruktive Beziehungsgestaltung. Dabei werden die Schüler*innen gelobt, werden ihre Stärken

hervorgehoben und werden Verbesserungsvorschläge gemacht, damit sie sich in ihren Lernprozessen weiterentwickeln können. Fehler sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern werden dabei als zu Lernprozessen zugehörig betrachtet und wohlwollend angenommen sowie konstruktiv genutzt. Die Schüler*innen können gezielt und bedürfnisorientiert unterstützt werden, indem gemeinsame Strategien zum Lernen entwickelt werden, bei Bedarf geduldig und wiederholt Erklärungen gegeben werden, versucht wird, die Sprache der Schüler*innen zu sprechen, sich gegenseitig zu verstehen, sie beim Erlernen neuen Lernstoffes zu begleiten und zu unterstützen, wenn sie dies benötigen, oder aber sie in ihrer Selbstständigkeit zu bestärken. Lernstoff wird wohlüberlegt ausgewählt und an die Interessen und Lebenswelten der Schüler*innen angepasst. Dabei wird auf Fragen der Schüler*innen eingegangen und ihre Redebeiträge werden im Unterricht konstruktiv aufgegriffen. Durch die Annäherung der beteiligten Personen wird eine konstruktive Beziehung auf Augenhöhe möglich, die gekennzeichnet ist durch respektvolle verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation, Fürsorge, Wärme und Motivation der Lehrperson, die es versteht, eine Balance in der Mitte zwischen Strenge bzw. Konsequenz und liebevoller Zuwendung zu finden.

In Typ II nehmen die Schüler*innen der Gruppendiskussionen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen in Bezug auf die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts und den von ihnen erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Diese Differenzen bleiben bestehen, da es zu keinen Annäherungen der Praxisformen, Orientierungsmustern und Wissensvorräte kommt. Die Lehrperson versucht dabei nicht herauszufinden, wie die Schüler*innen am besten lernen, und geht primär fehlerorientiert vor. Die Schüler*innen werden bei ihren Lernprozessen nicht unterstützt, es finden kaum Interaktionen statt – und wenn, dann eher als respektlos wahrgenommene verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsformen. Diese Orientierungsfigur ist gekennzeichnet durch destruktive Beziehungen, in denen nicht auf Fragen der Schüler*innen eingegangen wird, kaum erklärt wird, nicht die Sprache der Schüler*innen gesprochen wird und es so auch zu keinem gegenseitigen Verstehen kommt. Lerninhalte werden unter Druck vermittelt, ohne dabei auf Interessen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Für die Schüler*innen wird keine Motivation spürbar und statt liebevoller Lenkung erfahren sie Disziplinierung, wodurch eine *Entmenschlichung* im Unterricht stattfindet und es letztendlich nur noch darum geht, Leistung zu erbringen. Dabei werden Methoden toten Lernens angewandt, anhand derer eine große Menge an Wissen in kurzer Zeit vermittelt werden soll (vgl. Cohn 2018, S. 167).

Typ III beschreibt von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Ambivalenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den von ihnen erlebten Praxisformen der Lehrpersonen. Dabei nehmen die Schüler*innen wahr, dass Lehrpersonen und manche Schüler*innen über einen ähnlichen Habitus und lebensweltliche Erfahrungen verfügen und sich innerhalb des Feldes aufgrund korrespondierender sozialer Praxisformen und Orientierungsmuster, durch vertrautes kommunikatives Handeln, *selbstverständlich* verstehen (vgl. Helsper 2018, S. 120 ff.). Wenn sich der

Habitus von Schülerinnen und Schülern nicht mit dem erwarteten Habitus der Lehrpersonen deckt (vgl. Laimbauer 2011, S.69), kann es zu Missverständnissen und Spannungen kommen. Und so nehmen Schüler*innen die Praxisformen von Lehrpersonen aufgrund des Grades der Vertrautheit unterschiedlich wahr. Nach Bourdieu (vgl. 1998, S.140 f.) gelten in dem sozialen Feld *Unterricht* bestimmte Regeln, die einvernehmlich von allen Beteiligten eingehalten werden. Den unbewussten Vollzug dieser Spielregeln im sozialen Feld bezeichnet Bourdieu als *Illusio*. Dort, wo die Praxisformen einander ähnlich sind, kommen die Schüler*innen gut damit zurecht; wo starke Differenzen vorhanden sind, wird es eher zu starken Herausforderungen für die Schüler*innen kommen.

Zusammengefasst geht es in der Dimension *Intersubjektivität* darum, dass die Lehrpersonen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Lebenswelt *Unterricht* gestalten, was nur möglich ist, wenn die Interessen und Lebenswelten der Schüler*innen berücksichtigt werden. Die Lebenswelt *Unterricht* unterliegt jedoch dem Einfluss der Dimension *Kontext*, was sich sowohl positiv als auch negativ auf die Beteiligten im Unterricht auswirken kann. Im Folgenden erfolgt daher eine Explikation dieser Dimension.

11.3 Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension *Kontext*

In der Dimension *Kontext* lassen sich drei Typen in Bezug auf das *Tertium Comparationis Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schülerinnen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen erwarten, von den Lehrpersonen als Individuen wahrgenommen zu werden, gemäß der Dimension *Person*. Erstens lässt sich rekonstruieren, dass Schüler*innen Lehrpersonen wahrnehmen, die unbeeinflusst vom Kontext in ihren Praxisformen den normativen Erwartungen der Schüler*innen, sie in ihrer Einzigartigkeit zu respektieren, entsprechen. Zweitens nehmen Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen wahr. Und drittens wird das soziale Feld *Unterricht* um den Kontext erweitert, was zur Wahrnehmung von ambivalenten Praxisformen führt.

Tabelle 6 zeigt einen Überblick der Typen der Dimension *Kontext*, die Beschreibung der Orientierungsfiguren, deren Auswirkungen und in welchen Fällen diese Orientierungsfiguren rekonstruiert werden können.

Tabelle 6: Überblick Dimension *Kontext*

Dimension <i>Kontext</i> – Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Wechselwirkungen			
Basistypik	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebten Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Orientierungsfiguren	kaum Überschneidungen zwischen Kontext und Praxisformen der Lehrperson	kontextbeeinflusste Praxisformen der Lehrperson	ambivalente Wechselwirkungen zwischen Kontext und Praxisformen der Lehrperson
Beschreibung der Orientierungsfiguren	Die Lehrperson zeigt sich vom Kontext unbeeindruckt und geht unvoreingenommen und offen auf die Schüler*innen zu.	Die Lehrperson übernimmt das Bild der <i>schlimmen</i> Klasse und entwickelt dementsprechende Erwartungen an die Schüler*innen.	Die Erweiterung des Feldes <i>Unterricht</i> und die Einbeziehung des Kontextes führt entweder zur Annäherung oder zu größeren Differenzen.
Auswirkungen	Offenheit Gerechtigkeit	Voreingenommenheit negative Erwartungen	ambivalente Wahrnehmungen der Praxisformen durch die Schüler*innen
Fälle	Klagenfurt, Wien	Klagenfurt, Salzburg, Wien	Wien, Klagenfurt, Salzburg

In Typ I entsprechen die normativen Erwartungen der Schüler*innen den von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen, indem sie wahrnehmen, dass die Lehrperson vom Kontext unbeeindruckt den Schüler*innen unvoreingenommen begegnet. Die Lehrperson macht sich ihr eigenes Bild von den Schülerinnen und Schülern und ist dann häufig überrascht, dass diese dem negativen Bild, das der Großteil des Kollegiums und der Schulleitung von ihnen hat, nicht entsprechen. Die Schüler*innen haben den Eindruck, die Lehrperson steht zu ihnen, wenn alle anderen gegen sie sind und in ihnen die *schlimme* Klasse sehen. Ähnlich zeigt sich in den Ergebnissen der Studie von Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (2009, S. 26 ff.) die Wahrnehmung von Respekt, wenn die Schüler*innen den Eindruck haben, die Lehrpersonen stehen ihnen zur Seite. Die Lehrperson hebt sich durch ihre respektvollen Praxisformen, die die Schüler*innen von Lehrpersonen erwarten, von den anderen Akteurinnen und Akteuren des Kontextes ab, indem sie erstens mit einer Offenheit auf die Schüler*innen zugeht, ihre Einzigartigkeit und Individualität wahrnimmt und sie respektvoll, fair und gleichwertig behandelt – und zweitens nimmt sie unabhängig vom Kontext ihre Verantwortung und ihre kooperativen Gestaltungsmöglichkeiten mit den Schüler*innen wahr.

In Typ II nehmen die Schüler*innen Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen und den von ihnen erlebten Praxisformen der Lehrpersonen wahr. Die Schüler*innen fühlen sich nicht als Einzelpersonen, sondern als Kollektiv *Klasse* wahrgenommen und zudem von den Lehrpersonen negativ bewertet aufgrund dessen, dass Lehrpersonen vom Verhalten einiger Schüler*innen, das den Erwartungen

der Lehrpersonen, wie sich Schüler*innen zu verhalten haben widerspricht, auf alle Schüler*innen der Klasse schließen. Durch den Austausch der Lehrpersonen untereinander kommt es dazu, dass die *schlimme* Klasse auch von Lehrpersonen außerhalb des Feldes *Unterricht* und der Schulleitung wahrgenommen wird. Beeinflusst von Kolleginnen und Kollegen begegnen die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern der Klasse voreingenommen und mit negativen Erwartungen. Dadurch sind aber auch die Schüler*innen den Lehrpersonen gegenüber voreingenommen und haben negative Erwartungen, bezeichnen Lehrpersonen demgemäß als *schlechte Lehrer*innen*. Die Schüler*innen verhalten sich den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechend und werden so erneut als *schlimme* Klasse wahrgenommen. Die Schüler*innen reflektieren die Situation sehr wohl kritisch und versuchen, den Kreislauf zu durchbrechen, indem sie sich den Anforderungen an ihre Schülerrolle entsprechend verhalten. Durch respektlose Praxisformen und die wahrgenommene Voreingenommenheit fallen sie jedoch wieder in ihre Handlungsmuster, durch die sie dem Ruf der *schlimmen* Klasse erneut gerecht werden oder sich der ihnen zugewiesenen Rolle fügen. Dazu kommt, dass die Schüler*innen das Verhalten der Lehrpersonen so bewerten, dass die Lehrpersonen ihr Vertrauen missbrauchen, indem sie Informationen nach außen tragen. Sie nehmen auch mangelndes Vertrauen ihnen gegenüber wahr, da keine gemeinschaftlichen Unternehmungen mit ihnen durchgeführt werden wegen der negativen Prognose, die Schüler*innen würden erneutes Fehlverhalten zeigen. Und so kommt es häufig bereits präventiv zum Einsatz von Disziplinierungstechniken, indem beispielsweise kollektive Strafen verhängt werden. Die Lehrperson nimmt ihre Verantwortung zur gemeinsamen Gestaltung des Feldes *Unterricht* nicht wahr und delegiert bei Missverständnissen und Differenzen beispielsweise an die Direktion, was zum Typ III führt.

Im Typ III wird das soziale Feld *Unterricht* erweitert, indem außenstehende Personen einbezogen werden, um eine Annäherung und Verständigung zwischen den Schülerinnen bzw. Schülern und der Lehrperson zu erreichen. In den Fällen der Gruppendiskussionen kommt es zur Vergrößerung der Differenzen, etwa durch die Delegation der Lösung von Problemen beispielsweise an die Direktion oder an externe Mediatorinnen und Mediatoren. Die Lehrperson übernimmt ihre Verantwortung zur Gestaltung des Unterrichts in Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern nicht, wodurch eine Annäherung und Verständigung zwischen den Beteiligten stattgefunden hätte. Dadurch, dass Akteurinnen und Akteure des Kontextes handelnd Einfluss auf den Unterricht nehmen, werden in diesem Fall die Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen und der sie unterrichtenden Lehrpersonen eingeschränkt. Durch die starke Wechselwirkung zwischen dem Feld *Unterricht* und dem Kontext und die primär restriktive Form der Problemlösung werden die Differenzen zu nahezu unüberwindbaren Hindernissen. Im Fall *Salzburg* wäre eventuell durch das Hinzuziehen von externen Expertinnen und Experten eine Annäherung zwischen den Lehrpersonen, Schülerinnen bzw. Schülern und dem Schüler mit Behinderung möglich gewesen. Ferner kann in berufsbildenden Schulen die Kooperation mit Expertinnen und Experten aus Wirtschaft und außerschulischen Bildungseinrichtungen inhaltlich bereichernd sein, was sogar im Curriculum (vgl. 2014, S. 5) empfohlen wird.

11.4 Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension *Anliegen*

In der Dimension *Anliegen* können drei Typen in Bezug auf das Tertium Comparationis *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* in Bezug auf ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt rekonstruiert werden. Erstens entsprechen die Praxisformen der Lehrpersonen den normativen Erwartungen der Schüler*innen an das dialogische und kooperative Miteinander. Zweitens nehmen die Schüler*innen Differenzen zwischen ihren Erwartungen an das dialogische und kooperative Miteinander und den explizit dahin gehend weisenden Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr. Und drittens erleben die Schüler*innen Formen von wahrgenommener Unterdrückung, die sich aus Praxisformen ergeben, die bereits vorher fehlende Transparenz aufweisen. Tabelle 7 zeigt einen Überblick der Typen der Dimension *Anliegen*, die Beschreibung der Orientierungsfiguren, Auswirkungen der Orientierungsfiguren und in welchen Fällen diese Orientierungsfiguren rekonstruiert werden können.

Tabelle 7: Überblick Dimension *Anliegen*

Dimension <i>Anliegen</i> – Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität			
Basistypik	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebte Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Orientierungsfiguren	kooperative und dialogische Praxisformen	restriktive Praxisformen	unbeabsichtigte Wechselwirkungen zwischen Praxisformen
Beschreibung der Orientierungsfiguren	Die Lehrperson zeigt sich kooperativ und legt Wert auf Meinungen, Dialoge und einen gemeinsamen Lernprozess.	Die Lehrperson zeigt mangelnde Kritikfähigkeit und Kooperationsbereitschaft.	Intransparente Kriterien und Regeln für den Unterricht führen zu restriktiven Praxisformen.
Auswirkungen	Kooperation Meinungsfreiheit respektvolle Dialoge gemeinsames Lernen	Ruhigstellen Abwehr von Kritik	restriktive Praxisformen Fehlen von Argumenten
Fälle	Graz, Salzburg, Wien	Bregenz, Salzburg, Wien	Bregenz, Graz, Linz

In Typ I nehmen Schüler*innen Konformität zwischen ihren normativen Erwartungen bezüglich einem dialogischen und kooperativen Miteinander und den von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr. Die Schüler*innen identifizieren dabei die wahrgenommenen Praxisformen als dialogbereit und kooperativ. Dabei zeigt sich die Lehrperson kooperativ und legt Wert auf die Meinungen der Schüler*innen, Dialoge und einen gemeinsamen Lernprozess. Den Schülerinnen und Schülern wird zugehört und ihre Meinungen werden respektiert. So können Lehrpersonen und Schüler*innen gemeinsam in einen hermeneutischen Lernprozess eintreten. Die Beteiligten treffen sich dabei in der *Mitte*, indem sie beide ihre Fehler eingestehen und Kritikfähigkeit zeigen. Die Schüler*innen bekommen Gelegenheit, sich zu erklären, wobei ihnen Empathie und Einfühlungsvermögen entgegengebracht wird. Im Sinne des gemeinsamen Lernens werden Schüler*innen verstärkt als Tutorinnen und Tutoren eingesetzt. Durch Dialoge und das Abwägen von Argumenten und Gegenargumenten erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten. Durch regelmäßiges Einholen von Feedback werden Anregungen von Schülerinnen und Schülern aufgenommen und demgemäß der Unterricht laufend weiterentwickelt, was zeigt, dass Schüler*innen als wichtige Partner*innen im Unterricht angenommen werden. Deutlich wird die Reziprozität von Respekt, wobei beide Seiten, Lehrpersonen und auch Schüler*innen, ihre Verantwortlichkeiten in Bezug auf respektvolle Praxisformen annehmen.

Typ II verortet die Wahrnehmung der Schüler*innen von Differenzen zwischen ihren normativen Erwartungen bezüglich Dialogbereitschaft und Kooperation und den von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen. Dabei nehmen die Schüler*innen restriktive Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr, die sie als respektlos identifizieren. Die Lehrperson zeigt mangelnde Kritikfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, wodurch Schüler*innen tendenziell ruhiggestellt und ihre Kritik abgewehrt wird, wobei Kritik als persönlicher Angriff verstanden werden dürfte. Es wird primär die eigene Meinung zugelassen, Fehler werden den Schülerinnen und Schülern zugeschoben. Die bevorzugten Kommunikationsformen sind keine Kommunikation bzw. Auseinandersetzung mit den Meinungen der Schüler*innen und autoritäre bzw. restriktive Formen des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern. Respekt wird dabei häufig mit Angst verwechselt und dadurch, dass man vor der Klasse bloßgestellt wird, wenn man etwas sagen möchte, fehlt häufig der Mut, sich zu Wort zu melden. Respektlose verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsformen dominieren das Unterrichtsgeschehen, wodurch das Machtgefälle in der Klasse sichtbar wird. Durch die mangelnde Zusammenarbeit werden Arbeitsmethoden im Unterricht gewählt, die eine strikte Trennung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sichtbar machen, indem beispielsweise Arbeitsaufträge von den Lehrpersonen erteilt werden, die dann von den Schülerinnen und Schülern zu Hause in Einzelarbeit erfüllt werden. Weitere Beispiele dafür wären, dass die Schüler*innen alleine Kapitel des Schulbuches zusammenfassen oder vom Buch kopierte Arbeitsblätter ausfüllen sollen. Zusätzlich zu dem Abarbeiten des Lernstoffes wird Druck aufgebaut. Das klas-

sische Bild von der lehrenden Lehrperson und den lernenden Schülerinnen und Schülern wird so deutlich.

In Typ III nehmen Schüler*innen ambivalente Praxisformen ihrer Lehrpersonen bezüglich ihrer normativen Erwartungen von Dialogbereitschaft und Kooperation wahr. Dabei führt intransparentes Vorgehen bei Förderdiagnostik, Unterrichtsplanung, Beratungstätigkeit oder Leistungsbeurteilung zu fehlenden Argumenten, wenn Schüler*innen von ihren Lehrpersonen Nachvollziehbarkeit verlangen. Wird nach keinen klaren Kriterien und Regeln vorgegangen, können Leistungen oder Noten nicht erklärt und begründet werden. Dadurch kommen Lehrpersonen in Bedrängnis und reagieren restriktiv, bringen keine nachvollziehbaren Argumente ein oder weichen Konfrontationen aus. Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen respektlosen Praxisformen werden häufig unbeabsichtigt eingesetzt. Kooperative und dialogische Praxisformen sind jedoch kaum mehr möglich, da die Lehrperson eingestehen müsste, dass ihr gesamtes förderdiagnostisches Konzept, Beurteilungsmodell oder die gesamte Unterrichtsplanung fehlerhaft sind. Die fehlenden Kriterien werden von den Schülerinnen und Schülern so beschrieben, dass die Lehrpersonen etwas *aus dem Bauch heraus* tun, wie beispielsweise Benoten oder Feedback geben, was die Schüler*innen als mangelnde Unterstützung bei ihren Lernprozessen beurteilen. Ähnliche Auswirkungen zeigen sich bei Evaluierungen, die zwar durchgeführt, aber folgenlos bleiben, oder bei Spielregeln, die im Vorhinein nicht klar offengelegt wurden, was zu Intransparenz führt.

Die vorgestellten Typen mit den Orientierungsfiguren, die innerhalb der vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* rekonstruiert werden können, stehen in Wechselbeziehung zueinander. Nach der strukturierten Darstellung der Ergebnisse in Form einer sinngenetischen Typenbildung erfolgt im nächsten Kapitel die Diskussion der Resultate aus der empirischen Erhebung dieser Dissertation, in der die Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen, Typen und Orientierungsfiguren herausgearbeitet werden und die wesentlichen Ergebnisse noch einmal diskutiert und auf die Theoriediskussion sowie die forschungsleitenden Fragen bezogen werden. Des Weiteren wird auf die Limitationen der Arbeit eingegangen, gefolgt von der Conclusio und einem Ausblick.

12 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass Schüler*innen sich von ihren Lehrpersonen respektvolle Praxisformen im Unterricht erwarten. Daraus können normative Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt der Schüler*innen abgeleitet werden, über das Lehrpersonen verfügen sollten und das in den Praxisformen sichtbar wird. Bezogen auf die Basistypik oder das *Tertium Comparationis*, inwieweit die Praxisformen der Lehrpersonen den normativen Erwartungen der Schüler*innen entsprechen, können drei Typiken rekonstruiert werden. Erstens nehmen Schüler*innen Praxisformen bei ihren Lehrpersonen wahr, die ihren normativen Erwartungen an die Praxisformen entsprechend einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt entsprechen. Zweitens nehmen Schüler*innen Praxisformen wahr, die ihren normativen Erwartungen nicht entsprechen, und drittens nehmen sie ambivalente Praxisformen wahr. Ob die Praxisformen diesem Menschenbild entsprechen, ist eine rein subjektive Wahrnehmung aus der Schülerperspektive. Diese Perspektive wurde jedoch bewusst gewählt, weil es wesentlich ist, ob respektvolle Praxisformen auch als solche von den Adressatinnen und Adressaten wahrgenommen werden (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.). Anders als in den Studien von Gleser (2003), Köhler (2007) und Meyer, Eckloff und van Quaquebeke (2009), die ihre Ergebnisse in den Kategorien Personorientierung, Unterrichtsgestaltung oder Fach- bzw. Sachorientierung und Lenkung zusammenfassen, lassen sich in dieser Studie zwar ähnliche Praxisformen rekonstruieren, es kann jedoch eine enge Verwobenheit zwischen Personorientierung, Unterrichtsgestaltung und Lenkung festgestellt werden, sodass diese drei Bereiche unter Berücksichtigung der Zusammenhänge und Wechselwirkungen in den Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* gefasst werden. Praxisformen von Lehrpersonen werden als respektvoll wahrgenommen, wenn sich die Schüler*innen in ihrer gesamten Komplexität von den Lehrpersonen wahrgenommen fühlen. Dem entspricht das Verständnis von Respekt, in dem davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen beachtet werden, sie als bedeutend und wertvoll erkannt werden, man sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt und wahrnimmt, wie sie wirklich sind. Es geht also um das Wahrnehmen, Verstehen und Begreifen der Schüler*innen mit ihren Interessen und Lebenswelten (vgl. Dillon 2003). Typisierungen können als Folge von persönlichen Begegnungen, in denen durch Neugier und Offenheit differenzierte Wahrnehmungen von Schüler*innen möglich werden, aufgebrochen werden (vgl. Zichy 2017, S. 150 ff.). In einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt werden Schüler*innen gemäß dem horizontalen Respekt (vgl. RespectResearchGroup 2020, o. S.) aufgrund ihres Menschseins respektiert. Aber auch der vertikale Respekt kann im Sinne der allgemeinen Respektserweisung eingesetzt werden, wenn in jedem/jeder Schüler*in Potenziale, Ressour-

cen und Stärken wahrgenommen werden, die durch Dialoge im Unterricht, entsprechend der *Mäeutik* des Sokrates (vgl. Böhm 2010, S. 19 f.) zur Entfaltung kommen und sie für diese Potenziale Bewunderung und Förderung erfahren. Dass sich durch positive Erwartungen Möglichkeiten für die Schüler*innen eröffnen, die auch erreicht werden können, und dadurch Wirklichkeit frei gestaltet werden kann, geht auf Comenius zurück (vgl. Winkel 1997, S. 68). Die unterschiedlichen Herausforderungen, begründet auf unterschiedlichen Begabungen, müssen angenommen werden, und allen, unabhängig von Herkunft, Religion, Ethnie, Geschlecht, Behinderung usw., soll Bildung ermöglicht werden (vgl. Böhm 2010, S. 54), am besten, indem Interessen und Lebenswelten berücksichtigt werden und beispielhaft, spielerisch und entdeckend dabei vorgegangen wird, wie sich Locke der These von Comenius anschließt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Reduktion der Schüler*innen auf bestimmte wenige Merkmale, häufig mit der Leistung und dem Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern korrespondieren. Schüler*innen, die von der Folie der Vorstellung von dem/der *guten* oder *braven* Schüler*in abweichen, weisen häufig Diversitätsmerkmale in Bezug auf Geschlecht, soziokulturelle Herkunft, Migration und Behinderung auf. In Ansätzen ist erkennbar, dass eine soziogenetische Typenbildung zwar spannende Erkenntnisse gebracht hätte, dafür jedoch zu wenig Informationen erhoben worden sind, was in zukünftigen Forschungen zu der Thematik dieser Arbeit in das Forschungsdesign mit aufgenommen werden sollte. In dieser Arbeit werden diese Merkmale unter den Menschenbildkonstruktionen zusammengefasst, daher nicht explizit zielgerichtet im Hinblick auf die einzelnen Diversitätsdimensionen diskutiert. Es werden doch primär empfundene Benachteiligungen der Betroffenen im Unterricht fokussiert. Der Zusammenhang von Benachteiligungen mit gesellschaftlichen Bedingungen und Machtstrukturen werden dabei ausgeblendet, diese wären jedoch in Zukunft miteinzubeziehen. Durch die vorliegende Studie wird deutlich, dass Ungleichbehandlung erstens in manchen Situationen begründet notwendig ist, dies aber für alle anderen Schüler*innen transparent dargelegt werden muss, und zweitens nicht zu Benachteiligungen anderer Schüler*innen führen darf. Das entspricht dem Gleichheitsgrundsatz nach § 14 der Österreichischen Verfassung (vgl. Pöschl 2009, S. 537 f.), der besagt, dass Menschen grundsätzlich gleich zu behandeln sind, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass Vergleichbarkeit besteht. Im Sinne des Differenzierungsgebotes wird sogar geboten, wesentlich Unterschiedliches auch ungleich zu behandeln, was allerdings voraussetzt, dass die Ungleichbehandlung auch sachlich gerechtfertigt und begründet werden kann. Letztendlich geht es also darum, dass die Schüler*innen gleiche Chancen und Möglichkeiten erhalten, was häufig bedeutet, dass das nur dadurch erreicht werden kann, dass sie differenziert unterstützt werden müssen, da sie unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen. Janusz Korczak vergleicht Jugendliche mit einem „Pergament, dicht beschrieben mit winzigen Hieroglyphen“ (Korczak 1998, S. 5). Wenn Lehrpersonen sich bemühen, diese *Hieroglyphen* zu entziffern, echtes Interesse an den Jugendlichen zeigen und ihnen mit Neugier begegnen, nehmen die befragten Schüler*innen dieser empirischen Untersuchung Gerechtigkeit wahr. Ähnlich wie Oser, Zutavern und Patry (vgl. 1990, S. 227 ff.) zentrale

Dimensionen wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Engagement in Bezug auf das Lehrerethos formulieren und wie auch die Ergebnisse einer Studie von Harder (vgl. 2014, S. 311f.) zeigen, dass Attribute wie Förderung, Empathie, Offenheit, Gerechtigkeit und Differenziertheit an Werten wie Fürsorge, Verantwortung, Lehr-Lern-Erfolg, an einem Klima des Miteinanders und der Lernmotivation orientiert sind, wird durch die Gruppendiskussionen dieser Untersuchung deutlich, dass Schüler*innen erwarten, dass Lehrpersonen Fürsorge für sie übernehmen, die Verantwortung für den Unterrichtsprozess wahrnehmen und sie den Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam gestalten, wodurch die Motivation aller Beteiligten gesteigert werden kann. Dies gelingt durch eine empathische, offene Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber, die eine Differenzierung und damit auch individuelle Förderung ermöglicht, woraus die Wahrnehmung von Gerechtigkeit resultiert. Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen respektvollen oder respektlosen Praxisformen werden in Bezug zu dem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt der Schüler*innen verstanden. Die primären Praxisformen lassen sich unterteilen in die *Art der Leistungsbeurteilung*, *Feedback als Förderungsinstrument* für die Schüler*innen sowie *Dialog* und *Kooperation*.

Entsprechend dem seit den 1960er-Jahren im englischsprachigen Raum geführten Diskurs um die *formative Leistungsbewertung* kann davon ausgegangen werden, dass es bei der Leistungsbeurteilung um weit mehr geht, als um die Feststellung des Lernstandes, die Benotung und darauf bezogene Rückmeldungen an die Schüler*innen. Mit den Rückmeldungen sollen Anregungen zum weiteren individuellen Lernprozess für die Schüler*innen verbunden werden. Des Weiteren soll eine Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts erfolgen, um diesen an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Die Bewertung soll auf transparente sachliche Kriterien bezogen sein und sich auch an den individuellen Fortschritten der Schüler*innen orientieren, damit die jeweilige Lernausgangslage der Schüler*innen miteinbezogen werden kann. Die formative Leistungsbewertung dient nicht der Klassifizierung der Schüler*innen, sondern ihrer Förderung (vgl. Schmidinger et al. 2016, S. 60 f.). Dylan Wiliam (2014, S. 8) hat fünf Schlüsselstrategien der formativen Leistungsbewertung entwickelt. Erstens sind die Lernziele und Erfolgskriterien mit den Schülerinnen und Schülern zu klären. Zweitens sind mit den Schülerinnen und Schülern Dialoge zu führen sowie Aktivitäten und Aufgaben durchzuführen, wodurch nachvollzogen werden kann, wie Schüler*innen zu ihren Lernergebnissen kommen. Drittens soll individuelles Feedback gegeben werden auf Basis von Beobachtungen, Wahrnehmen und Verstehen der Bedürfnisse der Schüler*innen und gegenseitigem Vertrauen. Viertens sollen die Schüler*innen als gegenseitige Ressourcen genutzt werden, wodurch kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback gefördert werden. So werden die Schüler*innen dazu befähigt, ihr Lernen selbst zu regulieren. Und schließlich sollen fünftens Schüler*innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkannt werden, ihnen die Verantwortungsübernahme auch ermöglicht werden sowie Fehler als Teil des Lernens betrachtet werden. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen entsprechen den Strategien von Wiliam insofern, als von den Schülerinnen

und Schülern der Gruppendiskussionen ähnliche Strategien beschrieben werden, die sie als respektvolle Praxisformen wahrnehmen. Die Daten zeigen, dass Schüler*innen häufig erleben dürften, dass keine klaren Leistungskriterien festgelegt werden, Dialoge mit den Schülerinnen und Schülern häufig vermieden werden oder auf Leistungen der Schüler*innen nur oberflächlich in Form von abstrakten Noten eingegangen wird. Schüler*innen vermissen oft detaillierte Erklärungen oder Begründungen für ihre Noten und dürften häufig zu hören bekommen, dass *aus dem Bauch heraus* oder *nach Gefühl* benotet wurde, was vermuten lässt, dass die Lehrpersonen mangelnde Diagnosekompetenzen aufweisen. Demgemäß lautet das Urteil im Nationalen Bildungsbericht 2015 für Österreich, dass die formative Leistungsbewertung noch unzureichend bekannt ist, eine systematische Anwendung formativer Leistungsdiagnosen erst im Ansatz zu erkennen ist und weitere Forschungen dazu wichtig wären (vgl. Schmidinger et al. 2016, S. 72). Möglicherweise ist die im englischsprachigen Raum bereits weit verbreitete formative Leistungsdiagnostik der Grund für die von Czerwenka et al. (vgl. 1990, S. 405 ff.) aufgezeigten positiven Lehrerbeurteilungen durch Schüler*innen in den USA und der dadurch möglichen Übernahme der Helfer- und Beraterrollen von Lehrpersonen. Das konnte auch in Finnland von de Boer und Deckert-Peaceman (vgl. 2009, S. 323) festgestellt werden und es wäre sicherlich lohnenswert, sich damit näher auseinanderzusetzen, um die wenig zufriedenstellende Situation bezüglich Leistungs- und Förderdiagnostik in österreichischen Schulen zu verbessern.

Feedback besteht in der Praxis häufig aus dem Hinweisen auf Fehler, Schüler*innen benötigen jedoch das Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten für ihre Lernprozesse. Hattie (vgl. 2015, S. 208) zeigt auf, dass Lob und Belohnungen wenig effektive Auswirkungen auf Leistung haben, anders zeigen jedoch die Daten, dass es den Schülerinnen und Schülern der Gruppendiskussionen sehr wohl wichtig wäre, gelobt zu werden. Das lässt die Vermutung zu, dass die Schüler*innen damit meinen, dass beschreibend rückgemeldet werden sollte, was sie gut gemacht haben und wo ihre Potenziale und ihre Stärken liegen, und darauf aufbauend die Verbesserungsmöglichkeiten rückgemeldet werden können. Die Vielzahl an Potenzialen, die in den heterogenen Schülergruppen zu finden wären, werden oft durch die Fehlerorientierung und die Nichtentsprechung der curricularen Anforderungen verdeckt. Des Weiteren sollten Rückmeldungen verständlich formuliert werden und sich auf die Sache beziehen und nicht gegen die Persönlichkeit gerichtet werden, wie das der Fall ist, wenn Schüler*innen von Lehrpersonen als *schlecht* typisiert werden und sie in der Folge respektlose Handlungspraxen und Kommunikationsformen erleben. Feedback und Leistung korrespondieren miteinander und tragen wesentlich dazu bei, dass Schüler*innen erkennen, was sie verstanden und was sie noch nicht verstanden haben (vgl. ebd., S. 207). Die Daten dieser empirischen Untersuchung zeigen, dass die Schüler*innen sehr wohl in der Lage sind, zu wissen, was sie noch nicht verstanden haben; das Wesentliche dabei ist für sie jedoch, dass die Lehrperson auch darauf eingeht, Fragen beantwortet und die Inhalte wiederholt geduldig erklärt. Dadurch wird deutlich, dass es im Grunde um den Austausch, den Dialog und die Kooperation zwischen Schüle-

rinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen geht. Hattie (vgl. ebd., S. 206) hat herausgefunden, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn Lehrpersonen es von ihren Schülerinnen und Schülern bekommen. „Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern – oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt – dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam werden“ (ebd., S. 206). Wie die Daten zeigen, vermissen die Schüler*innen, dass von ihnen Feedback eingeholt, dieses angenommen und wirksam für die Unterrichtsplanung genutzt würde.. Allzu oft fühlen sich Lehrpersonen persönlich angegriffen, wenn sie auf Fehler aufmerksam gemacht werden und sie der Kritik von Schülerinnen bzw. Schülern ausgesetzt sind. Auch in diesem Bereich gibt es daher Verbesserungspotenzial.

Erst wenn die Schüler*innen verstanden werden, kann im Unterricht individualisiert auf sie eingegangen werden. Die Schüler*innen sprechen davon, dass sie *Fürsorge* von ihren Lehrpersonen erwarten. Sie erklären die Fürsorge einerseits damit, dass von den Lehrpersonen mit Bedacht die Inhalte ausgewählt und verständlich vermittelt werden. Durch den Druck, den Schülerinnen und Schülern möglichst umfangreiche berufliche Qualifikationen zu vermitteln, dürfte es reichlich zu *Halbwissen* oder auch *unnützem Wissen* sowie *Wissensüberhäufungen* kommen, und des Weiteren dürften die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die allgemeine Bildung, wie im Curriculum (vgl. Curricula 2014) gefordert, zu kurz kommen. Ferner geht es häufig um die ökonomische Brauchbarkeit des Wissens, was dazu führt, dass sich die Schüler*innen als *Maschinen* wahrgenommen fühlen. Dabei gäbe es speziell im Unterricht, in den alltäglichen Interaktionen und Handlungspraxen genügend Gelegenheit, den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen gemäß einer humanistischen und demokratischen Gesellschaft zu ermöglichen und auch die Vorbildwirkung mit dem Wahrnehmungslernen (vgl. Tausch & Tausch 1998, S. 34) dafür zu nutzen. Andererseits verstehen die Schüler*innen unter Fürsorge eine Annäherung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in der *Mitte* gemäß dem von Dubs (vgl. 2009, S. 102) in fünf Bereiche eingeteilten *Carings*. Dabei werden Schüler*innen erstens individuell wahrgenommen, zweitens verstanden und ernst genommen, drittens werden Lerneigenschaften und Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern erkannt, viertens werden ihre Schul- und Lebensprobleme wahrgenommen und besprochen und fünftens zeigen Lehrpersonen die Bereitschaft zur Zukunftsberatung der Schüler*innen, was Prozess- und Beratungskompetenz der Lehrpersonen erfordert. Das verdeutlicht, dass Schüler*innen mit ihren Interessen und Lebenswelten wahrgenommen werden möchten und im Hinblick auf ihre zukünftigen Lernprozesse, ihre Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen beraten und ermutigt werden möchten. Der Ausdruck der *Mitte* verdeutlicht den Wunsch der Schüler*innen nach klarer Lenkung und klarer Verantwortungsübernahme der Lehrperson für den Unterrichtsprozess, wodurch sich auch Schüler*innen an die Lehrpersonen annähern. Deutlich wird dies vor allem durch die respektvollen Handlungspraxen der Schüler*innen und die Kooperationsbereitschaft. Ein Treffen in der *Mitte*, wie die Schüler*innen das

ausdrücken, sind respektvolle Praxisformen auf beiden Seiten, ist ein Umgang auf Augenhöhe und die Frage, wo die Verantwortung der Lehrperson endet und wo sie auf die Schüler*innen übergeht. Und so wird deutlich, dass nur durch den Respekt vor der Person des Schülers bzw. der Schülerin eine Gestaltung des Unterrichts in Kooperation möglich ist und somit eine Wechselwirkung zwischen der Dimension *Person* und der Dimension *Intersubjektivität* besteht. Des Weiteren sind Kooperation, Dialog und gemeinsame Lernprozesse ein wichtiges *Anliegen* der Schüler*innen und ebenso durch den *Kontext* sind Unterrichtsprozesse beeinflusst, wenn das Feld *Unterricht* erweitert wird. Die Befunde machen hier die Wahrnehmung der Schüler*innen sichtbar, dass die Erweiterung des Feldes im Fall der Schüler*innen keine Annäherung zwischen den beteiligten Personen gebracht hat. Häufig wäre dies jedoch notwendig, nämlich dann, wenn es Situationen erfordern, Expertinnen und Experten von außen zurate zu ziehen, wie dies beispielsweise im Fall *Salzburg* notwendig wäre. Bei der Annäherung zwischen dem Schüler mit Behinderung und den Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der Klasse wäre Hilfe von außen dringend geboten gewesen.

Neben den fehlenden Beurteilungs- und Erfolgskriterien zeigen die Daten auch häufig fehlende Verhaltensregeln. Das Anliegen, wie man miteinander umgehen möchte, sollte auf jeden Fall besprochen, gemeinsam festgelegt und geregelt werden. In den Ergebnissen der empirischen Untersuchung wird sichtbar, dass Schüler*innen Praxisformen bei ihren Lehrpersonen wahrnehmen, die teilweise keine klare Transparenz aufweisen. Häufig ist die soziale Reversibilität (vgl. Tausch & Tausch 1998, S. 167) nicht gegeben, was bedeutet, dass Praxisformen von Lehrpersonen aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses nicht von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden können und weil es sich dabei um von den Schülerinnen und Schülern als respektlos identifizierte Formen handelt. Ferner dürften für Schüler*innen und Lehrer*innen unterschiedliche Regeln gelten und auch die Akzeptanz von Schülerverhalten von Person zu Person variieren. Diese Wahrnehmung der Schüler*innen zeigt unterschiedliche Praxisformen von Lehrpersonen in Bezug zu ihren Typisierungen der Schüler*innen. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es über die tatsächlichen Menschenbildkonstruktionen ihrer Schüler*innen keine Informationen gibt, da die Lehrpersonen für diese Studie nicht befragt wurden. Es wäre daher sinnvoll, die Perspektive der Lehrer*innen in einer Folgestudie zu erheben, um die Thematik auch dahin gehend zu beleuchten.

Durch die Ergebnisse kann von mir aufgezeigt werden, dass Schüler*innen nach wie vor restriktive Unterrichtsformen erleben, gemäß dem *Bankiers-Konzept* von Freire (vgl. 1971, S. 58), in dem Schüler*innen als Objekte ihrer Lernprozesse betrachtet werden und dem, was Lehrpersonen verlangen, Folge leisten müssen. Für Roland Reichenbach (vgl. 2001, S. 371) besteht das Problem darin, dass Erziehung häufig von den Erziehenden aus gedacht wird, indem sie beispielsweise die Schüler*innen dazu bringen möchten, etwas zu tun. Das zeigt, dass das Verhältnis zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen asymmetrisch ist. Wie aber ist dennoch eine Begegnung auf Augenhöhe möglich, die sich die Schüler*innen wünschen? Dass Erziehung nicht nur Harmonie bedeutet, sondern auch Differenzen, Unstimmigkeiten

und Widersprüche, führt zu den dialektischen Spannungsfeldern im Unterricht, wie Freiheit und Zwang, Nähe und Distanz, Bewahren und Verändern, Individuum und Gesellschaft und viele mehr, die bereits in der Theoriediskussion ausführlich erläutert wurden. Es braucht die echte Begegnung. Die großen Didaktiker (Klafki 1996; Klingberg 1989; Heimann, Otto & Schulz 1965) haben erkannt, dass Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität wichtige Größen im Unterricht darstellen. Und Arn (2020) mit seiner Agilen Didaktik, Winkel (2006) mit der Kritisch-kommunikativen Didaktik sowie Ruf und Gallin (1998) mit der Dialogischen Didaktik haben Konzepte entwickelt, die adäquate Handlungspraxen im Unterricht ermöglichen. Es braucht vor allem Gespräche und entsprechende Unterrichtsprinzipien, wie beispielsweise den Sokratischen Dialog, die dialektischen Denkprozesse Schleiermachers, die anschauliche Vermittlung der Inhalte und das spielende Lernen nach Comenius und Locke, Lernen durch Erfahrung (Pestalozzi; Dewey; Humboldt), forschendes Lernen und vieles mehr. Die Möglichkeiten, sich mit den Schülerinnen und Schülern interaktiv und kommunikativ auseinanderzusetzen sind vielfältig. Wesentlich ist dabei, dass die Schüler*innen einen persönlichen Bezug zum Thema finden, was durch die Berücksichtigung ihrer Interessen und Lebenswelten gelingen kann. Und wie auch besonders bei Rousseau, Kant, Korczak, Montessori und Siemsen angedacht, führt der Weg zur Solidarität über die Anerkennung der Person und ihre Mitbestimmung. Autonomie, die nach Kant bedeutet, sich freiwillig den moralischen Gesetzen zu unterwerfen, kann deshalb nur durch den wechselseitigen Respekt erreicht werden (vgl. Zirfas 2004, S. 157).

Um eine Annäherung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu erreichen, ist es notwendig, dass beide Seiten sich ihrer Verantwortung für die Beziehung bewusst sind und mit der jeweils anderen Seite respektvoll umgehen. Meiner Auffassung nach liegt jedoch bei der Lehrperson die Hauptverantwortung, die ihrer Rolle der Profession geschuldet ist. Durch Klarheit, Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft, Kritikfähigkeit und Dialoge kann Unterricht intersubjektiv gestaltet und durch eine Erweiterung des Feldes möglicherweise auch bereichert werden. Abschließend ist zu sagen, dass Gespräche *auf gleicher Ebene*, im Horizont gemeinsamen Verstehens, zu einem großen Schatz an Informationen und Wissen werden können, ebenso wie die lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher produktiv im Unterrichtsalltag an berufsbildenden Schulen aufgegriffen und genutzt und dadurch auftretende Spannungen aufgrund von Diskrepanzen reduziert werden können. Konstitutiv dafür ist es, ein Bild von den Schülerinnen und Schülern zu haben, das nicht vorschreibt, wie Schüler*innen sind und wie sie zu sein haben, sondern dass sich Lehrpersonen überraschen lassen und jeden Tag Neues an ihnen zu entdecken bereit sind. Und daraus ergibt sich, dass Menschenbilder von entscheidender Bedeutung für die Praxisformen im Unterricht sind, da davon abhängt, wie die gemeinsamen Lernprozesse gestaltet werden und ob diese in weiterer Folge aus Sicht beider Seiten, Lehrpersonen und Schüler*innen, als erfolgreich wahrgenommen werden. Schüler*innen stellen sehr wohl Vermutungen darüber an, welches Bild Lehrpersonen von ihnen haben und können dieses anhand von erlebten Praxisformen ihrer

Lehrpersonen, die ausführlich in dieser empirischen Studie entfaltet wurden, wahrnehmen, wie beispielsweise *gute*, *schlechte*, *brave*, *schlimme*, *funktionierende*, *fremde* oder *behinderte* Schüler*innen. Aber grundsätzlich wünschen sich die Schüler*innen ein Menschenbild des Respekts vor ihrer Einzigartigkeit von ihren Lehrpersonen sowie das Erleben der daraus resultierenden respektvollen Praxisformen, was letztendlich der Schlüssel für ein positives Miteinander ist und Chancen zur gemeinsamen konstruktiven Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* bietet.

IV Conclusio und Ausblick

In Zuge der vorliegenden Arbeit ist es zunächst gelungen, mithilfe eines Modells die synonym verwendeten Begriffe rund um das Konstrukt *Menschenbild* klar voneinander abzugrenzen und die Zusammenhänge aufzuzeigen. Das Menschenbild besteht aus einem Bündel von Überzeugungen über deskriptive und normative Vorstellungen vom Menschen. Neben den Überzeugungen besteht das Menschenbild auch aus subjektiven Theorien, Gefühlen, Werten und der inneren Geisteshaltung, dem nicht sichtbaren Habitus. Die zielgerichtete Haltung, die sich aus dem in Interaktionen und Sprache sichtbaren Habitus und der Hexis, der Körperhaltung, zusammensetzt, bildet die Schnittstelle zu den Praxisformen, den sogenannten *doings and sayings*. Das Modell zeigt, wie das Menschenbild über die Schnittstelle der Haltung in den Praxisformen sichtbar wird und diese leitet. Von diesem Verständnis ausgehend, wird anhand der Entfaltung von Menschenbildern und die daraus resultierenden Praxisformen in Erziehung und Unterricht prominenter Pädagoginnen und Pädagogen der Geschichte deutlich, wie vielfältig und schwer fassbar der Begriff ist. Diese Pluralität wird durch die Explikation des Lebensweltbegriffs verständlich, da dadurch sichtbar wird, aus welcher vielfältigen Einflüssen Menschenbilder gebildet werden. Um diese Komplexität zu reduzieren, wird die Empfehlung von Zirfas (vgl. 2004, S. 23 ff.) in der vorliegenden Arbeit übernommen, der in seinen theoretischen Ausführungen zur Menschenbildthematik den Weg zu einer heuristischen Anthropologie vorschlägt, da alles andere zu kurz greifen und dem Menschen nicht gerecht werden würde. Es geht dabei nicht mehr um die Frage nach dem Menschen insgesamt, sondern „nach Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“ (ebd., S. 34). Davon ausgehend wird synonym zum Menschenbild von Menschenbildannahmen gesprochen.

Möchte man nun auf dieser Grundlage die Frage nach der Bedeutung von Menschenbildern von Lehrpersonen für den Unterrichtsalltag beantworten, zeigt die Theoriediskussion zu Typisierungen und Erwartungen in Verbindung mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, dass die Konstruktion von Menschenbildern als Reduktion der Schüler*innen auf bestimmte Merkmale eine bedeutende Rolle für viele Bereiche des Unterrichts spielt, wie beispielsweise die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Leistungsbeurteilung, die Förderdiagnostik, die Unterrichtsplanung, die Lern- und Bildungsprozesse, die Kooperationsbereitschaft, das Wohlbefinden, den Selbstwert, die Art der Kommunikation und das Gerechtigkeitsempfinden. Das beantwortet zugleich auch die zweite forschungsleitende Frage, wodurch Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht wahrgenommen werden können, nämlich durch die Praxisformen, die von den Schülerinnen und Schülern als respektvoll oder respektlos erlebt werden. Ob diese Praxisformen einem Bild der Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schülern zugeordnet werden kann, ist schwer feststellbar, da es sich um Konstruktionen der Schüler*innen handelt, die sie bei den Lehrpersonen vermuten.

Diese Bilder entstehen durch die Wahrnehmung, dass Schüler*innen als *schlimm*, *brav*, *gut* oder *schlecht* bezeichnet und behandelt werden. Dabei wurde in der Theorie-
diskussion herausgearbeitet, dass Lehrpersonen häufig von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten, gute Leistungen zu erbringen und angepasstes Verhalten zu zeigen. Und so werden die Schüler*innen in Orientierung an diesen Merkmalen typisiert. Über die Ursachen derartiger Typisierungen können die Schüler*innen ebenfalls nur Vermutungen anstellen und ihre Schlüsse aus den wahrgenommenen Praxisformen ziehen, wenn beispielsweise scheinbar verbal gegen ihre Herkunft vorgegangen wird oder sie Bevorzugen oder Benachteiligungen wahrnehmen. Des Weiteren weisen die Schüler*innen darauf hin, dass sie es *spüren*, dass sie beispielsweise aufgrund ihres Geschlechts oder einer Behinderung anders behandelt werden, was die Wirkmächtigkeit der Haltung verdeutlicht.

Um eine empirische Untersuchung, dieses in der Literatur sehr uneindeutig beschriebenen Begriffs des Menschenbildes zu ermöglichen, wird der Begriff *Respekt* für die Operationalisierung herangezogen. Dabei wird von einem Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt ausgegangen und Respekt als ein Aspekt des Menschenbildes verstanden. Dadurch kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen gängigen Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt entsprechen. In diesem Zusammenhang nehmen die Schüler*innen Konformität, Differenzen oder ambivalente Praxisformen ihrer Lehrpersonen wahr. Diese Unterschiedlichkeit in den Praxisformen der Lehrpersonen lässt sich mit den dialektischen Spannungsfeldern erklären, die zu Unsicherheiten im Handeln führen können. Auf der einen Seite sollen die Schüler*innen tun, was die Lehrpersonen von ihnen verlangen, auf der anderen Seite sollen die Schüler*innen mitbestimmen dürfen. Wie viel Nähe und wie viel professionelle Distanz ist angebracht? Einerseits sollen die Schüler*innen für die Arbeitswelt qualifiziert werden und viele Kompetenzen mitbekommen, andererseits soll auf ihre Individualität eingegangen werden und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff stattfinden, was Zeit und Muße verlangt. Wie kann effizient gearbeitet und gleichzeitig individualisiert werden? Wenn Schüler*innen als Subjekte ihrer Aneignungsprozesse begriffen werden, sie in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden, geschieht dies auf Kosten der Planbarkeit und Berechenbarkeit von Unterricht, was zu starker Unsicherheit führt. Unsicherheiten in den Praxisformen entstehen des Weiteren durch unklare Leistungsbeurteilungs- und Erfolgskriterien sowie Verhaltensvereinbarungen. Wie soll im Zuge von Feedback und Rückmeldungen argumentiert werden, wenn keine Kriterien zur Orientierung vorhanden sind? Durch das Zusammenspiel von Intransparenz, Unsicherheit und veralteten Rollenbildern der Profession, aber auch vor allem durch oberflächliche Wahrnehmungen der Schüler*innen kommt es zu aus Sicht der Schüler*innen wahrgenommenen Respektlosigkeiten von Lehrpersonen und werden stark reduzierte Bilder von den Schülerinnen und Schülern wahrnehmbar. Werden Schüler*innen in ihrer Komplexität wahrgenommen und begriffen, werden respektvolle

Praxisformen sichtbar und lässt dies den Schluss auf ein Bild des Respekts vor der Vielfalt und der Einzigartigkeit der Schüler*innen zu.

Aus diesem Grund ist in Österreich ein vermehrter wissenschaftlicher Diskurs zur formativen Leistungsbewertung, zur Förderdiagnostik und zur Individualisierung notwendig. Auch sollten nach wie vor die Haltung und die Menschenbildannahmen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, vor allem auch im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität in den berufsbildenden Schulen. In zukünftigen Forschungen ist der Blick verstärkt auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Behinderungen zu richten. Die Genderthematik ist nach wie vor verstärkt zu fokussieren. Des Weiteren sollte der Leistungsbegriff, wie er in unserer Gesellschaft besteht, hinterfragt werden und Überlegungen dazu angestellt werden, ob er in dieser Form noch passend ist. Kooperation muss das Konkurrenzdenken in den Schulen ablösen. Es muss wieder mehr auf die Qualität als auf die Quantität des Lernens und der Inhalte geachtet werden. Die Schule muss menschlicher werden, weg von dem Bild der Schüler*innen als Maschinen oder Roboter. Beziehungen und Lernen durch Interaktionen ist nach wie vor wichtiger denn je, weshalb mehr Wert auf Dialoge gelegt werden sollte.

Als Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin habe ich versucht, die vielen Praxisformen im sozialen Feld *Unterricht* aufzuzeigen, die nach Bourdieu (vgl. 1998, S. 140 f.) bestimmten Regeln und allgemeinen Gesetzen folgen, die von allen Beteiligten einvernehmlich und selbstverständlich eingehalten werden. Diesen unbewussten Vollzug der Spielregeln im Feld bezeichnet Bourdieu als *Illusio*, was einer Wirklichkeitsillusion gleicht. Es liegt an uns, diese Praxisformen zu hinterfragen und alte Muster aufzubrechen. Die Ergebnisse dieser Dissertation können dazu herangezogen werden, eigene Praxisformen im Unterricht aufzudecken und zu reflektieren. Des Weiteren können sie ein wertvoller Beitrag für die Lehrerbildung sein und als Grundlage für Diskussionen und Reflexionen mit Studierenden dienen. Es lohnt sich, aus Sicht der Schüler*innen auf unterrichtliche Situationen zu blicken und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Im Anschluss an diese Studie wäre es wichtig, die Forschung auf weitere Schultypen auszuweiten oder auch einen Ländervergleich vorzunehmen und eine größere Stichprobe zu befragen, um die Ergebnisse weiter verallgemeinern zu können. Überdies wäre es notwendig, die Perspektive von Lehrpersonen einzuholen und die Menschenbilder und Praxisformen aus ihrer Wahrnehmung heraus zu rekonstruieren. Es ist auch zu empfehlen, Lehrpersonen mit den Ergebnissen dieser Studie zu konfrontieren und herauszufinden, was sie brauchen würden, um ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt zu internalisieren, in ihre Persönlichkeit zu integrieren – und was notwendig ist, damit es ihnen häufiger gelingt, den Respekt vor der Einzigartigkeit ihrer Schüler*innen in ihren Praxisformen zum Ausdruck zu bringen.

Literatur

- Abels, H. (2009). *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91985-0>
- Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Albert, S. (2020). Identifizierung von Widersprüchen zwischen jugendlichen Lebenswelten und der Wahrnehmung von sozialen Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 38, 1–21. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe38/albert_bwpat38.pdf [Zugriff am: 24.06.2020]. Teile der Dissertation wurden in diesem Artikel veröffentlicht.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*. 2/2013, 179–198. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16381>
- Aristoteles (1969). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt von F. Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Auer, K. H. (2017). Das Bild vom Menschen in Schule und Recht. Ein rechtstheoretischer und rechtsphilosophischer Zugang. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 70–84. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Barth, A.-R. (2005). Ist der Weg vom Wissen zum Handeln wirklich so weit? – Nachbemerkungen. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, S. 251–256. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Bauer, H. P. (2015). Schulorganisation und Menschenbild. In H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.), *Menschenbild und Pädagogik*, S. 146–187. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, H. P. & Schieren, J. (Hrsg.) (2015). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12), S. 55–72. Opladen: Leske + Budrich.
- Benesch, M. (2011). *Psychologie des Dialogs*. Wien: Facultas.
- Bennett, M. J. (2014). Die Grundeinstellung jeder Gesellschaft ist Ablehnung. *upgrade. Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems*. 4/2014. 26–27.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bernhard, A. (2017). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kreamsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*, S. 80–146. Reinbek bei Hamburg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp.
- Boer, H. de & Deckert-Peaceman, H. (2009). Schulische Ordnung und Peerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman, *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, S. 319–328. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91551-7_19
- Böhm, W. (2010). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406616204>
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00zt>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In J. Renn, P. Isenböck & L. Nell (Hrsg.), *Die Form des Milieus – zum Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Struktur, Differenzierungsform und Formen der Vergemeinschaftung. Zeitschrift für Theoretische Soziologie, Sonderband 1*, S. 16–45. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2018). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.25>
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Praxis*. S. 233–248. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993a). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A. & Bremer, H. (2010). Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Bildungssoziologische Beiträge*, S. 7–30. Weinheim: Juventa.
- Braun, C. (1976). Teacher Expectation: sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 45, S. 185–213. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3102/00346543046002185> [Zugriff am: 29.07.2022].
- Breidenstein, G. (2009). Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, S. 137–157. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91551-7_9
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwartungen, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerbildung*. U. Dieter (Hrsg.), München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Brüggen, F. (1980). *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule* (Reihe Praktische Philosophie, Bd. 13). Freiburg/München: Karl Alber.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E., Siegle, T., Toferer, B., Thaler, B., Peterbauer, J. & Herzog-Punzenberger, B. (2016). Zufriedenheit der Schüler/innen mit Lehrpersonen, Klassen- und Schulklima. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, S. 103–104. Graz: Leykam.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Bundesverfassungs-Gesetz (2020). Fassung von 1929. Artikel 14, Absatz 5a. Verfügbar unter <https://www.jusline.at/gesetz/b-vg/gesamt> [Zugriff am: 28.07.2020].
- Cicourel A. V. (1975). *Sprache in der sozialen Interaktion*. München: List.
- Cohn, R. C. (2018). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 81–102. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_5
- Curricula (2014). Handelsschule – Lehrplan 2014, BGBII Nr. 209/2014 vom 27. August und Handelsakademie – Lehrplan 2014, BGBII Nr. 209/2014 vom 27. August 2014.

- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tessloff, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Darwall, S. L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, Volume 88, Number 1, S. 36–49. University of Chicago. Verfügbar unter <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/292054> [Zugriff am 05.08.2020].
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 2. 223–238. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf [Zugriff am: 29.07.2020].
- Degele, N. (2020). *Political Correctness – Warum nicht alle alles sagen dürfen*. Mit einem Vorwort von Renate Künast. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dillon, Robin S. (2003). *Respect*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter <https://plato.stanford.edu/archives/fall2003/entries/respect/> [Zugriff am 05.08.2020].
- Dilthey, W. (1923). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie* (Ges. Schrifttum, Bd. 5). Leipzig: Teubner.
- Drosdowski, G. (Hrsg.) (1989). *Duden Ethymologie. Das Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Duden.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Durkheim, E. (1976). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied: Luchterhand.
- Eder, A. & Eder, F. (1995). Gespräche mit Schülerinnen und Schülern. In F. Eder, (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten*, S. 208–231. Innsbruck: Studienverlag.
- Elias, N. (1978). Zum Begriff des Alltags. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 20. S. 22–29. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83603-8_2
- Enzyklopädie der Wertvorstellungen (2021). *Tugend – Freie Werte Enzyklopädie* (wertesysteme.de). Verfügbar unter <https://www.wertesysteme.de/werte-glossar/tugend/> [Zugriff am 04.01.2021].
- Erler, I. (2011). Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In I. Erler, V. Laimbauer & M. Sertl (2011). *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, S. 21–36. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.
- Evertson, C., Brophy, J. E. & Good, T. L. (1972). *Communication of teacher expectations: First grade. Report No. 91. Research and Development Center for Teacher Education*. The University of Texas at Austin.
- Fahrenberg, J. (Hrsg.) (2006). *Annahmen über den Menschen* (eine Fragebogenstudie mit 800 Studierenden der Psychologie, Philosophie, Theologie und Naturwissenschaften). Freiburg i. Br.: Albert-Ludwigs-Universität, Institut für Psychologie. 164. Verfügbar unter <http://www.psychologie.uni-freiburg.de/forschung/index.html/fobe90.html> [Zugriff am 24.04.2019].

- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424254>
- Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2006). *Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feshbach, N. D. (1969). Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 60(2), 126–132. <https://doi.org/10.1037/h0027084>
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher, C. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, S. 17–45. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (1998). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flowers, C. E. (1966). *Effects of an arbitrary accelerated group placement on the tested academic achievement of educationally disadvantaged students* (unveröffentlichte Dissertation, Teachers College). New York: Columbia University.
- Foucault, M. (2019). *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freudhofmayer, S. & Rosenberger, K. (2019). Die Vielschichtigkeit des Anerkennungs-handelns in der unterrichtlichen Praxis. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*, S. 95–121. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fröhlich, G. (1999). Habitus und Hexis: die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In H. Schwengel & B. Höpken (Hrsg.), *Grenzenlose Gesellschaft?*, Bd. II/2 Ad-hoc-Gruppen, S. 100–102. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fuchs, B. (2019). *Geschichte des pädagogischen Denkens*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838552705>
- Fuchs, W. (1975). Kultur. In W. Fuchs, R. Klima, & R. Lautmann u. a. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. <https://de.scribd.com/doc/72812161/Harold-Garfinkel-Studies-in-Ethnomethodology-1967> [Zugriff am: 20.12.2020].
- Garfinkel, H. (1986). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge & Kegan.
- Garnitschnig, K. (2017). Menschenbilder in Erziehung und Unterricht. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 110–123. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gleser, C. (2003). „Respekt“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine explorative Studie zu einem fast vergessenen Begriff. *P@sych e-zine*, 8, version 1.0. Verfügbar unter <http://paedpsych.jku.at/paedpsych/2003/GLESER03/default.shtml> [Zugriff am: 15.08.2020].
- Gonon, P. (2002). *Georg Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer Verlag AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of educational Psychology*, 63, 617–624.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Educational Psychology*. New York: Longman.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168ssoar-27658> [Zugriff am: 12.04.2020].
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00181-8>
- Grundmann, G. & Kötters, C. (2000). Schulklima und schulisches Wohlbefinden von Schülern und Lehrern. In H.-H. Krüger, G. Grundmann, & C. Kötters, *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schuler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland*, S. 173–224. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10449-0_6
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 15–29. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, B. & Scheibelhofer, E. (1998). *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-221901> [Zugriff am: 02.04.2021].
- Häberle, P. (2005). *Das Menschenbild im Verfassungsstaat*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Habermas, J. (1997a). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1997b). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Band 1. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hackl, B. (2013). Ein gutes Durcheinander. Die Schule und ihr Problem mit dem Bildungsauftrag. In K. P. Liessmann & K. Lacina (Hrsg.), *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*, S. 59–75. Wien: Facultas.
- Hackl, B. & A. Stifter (2019). Es ist ganz wichtig, dass ihr das versteht. Wie der Verzicht auf Krisenzumutungen die Erschließung des Lerngegenstandes behindert. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*, S. 69–93. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haecker, H. & Werres, W. (1983). *Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Bericht einer Schülerbefragung in der Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M./Bern/New York: Peter Lang.
- Hampden-Turner, C. (1996). *Modelle des Menschen. Dem Rätsel des Bewußtseins auf der Spur*. Reprint. Weinheim/Basel: Beltz.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press. Verfügbar unter <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/2913> [Zugriff am: 28.07.2020].
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel Schulverlag.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in de Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, S. 15–34. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 105–140. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hentig, H. von (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In H. Becker & H. von Hentig (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation*. S. 99–146. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Holtstiege, H. (1995). *Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Honneth, A. (2017). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2018). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Humboldt, W. von (1809). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In *German History Intersections*. <https://www.germanhistory-intersections.org/de/wissen-und-bildung/ghis:document-7> [Zugriff am: 29.07.2022].
- Humboldt, W. von (2017). *Schriften zur Bildung*. G. Lauer (Hrsg.), Stuttgart: Reclam.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Husserl, E. (1976). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Husserliana, Band 6, photomechan. Repr.). Dordrecht: Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-1335-2>
- Husserl, E. & Held, K. (Hrsg.) (2007). *Phänomenologie der Lebenswelt* (Universal-Bibliothek. Band 8085, bibliograph. rev. Ausg., Nachdruck). Stuttgart: Reclam.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jenkins, B. (1972). *Teachers' views of particular students and their behavior in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Chicago.
- Kanders, M., Rösner, E. & Rolff, H.-G. (1996). Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, Daten, Beispiele und Perspektiven*, S. 57–113. Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden* (Band VI., 5. Nachdruck 1983). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (2015). *Die drei Kriterien. Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilkraft*. Köln: Anaconda.
- Kant, I. (2017). *Denken wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit*. Stuttgart: Reclam.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39. S. 325–340. <https://doi.org/10.1080/01463379109369808>
- Kerschensteiner, G. (1982). Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In G. Wehle (Hrsg.), *Kerschensteiner Band II. Texte zum Pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*, S. 26–38. Paderborn: Schöningh.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Köhler, S. (2007). *Respekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung – Begriff, Entstehung und Konsequenzen*. Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Eingereicht dem Amt für Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter <https://www.respectresearchgroup.org/respekt/literatur-2/> [Zugriff am: 15.08.2020].
- Kopp, B. (2002). *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u. a.: Lang.
- Korczak, J. (1994). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Korczak, J. (1998). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kraus, B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. (2014). Person oder homo oeconomicus? Zum Menschenbild der Bildungsreformen und ihren Hintergründen. *Research on Steiner Education*, 5/2014/Sonderausgabe, 1–17. Bereitgestellt unter www.rosejournal.com
- Krüger, H.-H. (2009). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552729>
- Krüger, H.-H., Grundmann, G. & Kötters, C. (2000). Schulische Profilbildung und unterrichtliche Lernkultur. In H.-H. Krüger, G. Grundmann & C. Kötters, *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Lehrer- und Schülerbefragung in Ostdeutschland*, S. 225–256. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10449-0_7
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (2010). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838580920>
- Krüger, H.-H. & Lersch, R. (1993). *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92588-6>
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23. Jg., Heft 1, (Nr. 79). S. 57–73. Verfügbar unter <https://www.lernwelt.at/downloads/ungerechtelehrer.pdf> [Zugriff am: 11.08.2020].
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001). *Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über Gewalt in der Schule*. Verfügbar unter <https://www.lernwelt.at/downloads/waslehrer schuelernantun.pdf> [Zugriff am: 13.08.2020].
- Krumm, V. & Weiß, S. (2003). *Machtmissbrauch von Lehrern*. Verfügbar unter <https://www.lernwelt.at/downloads/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich.pdf> [Zugriff am: 13.08.2020].
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, S. 107–120. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laimbauer, V. (2011). Wer wird Lehrer_in? Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden. In I. Erler, V. Laimbauer & M. Sertl (2011), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, S. 69–87. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien-Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Unter Mitwirkung von C. Krell. Weinheim/Basel: Beltz.

- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1982). *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Leiske, M., Sturzbecher, D. & Keil, J.-G. (2001). Soziale Schulqualität aus der Sicht von Jugendlichen aus Brandenburg. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituation und Delinquenz*, S. 210–248. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94985-1_7
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1981). Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins. In T. Leithäuser, B. Volmerg, G. Salje, U. Volmerg & B. Wutka (Hrsg.), *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*, S. 11–162. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Locke, J. (1970). *Gedanken über Erziehung*. Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von H. Wohlers. Stuttgart: Reclam.
- Löhmer, C. & Standhardt, R. (2020). *TZI. Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion* (mit einem Gespräch zwischen R. C. Cohn und F. Schulz von Thun). Stuttgart: Clett-Kotta.
- Loska, R. (1995). *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Margalit, A. (1998). *The Decent Society*. Harvard University Press.
- Maurer, M. (1993). Objektbereich „Lehrerethos“ – Auswertungen und Ergebnisse. In K. Aurin (Hrsg.), *Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens*, S. 209–250. Stuttgart: M & P.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Hrsg. C. W. Morris. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1980). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *Antioch Review* 8, 193–210. Verfügbar unter <http://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Merton.%20Self%20Fulfilling%20Profecy.pdf> [Zugriff am: 06.06.2019]. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Meyer, M. A. (2000). Interaktion und Professionalität. Lehrer und Schüler im Unterricht – Gemeinsame Gestaltung der Arbeit? In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, S. 125–143. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, M., Eckloff, T. & Van Quaquebeke, N. (2009). *Was Schüler sagen, wie Lehrer Respekt verdienen oder verlieren*. RespectResearchGroup, Universität Hamburg. Verfügbar unter www.respectresearchgroup.org/respect/literatur-s/ [Zugriff am: 05.08.2020].
- Michalek, R. (2008). Analyseschritte der Dokumentarischen Methode. In *QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*. Verfügbar unter <https://quasus.ph-freiburg.de/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode/> [Zugriff am: 24.05.2020].

- Mikula, R. (2002). *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Miller, R. (2003). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Minnameier, G. & Horlebein, M. (2019). *Wissenschaftstheorie. Logik und Paradigmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Hrsg. B. Bonz, R. Nickolaus & H. Schanz, Studententexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mirandola, G. P. della (1983). *Über die Würde des Menschen*. Dornach: Verlag am Goetheanum. Verfügbar unter https://www.willensbekundung.net/Assets/PDF_Dateien/Mirandola_Wuerde_des_Menschen.pdf [Zugriff am: 07.01.2020].
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Montessori, M. (1965). Grundlagen meiner Pädagogik. In M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*, S. 7–28. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Montessori, M. (1966). *Über die Bildung des Menschen*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1994). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.
- Muckel, P. & Grubitzsch, S. (1993). Untersuchungen zum Begriff der „Lebenswelt“. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 67/68 Jg. 17 (3/4), S. 119–139. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-249525> [Zugriff am: 15.06.2019].
- Müller, C. (2012). *Zum Menschenbild von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Verfügbar unter https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15549/1/Mueller_Christian.pdf [Zugriff am: 24.04.2019].
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48. S. 10–29.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur Lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 451–477. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & Nohl, A.-M. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, S. 271–293. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12

- Nohl, H. (1982). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Nussbaum Riedener, A. (2009). „Ich pack's!“ – Wie die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen und das Wohlbefinden bei Jugendlichen gefördert werden können. In U. Herrmann, (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, S. 228–245. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2004). Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 303–340. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (1995). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, S. 106–189. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oh, S., Shafir, E. & Todorov, A. (2019). Economic status cues from clothes affect perceived competence from faces. *Nature Human Behaviour*, Veröffentlicht: 9. Dezember 2019. Verfügbar unter <https://www.nature.com/articles/s41562-019-0782-4> [Zugriff am: 02.01.2019].
- Oser, F., Zutavern, M. & Patry, J.-L. (1990). Professionelle Lehrermoral: Das „Gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung*, S. 227–252. Braunschweig: Technische Universität.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Österreichische Janusz Korczak Gesellschaft (2022). *Janusz Korczak*. Verfügbar unter <https://www.janusz-korczak.at/janusz-korczak/> (Zugriff am 10.06.2022).
- Ovidius Naso, P. (1964). *Metamorphosen. Epos in 15 Büchern* (übers. u. hrsg. v. H. Breitenbach, mit einer Einleitung v. L. P. Wilkinson). Stuttgart: Reclam.
- Pape, H. (2013). *Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Paseka, A. & Schrittemser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 31–52. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3
- Peirce, C. S. (1967). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg. von K.-O. Apel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pestalozzi, J. H. (1799). *Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans*. Universität Heidelberg. Verfügbar unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf> [Zugriff am: 08.01.2020].
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Pitt, C. C. V. (1956). *An experimental study of the effects of teachers' knowledge or incorrect knowledge of pupil I. Q.'s on teachers' attitudes and practices and pupils' attitudes and achievement*. Unveröffentlichte Dissertation. New York: Columbia University.
- Platon (1957). *Apologie. Kriton. Protagoras. Ion. Ippias II. Charmides. Laches. Euthyphron. Gorgias Briefe*. Sämtliche Werke 1. W. F. Otto, E. Grassi & G. Plamböck (Hrsg.). Übersetzt von F. Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt.
- Platon (1958). *Phaidon. Politeia*. Sämtliche Werke 3. W. F. Otto, E. Grassi & G. Plamböck (Hrsg.). Übersetzt von F. Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt.
- Pöschl, M. (2009). § 14 Gleichheitsrechte. In D. Merten & H.-J. Papier, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa. Band VII/1 Grundrechte in Österreich* (in Koordination mit H. Schäffer), S. 519–590. Heidelberg: C. F. Müller. Wien: Manz.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dnv>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rabe, C. S., Wode, M. (2020). *Mediation. Grundlagen, Methoden, rechtlicher Rahmen*. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60656-8>
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos.
- Reich, K. (1997). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt*. Münster: Waxmann.
- RespectResearchGroup (2020). *Respektdefinition. Thesen und Erkenntnisse*. Verfügbar unter <https://www.respectresearchgroup.org/respekt/> [Zugriff am: 04.08.2020].
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 478–495. Münster: Waxmann.
- Ribolits, E. (2010). *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.
- Richards, J. & Glaserfeld, E. (1987). Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität: Erkenntnistheoretische Aspekte des Rückkoppelungs-Kontroll-Systems. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, S. 192–228. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, S. 75–92. München: Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846748602_010
- Riemann, F. (1995). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1976). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler* (übers. v. I. Brinkmann, G. Habelitz u. L. Schweim, mit einem Vorwort von F. E. Weinert). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York u. a.: Holt, Rinehart and Winston
- Rousseau, J.-J. (1971). Über Kunst und Wissenschaft. In *Schriften zur Kulturkritik*. Eingeleitet, übersetzt und herausgegeben von K. Weigand. Hamburg: Meiner.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze: Kallmeyer.
- Sandring, S. (2006). Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff, *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*, S. 145–164. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9_7
- Sänger, C. (2016). *Persönlichkeit, Humanität, Sozialismus. Eine Einführung in die Pädagogik Anna Siemssens* (Pädagogik und Politik Band 9, A. Bernhard, E. Borst & M. Rießland). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 211–223.
- Schlee, J. (2017). Die Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien in ihrer Bedeutung für Haltungen und Sichtweisen von Lehrkräften“. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 213–227. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schleiermacher, F. D. E. (2000a). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In M. Winkler & J. Brachmann (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, Bd. 1, S. 101–165. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. <https://doi.org/10.1515/9783111640846>
- Schleiermacher, F. D. E. (2000b). Vorlesungen 1820/21. In M. Winkler & J. Brachmann (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik, Kommentierte Studienausgabe*, Bd. 1, S. 290–380. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmetkamp, S. (2012). *Respekt und Anerkennung*. Paderborn: mentis. <https://doi.org/10.30965/9783957439420>

- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, S. 59–94. Graz: Leykam.
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K. & E. Rutzinger (2006). *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*. Bericht aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrank, W. R. (1970). A Further Study of the Labeling Effect of Ability Grouping. *Journal of Educational Research*, Bloomington, Ill. 63(8), 358–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1970.10884031>
- Schratz, M. (2017). Menschenbilder in der Schulentwicklung. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 149–165. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schratz, M., Schrittemser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, S. 123–137. Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UVK.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, S. 47–77. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sennett, R. (2010). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. & Pauen, S. (Hrsg.) (2011). *Entwicklungspsychologie im Kinder- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Siemsen, A. (1926). *Beruf und Erziehung* (Schriftenreihe Neue Menschen, Hrsg. M. Adler). Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Siemsen, A. (1948). *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Hamburg: Friedrich Oetinger. <https://doi.org/10.7788/bue-1949-0307>
- Silberman, M. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60. S. 402–407).
- Singer, K. (1996). *Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. „Erziehungsschwierigkeiten“ und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Standop, J. (2017). Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 259–274. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Sturm, G. (2006). Abduktion. In J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft: neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*, S. 27–35. Baden-Baden: Nomos. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58343-7> [Zugriff am: 25.08.2020].
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Tesch, B. (2018). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07083-5>
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00352-4_3
- Tschöpe-Scheffler, S. (2002). *Kinder brauchen Wurzeln und Flügel. Erziehung zwischen Bindung und Autonomie*. Mainz: Grünewald.
- Türcke, C. (2013). Aufmerksamkeitsdefizitkultur – und ein Vorschlag zu ihrer Bekämpfung. In K. P. Liessmann & K. Lacina (Hrsg.), *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*, S. 13–23. Wien: Facultas.
- Ulrich, J. G. (2018). Eine Reflexion zur Stellung des Handwerks aus spinozistischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, 2018/2. S. 296–311.
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552712>
- Wäckerle, M. (2017). *Habituelle Praktiken des Fremdverstehens. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen*. Unveröffentlichte Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Wagner, I. (1990). *Psychologie. Eine Einführung. Basiswissen aktuell*. Sonderausgabe. München: Orbis.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept von Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*, S. 155–168. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wartenberg-Ekren, U. (1962). *The effect of experimenter knowledge of a subject's scholastic standing on the performance of a reasoning task*. Master's Theses (1922–2009). Access restricted to Marquette Campus. 194. Verfügbar unter <https://epublications.marquette.edu/theses/194> [Zugriff am 29.07.2022].
- Watzlawick, P. (2005). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. München: Piper Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2003). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weimer, H. & Schöler, W. (1976). *Geschichte der Pädagogik*. Berlin: De Gruyter.
- Wigger, L. (2011). Erziehung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, S. 338–340. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wiliam, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. Paper presented in a symposium entitled *Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning* at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Philadelphia, PA. Verfügbar unter http://www.dylan-wiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html [Zugriff am: 20.03.2021].
- Winkel, R. (1986). *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Winkel, R. (1997). *Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret im Haus des Lebens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkel, R. (2006). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel, (Hrsg.), *Didaktische Theorien*, S. 93–112. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Wulf, C. (2010). Menschenbilder als Bilder des Menschen. Zwischen Partikularismus und Universalismus. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, S. 136–145. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, S. 136–145. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3>
- Zichy, M. (2017). *Menschenbilder. Eine Grundlegung*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Springer-Lehrbuch. Deutsche Bearbeitung von S. Hoppe-Graff, B. Keller (Hrsg.) & I. Engel. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-22364-2>
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Zschach, M. (2008). Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff, *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*, S. 280–299. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8fn.18>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen	33
Abb. 2	Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten	51
Abb. 3	Metaphern von Erziehung: Bildhauer*in und Gärtner*in	58
Abb. 4	Erwartungen von Lehrpersonen	89
Abb. 5	Modell des Prozesses und der Wirkung von Lehrer*innenerwartungen	90
Abb. 6	Grundimpulse	135
Abb. 7	Dimensionen des Lehrerverhaltens	142
Abb. 8	Übersicht des Baumes der Ergebnisse	144
Abb. 9	Erziehungsstil-Typologien	149
Abb. 10	Angebots-Nutzungs-Modell	163
Abb. 11	Dimensionen der Analyseergebnisse	178

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Forschungsgegenstand, in Anlehnung an das Modell des demokratischen, konsensuellen Lehrer*innenethos	162
Tab. 2	Überblick Sampling und Reihenfolge	175
Tab. 3	Überblick <i>Sinngenetische Typenbildung</i>	302
Tab. 4	Überblick Dimension <i>Person</i>	303
Tab. 5	Überblick Dimension <i>Intersubjektivität</i>	306
Tab. 6	Überblick Dimension <i>Kontext</i>	309
Tab. 7	Überblick Dimension <i>Anliegen</i>	311

Anhang

Richtlinien der Transkription von Texten: TiQ

TiQ: Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2014, S. 253 f.)

⌌	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss an Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh = nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Groß- und Kleinschreibung: Substantive wurden großgeschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines „Häkchens“ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen.

Zeilennummerierung: Um das Auffinden und das Zitieren von Transkriptionsstellen zu ermöglichen, wurde eine durchlaufende Zeilennummerierung verwendet.

Maskierung: Allen Schülerinnen und Schülern einer Gruppendiskussion wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht „f“ (für weiblich) oder „m“ (für männlich) hinzugefügt. Bei der Darstellung der Ergebnisse erhalten die Schüler*innen anonymisierte Namen mit Beginn dieses Buchstabens.

Autorin



Dr.in Sabine Albert (Jg. 1970) lehrt und forscht am Institut für Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Wien zu pädagogischen sowie didaktischen Themen mit Fokus auf Heterogenität und Inklusion. Sie ist Mitglied der wissenschaftlichen und professionsorientierten Arbeitsgemeinschaft 5 der Berufspädagogik: Lernen und Lehren in der Berufsbildung unter dem Aspekt von Diversität.

Kontakt: sabine.albert@phwien.ac.at

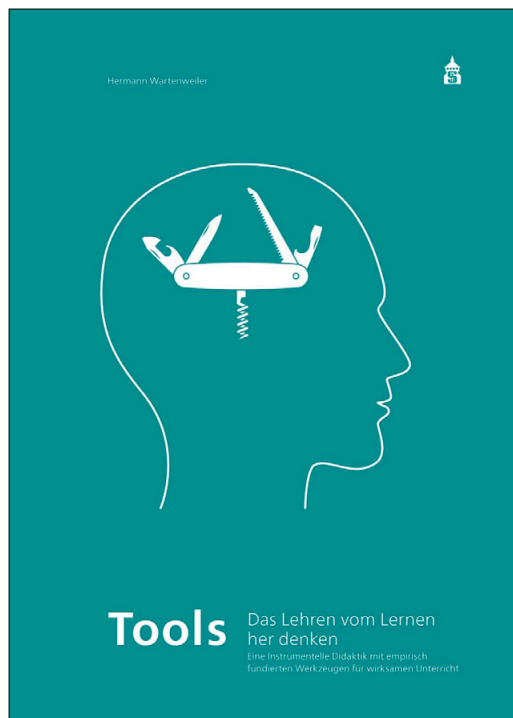
Danke

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine überarbeitete und an manchen Stellen gekürzte Version meiner Promotionsschrift, die ich 2021 an der Karl-Franzens-Universität Graz eingereicht habe. Ein Forschungsprojekt wie dieses wäre allein nicht durchführbar und deshalb gilt mein Dank an dieser Stelle allen Menschen, die mich dabei unterstützt haben.

Zunächst bedanke ich mich bei meiner Betreuerin, Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula, von der ich mich mit größtem Respekt vor meiner Person und meinen Ideen auf meinem Weg begleitet gefühlt habe, – die mich unterstützt hat, wann immer ich diese Unterstützung gebraucht habe, – die meine Irrwege und Umwege zugelassen hat, wohl wissend, dass diese für mich von unschätzbarem Wert sind, – die hartnäckig drangeblieben ist, wenn ich zwischendurch nicht mehr daran geglaubt habe, – die mir Sicherheit gegeben und mir zugleich stets Vertrauen geschenkt hat. Ich danke auch meiner Zweitbegutachterin, Priv.-Doz.in HS-Prof.in Dr.in Katharina Rosenberger, für ihren kritischen Blick, der sich letztendlich immer als sachliche und gleichzeitig auch menschliche Bereicherung und wertvolles sowie respektvolles Feedback herausgestellt hat, wodurch ich auf Hindernisse gestoßen bin, die es lernend zu überwinden galt, was letztendlich mich und meine Arbeit besser gemacht hat. Zu großem Dank bin ich den Menschen an den berufsbildenden Schulen verpflichtet, die meine empirische Untersuchung ermöglicht haben und mir dabei eine große Hilfe waren. Danke

an die jungen Menschen, die sich mir gegenüber geöffnet haben, an deren Lebenswelten ich teilnehmen durfte und die mir geholfen haben zu verstehen. Besonders wertvoll empfand ich die Menschen, denen ich begegnen durfte und die als Impulsgeber*innen und Kritiker*innen während dieser Zeit an meiner Seite waren, mir für Dialoge zur Verfügung standen und mich in regelmäßigen Abständen ermutigt haben. Meine Söhne, Marc und Eric Binder, waren während dieser Zeit stets eine wichtige Inspirationsquelle für mich, haben mir die Lebenswelt *Unterricht* aus Sicht der Jugend erklärt und waren laufend zu einem konstruktiven Austausch bereit. Sie haben mir verdeutlicht, dass das Aufwachsen mit einem humanistischen Menschenbild zu Erwachsenen führt, die Werte wie Solidarität und Mitgefühl sowie den respektvollen Umgang miteinander verinnerlicht haben und leben. Danke an meine Eltern und Schwestern mit ihren Familien, die Verständnis dafür aufgebracht haben, dass ich meine sozialen Kontakte während dieser Zeit stark reduzieren musste, denen ich meine primäre Sozialisation verdanke und die für mich ein Auffangnetz sind. Besonders dankbar bin ich meinem Ehepartner, Christian Albert, der während dieser Zeit unendliche Geduld bewiesen und meine wechselnden Emotionen ertragen hat, mir sehr viel Unterstützung und Anregungen gegeben, aber auch kritisch hinterfragt hat, und der sich für mich in dieser Phase als unverzichtbarer Begleiter bewiesen hat. Und ich danke den Mitarbeiterinnen im Verlag, Katja Dammann, die mir diese Publikation ermöglicht und mich dabei begleitet hat, sowie Renate Volk, die mit viel Sorgfalt die Korrekturen durchgeführt hat.

Dieses Buch widme ich meiner Mutter, Anna-Maria Pratschner, die meinen Promotionsabschluss voller Freude miterlebt hat, aber leider nicht mehr das Erscheinen vorliegender Publikation.



2021, 284 S., 39,80 € (D)

ISBN 978-3-8340-2092-5

Auch als E-Book

Hermann Wartenweiler

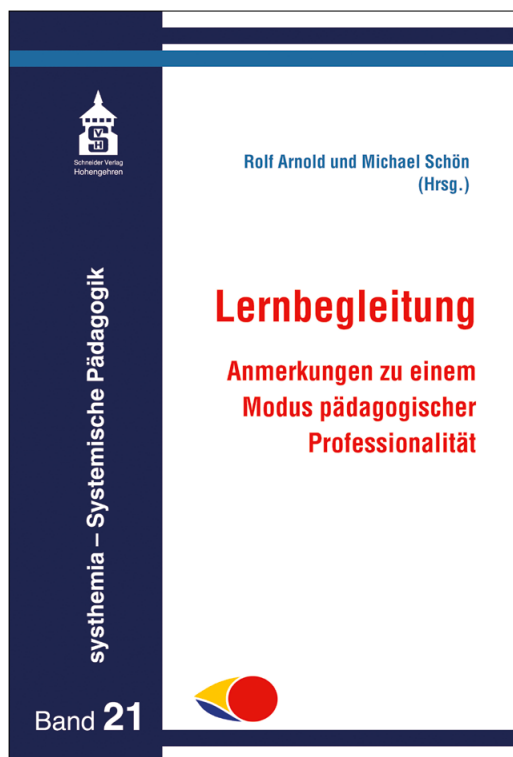
Tools – Das Lehren vom Lernen her denken

Eine Instrumentelle Didaktik mit empirisch fundierten Werkzeugen für wirksamen Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen. Für beides. Denn Lehren hat den Sinn, Lernen anzuregen. Das Lehren ist vom Lernen her zu denken. Deshalb thematisiert die Instrumentelle Didaktik sowohl Lernen wie auch Werkzeuge des Lehrens. Das am häufigsten verwendete Werkzeug des Lehrens sind Unterrichtsmethoden. Daran geknüpft sind oft hohe Erfolgserwartungen. Nun zeigen Ergebnisse der Bildungs- und Lehr-Lernforschung zweifelsfrei: Nicht die Methoden, sondern methodenunabhängige Aspekte wie Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, Aktivierung der Schülerinnen und Schüler oder Feedback bringen die erhoffte Wirkung. Auf ihre Umsetzung kommt es an, nicht auf die Wahl der Methode; sie ist mehr oder weniger frei (Helmke 2009/2017 und Hattie 2015). Und die Konsequenzen? Die Instrumentelle Didaktik hat sie gezogen. Sie hat methodenunabhängige Aspekte mit täglich benutzten Handlungsprinzipien verknüpft. Auf diesem Weg sind zehn empirisch verankerte didaktische Prinzipien entstanden, Werkzeuge des Lehrens, die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, Unterrichtsplanung adressatenbezogen zu gestalten oder ad hoc entstandene Lernprobleme präzise zu bearbeiten. Kein anderes Symbol repräsentiert die Instrumentelle Didaktik besser als ein Taschenmesser mit seinen gebündelten und leicht verfügbaren Werkzeugen. Obwohl die Anzahl der Werkzeuge beschränkt ist, bringt es Zuversicht und Gewissheit, dass man sich zu helfen weiß und die vordringlichsten Probleme auf der bevorstehenden Wanderung lösen kann.

wbv.de/schneider





systemia – Systemische Pädagogik, 21
2022, 198 S., 24,00 € (D)
ISBN 978-3-8340-2202-8
Auch als E-Book

Rolf Arnold, Michael Schön (Hg.)

Lernbegleitung

Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität

Ganz gleich ob in Kontexten von Grundschule oder Erwachsenenbildung, ob vor dem Hintergrund der Digitalisierung oder auch inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung: Pädagoginnen und Pädagogen, die Lernprozesse adäquat anregen und begleiten, entsprechen kaum noch den klassischen Rollenvorstellungen einer Lehrkraft, die lediglich doziert und referiert. Die Rolle wandelt sich dahingehend zu der eines Lernarrangeurs, einer Lernberatenden, eines Coaches, einer Mentorin oder einer Trainerin für die Lernenden. Dies stellt neue Anforderungen an die Professionalisierung und verlangt nach einer entsprechenden pädagogischen Haltung. Zugleich werden innovative Konzepte, Ideen und Herangehensweisen für die lebendige und nachhaltige Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse notwendig. Der Band versammelt Beiträge, die sich mit theoretischen Überlegungen zu Lernbegleitungsprozessen auseinandersetzen, die konkrete Beispiele aus Praxisphasen der Lehrkräftebildung aufzeigen, die Einblicke in universitäre Ausbildungskonzepte gewähren, sowie schließlich auch Berichte aus Forschungsvorhaben und empirischen Studien, die Implikationen für Aus- und Weiterbildungsprozesse ableiten.

wbv.de/schneider



Sozialwissenschaften heute wird herausgegeben von wbv Publikation und bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein Forum zur Veröffentlichung ihrer Qualifikationsschriften aus der Bildungs- und Sozialforschung sowie der Pädagogik und Soziologie.

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrkräften respektiert? Ist das Handeln der Lehrkräfte von Eigenschaften wie Takt, Empathie und Wertschätzung bestimmt, kann dies die Lernprozesse von Schüler*innen entscheidend beeinflussen.

Folglich untersucht die Autorin, welche Faktoren die Lernatmosphäre beeinflussen können. Hier spielt ein Faktor eine große Rolle: Wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten und wie sie sich erzieherisch verhalten, ist Ausdruck ihres Menschenbildes. Menschenbilder entstehen aus sozialen Erfahrungen und den damit verbundenen Werten. Sie prägen unseren Alltag und beeinflussen die Wahrnehmung unserer Mitmenschen sowie den Umgang miteinander. Basierend auf den Ergebnissen können Lehrkräfte ihren Unterricht und ihre Handlungspraxis reflektieren.

”

Unterricht gelingt offenbar, wenn eine grundsätzliche Akzeptanz des Gegenübers erlebbar wird, wenn Vielfalt anerkannt und Achtung sowie Wertschätzung den Unterrichtsalltag prägen. Diese Behauptungen werden in der hier vorliegenden Publikation empirisch untersucht und fachwissenschaftlich stringent argumentiert.“

Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität