



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schulische Interaktionsprozesse und
Selbstwertentwicklung“

Verfasserin

Nina Robotka

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

Für die Betreuung während des Entstehens dieser Diplomarbeit möchte ich an erster Stelle Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer danken.

Außerdem gilt mein Dank jenen sechs Studenten, die sich bereit erklärt haben, mir als Gesprächspartner im Rahmen der empirischen Untersuchung zur Verfügung zu stehen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	5
Abstract	7
1. Problemstellung	8
1.1 Problemskizzierung	8
1.2 Die zentrale Forschungsfrage	10
1.3 Aktueller Forschungsstand	12
2. Die theoretische Verschränkung von schulischen Interaktionsprozessen mit der Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert	13
2.1 Die Identitätsfindung und die Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert in Kindheit und Jugend	13
2.1.1 Identität und Persönlichkeit	13
2.1.2 Selbstbild, Selbstkonzept und Selbstwert	16
2.2 Schulische Interaktionsprozesse	22
2.2.1 Begriffsklärung Interaktion	22
2.2.2 Interaktion in Kleingruppen – die Lehrer-Schüler-Interaktion	23
2.2.3 Die Humanistische Lehrerausbildung	27
2.2.4 Personenzentriertes Lehrerverhalten in Unterricht und Erziehung	28
3. Methodische Vorgangsweise	30
3.1 Die qualitativ-empirische Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer	30
3.2 Begründung der Methodenwahl	32
3.3 Wissenschaftstheoretische Einordnung der Methode des Persönlichen Gesprächs	34
3.3.1 Authentische Wissenschaft	34
3.4 Konkretisierung der methodischen Schritte	35
3.5 Methodische Reflexion/Evaluation auf die Fragestellung bezogen	37
3.6 Datenerhebung	38
4. Darstellung der Ergebnisse - Verdichtungsprotokolle	39
4.1 Verdichtungsprotokoll Student A	39
4.1.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Student A ...	45
4.1.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Student A	46

4.2 Verdichtungsprotokoll Studentin B	46
4.2.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin B .	51
4.2.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin B	53
4.3 Verdichtungsprotokoll Studentin C	54
4.3.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin C .	57
4.3.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin C	58
4.4 Verdichtungsprotokoll Studentin D	59
4.4.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin D .	62
4.4.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin D	63
4.5 Verdichtungsprotokoll Student E	63
4.5.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Student E....	71
4.5.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Student E	72
4.6 Verdichtungsprotokoll Studentin F	72
4.6.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin F .	80
4.6.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin F	81
4.7 Vergleichende Auswertung der Persönlichen Gespräche	82
4.7.1 Aspekte und Auswirkungen positiver Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern	82
4.7.2 Aspekte und Auswirkungen negativer Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern	83
4.7.3 Gute Leistungsbeurteilungen – Selbstwertsteigerung	85
4.7.4 Negative Leistungsbeurteilungen – Erfahrung des Scheiterns	85
4.7.5 Schulwechsel	86
4.7.6 Schulzeit (Selbstwert, Selbstbild, Wohlbefinden).....	86
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	87
Literaturverzeichnis	90
Anhang	93
Curriculum vitae	93

Zusammenfassung¹

Die Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert ist geprägt von komplexen Vorgängen, welche sowohl auf individuellen Komponenten als auch auf der Wahrnehmung durch andere und das dadurch bedingte Feedback basieren.

Diese Vorgänge haben prozesshaften Charakter und werden neben intrinsischen Faktoren auch durch extrinsische, wie in erster Linie durch Interaktionsprozesse, gesteuert.

Eltern, Peergroup und vor allem auch Lehrer haben auf die Genese des Selbstwertes von Kindern und Jugendlichen wesentlichen Einfluss. Die Familie delegiert vermehrt Erziehungsarbeit und auch Kompetenzen der Wertevermittlung an Institutionen. Die dort erlebten Interaktionsprozesse können maßgeblichen Einfluss auf das Werterleben von Kindern und Jugendlichen ausüben.

Nicht immer verlaufen Erziehungs- beziehungsweise Interaktionsprozesse im schulischen Umfeld optimal und ein positives Wahrnehmungslernen von Schülern durch ihre Lehrpersonen wird oftmals nicht realisiert. Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern sind zudem häufig durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt, die einer humanistischen Ausrichtung der Lehrer-Schüler-Interaktion entgegenwirken. Sämtliche oben genannten Aspekte können sich mindernd auf eine positive Selbstwertentwicklung auswirken sowie ein negatives Selbstbild mitbedingen.

Zu dieser Thematik wurden empirische Ergebnisse mittels der qualitativen Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs (vgl. Langer, 2000) erlangt, welche exemplarisch jene Problematiken, die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit als besonders relevant herausgearbeitet worden sind, unterstreichen.

¹ **Sprachliche Gleichbehandlung:** Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen in nur männlicher beziehungsweise nur weiblicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Männer und Frauen in gleicher Weise.

Für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung haben demnach Werterfahrungen, die in Verbindung mit der eigenen Person gemacht werden, enorme Bedeutung. Daher sollten Lehrer hinsichtlich dieser Thematik in einem höheren Ausmaß sensibilisiert werden.

Humanistische Ziele einer optimalen Entwicklungsförderung (Rogers fully functioning person, Tausch & Tausch etc.) sind weitgehend bekannt, haben nicht an Aktualität verloren und sollten daher in einem noch höheren Ausmaß in die Lehrerausbildung einfließen sowie innerhalb des Bildungssystems bessere Chancen auf Umsetzung erhalten.

Abstract

The development of self-concept and self-esteem is effected by a lot of inner processes, which are based on individual components and on the perception by others and their feedback. These dynamic processes are guided by intrinsic and extrinsic factors. Interaction represents one of the most regulating effects to the formation of self-perception and self-esteem.

Parents, peer group and above all teachers have an essential bearing on the generating of children's and adolescents' self-esteem. The family increasingly delegates educational work and competences concerning the development of values to institutions. Sequences of interaction, regulated by the experiences made at school, may have a significant effect concerning self-worth of children and adolescents.

Human relations between teachers and pupils are furthermore characterised by unequal balance of power, which inhibits a humanistic direction during interaction processes.

A positive generating of self-esteem may be restrained by each of these aspects and therefore a negative self-perception may consequently be caused. Concerning this subject matter empirical results by means of the method of the „Personal Conversation“ (Langer, 2000) have been attained. The empirical results accentuate those facts, which are relevant in relation to the theoretical part of this diploma thesis.

Concerning the development of self-esteem individual experiences have an enormous importance. Therefore, teachers should be sensitised concerning these facts in a more emphatically way.

Humanistic aims in relation to an ideal personal development support (Rogers' fully functioning person, Tausch & Tausch etc.) are known to a large extent. They are still actual and should therefore be integrated into the teacher-training more emphatically and, besides, they should be transferred into the educational system to a higher degree.

1. Problemstellung

1.1 Problemskizzierung

In der Kindheit und während der Jugendphase finden je nach Entwicklungsstufe wesentliche Entwicklungsprozesse statt, die von jedem Individuum persönlich bewältigt werden müssen. Gerade eine positive Persönlichkeitsgenese und insbesondere auch eine geglückte Identitätsfindung sind für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, vor allem auch in Hinblick auf die spätere Lebensgestaltung und -bewältigung, von besonderer Relevanz.

Vorgänge in Zusammenhang mit der Identitätsfindung sind unter anderem auch von Schwierigkeiten während des Identitätsfindungsprozesses geprägt. Diese Schwierigkeiten werden „während der Adoleszenz besonders deutlich,...weil in dieser Phase große Veränderungen...an der Tagesordnung sind. Die Gewinnung von Identität wird daher als eine zentrale Entwicklungsaufgabe für das Jugendalter angesehen“ (Rossmann, 1999, S. 147).

Begegnungen im sozialen Umfeld und im öffentlichen Leben – beispielsweise in der Institution Schule – können für Heranwachsende einerseits aufbauende und bejahende Erlebnisse hinsichtlich der Persönlichkeitsgenese mit sich bringen, andererseits kann davon ausgegangen werden, dass dadurch auch negative Erfahrungen mit anderen gemacht werden.

Kinder werden in der Regel sehr früh aus ihren Herkunftsfamilien in die öffentliche Welt hinausgeführt, um am Leben in Institutionen teilzunehmen. „Erziehung als planvolles Lehren, als Hilfe bei der Deutung der Welt und als Unterstützen der kindlichen Entwicklung ist heute also unerlässlich. Sie ist auf familiäre und institutionelle Aktivitäten verteilt“ (Flitner, 2000, S. 116).

Durch die aktuelle gesellschaftliche Lage erfolgt die Auslagerung eines erheblichen Teiles der Erziehungsarbeit früher denn je, man denke nur an die vermehrte Einrichtung von Krabbelstuben und an die Herabsetzung des Kindergarteneintrittsalters. Auch die Etablierung von Horten zur schulischen

Nachmittagsbetreuung wird forciert. Erziehung ist somit sowohl Aufgabe der Familie als auch in immer größerem Ausmaß jene von Institutionen.

Als Folge der gegebenen Situation kommt auf die in pädagogischen Berufsfeldern Tätigen ein weit gefächertes Aufgabenspektrum zu, das neben der kognitiven Förderung vermehrt auch den Bereich des sozialen Lernens und der Wertevermittlung inkludiert.

Besonderes Augenmerk ist im Rahmen der psychosozialen Wertevermittlung darauf zu richten, wie sich der Mensch selbst wahrnimmt. Die Selbstwertentwicklung sollte im Rahmen der Erziehungsarbeit oberste Priorität haben, wie auch Gebauer betont. „Aufbau und Stärkung des Selbstwertgefühls (psychosoziale Kompetenz) sollten das Ziel aller Erziehung sein. Das setzt voraus, dass Eltern, Erzieher und Lehrer selbst über ein gewisses Mindestmaß an psychosozialer Kompetenz verfügen müssen, wenn sie mit ihrer Erziehung erfolgreich sein wollen“ (Gebauer, 2007, S. 65).

Die Lehrerpersönlichkeiten, mit denen Heranwachsende nachhaltigen, lange andauernden Kontakt haben, können einerseits eine nicht zu unterschätzende positive, andererseits aber auch eine negative Einflussnahme auf die Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert von Kindern und Jugendlichen ausüben, weil jede Lehrperson „beeinflusst...die gefühlsmäßigen und sozialen Vorgänge bei Jugendlichen..., fördert oder hindert ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr bedeutsames Lernen. Diese Beeinflussung kann konstruktiv oder destruktiv sein“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 119).

Lehrerpersönlichkeiten sollten unter anderem auch eine Vorbildfunktion bezüglich des zwischenmenschlichen Verhaltens einnehmen und in der Lage sein, durch ihr Agieren auf die Persönlichkeitsgenese von Schülern fördernd einzuwirken. In diesem Zusammenhang werden auch die Wichtigkeit der Beziehungsstrukturen sowie jene der Interaktionsprozesse zwischen den Schülern und Lehrern deutlich. Bezogen auf die Selbstwert- und Selbstkonzeptentwicklung ist es von Belang, welche Erfahrungen und Erlebnisse Heranwachsende in der Begegnung mit ihren Lehrerpersönlichkeiten machen.

1.2 Die zentrale Forschungsfrage

Primäre Zielsetzung dieser Diplomarbeit ist es, das fördernde beziehungsweise beeinträchtigende Wirkungsspektrum von Lehrerpersönlichkeiten und Schulumfeld auf die Entwicklung des Selbstwertes und -bildes von Heranwachsenden zu untersuchen. Idealerweise ist ein gelungenes Verhältnis zwischen Heranwachsenden und Lehrerpersönlichkeiten aus der Perspektive einer Humanistischen Pädagogik eines, das seitens der Lehrer gekennzeichnet ist durch Akzeptanz, empathisches Verstehen, Vertrauen und Echtheit. Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sollte sich auszeichnen als eine „helfende Beziehung“ (vgl. auch Rogers). Ob und in welchem Ausmaß oben genannte Kriterien tatsächlich im schulischen Umfeld umgesetzt werden, ist von erheblicher Bedeutung und wird daher vorrangig sowohl durch Literaturrecherche als auch exemplarisch mit Hilfe des Persönlichen Gesprächs untersucht werden.

Es soll der essentiellen Frage nachgegangen werden, inwieweit und in welcher Intensität eine Verschränkung von Selbstwertentwicklung und Lehrer-Schüler-Interaktionen besteht und in welcher Art und Weise das Erleben von positiven und negativen schulischen Interaktionsprozessen auf das Selbstbild eines Heranwachsenden einwirken kann. Ergebnisse der Auswirkungen dieser Erfahrungen auf die Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert sollen anhand von wissenschaftlicher Literatur dargestellt werden.

Mit Hilfe der Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs sollen außerdem Einblicke in Lebenserfahrungen von sechs Personen zum Thema „Schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung“ gewonnen werden.

Die diesbezüglich zu führenden sechs Persönlichen Gespräche mit Studenten werden mit folgender Forschungsfrage eröffnet:

„Wenn du an deine Schulzeit zurückdenkst, welche Erlebnisse mit Lehrpersonen haben dich in deiner Selbstwertentwicklung beeinflusst? Wie hat sich deine Schulzeit insgesamt auf dein Selbstbild ausgewirkt?“

Konkret sollen aus den Ergebnissen der Persönlichen Gespräche Erkenntnisse zu folgenden Themenfeldern erlangt werden:

- Sind die erlebten Interaktionsformen im schulischen Umfeld überwiegend oder nur in geringem Umfang geltenden Kriterien einer humanistischen Sichtweise zuzuordnen?
- Wie beurteilen die Gesprächspartner retrospektiv die Auswirkungen schulischer Interaktionsprozesse auf ihre Selbstwertgenese und ihr Selbstbild?

Die Erhebungen reduzieren sich auf die Lehrer-Schüler-Interaktion, auf die Schüler-Schüler-Interaktion wird im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht eingegangen.

Zunächst erfolgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes bezüglich der Thematik Schule und Selbstwert (Kapitel 1). Im Kapitel 2 wird besondere Akzentuierung auf die theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Verschränkung von Selbstbild, Selbstwert und Interaktion eingegangen, wobei die Identitätsfindung in der Kindheit und in der Jugendphase im schulischen Umfeld besonders fokussiert werden soll.

Des Weiteren erfolgen im Kapitel 3 eine Auseinandersetzung mit der gewählten qualitativ-empirischen Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer und eine Einordnung der Forschungsmethode bezüglich des wissenschaftstheoretischen Hintergrundes. Die methodischen Schritte und die Datenerhebung werden präsentiert.

Im Kapitel 4 werden jene Teilbereiche aus den Persönlichen Gesprächen dargestellt, die besondere Aussagekraft hinsichtlich der für diese Diplomarbeit wesentlichen Fragestellung haben. Abschließend werden im Kapitel 5 essentielle Inhalte aus den geführten Persönlichen Gesprächen herausgefiltert, die mit den theoretischen Erkenntnissen aus fachspezifischer Literatur in Relation gesetzt werden können.

1.3 Aktueller Forschungsstand

Im Zuge der Literaturrecherche wurde ein breites Spektrum an Literatur in deutscher und englischer Sprache zu den Themen Schule, Erziehung, Selbstwert, Identität, Entwicklung und Alltagsbewältigung gefunden. Unter den publizierten Werken finden sich sowohl ältere Werke als auch aktuelle Literatur bis zum Jahr 2008. Schwerpunktmäßig wird bezüglich dieser Diplomarbeit auf Literatur, die größtenteils dem Gedankengut der Humanistischen Psychologie und Pädagogik zuzuordnen ist, eingegangen.

Zum Themenfeld „Selbstwert“ existieren bereits Diplomarbeiten, unter anderem mit folgenden Arbeitstiteln:

Lux, K. (1997). Third Person Effekt und Selbstwert. Der Third Person Effekt als Selbstbestätigung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Thaler, C. (2004). Konstruktion und Validierung einer Skala zum kollektiven Selbstwert nach der Theorie von Greenwald. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Serim, H. (2005). Selbstwert und selbstschädigendes Verhalten. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Auch Dissertationen haben „Selbstwert“ als zentrales Thema:

Eckhardt, P. (2000). Skalen zur Erfassung von existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben. Unveröffentlichte Dissertation, Wien.

Becker, M. (2005). Werterleben im Biographischen Rückblick. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Persönlichen Gesprächen. (Dissertation an der Universität Hamburg). München: Martin Meidenbauer.

Das im Rahmen der Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie herausgegebene Werk „Schule und Selbstwert“ (Trautwein, 2003) basiert auf einer Dissertation an der Freien Universität Berlin mit dem Titel „Die Entwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls Jugendlicher im schulischen Kontext“.

2. Die theoretische Verschränkung von schulischen Interaktionsprozessen mit der Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert

2.1 Die Identitätsfindung und die Entwicklung von Selbstbild und Selbstwert in Kindheit und Jugend

2.1.1 Identität und Persönlichkeit

Wenn von Identität einer Person gesprochen wird, dann bedeutet dies, dass sich der Mensch subjektiv als einzigartiges Individuum wahrnimmt und er auch durch seine soziale Umwelt als solches gesehen wird. Identität wird bei Rossmann wie folgt definiert: „Unter Identität versteht man die Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar und zwar sowohl durch die Person selbst wie auch durch ihre soziale Umgebung“ (Rossmann, 1999, S. 146f).

Für die Identitätsfindung eines jungen Menschen sind zwei wesentliche Aspekte von Bedeutung, nämlich die Beständigkeit des Bildes, welches ein Heranwachsender von sich selbst hat, und, dass das Selbstbild mit dem Bild, das die anderen von einem haben, kompatibel ist. Demzufolge lässt sich der Prozess der Identitätsfindung als einer, der die Spannung von Selbstwertschöpfung und sozialer Anerkennung inkludiert, beschreiben (vgl. Böhnisch, 2005, S. 109).

Bedeutungsvoll für das Erleben von Identität ist auch, dass man verschiedene Dimensionen der eigenen Identität handhaben lernt, sich mit subjektiven Fehlern beschäftigt und selbst in der Lage ist, sich einer bestimmten Peergroup zuzuordnen, die für definierte Werte und Ideale steht. Demzufolge ist die Identitätsfindung wesentlich, um Anschluss in der sozialen Gemeinschaft finden zu können.

Auch Waibel betont die Wichtigkeit der Identifikation für die Teilnahme am sozialen Leben. Nach Waibel (2002) ist die „Fähigkeit zur Identifikation...nötig, dass das soziale Leben gelingt“ (S. 85).

Identitätsfindung basiert folglich auf dem selbstbestimmten Handeln des Individuums und auf der Fähigkeit einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person.

Rossmann (1999) beschreibt den Vorgang des Erlebens von Identität wie folgt:

Zum persönlichen Erleben von Identität gehört einerseits das Gefühl einer zeitlichen Kontinuität des Selbst, zum anderen die grundsätzliche Übereinstimmung des Selbstbildes mit dem Bild, das sich die anderen von einem machen. Dazu gehört es auch, verschiedene Elemente der eigenen Identität erfolgreich zu vereinbaren, sich mit den eigenen Mängeln und Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen und sich als zugehörig zu einer bestimmten Gruppe mit bestimmten Werten und Idealen zu definieren.

(S. 147)

Auch aus oben angeführtem Zitat geht hervor, dass die Fähigkeit sich selbst einzuschätzen und sich selbstkritisch zu durchleuchten, ein wesentliches Kriterium der Identitätsfindung darstellt. Nicht zuletzt ist Identitätsfindung auch wertorientiert – sie hilft bei der Positionierung im sozialen Umfeld, sich also dort einzugliedern, wo man sich selbst sieht.

Die Schulzeit ist ein wesentlicher Abschnitt innerhalb der Biografie jedes einzelnen Menschen. Während dieser Lebensphase wird der prozesshafte Charakter der Persönlichkeitsentwicklung besonders deutlich.

Der Terminus Persönlichkeit kann wie folgt beschrieben werden: „Persönlichkeit ist das, was aus dieser Auseinandersetzung entsteht, ist das, was wird. Daher ist Persönlichkeit durch Werden und Zukunftsorientierung gekennzeichnet. Sie entsteht in der Auseinandersetzung mit dem jeweils Gewordenen. Sie ist dynamisch, denn sie setzt sich mit dem Statischen auseinander“ (Waibel, 2002, S. 84).

Die Persönlichkeit eines Menschen wird geprägt durch persönliche und von außen kommende Einflussfaktoren, die auf das Individuum einwirken. Damit in Zusammenhang stehen positive beziehungsweise negative Erlebnisse und

Erfahrungen, unter anderem im Umfeld Schule, ein Aspekt, der im Rahmen humanistischer Sichtweise nachhaltig betont wird (vgl. Rogers, Tausch & Tausch). Erziehende haben große Verantwortung, den Schulalltag in einer Art und Weise zu gestalten, welche die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern fokussiert. „Den Wert der eigenen Person zu erfahren ist für die Entwicklung der Persönlichkeit von besonderer Bedeutung“ (Becker, 2005, S. 10).

Dazu muss allerdings klar sein, in welche Richtung sich diese Entwicklungsförderung bewegen sollte. Damit hat sich Rogers (1991) auseinandergesetzt. „Eine gesunde psychische Entwicklung hängt nach Rogers davon ab, dass das Kind in seinem Erleben bestimmte förderliche Entwicklungsbedingungen vorfindet“ (Becker, 2005, S. 21). Er definiert die voll entwickelte Persönlichkeit (fully functioning person) anhand spezifischer Eigenschaften. Die Offenheit den eigenen Erfahrungen gegenüber ist relevant. Das bestehende Erfahrungsmaterial wird bei der Handhabung neuer Situationen verfügbar, es bestimmt die Handlungsstrategie. Erfahrung und Selbststruktur sind deckungsgleich, die Selbststruktur verändert sich prozesshaft durch neue Erfahrungen. Die Bewertung von Entscheidungen obliegt dem Individuum selbst, es sieht diese als eigenständige Leistung an und empfindet diese Bewertung als selbstbestimmte Entscheidung. Eine Voraussetzung dafür ist das Vertrauen in sich selbst.

Des Weiteren ist die Entwicklung der Bereitwilligkeit zur Veränderung von Bedeutung. Oben genannte Charakteristika bezeichnen Merkmale eines kontinuierlich ablaufenden Vorganges. Zusammenfassend beschreibt der Begriff der fully functioning person optimale psychische Ausgeglichenheit und Reife, absolute Kongruenz und völlige Offenheit bezüglich Erfahrungen. (vgl. Rogers, 1991, S. 59) Der authentisch agierende Mensch steht folglich im Zentrum einer positiven Persönlichkeitsentwicklung.

Auch Waibel (2002) betont dieses Faktum:

Authentisches Handeln eines Menschen ist dann gegeben, wenn das unverwechselbar Eigene dadurch erkennbar wird, daß der Mensch über sich hinauswächst und Werte verwirklicht, die seine Potentialität aufleuchten

lassen und die damit seine Persönlichkeit zur Entfaltung bringen....Nicht zu sich selbst stehen ist eine der tiefsten Selbstverletzungen. (S. 85)

Die angeführten Inhalte untermauern die Forderung Gebauers, dass der Aufbau und die Stärkung des Selbstwertgefühles im Rahmen der Erziehung oberste Priorität einnehmen sollte (vgl. Kap. 1.1).

2.1.2 Selbstbild, Selbstkonzept und Selbstwert

Das Selbstbild, welches ein heranwachsender Mensch von sich hat, ist geformt durch die Summe seiner gemachten Erfahrungen und Erlebnisse mit sich selbst und anderen, durch Begegnungen von Mensch zu Mensch, mit denen er im alltäglichen Leben konfrontiert ist. Sind diese Erlebnisse und Erfahrungen eines jungen Menschen in seinem sozialen und schulischen Umfeld positiv, so fördern diese den Aufbau eines bejahenden Selbstbildes, d.h. eine positive Entwicklung wird durch wiederholte positive Zusprüche und Reaktionen durch andere gefördert. Die Wichtigkeit der Deckung von Selbstbild mit dem Fremdbild für das Erleben von Identität wird transparent. Identitätsfindung ist immer prozesshaft (vgl. Kap. 2.1.1). Das Selbstbild entsteht durch verschiedene Erfahrungen auch im Umfeld Schule, die ein junger Mensch macht. Je nachdem, ob diese Erfahrungen, vor allem jene mit Lehrerpersönlichkeiten, positiver oder negativer Natur sind, entstehen bejahende oder negative Hypothesen, wie ein Mensch sich selbst wahrnimmt.

Das Selbstkonzept setzt sich zusammen aus gemachten Erfahrungen und der Meinung, die ein Mensch über sich selbst hat.

Der Terminus Selbstkonzept wird von Schaub und Zenke (2007) wie folgt beschrieben:

Der Begriff bringt die Tatsache zum Ausdruck, dass jeder Mensch über ein inneres Bild der eigenen Person und seiner Beziehungen zur Umwelt verfügt. Dieses selbstbezogene Wissen deckt je nach Biografieverlauf und Lebenslage unterschiedliche Dimensionen ab und weist eine Ordnung auf, die sich nach der persönlichen Beurteilung der Erfahrungen mit sich selbst und der Umwelt

richtet. Das S. kann folglich auch als Ergebnis der laufenden Verarbeitung der bisherigen Selbsterfahrungen angesehen werden. (S. 598)

Interne und externe Prozesse greifen demzufolge bei der Gestaltung des Selbstkonzeptes ineinander. Nach Trautwein (2003) beschreiben interne Faktoren die wechselseitige „Beeinflussung von Faktoren im Selbstkonzept bzw. den zugehörigen Verhaltensweisen....Unter externen...werden...Effekte der körperlichen oder kognitiven Entwicklung der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen sowie Effekte bestimmter Lebenskontexte verstanden, die einen Einfluss auf die Ausprägung bzw. die Zusammenhänge im Selbstkonzeptgefüge nehmen“ (S. 58).

Tausch und Tausch (1998) geben folgende Charakteristik des Selbstkonzeptes:

Die fortlaufenden Erfahrungen mit und über die eigene Person verdichten sich zum „Ich“, zum „Selbst“, zum Konzept oder Schema der eigenen Person, zum Selbstkonzept....Es beinhaltet, wie wir uns selbst in der Vergangenheit mit unseren Eigenschaften und Qualitäten erfahren haben und wie wir uns jetzt selbst sehen....Das Selbstkonzept ist die Summe von abstrahierten wesentlichen Charakteristika eines Menschen, gleichsam von theoretischen Annahmen eines Menschen über sich selbst. (S. 57)

Das Erleben des eigenen Selbstwertes und -konzeptes hängt in hohem Ausmaß mit dem Erfolgserleben bezogen auf die eigene Produktivität und das reaktive Feedback durch andere zusammen. Dadurch erhält man die Möglichkeit sich selbst als wertvoll zu erfahren. Der eigenen Tätigkeit wird ein Wert beigemessen und dies führt zur Anerkennung der eigenen Person. Es entsteht somit die Bemühung, Dinge, die einem gut gelingen, möglichst oft zu wiederholen, um die angestrebte positive Bestätigung zu erlangen. Wer etwas schafft, das von anderen beachtet wird, erhält auf diese Art ein positives Feedback darüber, wie andere einen schätzen.

Nirgendwo anders als in der Schule erfolgen in derart regelmäßigen Abständen Evaluierungen von Leistungen. Das Feedback beinhaltet auch einen ständigen Vergleich mit anderen. Die eigene Leistung wird bewertet, sowohl aus der Perspektive anderer, als auch durch sich selbst. Daraus entwickeln sich ganz

bestimmte Wertvorstellungen. Das Bewertetwerden durch andere beeinflusst das individuelle Werterleben. „Niemand kann leben, ohne dem Problem der Werte zu begegnen...“ (Bühler, 1975, S. 14).

Waibel (2002) gibt folgende Umschreibung des Faktums der Akzeptanz durch andere:

Wer mit seiner Person in die Welt hinauslangt und in seinen Augen für die Welt Wertvolles schafft, erfährt dieses Tun als Aufwertung seiner Person....Er erfährt dabei auch etwas von sich selbst, was ihm Freude macht...was er weniger gut oder besonders gut kann. Indem er das ausbaut, was er besonders gut kann, wiederholt sich die positive Bestätigung und wird zur Verstärkung. (S. 153f)

Erfolg, aber auch Misserfolg sind Verursacher von starken Emotionen. Erfolg beflügelt und stärkt die Persönlichkeit, Misserfolg ruft negative Gefühle hervor.

„Damit die Selbstwertentwicklung eines Kindes gelingt, müssen die Emotionen Beachtung finden“ (Gebauer, 2007, S. 63).

Die Schule als leistungsorientierte Institution kann im Falle von negativem Erleben seitens eines Schulversagers als maßgeblicher Faktor zur Minimierung des Selbstwertgefühls beitragen. Für die Entstehung eines negativen Selbstbildes und die Genese eines niedrigen Selbstwertes kann somit das Versagen Heranwachsender in der Schule mitverantwortlich sein. Das nachstehende Zitat belegt die Wichtigkeit eines hohen Selbstwertes insbesondere im Falle von Scheitern im schulischen Bereich.

„Bei hohem Selbstwert können viele Misserfolge verkraftet werden. Bei niedrigem Selbstwert können trotz vieler Erfolge nagende Zweifel über den eigenen Wert bestehen bleiben“ (Waibel, 2002, S. 160). In Relation dazu stehend „wird von dem relativ verbreiteten Erlebnissyndrom des ‚Scheiterns‘ bei 13- bis 17-jährigen Jugendlichen berichtet...Dieses Scheitern kann nun nicht mehr...jugendkulturell einfach übergangen werden, sondern wird in der Jugendzeit als solches biografisch erfahren“ (Böhnisch, 2005, S. 174).

Empirische Befunde führen vor Augen, welchen maßgeblichen Einfluss die Schule auf das Selbstbild von Jugendlichen haben kann. Diese Befunde verdeutlichen, dass „Schulversagen und Scheitern an schulischen Leistungsanforderungen zur Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, zur sozialen Desorientierung und ‚Entfremdung von Schulkultur‘ führen...“ (Böhnisch, 2005, S. 164).

Bohnsack kritisiert die Institution Schule und macht sie selbst mitverantwortlich für das Versagen der Schüler. Er sieht die Schule als Institution „welche strukturell Versager produziert“ (Bohnsack, 2008, S. 28).

Auch bei Schaub und Zenke (2007) wird näher auf das Selbstkonzept in Zusammenhang mit Schule und Ausbildung eingegangen. Es werden zentrale Aspekte des Selbstkonzeptes für Kinder und Jugendliche angeführt: Das Selbstwertgefühl wird unter anderem als kognitive Selbstvertretung der individuellen Wertschätzung aufgefasst, das Selbstkonzept bezüglich der eigenen Fähigkeiten als „kognitive Repräsentation der persönlichen Handlungskompetenzen gegenüber schulischen Anforderungen“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 598).

Selbstachtung ist zu verstehen als die gefühlsmäßige, wertende Einstellung einer Person sich selbst gegenüber. Laut Tausch und Tausch ist Selbstachtung „weitgehend gleichbedeutend mit Selbstwertgefühl, mit positiven Empfindungen, Gefühlen und Einstellungen zu sich selbst“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 51). Beim Selbstwert geht es um „ein Erleben einer positiven Grundeinstellung, bei der sich der Mensch als wertvoll erlebt. Es ist ein erlernbares Gefühl für den eigenen Wert. Dabei geht es...um die Wertschätzung des eigenen Wesens, der eigenen Anlagen und Fähigkeiten“ (Waibel, 2002, S. 135).

Ein hohes Selbstwertgefühl zeigt, dass ein Mensch „sich selbst respektiert und sich als wertvoll begreift, ohne sich dabei notwendigerweise besser als andere vorzukommen. Ein niedriges Selbstwertgefühl drückt dagegen aus, dass eine Person sich selbst zurückweist, dass sie mit sich selbst unzufrieden ist oder sich sogar verachtet“ (Trautwein, 2003, S. 23).

Von Bedeutung ist außerdem, dass Wertevermittlung mittels eines positiven Wahrnehmungslernens über die Lehrerpersönlichkeiten realisiert werden kann, unter anderem in den Bereichen Emotion, Achtung und Authentizität. Imitationslernen beginnt nach Friedrich (2003) schon „beim Kleinkind, das am Anfang unsere Bewegungen, unser Verhalten, unsere Sprache und schließlich unsere Gedanken imitierend übernimmt...Imitationslernen bedeutet...korrektes und konkretes Vorleben“ (S. 139). Tausch und Tausch (1998) beschreiben positives Wahrnehmungslernen wie folgt:

Die Möglichkeiten günstigen Wahrnehmungslernens der Schüler von ihren Lehrern sind noch weitgehend ungenutzt. Diese Möglichkeiten sind enorm. Ein günstiges emotionales, verständnisvolles, achtungsvolles, echtes, und aktiv förderndes Verhalten des Lehrers ist eine bedeutsame Möglichkeit, durch die Lehrer ihre Schüler fördern können, sich zu selbstbestimmten, selbstverantwortlichen, zwischenmenschlich hilfreichen Persönlichkeiten zu entwickeln. (S. 47)

In diesem Zusammenhang wird Gebauers Forderung, dass die psychosoziale Kompetenz im Fokus aller erzieherischen Tätigkeiten stehen sollte, besonders transparent (vgl. Kap. 1.1).

Nach Brown (1993) besteht eine frühe Beeinflussung der Stärke des Empfindens des Selbstwertes eines Menschen:

Our first assumption is that self-esteem is fundamentally based in affective processes. By affect we mean feelings of affection. HSE [high self-esteem] people like themselves and feel good about who they are; those with LSE [low self-esteem] either hold ambivalent and mixed feelings toward themselves or dislike themselves. These feelings are not ordinarily founded on an assessment of one`s more molecular qualities; instead they arise early in life from the general perception that one is loved and valued. ... Thus, although it is surely the case that no one is born with a self-concept (Mead, 1934), affective tendencies present at birth can affect the subsequent development and course of self-esteem. (S. 30f)

Browns Aussagen zufolge hat Selbstwertgefühl seinen Sitz in emotionalen Prozessen. Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl mögen sich selbst und akzeptieren sich so, wie sie sind. Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl besitzen hingegen ambivalente Gefühle sich selbst gegenüber oder es besteht eine Selbstablehnung. Diese Gefühle entstehen früh im Leben auf Grund der generellen Wahrnehmung, dass man geliebt und geschätzt wird. Schon von Beginn an können emotionale Neigungen vorliegen, die auf die anschließende Entwicklung und den Verlauf des Selbstwertgefühls einwirken können.

Insgesamt betrachtet beeinflusst der Selbstwert das Verhalten des Menschen im sozialen Kontext. Es kann von Verbindungen zwischen Entwicklungsstörungen der Persönlichkeit und Neurosen im Zusammenhang mit einem defekten Selbstwert ausgegangen werden. Durch eine Förderung eines positiven Selbstwertes kann hingegen präventiv einem abweichenden Verhalten entgegengewirkt werden. Der Selbstwert einer Person kann durch Erfahrungen gesteigert werden, bei denen es sich um die Überwindung von subjektiv als schwierig erlebte Situationen handelt.

Es entsteht dadurch ein Empfinden, das eigene Leben beeinflussen und gestalten zu können. Diese Erfahrungen stärken die Persönlichkeit und daraus entwickelt sich eine „innere Unabhängigkeit und Freiheit, die als existentielle Stärke bezeichnet werden kann. Selbstwert resultiert daher auch aus dem Wissen,...daß es möglich ist mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen.... Der eigene Wert wird angereichert mit verwirklichten Werten“ (Waibel, 2002, S. 157).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die gemachten Erfahrungen im Umfeld Schule das entstehende Selbstkonzept und den Selbstwert eines Menschen besonders nachhaltig beeinflussen. Positive Erfahrungen unterstützen in diesem Zusammenhang eine bejahende Entwicklung des Selbstkonzeptes einer Person, negative wirken dem entgegen. Die Genese des Selbstwertes ist emotional gesteuert und prozesshaft.

Jugendliche sind in ihrer Selbstwertfindung auch von den anderen abhängig. Der Jugendliche muss sich sozusagen selbst im sozialen Umfeld positionieren. Das eigene Selbstbild soll kompatibel mit dem Bild, welches andere Menschen von einem

haben, sein. Diese Aspekte sind für das persönliche Erfahren von Identität mitverantwortlich.

2.2 Schulische Interaktionsprozesse

2.2.1 Begriffsklärung Interaktion

Der Terminus Interaktion lässt sich nicht durch eine eindeutige Definition beschreiben. Allgemein kann Interaktion als Wechselwirkung bezeichnet werden. Wird Interaktion allerdings rein als Wechselwirkung definiert, so kommt die Mehrdeutigkeit dieses Begriffes nicht zum Ausdruck. Demnach hat Interaktion mehrere Bedeutungen. Eine Bedeutung von Interaktion ist die des Zusammenspiels von äußeren und inneren Bedingungen beziehungsweise von situativen und personalen Bedingungen. „Jeder Interaktionsschritt wird (meistens) durch innere und äußere Faktoren determiniert“ (Herkner, 2001, S. 385). Interaktion wird näher definiert als gegenseitig „beeinflusstes Denken, Fühlen und Handeln zwischen mindestens zwei Personen. Bezeichnet auch die Wechselwirkungen zwischen körperlichen und seelischen Prozessen“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 309). Des Weiteren ist soziale Interaktion zu verstehen als „Bezeichnung für die wechselseitige Beeinflussung von Individuen und Gruppen hinsichtlich ihrer Einstellungen und Handlungen durch Kommunikation“ (Fröhlich, 1998, S. 380).

Unter längeren immer wiederkehrenden Interaktionsprozessen sind unter anderem Gespräche, wie beispielsweise jene zwischen Lehrern und Schülern, zu verstehen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen und den Reaktionen der Interaktionspartner, denn jede „Verhaltensweise des einen Interaktionspartners beeinflusst die folgende Reaktion des anderen; seine Reaktion wieder beeinflusst die nächste Reaktion des ersten usw.“ (Herkner, 2001, S. 385). Jeder der Interagierenden bestimmt demnach durch sein Verhalten und durch seine Aussagen die weitere Abfolge des Gespräches.

Ein wesentlicher Bestandteil insbesondere von längeren Interaktionssequenzen ist das Sprechen. Gordon (1974) geht auf die Wirkung des Sprechens in menschlichen Beziehungen explizit ein:

Das Sprechen kann auf menschliche Beziehungen sowohl destruktiv als auch intensivierend wirken, es kann den Lehrer von seinen Schülern trennen oder eine enge Beziehung zwischen ihnen herstellen...Welchen Effekt man hervorruft, hängt von der Qualität des Sprechens ab und davon, ob der Lehrer die geeignete Form für unterschiedliche Situationen wählt. (S. 18f)

2.2.2 Interaktion in Kleingruppen – die Lehrer-Schüler-Interaktion

Als Kleingruppe wird jene Gruppe definiert, in der sich alle Gruppenmitglieder persönlich kennen und „die Möglichkeit direkter Interaktion haben“ (Herkner, 2001, S. 385). Dem Kreis der Kleingruppen sind auch Schulklassen zuzuordnen.

Außerdem ist hier der Aspekt der Dauer von Relevanz. „Mehrere Personen bilden nur dann eine Gruppe, wenn sie längere Zeit hindurch miteinander interagieren“ (Herkner, 2001, S. 385). Auch dieses Kriterium erfüllt die Schulklasse als Kleingruppe. Wenn beispielsweise nur eine Lehrperson mit nur einem Schüler in Interaktion tritt, so wird von Interaktion in einer Dyade gesprochen. Eine Dyade ist die kleinstmögliche Form einer Kleingruppe, welche sich nur aus zwei Mitgliedern zusammensetzt.

Wie im Kapitel 2.1 herausgearbeitet, ist es besonders bedeutungsvoll, wie in dieser Dyade interagiert wird. Tausch und Tausch betonen, dass Erwachsene in ihrem Umgang mit Heranwachsenden häufig nicht ausreichend die Bedeutung von Achtung-Wärme-Rücksichtnahme „um eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und seelische Funktionsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 133), berücksichtigen.

In zwischenmenschlichen Beziehungen bestehen vier bedeutungsvolle Bereiche. Als beeinträchtigend gilt das Demonstrieren von Missachtung-Kälte-Härte, kein einführendes Verstehen, Fassadenhaftigkeit-Nichtübereinstimmung-Unechtheit und

keine Förderung nichtdirigierender Tätigkeiten. Förderliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender haben hingegen das Präsentieren von Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, vollständiges einführendes Verstehen, Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit sowie intensive Förderung nichtdirigierender Tätigkeiten. Diese vier Bereiche in der Begegnung von Person zu Person sind als allgemeingültig zu betrachten. Gemäß Tausch und Tausch betreffen sie „die zwischenmenschlichen Beziehungen vom Lehrer zu Grundschulern und Oberschülern,...vom Hochschullehrer zu Studenten,...vom Jugendlichen zum Erwachsenen“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 102).

Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind ein achtungsvoller Umgang, Unterstützung, empathisches Verstehen, Authentizität, Kongruenz und respektvoller Umgang im Sinne der Psychologie Carl Rogers äußerst relevant. Es geht in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern darum, dass die Begegnungen von den grundsätzlichen Werten des zwischenmenschlichen Lebens geprägt sein sollten.

Die Begünstigung von selbstständiger Wertebildung Heranwachsender gelingt unter anderem dadurch, dass Lehrer Kindern und Jugendlichen Anerkennung und Akzeptanz entgegenbringen. Heranwachsende empfinden Wertschätzung vor allem dann positiv, wenn sie diese ohne Gefühl der Einschränkung durch Bedingungen erleben. Außerdem ist davon abzusehen, Anweisungen bezüglich des Wertens zu geben. Heranwachsende erhalten so möglichst viele Einsichten über sich selbst und die Umwelt. Problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass Schüler ihrerseits oft Defizite bezüglich der Werthaltung Erwachsener gegenüber haben, was dazu beiträgt, dass Situationen eskalieren können.

Obwohl dieser Umstand erschwerend wirkt, sollten Lehrpersonen aus erziehungspsychologischer Sicht in einer Art und Weise agieren, welche psychosozialen Grundsätzen des zwischenmenschlichen Umgangs folgt.

Werte über humanes Zusammenleben und über die Förderung seelischer Vorgänge von Personen in Erziehung und Unterricht werden von Tausch und Tausch in klare Erziehungsziele gegliedert und als Leitlinien für Erziehende zusammengefasst.

Combs beschreibt ebenfalls die Güte der Tätigkeit und die Eigenschaften von Lehrerpersönlichkeiten. Ein guter Lehrer agiert nach Combs so, dass er das Empfinden allgemeiner Zufriedenheit realisiert und er seine Möglichkeiten nutzt um allgemeine Zufriedenheit seitens der Schüler und der eigenen Person zu erzeugen (vgl. Fatzer, 1998, S. 23).

Auch heute wird die Notwendigkeit von fördernden Einflussfaktoren durch Lehrerverhalten auf die Selbstwertgenese von Schülern besonders betont. Entwicklungsfördernde Aspekte im Schulumfeld werden von Schaub und Zenke (2007) wie folgt dargestellt:

Ein freundliches und angstfreies Klassenklima, geduldige und verständnisvolle Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, erfolgsorientierte Arbeitsangebote für die Schüler, konstruktive Rückmeldungen über Schulleistungen sowie ein hohes Maß an Authentizität in Unterricht und Schulleben sind nach dem derzeitigen Forschungsstand von großer Bedeutung für eine positive Entwicklung des Selbstkonzeptes. (S. 599)

Von Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen interagieren, wird demzufolge eine Reihe von Kompetenzen nach klar definierten Wertvorstellungen gefordert.

„Für die Schüler ist es wichtig, ob sich der Lehrer oder die Erwachsenen um sie kümmern, ob sie sie akzeptieren, ob sie ‚echt‘ sind, ob die Unterrichtsatmosphäre konstruktiv ist, ob sie Freunde haben“ (Fatzer, 1998, S. 269).

Alle oben genannten Faktoren bedürfen, um umgesetzt werden zu können, allgemeiner positiver Voraussetzungen, die einerseits von Institutionen geschaffen werden müssten, andererseits auch von Erziehungsberechtigten, die mit Lehrern zusammenarbeiten sollten. Genau diese Problembereiche begrenzen ein humanistisch orientiertes Agieren von Lehrern. „Für die Lehrer oder die Erwachsenen andererseits ist es wichtig, ob Kooperation herrscht, gegenseitiges Vertrauen, ob die Eltern in Entscheidungen...einbezogen werden, ob der Schulpfleger...seine Lehrer und die Schüler unterstützt...“ (Fatzer, 1998, S. 269).

Der hohe Stellenwert eines humanen Zusammenlebens und die Wichtigkeit der Förderung seelischer Vorgänge in schulischen Institutionen durch Lehrpersonen kommen in folgendem Zitat (Tausch & Tausch, 1998) zum Ausdruck:

Jeder Lehrer und Erzieher kann je nach der Situation, je nach seiner Person und der Person des Kindes – Jugendlichen etwa die Dimensionen Achtung – Wärme oder einführendes Verstehen oder Echtheit in einer Vielzahl von Aktivitäten, sprachlichen Äußerungen oder förderlichen Tätigkeiten leben.

(S. 116)

Wenn Probleme, die sich durch Rahmenbedingungen ergeben, soweit wie möglich ausgeklammert werden und eine Konzentration ausschließlich auf die Lehrer-Schüler-Interaktion gerichtet wird, so können Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern bestehen, die keinesfalls einer humanistischen Sichtweise erzieherischer Tätigkeit entsprechen.

Solche Lehrer-Schüler-Verhältnisse sind häufig von der Machtposition der Lehrperson dominiert. Eine derartige Grundhaltung ist naturgemäß von wenig Empathie seitens des Lehrers gekennzeichnet.

Der Ursprung von machtgekennzeichneten Beziehungsstrukturen kann auch in der Überlegenheit bezüglich des vorhandenen Fachwissens und in der hierarchischen Höherstellung liegen, über die Lehrpersonen verfügen. Tausch und Tausch beschreiben das dadurch entstehende Überlegenheitsgefühl der Lehrer den Schülern gegenüber. Lehrer sind vorwiegend Schülern „im Ausmaß ihres Fachwissens, ihrer allgemeinen Kenntnisse, ihrer Berufsposition sowie ihrer Machtmittel beträchtlich überlegen. Dies kann sie beeinflussen, Jugendlichen weniger Achtung und Rücksichtnahme entgegenzubringen“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 142).

Dieses Ungleichgewicht der Lehrer-Schüler-Position kann zweifelsohne die Interaktionsformen dahingehend beeinflussen, dass diese negative Auswirkungen auf die Selbstwertentwicklung von Schülern haben können.

2.2.3 Die Humanistische Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung hat nach wie vor starke Akzentuierung auf kognitive Inhalte. Gerade in der heutigen Zeit, in der die Familie Erziehungsaufgaben zum immer größeren Teil an Institutionen abgibt, kommen zusätzliche Anforderungen auf Lehrpersonen zu. Lehrern müsste vermittelt werden, in welchem Ausmaß sie auf emotionale und soziale Prozesse bei Heranwachsenden einwirken können, welchen Einfluss sie auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler haben können, im positiven beziehungsweise negativen Sinn (vgl. Kap. 1.1, S. 9).

Wie bereits im vorangehenden Kapitel betont, wäre eine intensivere Berücksichtigung von Idealen Humanistischer Pädagogik in die Lehrerausbildung vor allem in Hinblick auf die Selbstwertgenese und die Entstehung des Selbstbildes von Schülern von enormer Bedeutung. Diese Eingliederung müsste hohe Priorität innerhalb geltender Bildungsziele haben.

Humanistische Erziehungserfordernisse sind in Europas Schulen schwer umsetzbar. Die Problematik liegt darin, dass diesbezügliche Ziele zwar klar sind und prinzipiell als positiv erachtet werden. Es mangelt jedoch unter anderem daran, dass Schüler zu wenig an einer aktiven Unterrichtsgestaltung teilnehmen können (vgl. Fatzer, 1998, S. 54).

Das Transferieren humanistischer Ziele in das Erziehungssystem ist auch deshalb defizitär, weil das Erziehungssystem die Umsetzung eines optimalen Erziehungsprozesses behindert. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, erfolgt in der Institution Schule in erster Linie Wissensvermittlung. Innovative Möglichkeiten der Wertevermittlung durch Beobachtungslernen – ein sehr wesentlicher Erziehungsaspekt in Hinblick auf die Wertevermittlung – werden kaum genutzt (vgl. Kap. 2.1, Tausch & Tausch).

Einen weiteren Kritikpunkt stellt die mangelnde Förderung bezüglich der Kreativitäts- und Individualitätsentwicklung in unserem Schulsystem dar. Das könnte unter anderem daran liegen, dass das Vertrauen des Lehrers in das Potential zum selbstgelenkten Lernen der Schüler in größerem Ausmaß gegeben sein müsste. Es wäre die vorrangige Aufgabe des Lehrers, dieses Potential entfalten zu helfen. Das

ist aber nur möglich, wenn sich der Lehrer selbst als Partner in einem prozesshaften Lernvorgang sieht. (vgl. Fatzer, 1998, S. 56)

2.2.4 Personenzentriertes Lehrerverhalten in Unterricht und Erziehung

Wie bereits unter Punkt 2.2.3 herausgearbeitet, ist die Begegnung mit der Person des Lehrers für Schüler von großer Bedeutung. Das Lernen der Schüler wird durch die Lehrer-Schüler-Interaktion beeinflusst. Der Lehrer gilt als das bedeutendste fördernde oder beeinträchtigende Element des Unterrichts. Zwei Komponenten sind dafür maßgeblich verantwortlich. Es liegt einerseits an der Form der Unterrichtsgestaltung und andererseits am gefühlsmäßigen und sozialen Lehrerverhalten. Lehrer können durch zielbewusstes Handeln aufbauend auf ihre Schüler einwirken, indem sie Interesse und Empathie für den Ausdruck und das Bekanntgeben von Empfindungen der Schüler im Unterricht zeigen.

Diese Tatsache spiegelt sich im nachstehenden Zitat wider:

„Lehrer können die Aktivierung des Erlebens und die Integration kognitiver und gefühlsmäßiger Vorgänge ihrer Schüler im Unterricht deutlich fördern. Etwa in dem sie ihnen gestatten, offen über ihr Fühlen im Unterricht zu sprechen, über ihr Interesse, Langeweile, Neugierde oder Verzweiflung“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 95).

Autoritäres Erziehungsverhalten schließt oben genannte Aspekte grundsätzlich aus. Um positive Aspekte in das Erziehungsgeschehen einfließen zu lassen bedarf es einer Orientierung an demokratischen Richtlinien. Rogers personenzentrierter Ansatz hat demnach auch in Unterrichtssituationen Geltung.

Wesentlich ist hierbei, dass „eine Erziehung, die die Prinzipien der klient-bezogenen Therapie in sich vereinigt, nur für ein erzieherisches Ziel Relevanz hat. Es ist keine Erziehung, die für eine autoritäre Kultur relevant wäre, und ebensowenig führt sie eine autoritäre Philosophie durch“ (Rogers, 1983, S. 337).

Das Ziel einer demokratischen Erziehung nach Rogers besteht darin, die Lernenden als Individuen zu fördern. Diese setzen Aktionen, die auf Selbstinitiative basieren. Sie besitzen die Fähigkeiten zur Selbstdirektion und zum wohlüberlegten Selektieren. Es sind nach Rogers (1983) Individuen, die

kritische Lernende und imstande sind, die Beiträge anderer zu bewerten; die Kenntnisse erlangt haben, die für die Lösung von Problemen relevant sind; die, was noch wichtiger ist, imstande sind, sich neuen Problemsituationen flexibel und intelligent anzupassen; die einen anpassungsfähigen Ansatz zu Problemen internalisiert haben und jede Erfahrung frei und kreativ nützen.

(S. 337f)

Die von Rogers beschriebenen Vorstellungen über einen ideal entwickelten Schüler gehen dahin, dass dieser sowohl die Fertigkeit zur zielführenden Kooperation mit anderen besitzt, als auch für seine individuellen sozialisierten Ziele arbeitet.

3. Methodische Vorgangsweise

Der theoretische Teil dieser Diplomarbeit basiert auf der Auseinandersetzung mit bereits vorhandener Literatur zum Themenfeld. Die verwendete Literatur ist durch den Themenschwerpunkt größtenteils dem Bereich der Humanistischen Psychologie und Pädagogik zuzuordnen. Die qualitativ-empirische Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer stellt die gewählte Methode der Diplomarbeit dar.

3.1 Die qualitativ-empirische Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer

Das Persönliche Gespräch sollte in angenehmer zwischenmenschlicher Atmosphäre geführt werden. Es sollen Einsichten in die Erfahrungen und das Wissen eines Individuums gewonnen werden. Von besonderer Wichtigkeit ist es, dass die gesprächsführende Person dem Gesprächspartner Aufrichtigkeit, Authentizität und Wertschätzung entgegen bringt (vgl. Langer, 2000, S. 11).

Von bestehenden Vorerwartungen bezüglich des Gesprächs sollte man sich distanzieren, um beim Gespräch ein offenes Zuhören zu gewährleisten, da Vorerwartungen bezüglich der Lebenserfahrungen von Personen enorme Nachteile für das Gespräch mit sich bringen können.

Ein wichtiger Aspekt bei wissenschaftlichen Gesprächen ist die Interaktion. Während bei Kommunikationsprozessen im nicht wissenschaftlichen Kontext gegenseitiger Informationsaustausch im Vordergrund steht, findet bei wissenschaftlichen Gesprächen das Erzählen seitens der Person statt, von der man Informationen erhalten möchte. Der Wissenschaftler soll sich auf das Zuhören beschränken, aber dennoch Kontakt mit dem Gesprächspartner halten. Der Gesprächsleiter gewährt dem Gesprächspartner Einblicke in die eigene Erlebnis- und Erfahrungswelt und stellt somit ein Gefühl der Vertrautheit her.

Einen wichtigen Aspekt bei wissenschaftlichen Gesprächen stellt die Interaktion dar. Ruth Cohn hat sich mit der Wichtigkeit von „Thema“ und „Interaktion“ für Gesprächsabläufe auseinandergesetzt. Ruth Cohns Erkenntnisse und auch die Psychologie Carl Rogers stellen das Fundament der Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs dar. Von weiterer Bedeutung für diese Forschungsmethode ist die Philosophie der Begegnung von Mensch zu Mensch nach Martin Buber. Außerdem haben Tausch und Tausch, die in Deutschland die Methode der Gesprächspsychotherapie weiterentwickelt haben, wesentliche Richtlinien für eine empathische Gesprächsführung definiert.

Rogers sieht eine personenzentrierte Haltung in Relation mit den Begriffen Echtheit, Authentizität oder Kongruenz, positive Aufmerksamkeit und empathisches Verhalten (vgl. Rogers, 1984, S. 10f). Er betont die Relevanz der durch empathische Gesprächsführung herausgefilterten Fakten und schreibt Alltagsexperimenten im wissenschaftlichen Kontext große Bedeutung zu.

Beim Persönlichen Gespräch ist das Zusammentreffen der Personen von zentraler Bedeutung. Je persönlicher sich ein Gespräch entfaltet, desto kleiner ist das Risiko einer Verfälschung. „Eine maßgebliche Verfälschungsgefahr stellt sich dann ein, wenn Menschen meinen, einander etwas vormachen zu müssen, wenn sie zum Beispiel in gegenseitige Rollenerwartungen und Ansprüche verstrickt sind“ (Langer, 2000, S. 34).

Bei der Methode des Persönlichen Gesprächs ist die Erlangung von Hypothesen, die der Wissenschaftler zu verifizieren oder zu falsifizieren hat, nicht von Relevanz. Vorrangig ist die Ebene des Wissens voneinander.

Langer (2000) gibt dazu folgende Umschreibung:

Im Vordergrund der Ergebnisdarstellung steht hierbei das Kennenlernen persönlicher Lebenswege und Umgangsformen im Zusammenhang mit zentralen Lebensfragen. Es geht dabei überhaupt nicht darum, was wissenschaftlich als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ anzusehen ist, sondern um die

Vielfalt von Handlungs-, Erlebens-, Gefühls-, Bewertungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. (S. 15)

Das Persönliche Gespräch weist eine Verwandtschaft zum erzählenden (narrativen) Interview auf. Der wesentliche Unterschied liegt beim Interview in der Bemühung, den Interviewpartner auf Abstand zu halten. „Im Interview gibt es eine eindeutige Rollenaufteilung. Die eine Person stellt Fragen oder eröffnet zumindest die Erzählsituation, die andere Person gibt darauf bezogen ihre Informationen. Die das Interview führende Person bleibt der informationsgebenden Person eher fern und verschlossen“ (Langer, 2000, S. 32). Beim Interview besteht eine strukturierte, sachliche und unpersönliche Umgangsweise zwischen Interviewer und der interviewten Person.

Beim Persönlichen Gespräch soll die Selektion der Gesprächspartner so erfolgen, dass man möglichst ergiebige Einsichten in Lebenserfahrungen zu einem zu erforschenden Thema erwarten kann. Selektionskriterien sind Ergiebigkeit, Verschiedenheit der Personen bezüglich Lebenserfahrung sowie die Erwartung mit der ausgewählten Person eine Vertrauensbasis entwickeln zu können. Der Gesprächsleiter selbst soll sich als suchende und lernende Person verstehen (vgl. Langer, 2000, S. 53).

Der Gesprächsleiter hat sich gewissenhaft auf das zu führende Gespräch vorzubereiten und es im Anschluss den gegebenen Richtlinien entsprechend zu bearbeiten. Bei der Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs muss Datenschutz gewährleistet sein.

3.2 Begründung der Methodenwahl

Bei der qualitativ-empirischen Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer soll durch Zuhören und Anteilnahme ein Zugang zum Erleben und Erfahren der Menschen gewonnen werden. Bei der Gesprächsdurchführung ist das Erfahren von persönlichen Lebenswegen sowie Umgangsformen, die in Relation mit zentralen Lebensfragen zu betrachten sind, essentiell. Bei der Durchführung

dieser Forschungsmethode ist die personenzentrierte Haltung nach Carl Rogers durchwegs von Belang. Im Rahmen der authentischen Wissenschaft hat sich der Forscher in den Forschungsprozess einzubringen (vgl. Hutterer, 1984).

Demzufolge lässt sich eine Verbundenheit dieser Forschungsmethode zur Humanistischen Psychologie und Pädagogik feststellen und somit auch zu den theoretischen Inhalten dieser Diplomarbeit, die aus der Perspektive Humanistischer Psychologie und Pädagogik durchleuchtet werden.

Mittels der gewählten Forschungsmethode sollen ergiebige Einsichten in die Lebenserfahrungen von einzelnen Personen erlangt werden. Es geht in diesem Kontext nicht um die Erlangung von Hypothesen, sondern um das Wissen voneinander beim „Schaffen von Wissen über Menschen“ und daher erweist sich die gewählte qualitative Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs als adäquat, um der zentralen Forschungsfrage der Diplomarbeit nachzugehen.

Die Themenwahl steht im Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen der Autorin und inkludiert besonderes Interesse an der Thematik. Dadurch wurde bereits die Schwerpunktsetzung im Studium beeinflusst. Es entstand seitens der Autorin spezifisches Forschungsinteresse und eine konkrete Vorstellung über das Forschungsvorhaben.

Das Persönliche Gespräch folgt als Forschungsmethode den zu Grunde liegenden Kriterien einer Authentischen Wissenschaft (vgl. Kap. 3.3.1) und eignet sich aus Sicht der Autorin nach eingehender Prüfung dieser Methode besonders, um wertorientierte Forschungsfragen zu klären.

3.3 Wissenschaftstheoretische Einordnung der Methode des Persönlichen Gesprächs

3.3.1 Authentische Wissenschaft

Die authentische Wissenschaft rückt den Menschen im Prozess der Forschung in den Mittelpunkt. Hutterer (1984) gibt folgende Umschreibung der Idee einer authentischen Wissenschaft:

Die Idee einer authentischen Wissenschaft geht davon aus, die authentischen Grundlagen und Wurzeln wissenschaftlicher Forschung derart aufzudecken, daß Wissenschaftler sich verpflichten können, ihre persönlichen Erfahrungen, ihre Werte und intrinsischen Motive und ihre Gefühlsreaktionen als Quelle für die Definitionen des interessierenden Problems und als Motor für das Vorantreiben ihrer Forschung in einer kreativen Weise zu verwenden. (S. 45)

Unter dem Begriff der authentischen Wissenschaft ist kein innovativer wissenschaftlicher Ansatz zu verstehen und dieser stellt grundsätzlich auch keinen Widerspruch zur anerkannten Methodologie dar, sondern „bezieht die Forschung auf die Personen, die hinter ihr stehen und bettet sie in einen Kontext persönlicher Bedeutung und Werte ein“ (Hutterer, 1998, S. 191).

Eine erste Auseinandersetzung mit Authentischer Wissenschaft erfolgte durch Devereux (1967) und Rogers (1973). Die Erkenntnis, dass der Mensch mit dem Forschungsprozess verwoben und unersetzbar ist, wird als Voraussetzung für „eine Humanisierung der Wissenschaft“ (Hutterer, 1984) angesehen. „Im Bereich der Sozial- und Humanwissenschaften handelt es sich immer um eine Wissenschaft *von* Menschen, *über* Menschen und *für* Menschen“ (Hutterer, 1984, S. 45).

Hutterer (1984) beschreibt den Beginn einer authentischen Existenz als Forscher wie folgt:

Das Bekenntnis zu der eigenen Individualität, die Verpflichtung gegenüber den eigenen intrinsischen Motiven und Interessen und die Entscheidung, an der

eigenen Sicht der Realität zu arbeiten und den originalen Beitrag zur Lösung eines wissenschaftlichen Problems zu leisten, ist der Beginn einer authentischen Existenz als Forscher. (S. 45f)

Für den Forscher, der im Rahmen einer „authentischen Verhaltenswissenschaft“ aktiv ist, ist persönliche, individuelle Erfahrung wesentlich. Die bereits genannten Kriterien intrinsische Motivation, persönliche Involviertheit, Orientierung an subjektiven Erfahrungen und Verpflichtung gegenüber der eigenen Individualität sollen in der Folge näher erläutert werden. Durch intrinsische Motiviertheit wird der Forscher dazu angeregt sich sehr umfassend mit der zu erforschenden Materie auseinanderzusetzen. (vgl. Hutterer, 1984, S. 46f)

Für Hutterer stellt das Einfließen persönlicher Erfahrungen des Forschers ein wesentliches Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens dar. „Die Frage, wie das Bewusstsein des Forschers über sein eigenes Menschsein in seine wissenschaftliche Arbeit eingehen kann, ist zentral für eine humanistische Reform wissenschaftlicher Kompetenz“ (Hutterer, 1984, S. 45). Die persönliche Betroffenheit bei der wissenschaftlichen Forschung bedingt eine klare Darlegung der Problematik, um sie anderen zugänglich zu machen, d.h. diese wird transparent (vgl. Hutterer, 1984, S. 45ff).

Die Aspekte des subjektiv-persönlichen Faktors für die Gewährleistung der Beschaffenheit wissenschaftlicher Forschung bewirken, dass die Aktion des Forschers authentisch wird. „„Mehr‘ Authentizität in der Wissenschaft bedeutet einfach ausgedrückt: Der Forscher geht von seinen Fragen, Ahnungen und Theorien aus und nicht von denen anderer. Er prüft, kultiviert und setzt seine eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten und intellektuellen Möglichkeiten ein“ (Hutterer, 1984, S. 48f).

3.4 Konkretisierung der methodischen Schritte

Bei der qualitativen Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer (2000) ist während der Gesprächsdurchführung durchwegs eine

personenorientierte Haltung einzunehmen. Der Gesprächspartner kann zur Gänze offene Antworten geben. Er spricht frei ohne von der gesprächsführenden Person in eine Richtung gelenkt zu werden. Es werden demnach während des Gesprächs nur begleitende Fragen gestellt.

Die von der Autorin durchgeführte Untersuchung hatte folgende Einstiegsfrage:

„Wenn du an deine Schulzeit zurückdenkst, welche Erlebnisse mit Lehrpersonen haben dich in deiner Selbstwertentwicklung beeinflusst? Wie hat sich deine Schulzeit insgesamt auf dein Selbstbild ausgewirkt?“

Insgesamt wurden sechs Gespräche mit erwachsenen Personen im Alter zwischen 21 und 29 Jahren durchgeführt. Im konkreten Fall wurde die Gruppe der Gesprächsteilnehmer auf Studenten eingegrenzt. Studierende befinden sich noch aktiv im Bildungssystem. Die Distanz zu ihren schulischen Erlebnissen ist relativ gering, wodurch eine retrospektive Reflexion begünstigt wird.

Was die Verschiedenheit der Personen anbelangt, wurde darauf geachtet, dass sowohl weibliche als auch männliche Gesprächspartner aus verschiedenen Bildungsbereichen ausgewählt wurden. Die Vertrauensbasis und die Bereitschaft zur Kooperation waren seitens der Studenten gegeben.

Die Dauer der Gespräche lag jeweils etwa zwischen einer halben und einer dreiviertel Stunde. Alle Gespräche wurden mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Die aufgenommenen Gespräche wurden in „geglätteter Weise“ transkribiert (vgl. Langer, 2000), um die Gesprächsinhalte für den Leser verständlich aufzubereiten.

Nach der Transkription wurden für die jeweiligen Gespräche Verdichtungsprotokolle erstellt. Die Verdichtung wurde so vorgenommen, dass für die Fragestellung bedeutende Gesprächspassagen ausgewählt und bearbeitet wurden.

Danach wurden personenbezogene Zusammenfassungen basierend auf den Gesprächen angefertigt. Im Anschluss daran wurden themenbezogene Aussagen bezüglich der zu untersuchenden Fragestellung zusammengefasst.

Im Rahmen der kommunikativen Validierung wurden die Verdichtungsprotokolle und die Zusammenfassungen sowie die themenbezogenen Aussagen an die Gesprächspartner ausgehändigt.

Die Gesprächspartner hatten die Möglichkeit zu prüfen, ob das Erfasste kompatibel mit dem von ihnen Gesagten war und konnten allfällige Korrekturen vornehmen. Außerdem hatten sie die Möglichkeit, die Zustimmung zur Verwertung ihres Gespräches zu untersagen. Alle sechs Gesprächspartner stimmten der Verwendung ihrer Gespräche zu. Demzufolge gingen alle geführten Gespräche in die Gesamtauswertung ein.

3.5 Methodische Reflexion/Evaluation auf die Fragestellung bezogen

Die angewendete Forschungsmethode des Persönlichen Gesprächs nach Inghard Langer erwies sich als angemessen, um der zentralen Forschungsfrage der Diplomarbeit nachzugehen. Es konnten ergiebige Einsichten in Erfahrungen einzelner Personen gewonnen werden, die mit den theoretischen Inhalten dieser Diplomarbeit in Relation gesetzt werden konnten.

Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage konnten Einblicke in folgende Themenbereiche gewonnen werden:

- Die Schüler-Lehrer-Interaktion und das damit in Verbindung stehende Werterleben nehmen den größten Raum innerhalb der Reflexion an die Schulzeit in den sechs Persönlichen Gesprächen ein.
- Verbale Aussagen von Lehrern, aber auch nichtverbale Interaktion wurden von den Gesprächspartnern sowohl in positiver als auch in negativer Form erlebt, wobei letztere in der retrospektiven Betrachtung deutlich überwiegt und

nach wie vor von Emotionen getragen wird, obwohl die Schulzeit bei allen einige Jahre zurückliegt.

- Bis auf einen Gesprächspartner erlebten alle zumindest eine stark restriktiv agierende Lehrperson, deren Verhalten sie als sehr destruktiv in Bezug auf die eigene Selbstwertentwicklung empfanden. Aber auch positive Elemente, wie Empathie, Zuwendung, Verständnis wurden genannt und als sehr förderlich erlebt.
- Allen Gesprächen ist zu entnehmen, dass schulische Interaktionsprozesse eine hohe Wertigkeit in Hinblick auf das in dieser Phase erlebte Selbstbild beziehungsweise auf den Selbstwert hatten, und dass diese Erlebnisse bis in die heutige Zeit nachwirken.

3.6 Datenerhebung

Die Gruppe der Gesprächspartner besteht aus insgesamt sechs erwachsenen Personen. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Personen sind Studenten, davon sind vier weiblichen und zwei männlichen Geschlechts. Sämtliche Teilnehmer besuchen Universitäten oder Fachhochschulen (die von ihnen belegten Studienrichtungen sind den Bereichen Human- und Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Technik zuzuordnen). Die Gesprächspartner wurden durch Arbeitskollegen und Studienkollegen vermittelt. Die Daten wurden von Mai 2008 bis November 2008 erfasst. Die Gesprächszeit der einzelnen Gespräche lag jeweils zirka zwischen einer halben und einer dreiviertel Stunde.

4. Darstellung der Ergebnisse - Verdichtungsprotokolle

4.1 Verdichtungsprotokoll Student A

Grundschule

Unterstützung und Hilfe bekommen

Student A beschrieb die Volksschulzeit als eine durchwegs schöne Zeit für ihn. Seine Klassenlehrerin war immer bereit zu helfen und Unterstützung zu geben.

„Also die Volksschule war grundsätzlich eine schöne Zeit für mich, ich habe mich mit den Lehrern gut verstanden. Meine Klassenlehrerin hat die ganze Klasse immer unterstützt und wenn wir irgendwelche Fragen gehabt haben, war sie immer bereit uns zu helfen.“

Keine Hilfe bekommen

Die Volksschuldirektorin war immer unfreundlich und gab den Schülern keine Hilfestellung.

„Ein negatives Erlebnis zum Beispiel haben wir gehabt mit der Direktorin, die war eigentlich immer unfreundlich und hat uns nicht wirklich geholfen, wenn wir was gewollt haben. Die hat uns nur angeschnauzt, wie Direktoren halt so sind.“

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Sich ungerecht behandelt fühlen

Student A hatte große Probleme mit seinem Klassenvorstand in der Unterstufe. Er fühlte sich von ihr schikaniert. Außerdem bevorzugte diese Lehrperson Schülerinnen. Die Interaktionen mit dieser Lehrerin führten dazu, dass Student A verweigerte in ihren Unterricht zu gehen und Entschuldigungen für seine Abwesenheit bringen musste. Insgesamt fühlte sich Student A ungerecht behandelt.

„Wie ich dann ins Gymnasium gekommen bin, hat das wieder alles anders ausgeschaut. Da haben wir in der ersten Klasse gleich ein paar Lehrer gehabt,

die überhaupt nicht auf uns eingegangen sind, die eigentlich nur ihren Job gemacht haben und nicht gewusst haben, wie sie mit Kindern umgehen sollen. Das beste Beispiel war unser Klassenvorstand, die Frau X, die haben wir in Deutsch gehabt. Die ist eigentlich nur zu Mädchen freundlich gewesen..., hat Buben und Mädchen komplett anders behandelt. Ich bin mit ihr überhaupt nicht ausgekommen. Es ist dann immer so weit gegangen, dass ich am Ende vom Jahr Nachprüfungen gehabt habe, obwohl ich immer viel gelernt habe und die anderen Lehrer haben auch gesagt, dass sie eigentlich nicht gut auskommt mit den Schülern...mit männlichen Schülern. Ab und zu hat es auch gegeben, dass sie mit Mädchen nicht ausgekommen ist, die zum Beispiel nicht ihrem Typ entsprochen haben...Das hat sie halt, denk ich, einfach nicht vertragen. Wie ich meine Nachprüfungen...gehabt habe war es dann so, dass sie viel Stoff zum Lernen aufgegeben hat und mich dann eigentlich nur ein Drittel davon gefragt hat. Quasi wollte sie einfach nur, dass ich lerne und vielleicht, dass ich keine Ferien hatte.“ „Das hat sich dann hingezogen durch die zweite und dritte Klasse. In der vierten sind wir dann mit einer anderen Klasse zusammengekommen, da haben wir einen anderen Klassenvorstand gekriegt, der eigentlich immer super war. Die X habe ich dann trotzdem noch in Deutsch gehabt, sie hat mich immer noch sekiert.“ „Nach der Vierten habe ich dann Schule gewechselt, weil ich mir gedacht habe, das kann so nicht weitergehen, das halte ich nicht mehr aus, weil ich alle Ferien gelernt habe und keine Freizeit gehabt habe.“ „Ja, in der Zeit habe ich mich schon geärgert und ich habe mir gedacht, wenn das jetzt bis in die Achte so weitergeht, dann verzichte ich darauf und war eigentlich immer ziemlich angefressen, in die Stunden bin ich auch nicht gerne gegangen. Wie ich dann auch meinen Eltern...gesagt habe, dass es so arg ist...haben die dann auch gesagt, wenn du nicht gehen willst, schreiben wir dir Entschuldigungen. Das ist dann so weit gewesen, dass ich in fast keine Stunde mehr gegangen bin.“

Das Gefühl abgelehnt zu werden

Student A hatte auch große Probleme mit seiner Chemielehrerin. Sie prüfte ihn jede zweite Stunde und beurteilte ihn negativ. Diese Lehrerin verweigerte ihm die Option einer Aussprache. Er wusste nicht, warum ihn diese Lehrperson nicht leiden konnte.

„Ja und in der vierten Klasse haben wir dann auch noch Chemie dazu gekriegt und da habe ich noch eine Lehrerin gekriegt, mit der ich angeeckt bin. Bei der habe ich dann auch eine Nachprüfung gehabt. Bei jeder zweiten Stunde bin ich zur Stundenwiederholung drangekommen und dann habe ich immer ein Minus gekriegt, und wenn ich mit ihr reden wollte, dann hat sie immer komplett abgeblockt und ich weiß auch gar nicht, wieso sie mich nicht mögen hat. Da war ich nicht der Einzige, andere Mitschüler sind mit ihr auch nicht ausgekommen. Bei der Nachprüfung war es dann so, dass ich mir einen Nachhilfelehrer gesucht habe, der dann gesagt hat, warum ich Nachhilfe nehme, weil er nicht gewusst hat, was ich nicht weiß, weil ich eigentlich eh alles gewusst habe und so. Wie ich ihm das erzählt habe, hat er es nicht verstanden. Er hat sie dann auch einmal kennen gelernt und hat dann gemeint, ja die Frau ist ein bisschen komisch. Wie ich dann die Nachprüfung bei ihr gehabt habe, habe ich einen Einser gekriegt.“

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Schulwechsel und Lernmotivation

Student A wechselte nach seinen negativen Erfahrungen mit verschiedenen Lehrpersonen das Gymnasium. Nach dem Schulwechsel veränderte sich seine Situation. Student A beschrieb die Lehrer als freundlicher und hilfsbereiter. Der Schulwechsel war für seine Lernmotivation von großer Bedeutung.

„...in das Realgymnasium in B und dort hat sich dann alles verändert. Die Lehrer waren dort alle viel freundlicher und viel hilfsbereiter. Sie haben uns auch immer geholfen, wenn wir jetzt einmal auf eine Schularbeit eine schlechte Note gehabt haben, haben sie sich mit uns zusammengesetzt und haben gesagt, da musst du was machen und da musst du was machen. Bei Vokabelwiederholungen zum Beispiel haben sie uns geholfen und, ja, wenn irgendwelche Ausflüge waren zum Beispiel, waren sie auch nicht so streng, haben auch nicht gesagt, ihr dürft das und das nicht machen. Wir haben uns auch meistens per Du angeredet, das war so richtig eine Freundschaft bei Klassenfahrten.“ „Wie ich dann in die Oberstufe gekommen bin, also wie ich in die andere Schule gekommen bin, habe ich dann auch gesehen, dass es andere Lehrer gibt und da ist es mir auch wieder besser gegangen, da hat mir

die Schule wieder Spaß gemacht. Dann habe ich auch ein bisschen was gelernt dafür, mehr als vorher. Da ich auch so gut ausgekommen bin mit ihnen, war ich auch immer in der Stunde.“ „Ich bin auch eigentlich sehr froh, dass ich die Schule gewechselt habe, weil ich glaube, wenn ich in A in die Schule weiter gegangen wäre, würde es mir jetzt nicht so gut gehen.“

Partnerschaftliches Verhältnis erleben

Student A musste in der Oberstufe eine Klasse wiederholen. Er hatte zu den neuen Lehrern auch wieder ein gutes Verhältnis.

„Dann habe ich die Siebte halt wiederholt und habe wieder ganz andere Lehrer gekriegt, die eigentlich auch ganz okay waren. Andere Schüler haben gesagt, der oder der Lehrer ist nicht in Ordnung, weil der ist so streng, was ich dann eigentlich nie so empfunden habe. Es war halt so, dass ich mich mit allen Lehrern gut verstanden habe. Den Klassenvorstand, den wir dann auch wieder neu gekriegt haben, der war auch wieder besser wie die anderen, die ich bis jetzt gehabt habe...“ „Da ich ja früher in einer Band gespielt habe, habe ich mich gut mit ihm verstanden, weil er auch in einer Band gespielt hat und wir in der Art die gleiche Musik gehört haben.“ „...er ist mehr auf die Jugendlichen eingegangen und so. In der Freizeit haben wir ihn auch per Du angesprochen und bei Schulfesten. Der war eigentlich voll super.“

Ehrliche Beziehung

Das Verhältnis zu seinem Physiklehrer beschrieb Student A als ehrlich. Er unternahm auch privat am Wochenende etwas mit diesem Lehrer.

„Dann haben wir noch einen Physiklehrer gehabt, der auch voll klasse war...Den habe ich auch in Informatik gehabt und der war immer voll begeistert von mir, weil ich immer alles gleich verstanden habe und alles super können habe. Das Einzige, was ihn gestört hat, dass ich dann immer so rumgeblödelte habe, weil ich schneller fertig war als die anderen. Ich glaube, der Grund dafür, dass der so super war, ist, dass wir ehrlich zu ihm waren und uns angestrengt haben – ab und zu.“

Bevorzugung und Benachteiligung erleben

Student A spricht darüber, dass die Chemielehrerin ihre Zuneigung beziehungsweise Abneigung gegenüber einem Schüler in die Leistungsbeurteilung einfließen ließ.

„Es war dann bei der Matura so, dass alle durchgekommen sind bis auf einen und das war in Chemie, aber dort haben wir auch eine Lehrerin gehabt, die nicht so in Ordnung war. Ich habe zwar keine wirklichen Probleme gehabt mit ihr.“ „Die war halt auch so, wenn sie gesehen hat, dass wer nichts kann, hat sie nachgebohrt, damit wer ein Minus kriegt, den sie nicht mögen hat. Bei Leuten, die sie gemocht hat, wenn der nicht ganz so wirklich gewusst hat, was Sache ist, hat sie ihm ein bisschen geholfen.“

Vertrauen bekommen

Student A beschrieb es als schön, dass die Geschichtelehrerin den Schülern Vertrauen schenkte.

„...gute Erlebnisse – Klassenfahrten, wie wir nach Florenz gefahren sind mit unserer Geschichtelehrerin...und da waren wir drei Tage in Florenz und haben uns alles angeschaut. Es war eigentlich total schön und auch schön, dass uns die Lehrerin so vertraut hat. Sie hat uns auch überall alleine hingehen lassen. Das hat alles super funktioniert. Ich schätze einmal, wenn ein Lehrer viel strenger gewesen wäre, wäre vielleicht irgendetwas passiert...“

Private gemeinsame Aktivität als Motivation

Der Turnlehrer unternahm in der Freizeit einen Radausflug mit seinen Schülern und lud sie auf ein Eis ein. Student A beschrieb es als Motivation.

„...waren wir auch mit unserem Lehrer Rad fahren, also privat nach der Schule.“ „Das haben auch alle angenommen, weil ich schätze, wenn es während der Turnstunde gewesen wäre, wären da nicht so viele mitgefahren. Wir sind von A nach B gefahren, dann haben wir uns ein Eis geholt, er hat uns dazu eingeladen.“ „Ja, das war so quasi Motivation für uns.“

Demokratisches Lehrer-Schüler-Verhältnis

Student A erzählt von erlebten Situationen mit seinen Lehrern in der Oberstufe.

„Das war aber nur in unserer Klasse, in anderen Klassen war das nicht so. Da waren ganz normale trockene Unterrichtsstunden. Wir sind oft in das Freie hinausgegangen, wenn es schön war.“ „Wir haben dann alles viel schneller erledigt, was wir in der Stunde machen wollten, dass wir dann noch ein bisschen draußen bleiben können...Schüler und Lehrer haben das beide wirklich angenommen und es hat auch gut funktioniert. Wir haben viel weniger Streitereien gehabt mit den Lehrern als andere Klassen. Wenn es irgendetwas gegeben hat, haben wir uns zusammengesetzt und darüber geredet und eigentlich immer einen Kompromiss gefunden. Zum Beispiel in Mathematik haben wir zwei Hausübungshefte gehabt am Anfang, weil er gemeint hat, dass er immer eines absammeln kann und in das andere schreiben wir Hausübung. Dann haben wir gemeint, in der siebten und achten Klasse haben wir eh schon so viele Sachen zu machen gehabt und - ja, das war unser Klassenvorstand, der hat gemeint, ja okay, dann lassen wir das und machen wir in das Schulübungsheft ab und zu Hausübungen, dass es nicht zu viel wird. Genau, er hat gemeint, das bringt nichts, wenn es dann eh keiner macht...“

Unterstützung erhalten

In der Maturaklasse bekam Student A von den Lehrern Unterstützung. Die Lehrer halfen den Schülern auch nach dem Unterricht, um fachspezifische Fragen zu klären.

„In der Maturaklasse war es dann so, dass die Lehrer noch mehr auf uns eingegangen sind und uns quasi durchbringen wollten. Die Lehrer waren halt immer hilfsbereit, wenn wir Fragen gehabt haben zur Matura...aber unsere Lehrer haben sich auch noch nach der Schule zu uns gesetzt und so Nachhilfestunden gemacht, wenn wir was nicht gewusst haben.“ „...bei der Matura selbst haben sie dir geholfen, wenn du nicht weiter gewusst hast. Wenn du an der Tafel irgendetwas gemacht hast und zum Beispiel in DG, wenn ich nicht weiter gewusst habe, wo ich zeichnen muss, hat er dann gemeint, so vielleicht könntest du das dort machen und hat quasi so Hilfestellungen

gegeben. Das war in allen Fächern eigentlich so.“ „Nach unserer Matura sind dann ein paar Lehrer gegangen, die nur mehr wegen uns da gewesen sind. Die sind dann in Pension gegangen.“

4.1.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Student A

Grundschule

Student A beschrieb seine Volksschulzeit als grundsätzlich schöne Phase. Seine Klassenlehrerin stand ihm immer helfend und unterstützend zur Seite. Allerdings waren seine Erfahrungen mit der Direktorin weniger erfreulich, da sie den Schülern in einer unfreundlichen Art und Weise begegnete.

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Viele Probleme hatte Student A mit seiner Deutschlehrerin. Er fühlte sich ungerecht behandelt und regelrecht schikaniert von dieser Lehrperson, bei der er nahezu jährlich eine Nachprüfung absolvieren musste. Die Erfahrungen mit seiner Deutschlehrerin verursachten bei Student A, dass er Ärger verspürte. Die Interaktion mit dieser Lehrerin führte soweit, dass Student A die Teilnahme an ihren Unterrichtsstunden verweigerte. Auf Grund der schlechten Erlebnisse, welche er mit ihr hatte, wollte er die Schule wechseln, weil er die Situation nicht mehr ertragen konnte. Auch die Chemielehrerin zeigte ihm gegenüber ein ungerechtes Verhalten.

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Student A wechselte nach seinen Erlebnissen das Realgymnasium. Den Schulwechsel beschrieb er als wertvoll für sein Wohlbefinden, da die Lehrer in der neuen Schule mit ihm viel freundlicher und hilfsbereiter interagierten. Er hatte zu ihnen ein gutes Verhältnis, da er diese größtenteils als partnerschaftlich erlebte. Des Weiteren führte er Beispiele an, die als demokratische Lehrer-Schüler-Verhältnisse zu verstehen sind. Student A bekam Unterstützung und beschrieb seine Lehrer als hilfsbereit. Auch die Erfahrung entgegengebrachten Vertrauens durch Lehrer empfand er als schön.

4.1.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Student A

Was habe ich von Student A über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Student A gemacht werden?

- Es kann sein, dass Lehrer Schüler auf Grund von Sympathie beziehungsweise Antipathie unterschiedlich beurteilen.
- Ein demokratisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern fördert die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.
- Wenn ein Schüler von seinen Lehrern Vertrauen entgegengebracht bekommt, dann wirkt sich das positiv auf das Verhalten des Schülers aus.
- Es kann sein, dass Ehrlichkeit positiv auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis einwirkt.
- Wenn Schüler Hilfe und Unterstützung von ihren Lehrern bekommen, so erleben sie dies als wertvoll.
- Wenn Lehrer private Aktivitäten mit ihren Schülern unternehmen, dann nehmen Schüler dies als motivierend wahr.
- Es kann sein, dass sich ein Schulwechsel nach schlechten Interaktionsprozessen mit einem oder mehreren Lehrern positiv auf die Selbstwertentwicklung eines Schülers auswirkt.
- Es kann sein, dass das Gefühl abgelehnt zu werden einen negativen Einfluss auf das Selbstwernerleben eines Schülers nimmt.
- Es kann sein, dass schlechte Erfahrungen eines Schülers mit seinen Lehrern zur Schulverweigerung und zu Schulversagen führen.

4.2 Verdichtungsprotokoll Studentin B

Grundschule

Lob und aufbauende Worte

Die Volksschullehrerin agierte in einer Art und Weise, dass Studentin B es als aufbauend empfand. Sie fühlte sich gemocht.

„Die Lehrerin hat mich gelobt für die Sachen, die ich gemacht habe. Wenn ich immer gemeint habe, das passt vielleicht nicht, ich kann es nicht, da hat sie immer gesagt ich kann es, ich mach immer alles ganz toll und super, also sie hat mich immer aufgebaut.“

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Sich gemocht und unterstützt fühlen

Studentin B machte auch in der ersten Klasse AHS die Erfahrung, dass sie sich durch die Lehrer angenommen fühlte. Nach einem schweren Unfall in den Ferien zwischen erster und zweiter Klasse bekam Studentin B Unterstützung von ihrem Klassenvorstand für den Weg zurück in die Schule.

„Im Gymnasium, ja also in der ersten Klasse war alles okay. Da habe ich mich mit den Lehrern verstanden und die Lehrer mochten mich, zumindest hatte ich das Gefühl, dass sie mich mochten.“ „Dann kam die zweite Klasse. Ja genau, dann hatte ich den Unfall von der ersten in die zweite Klasse, da hatte ich den Schädelbasisbruch und war mehrere Monate lang nicht in der Schule und der Klassenvorstand hat sich dafür eingesetzt, dass ich wieder in die Schule komme, obwohl es mehrere Monate gedauert hat, bis ich wieder so weit war. Also von da her habe ich dann auch gewusst, dass die Lehrer mich unterstützten. Obwohl sie gewusst haben, dass ich durch den Schädelbasisbruch, den ich gehabt habe, eigentlich Probleme mit dem mathematischen Gedächtnis gehabt habe. Aber sie haben gesagt, ich soll wiederkommen und soll es probieren und fertig. Ja, dann war ich eben wieder da.“

Abneigung spüren und sich weniger wertvoll fühlen

In der dritten Klasse AHS musste Studentin B die Schulstufe wiederholen. Ihre Deutsch- und Geschichtelehrerin ließ sie ihre Abneigung spüren. Sie fühlte sich von ihr unter anderem auf Grund ihrer Hautfarbe diskriminiert. Die Erlebnisse, die sie mit dieser Person machte, wirkten sich mindernd auf ihr Selbstwertgefühl aus. Die Situation mit dieser Lehrperson wurde für Studentin B unerträglich.

„Also ich habe die Klasse wiederholen müssen und kam in eine Klasse – na ja, wo es dann angefangen hat. Wo ich dann eben gemerkt habe, dass der Klassenvorstand, die Person hatte ich in Deutsch und in Geschichte, mich aufgrund meiner Hautfarbe ganz einfach nicht unterstützt hat als Lehrerin, was mein Selbstwertgefühl beeinträchtigt hat. Sie hat mich quasi spüren lassen, dass sie mit dem, wie ich bin, nicht zurechtgekommen ist und mich einfach nicht wollte. Sie hat nie gesagt, sie mag keine Schwarzen oder so, aber einfach dieses Unterschwellige, wo man gewusst hat, ja sie ist eine Rassistin, weil ich mit ihr auch mehrere Diskussionen geführt habe. Einmal hat sie zu mir gesagt - da ist es um den Nationalsozialismus gegangen - und da habe ich gemeint, Juden sind ein Volk. Sie hat gemeint, die Juden sind kein Volk, die Juden sind Untermenschen. Und von da her habe ich einfach gewusst, so wie sie war zu mir und anderen Schülern, wo man gemerkt hat, dass der eine Elternteil nicht aus Österreich stammt...wie sie mit denen umgegangen ist.“ „In Deutsch zum Beispiel, da war ich immer gut. Da hat sie mich nicht reinhauen können, aber wo ich dann eben wieder schlecht war, in Mathe oder so, da hat sie immer gegen mich gestimmt. Egal, was ich gemacht habe, die Person hat mich ganz einfach fertig gemacht. Ich meine, nicht, dass sie so direkt etwas gesagt hat. Sie hat einfach unterschwellig gehandelt. Ich war immer diejenige, die etwas gemacht hat, wenn in der Pause irgendetwas passiert ist...“ „Sie hat mich halt immer bei solchen Situationen raus gepickt...Ich habe ihr immer gesagt, was ich denke und – ja – das hat ihr anscheinend nicht gefallen, und deswegen ist sie mit mir dann auch nicht zurechtgekommen und hat ganz einfach immer eher auf mir herumgehackt, kann man sagen.“ „Sie hat mich jedenfalls nie unterstützt und da habe ich mich in meinem Selbstwertgefühl eher von der Person sehr negativ beeinflusst gefühlt. Vielleicht weil ich gewusst habe, sie mag mich nicht, weil ich eben so offen bin und sie mag mich nicht wegen meiner Hautfarbe.“ „Da waren wir auf einer Schullandwoche...in Graz...und ich und meine Freundin...sind quasi verloren gegangen.“ „Schlussendlich haben wir die Gruppe wieder gefunden. Die Lehrerinnen, da war die besagte Person eben auch dabei, haben sich aufgeregt und was uns einfällt und so und besonders mir...weil ich immer die Person bin, die alle Menschen negativ beeinflusst.“ „Und ja, ich weiß man hat's einfach immer gemerkt, nicht nur ich habe es gemerkt, sondern auch

meine Mitschüler, Freunde und meine Mutter natürlich hat es auch gemerkt, dass mich diese Person immer am ‚Kicker‘ gehabt hat.“ „Genau, dann habe ich eben Schule gewechselt, wegen der besagten Person, weil ich es ganz einfach nicht mehr ausgehalten habe, und weil ich nicht gewusst habe, was sie im Prinzip...gegen mich hat. Sie hat mir nie ins Gesicht gesagt, was sie eigentlich gegen mich hat, sondern einfach immer durch ihre Reaktionen.“ „Im Nachhinein gesehen, wo ich auf einer anderen Schule war und darüber nachgedacht habe, kann ich schon sagen, ja, die hat mich fertiggemacht und mein Wertgefühl in der Schule war dadurch jedenfalls sehr niedrig – wie sagt man – also mein Selbstwertgefühl in der Schule war nicht hoch.“

Gute Beziehungen als selbstwertsteigernder Faktor

Studentin B machte mit den Lehrern an dem neuen Gymnasium gute Erfahrungen. Sie erlebte die Zeit an dieser Schule als selbstwertsteigernd.

„Und dann, in der neuen Schule, war mein Selbstwertgefühl eigentlich schon wieder dann weit oben, weil ich habe mich mit allen verstanden, mit den Lehrern. Ich hatte wieder einmal ein besonderes Erlebnis. Als ich dort hinkam, da habe ich ganz einfach gelebt, da habe ich Spaß gehabt in meinem Leben und es ist mir im Prinzip nicht so viel nahe gegangen wie zu der Zeit in der anderen Schule.“ „Dort hatte ich dann keine Probleme mit den Lehrern. Die waren alle toll, waren mir gegenüber aufgeschlossen, haben mir gezeigt, ja sie mögen mich, sie beurteilen mich nach meinen Leistungen, sie kommen mit meiner Art zurecht. Natürlich, wenn ich einmal zu offen war, dann – wie es halt so ist, wenn man viel zu viel redet im Unterricht – haben sie mich auch gerügt, so wie sie es bei allen anderen auch tun und dort wurde ich einfach angenommen so wie ich bin. Ja, da kam mein Selbstwertgefühl dann doch wieder in die Höhe, ja, das war eine tolle Zeit. Ja, das war okay.“ „...die Schule war super, die war echt super. Also die hat mir dann viel Spaß gemacht und da habe ich gemerkt, egal wie ein Mensch aussieht, es gibt Personen, die einen mögen und andere, die einen nicht mögen...und da war ich dann halt sehr glücklich.“

Sich wertvoll fühlen auf Grund guter Leistung

Studentin B hatte auf einen Chemietest ein „Sehr gut“, obwohl sie in Chemie immer ihre Leistungsdefizite hatte. Durch die sehr gute Leistungsbeurteilung und das Lob, welches sie von ihrer Chemielehrerin erhielt, fühlte sie sich aufgewertet.

„Ja und einmal haben wir Chemietest gehabt und ich war ja sonst immer schlecht in Chemie.“ „Es hat von 25 Schülern zwei positive Noten gegeben und sonst lauter Nichtgenügend. Ha, ich hatte den Einser und die X, die sonst immer die Einser hatte, hatte auch den Einser. Und da hat die Lehrerin mich gelobt...sie hat mich gelobt und das hat mir ganz einfach wirklich gut getan, weil ich nicht gedacht habe, dass ich das schaffe, weil ich war kein Chemiefan, aber ich schaffte es. Ja, da habe ich mich gut gefühlt...“

Schulzeit allgemein

Selbstzweifel und sich dumm fühlen

Studentin B beschrieb ihr Selbstwertgefühl nach den Erfahrungen mit einer ihrer Lehrerinnen als niedrig. Diese Lehrperson vermittelte ihr das Gefühl, dass es falsch sei ein Mensch mit dunkler Hautfarbe zu sein. Diese Lehrerin ließ Studentin B tagtäglich spüren, dass sie sie für einen schlechten Menschen hielt. Die Erlebnisse in der Institution Schule verursachten bei Studentin B Selbstzweifel. Diese Zweifel hat sie nach wie vor wegen ihrer Person und dem, was sie leistet. Studentin B ist der Meinung, dass die Schule einen großen Einfluss auf die Selbstwertentwicklung einer Person hat.

„Auch mit dem System oder mit der Institution Schule bin ich danach einfach nicht zurechtgekommen. Ich meine, ich bin dann nie wieder durchgefallen oder so und ich hatte auch schulisch keine Probleme mehr. Aber trotzdem, immer wenn irgendetwas war, habe ich gedacht, es passt was nicht mit mir.“ „...Schule hat mir zu dem Zeitpunkt keinen Spaß mehr gemacht...“ „Denn alles war für mich ein Muss, ein Kampf...“ „In der Schule fühlte ich mich, als ob ich nichts konnte...Mein Selbstwertgefühl war unten. Außerhalb von dieser Schule war mein Selbstwertgefühl eigentlich schon weiter oben, weil ich eben Freunde hatte, die mir gezeigt haben, dass sie mich mögen, dass sie mich brauchen und dass sie für mich da sind.“ „Vielleicht habe ich es in der Zeit, wo

ich in der Schule war, nicht so verinnerlicht...Im Nachhinein, wenn man darüber nachdenkt, hat...die Institution Schule in mir einfach Zweifel, Selbstzweifel, bis heute aufkommen lassen...die sich auf heute auswirken.“ „...gesät wurde der Zweifel in der Schule, der bis heute andauert.“ „Wenn ich jetzt darüber nachdenke, dass eben die Schule schon Grundsteine legt für das Selbstwertgefühl eines Menschen, so wie er dann eben ist, was er eben dann auch später von sich hält.“ „...wie ein Mensch sich entwickelt ganz einfach bezüglich seines Selbstwertgefühls, also da bin ich der Meinung, dass die Schule schon einen großen Einfluss darauf hat.“ „man kann eben dann auch wiederum sagen, dass ich durch die Schule zu einer Kämpferin geworden bin...“ „Wenn ich was leiste, ist es aber schon, dass es einfach nicht so anerkannt wird, wie wenn es wer anderer tut. Ich meine, es muss auch nicht so sein, aber es kommt mir ganz einfach manchmal so vor...Die Einbildung, dass das so ist, also dass ich so denke, dafür wurde die Wurzel im Gymnasium gelegt durch diese Lehrerin...Dass es sich auf mein Selbstbild auswirkt, das war die Schule.“

4.2.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin B

Grundschule

In der Volksschulzeit hatte Studentin B keine negativen Erlebnisse. Sie fühlte sich angenommen von den Lehrern. In Situationen, in denen Studentin B an ihrem Können zweifelte, sprach ihr ihre Volksschullehrerin durch aufbauende Worte Mut zu. Ihre Erfahrungen in der Volksschule stärkten ihr Selbstbewusstsein und sie erlebte diese Zeit auch als selbstwertsteigernd.

Allgemein bildende höhere Schule

Studentin B erlebte die Schulzeit in der AHS als sehr unterschiedlich. Anfangs, in der ersten Klasse AHS, hatte sie das Gefühl, dass die Lehrer sie mochten und förderten. Vor allem ihr Klassenvorstand, der sich dafür engagierte, dass sie nach ihrem schweren Unfall und dadurch bedingter langer Abwesenheit vom Unterricht wieder zurück in der Schule kommen konnte, gab Studentin B das Gefühl, in der Schule von

den Lehrern unterstützt zu werden. Die dritte Klasse konnte Studentin B nicht positiv abschließen. Sie bekam demzufolge einen neuen Klassenvorstand. Diese Lehrperson hatte sie in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Geschichte. Sie ließ Studentin B permanent ihre Abneigung spüren und kritisierte Studentin B häufig. Sie behandelte Studentin B in vielen Situationen ungerecht. Studentin B bekam durch die Konfrontationen mit dieser Lehrerin das Gefühl vermittelt, dass sie eine Versagerin sei. Weiters zeigte diese Lehrerin ihr durch unterschwellige Signale, dass sie sie grundsätzlich ablehnte. Sie entschloss sich daher die Schule zu wechseln, weil sie die Behandlung durch diese Lehrerin nicht mehr ertragen konnte. Nach dem Schulwechsel erging es Studentin B mit ihren neuen Lehrern sehr gut. Sie erlebte die Schulzeit dort als aufwertend. Ihr Selbstwertgefühl stieg in der Folge wieder an.

Leistungsbeurteilung und Anerkennung als selbstwertfördernder Faktor

Studentin B konnte auf einen Chemietest ein sehr gutes Ergebnis erzielen, obwohl sie in diesem Unterrichtsgegenstand Defizite hatte. Ihre Chemielehrerin lobte sie und dieses Erlebnis beschrieb Studentin B als besonders selbstwertsteigernd.

Schulzeit allgemein – Selbstwerteinschätzung

Nach den negativen Erlebnissen mit Lehrern hatte Studentin B in der Schule das Gefühl, dass sie eine Versagerin sei. Ihre Deutsch- und Geschichtelehrerin vermittelte ihr tagtäglich, dass sie ein unfähiger Mensch sei. In dieser Zeit hatte Studentin B ein niedriges Selbstwertgefühl. Sie ist nach wie vor der Ansicht, dass sie für ihre Leistungen weniger Anerkennung bekommt als andere. Auf der anderen Seite ist Studentin B auch der Meinung, dass sie durch die schlechten Erlebnisse mit dieser Lehrperson zu einer Kämpferin geworden ist. Studentin B macht insgesamt betrachtet die schlechten Erfahrungen in ihrer Schulzeit für ihre immer noch anhaltenden Selbstzweifel mitverantwortlich. Sie ist ebenfalls davon überzeugt, dass die Schule großen Einfluss darauf hat, wie sich ein Mensch bezüglich seines Selbstwertes entwickelt.

4.2.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin B

Was habe ich von Studentin B über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Studentin B gemacht werden?

- Es kann sein, dass sich aufbauende Worte von Lehrpersonen fördernd auf das Selbstbewusstsein von Schülern auswirken.
- Es ist möglich, dass das Gefühl gemocht zu werden in der Schule ein positives Selbstwernerleben einer Person begünstigt.
- Es kann sein, dass eine „helfende Beziehung“ zwischen Lehrpersonen und Schülern das Erleben des Selbstwertes positiv verstärkt.
- Es ist möglich, dass Schüler durch permanente destruktive Kritik einer Lehrperson das Gefühl vermittelt bekommen, sie seien Versager.
- Wenn Lehrer Vorurteile gegen bestimmte Schüler haben und diesen demzufolge ihre Abneigung spüren lassen, dann kann es zu einer Minimierung des Selbstwertes der Schüler kommen.
- Es kann sein, dass ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis einen selbstwertsteigernden Einflussfaktor darstellt.
- Es kann sein, dass solide Leistungen das Selbstwernerleben begünstigen.
- Eine als negativ zu beurteilende Interaktion zwischen Lehrern und Schülern kann bei Schülern zu Selbstzweifel führen.
- Interaktionsprozesse entgegen einer humanistischen Grundhaltung im Umfeld Schule können dazu führen, dass sich Schüler als minderintelligent wahrnehmen.
- Wenn Lehrer Schüler auf Grund ihrer Person ablehnen, dann kann dies ein niedriges Selbstwertgefühl seitens der Schüler bewirken.
- Es kann sein, dass die Schule ein maßgebender Einflussfaktor auf die Selbstwertgenese eines jungen Menschen ist.
- Schlechte Erfahrungen in der Schulzeit können ein negatives Selbstbild mitbedingen.
- Ein Schulwechsel kann sich positiv auf die Motivation eines Schülers auswirken.

4.3 Verdichtungsprotokoll Studentin C

Grundschule

Bestätigung und Lob bekommen

Studentin C beschrieb die Lehrer als sehr nett. Sie gaben Bestätigung für richtiges Agieren. Außerdem erhielt Studentin C Lob. Insgesamt führte die Interaktion mit den Lehrern dazu, dass sich Studentin C mehr zutraute.

„In der Volksschule war es eigentlich so, dass die Lehrer alle sehr nett waren und immer genau erklärt haben und immer bestätigt haben, wenn man etwas richtig gemacht hat. Das hat schon sehr geholfen, dass du dir mehr zutraust, eben auch, wenn du alles verstehst, weil es gescheit erklärt ist, oder wenn du etwas richtig machst und gelobt wirst.“

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Angst haben

Studentin C fürchtete sich in der Unterstufe vor ihrem Englischlehrer, der autoritäres Verhalten zeigte. Es ging ihr sehr nahe, wenn dieser Lehrer sie angeschrien hatte.

„...wenn der reinkommen ist, haben sich alle gefürchtet...“ „Ja, so autoritär und da hat man sich immer gefürchtet, wenn er zum Schreien angefangen hat.“ „Er ist lauter geworden und in der Unterstufe, wenn du noch so klein bist und er ist so groß, und wenn er irgendwie dann schärfer mit dir redet oder so....Es ist mir nahe gegangen, wenn er mich angeschrien hat.“

Direktives Lehrerverhalten erfahren

Studentin C empfand den Geschichtsunterricht als anstrengend. Auf Kritik reagierte die Lehrerin verärgert. Die Prüfungen konnten kaum bewältigt werden, weil das Mitschreiben Probleme bereitete.

„In Geschichte haben wir in der Unterstufe eher auch eine gehabt, die hat immer die ganze Zeit an der Tafel geschrieben und du hast halt abschreiben müssen. Sie hat so schnell geschrieben und dann gleich wieder abgelöscht, du bist nie mitgekommen.“ „Wir haben eh was gesagt, aber sie war der Meinung, wir müssen so schnell schreiben können. Da hat sie sich dann voll

geärgert, da war sie einfach grantig.“ „Sie hat dann gesagt, sie gibt unsere Klasse ab, weil sie kommt nicht aus mit uns...weil wir immer zurückreden und dem Unterricht nicht folgen und uns nur beschweren. Sie wollte halt nicht, dass man überhaupt irgendwie was zurückredet.“ „Das war ein bisschen komisch. Wenn man den Beruf ausübt, muss man mit solchen Sachen schon zurechtkommen.“ „...nach der Stunde war ich fix und fertig, weil du sowieso die Hälfte nicht mitgekriegt hast. Prüfungen waren auch nicht zu machen, weil du nur die Hälfte von der Mitschrift gehabt hast. Sie war halt auch der Meinung, dass du es dir merken sollst, weil sie hat ja eh auch geredet, wenn sie geschrieben hat.“

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Das Gefühl zu versagen

Studentin C beschrieb die Situation im Biologieunterricht insbesondere bei Referaten mit ihrer Biologielehrerin als wenig förderlich. Sie vermittelte den Schülern das Gefühl, dass sie nichts richtig machen würden.

„In Biologie haben wir einmal eine gehabt, die ist frisch von der Uni gekommen, die war furchtbar.“ „Sie ist zum Beispiel zur Türe herein gekommen und hat sich zuerst einmal aufgeregt, dass sie uns alle anzeigen wird, weil wir den Müll nicht richtig trennen. Bei Stundenwiederholungen hat es geheißen, sie gibt eine Frage aus dem Buch und eine Frage aus dem Heft und dann hat sie Fragen nur aus dem Heft gestellt. Wenn du sie nicht gewusst hast, warst du gleich negativ, da hast du die zweite Frage gar nicht gekriegt. Wenn du dann eben zurückgeredet hast, es sollten eigentlich zwei Fragen sein und es sollten beide gewertet werden..., dann ist sie dich angegangen. Bei Referaten war es eben auch so, dass sie hineingeredet hat, dass das alles nicht stimmt und dass wir das alles nicht können und einfach falsch machen.“ „Es war halt schon sehr heftig, weil vor Referaten fürchtet man sich eh schon, da ist die Nervosität und so, und dann macht sie dich noch fertig und dann kannst eigentlich eh gar nichts mehr machen.“

Auf Wünsche eingehen

Studentin C beschrieb ihre Psychologielehrerin als entgegenkommend, da diese auf die Wünsche der Schüler bezüglich des Lernstoffes einging.

„In Psychologie haben wir eine gehabt, die war auch frisch von der Uni. Die hat zum Beispiel in der ersten Stunde den ganzen Plan vorgestellt. Dann haben wir uns teilweise beschwert, weil er sehr dicht gedrängt war und wirklich jedes Mal viel zu lernen gewesen wäre. Durch das haben wir es dann reduziert. Sie war zwar als Person irrsinnig anstrengend, aber sie ist dann doch auf die Wünsche eingegangen.“

Ärger empfinden

Studentin C hatte kein gutes Verhältnis zu ihrem Klassenvorstand. Er enthielt der Klasse absichtlich Informationen vor. Das ärgerte Studentin C.

„Unser Klassenvorstand in der Oberstufe, der hat uns eigentlich nie irgendetwas gesagt, wegen Terminen oder so.“ „Der hat uns anscheinend nicht mögen, keine Ahnung, auf alle Fälle hat er uns halt nie etwas gesagt und wir haben es immer irgendwo erfahren, dass wir wo hinfahren. Da haben sich dann auch alle aufgeregt und geärgert, wenn man alles kurz vorher erfährt...Er hat es immer absichtlich so gemacht.“

Freude empfinden wegen Leistungsbeurteilung

Für Studentin C war eine sehr gute Leistungsbeurteilung aufbauend.

„Die Mathe-Schularbeit zum Beispiel, wenn du jetzt einmal einen Einser geschrieben hast, da habe ich mich voll gefreut und habe es dann auch viel lieber angeschaut oder verbessert oder für die nächste Schularbeit gelernt.“

Erfahrung des Scheiterns

Die Erfahrung des Scheiterns in dem Unterrichtsgegenstand Latein wirkte sich negativ auf das Selbstbild von Studentin C aus. Der Lateinlehrer machte ihr nur Leistungsdruck, aber gab keine Hilfestellung.

„In Latein zum Beispiel, wenn man so zu kämpfen hat, weil ich habe eine Zeit lang lauter Fünfer geschrieben und da war ich schon sehr schlecht drauf und deprimiert. Weil du dann einfach nur lernen musst und siehst es hat keinen Sinn, weil du dann wieder einen Fünfer hast. Man sitzt zwei Wochen und lernt nur und dann schreibst du wieder einen Fünfer. Dann ärgerst du dich voll und bist schlecht drauf, weil doch viel Zeit draufgeht. Das hat sich dann auf mein Selbstbild auch ausgewirkt, weil du dir dann denkst, du kannst gar nichts machen, du lernst und lernst und bist zu blöd, dass du irgendwie besser wirst oder Fortschritte machst oder es überhaupt verstehst.“ „Er hat dann zum Beispiel nur gesagt, dass es schon ernst ist und dass ich lernen soll und solche Sachen, aber nicht wie du es besser machen kannst. Er hat nur Druck gemacht, das hilft aber gar nichts weiter. Wenn er sagt wie oder irgendwelche Tipps gibt, wie du es lernst oder was du lernen solltest, das hilft schon.“

4.3.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin C

Grundschule

Studentin C machte in der Grundschule positive Erfahrungen mit den Lehrern. Sie beschrieb diese als nett und hilfsbereit und die erlebte Lehrer-Schüler-Interaktion führte bei ihr zu mehr Selbstvertrauen.

Allgemein bildende höhere Schule – Unterstufe

In der Unterstufe wirkte sich die Interaktion mit ihrem Englischlehrer mindernd auf das Befinden von Studentin C aus. Dieser Lehrer praktizierte autoritäres Verhalten und pflegte es, seine Schüler anzuschreien. Dies löste bei Studentin C das Gefühl von Angst aus. Außerdem wirkte sich das direktive Lehrerverhalten ihrer Geschichtslehrerin mindernd auf das Werterleben von Studentin C aus. Nach den Unterrichtseinheiten war sie immer überanstrengt.

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Die Erlebnisse, welche Studentin C mit ihrer Biologielehrerin machen musste, führten dazu, dass sie das Gefühl hatte, alles falsch zu machen. Diese Lehrerin hatte

insgesamt mit den Schülern häufige Konflikte. Bei Stundenwiederholungen nahm sie den Schülern durch ihre Art zu prüfen die Chance auf eine positive Leistungsbeurteilung. Vor allem die Situation bei Referaten war sehr unangenehm für Studentin C auf Grund der ohnehin bestehenden Nervosität, und weil ihre Biologielehrerin sie verbal verunsicherte. Das Verhältnis zu ihrem Klassenvorstand war nicht optimal. Studentin C ärgerte sich über ihn, weil er den Schülern Informationen vorenthielt. Im Unterrichtsgegenstand Latein musste Studentin C die Erfahrung des Scheiterns machen und dies wirkte sich negativ auf ihr Selbstbild aus. Studentin C kritisierte in diesem Zusammenhang das Verhalten ihres Lateinlehrers, da er einen Leistungsdruck auf sie ausübte, aber ihr keine Hilfestellung gab. Ihre Psychologielehrerin beschrieb Studentin C als entgegenkommend, weil sie auf die Wünsche der Schüler einging. Eine sehr gute Leistungsbeurteilung zu erhalten empfand Studentin C als aufbauend.

4.3.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin C

Was habe ich von Studentin C über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Studentin C gemacht werden?

- Wenn Lehrer Schülern Bestätigungen für richtiges Agieren geben, dann führt dies dazu, dass sich Schüler mehr zutrauen.
- Es kann sein, dass Schüler durch Lehrer, die autoritäres Verhalten zeigen und extrem direktiv sind, verängstigt werden.
- Es kann sein, dass der Selbstwert eines Schülers gemindert wird auf Grund eines direktiven Lehrerverhaltens.
- Es kann sein, dass sich negative Leistungsbeurteilungen in einem Unterrichtsgegenstand negativ auf das Selbstbild eines Schülers auswirken.
- Negative Leistungsbeurteilungen minimieren das Selbstwerterleben eines Schülers.

4.4 Verdichtungsprotokoll Studentin D

Grundschule

Lob erhalten

Studentin D beschreibt ihre Volksschullehrerin als sehr nett. Sie bekam immer für gute Leistungen Lob und das hat Studentin D in ihrer Persönlichkeit und ihrem Selbstwert gestärkt. Die Volksschullehrerin ist individuell auf die Schüler eingegangen.

„Meine Volksschullehrerin war relativ streng aber eigentlich sehr nett. Also Ecke stehen oder so was hat sie nie gemacht, so schlimm war es nicht, aber sie hat sich schon ihren Respekt verschafft. Wir haben eigentlich alle ziemlich gut mit ihr können.“ „Sie hat uns immer gelobt, wenn wir etwas gut gemacht haben und das hat die Person gestärkt, ja, das hat sie schon gemacht.“ „Sie hat uns irgendwie gestärkt in unseren Eigenschaften, dass wir ganz einfach so sind, wie wir sind.“ „Sie ist voll auf unsere Individualität eingegangen, das auf jeden Fall.“

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Angst haben

Studentin D beschreibt allgemein die Unterrichtssituation mit ihrem Geschichtelehrer.

„Der Geschichtelehrer war furchtbar, kann man sagen, von dem haben alle Angst gehabt, die meisten zumindest.“ „Ich weiß nur, dass es mindestens vier Mädchen in jeder Stunde schlecht war, also angeblich schlecht war, die dann draußen irgendwo herumgegangen sind.“ „Er hat jede Stunde geprüft, ziemlich streng, würde ich einmal sagen, und genau das, was im Buch gestanden ist. Wobei, so ein richtiges Erlebnis, wo er jetzt irgendwen so niedergeputzt hat, fällt mir gar nicht ein. Aber einfach sein Auftreten, wie er in die Klasse gekommen ist, war einschüchternd, sage ich einmal, für Zwölfjährige oder Elfjährige.“ „Er hat ziemlich schnell bei den Prüfungen Minus ausgeteilt, wenn irgendwas nicht so gesagt wurde, wie es im Buch gestanden ist.“ „Er hat leider die Schüler als dumm hingestellt, glaube ich fast.“

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Positive Interaktion

Studentin D hebt die Begegnungen mit ihren Französischlehrerinnen hervor, die sie als besonders nett und einfühlsam beschreibt.

„Also besonders nett war die Französischlehrerin...Die waren beide eigentlich sehr nett, auch sehr einfühlsam und sind wirklich auf die Schüler eingegangen.“

Negative Interaktion

Studentin D beschreibt die Situation mit ihrem Klassenvorstand in der Oberstufe.

„Unser Klassenvorstand in der Oberstufe war eine Katastrophe. Er war zwar angeblich laut den anderen Lehrern ein guter Mathematiker, aber er hat nichts vermitteln können und hat überhaupt nicht mit jungen Menschen umgehen können. Der ist dann nach uns in Pension gegangen.“

Das Gefühl unterstützt zu werden

Studentin D beschreibt ihren Geografielehrer ihr gegenüber als entgegenkommend und menschlich in Ordnung.

„Unser Geografielehrer war eigentlich auch nett. Ein Lehrer, der uns voll unterstützt hat und Aufgaben, die normal eigentlich der Klassenvorstand machen sollte, übernommen hat. Er ist eigentlich schon hinter der Klasse gestanden, wenn irgendwas war. Also, zum Beispiel, für die Matura war da irgendwas, da hat er sich dann erkundigt, wie das ist und hat es uns dann gesagt, was der Klassenvorstand nicht gemacht hat.“ „Also mir gegenüber war er auf jeden Fall entgegenkommend und menschlich in Ordnung, aber teilweise anderen Schülern gegenüber nicht so. Wenn er da irgendwie einen Pick auf jemand gehabt hat, hat er es denen dann auch immer spüren lassen.“

Die Erfahrung des Scheiterns

Studentin D machte in einem Hauptfach in der siebten Klasse AHS erstmals in ihrer Schullaufbahn die Erfahrung des Scheiterns.

„...aber prinzipiell habe ich in der Schule, außer in diesem Fach ein bisschen, nie Probleme gehabt und mich auch immer wohl gefühlt, die meiste Zeit zumindest.“ „Da war ich nicht sehr begabt und war halt bei den Schularbeiten nicht sehr berühmt und habe das erste und einzige Mal eine Entscheidungsprüfung gehabt.“ „In der Siebten, wobei es war im Halbjahr, und im Jahreszeugnis habe ich dann eh einen Dreier gehabt und im Endeffekt war das auch nicht so schlimm für mich. Ich habe halt ein bisschen mehr üben müssen und die Lehrerin war auch sehr nett und hat denen, die schlecht waren, probiert zu helfen, wobei das nicht immer so gelungen ist, aber sie hat es zumindest probiert.“ „Es war halt so, ich habe gewusst, dass ich in diesem Fach nicht gut bin und habe das mehr oder weniger zur Kenntnis genommen, dass es halt so ist und habe probiert, dass ich nicht durchfalle. Wobei die Angst habe ich eigentlich nie wirklich gehabt, dass ich wirklich durchfalle.“ „Ich habe nie die Panik gehabt, dass ich jetzt echt durchfalle oder so.“ „...das kann auch sein, dass so eine Erfahrung des Scheiterns die Schulzeit mies macht. Ich habe in der Schulzeit keine schlimmen Erfahrungen gemacht eigentlich.“

Schulzeit allgemein

Schulzeit als positiver Einflussfaktor auf die Entwicklung

Studentin D beschreibt die Schulzeit als insgesamt positiv für ihre Entwicklung. Auch die Interaktion mit ihren Lehrern bewertet sie als positiv.

„Zusammenfassend tät ich sagen, dass sich die Schulzeit auf mich positiv ausgewirkt hat, weil ich echt dieses Scheitern irgendwie in der Schulzeit nie kennen gelernt habe...“ „Ich bin jetzt noch so ein bisschen der Typ, der glaubt, wenn man sich bemüht und wirklich will, dass man alles schaffen kann. Also das ist vielleicht schon von der Schulzeit her, weil ich das immer so erlebt habe...“ „Zurückblickend auf die Schulzeit kann ich sagen, dass es eigentlich eine schöne Zeit für mich war.“ „Die Interaktion mit den Lehrern war auch positiv, weil ich eben zu den meisten Lehrern ein relativ gutes Verhältnis gehabt habe und auch nie so niedergebuttert worden bin vor allen.“

4.4.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin D

Grundschule

Studentin D erlebte ihre Volksschullehrerin als sehr nett. Das Lob, welches sie nach guter Leistungserbringung erhielt, empfand Studentin D als Stärkung ihrer Person.

Allgemein bildende höhere Schule - Unterstufe

Studentin D ging in ihren Ausführungen näher auf ihren Geschichtelehrer ein. Dieser war sehr direktiv, autoritär und stellte die Schüler als minderintelligent hin. Er nützte seine Machtposition auf Grund seines fachlichen Wissensvorsprungs aus. Einige Schüler hatten vor ihm Angst. Diese Angst wirkte sich auf die körperliche Befindlichkeit der Schüler aus, so dass sie häufig während Geschichtestunden das Klassenzimmer verlassen mussten.

Allgemein bildende höhere Schule - Oberstufe

Studentin D bezeichnete ihre Französischlehrerinnen als einfühlsam und sehr nett. Auch ihr Geografielehrer war ihr gegenüber sehr entgegenkommend und menschlich in Ordnung. Er unterstützte die Schüler, allerdings auch nur jene, denen er helfen wollte. Die Interaktion mit ihrem Klassenvorstand erlebte sie generell als katastrophal. In der siebten Klasse machte Studentin D in einem Hauptfach erstmals in ihrer Schullaufbahn die Erfahrung des Scheiterns. Diese Erfahrung löste bei ihr aber keine negativen Gefühle aus, weil sie daran glaubte, dass sie die Schulstufe bestehen würde und ihre Lehrerin versuchte ihr zu helfen.

Schulzeit allgemein

Studentin D erlebte ihre Schulzeit als eine schöne Zeit. Zu den Lehrern hatte sie ein gutes Verhältnis und sie hatte keine unangenehmen Erlebnisse mit Lehrpersonen. Die Schulzeit wirkte sich positiv auf die Entwicklung von Studentin D aus.

4.4.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin D

Was habe ich von Studentin D über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Studentin D gemacht werden?

- Es kann sein, dass anerkennendes Lob zur Stärkung des Selbstwertes beiträgt.
- Wenn Lehrer sehr autoritär und direktiv im Umgang mit Schülern sind, dann kann sich das negativ auf die psychische und körperliche Befindlichkeit von Schülern auswirken.
- Es kann sein, dass die Erfahrung des Scheiterns keinen Einfluss auf das Selbstbild beziehungsweise den Selbstwert eines Schülers nimmt.
- Es kann sein, dass Lehrer durch ihr Wissen und ihre Machtposition in der Interaktion mit Schülern ein wenig partnerschaftliches Lehrerverhalten zeigen.
- Erfahrungen mit Lehrpersonen in der Schulzeit können sich positiv bezüglich der Entwicklung eines Schülers erweisen, wenn die Lehrer-Schüler-Interaktion solide verläuft.

4.5 Verdichtungsprotokoll Student E

Grundschule

Unterstützung bekommen

Student E machte in seiner Volksschulzeit durchwegs positive Erfahrungen mit seinen Lehrern. Die Lehrer waren nett, hilfsbereit und berücksichtigten die Probleme der Schüler. Für ihn sind die Gedanken an die Volksschule durchwegs positiver Natur.

„In meiner ersten Volksschule waren die Lehrer eigentlich ziemlich in Ordnung. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass es da irgendwelche Probleme gegeben hätte. Ich hab dann nach zwei Jahren die Schule gewechselt, weil meine Mutter übersiedelt ist mit ihrem Geschäft und bin dann

in eine andere Volksschule gekommen. Dort waren die Lehrer eigentlich alle zu mir ziemlich okay, nett und sind auch auf Probleme eingegangen, wenn es welche gegeben hat und es war ein ziemlich tolles Erlebnis mit den Lehrern. Unser Klassenlehrer war immer zuvorkommend und hilfsbereit und hat uns damit geholfen, dass wir recht gut lernen haben können. Für mich persönlich war es eigentlich ein gutes Gefühl in die Volksschule zu gehen. Volksschule an sich war recht toll und schön. Da hatte ich ein gutes Selbstbild und auch mein Selbstwertgefühl war okay...“

Lehrerin als Vertrauensperson – gefördert werden – Stärkung des Selbstwertgefühls durch Interaktion

Student E war in der Volksschulzeit nie unglücklich, weil die Lehrer jeden der Schüler förderten. Er war Linkshänder und die Lehrerin gab ihm die Unterstützung, dass er nicht auf die rechte Hand umlernen musste. Mit seiner Lehrerin konnte er über seine Sorgen sprechen und er empfand das Verhältnis zu ihr als partnerschaftlich. Seine Erlebnisse in der Volksschulzeit stärkten sein Selbstwertgefühl maßgeblich.

„Ich muss sagen, ich war in der Volksschulzeit eigentlich nie traurig, weil die Lehrer einen jeden Einzelnen von uns probiert haben zu fördern. Ich kann mich erinnern speziell daran, dass ich beim Schreiben am Anfang Probleme hatte, weil meine Mutter probiert hatte mich zum Rechtshänder auszubilden, obwohl ich Linkshänder bin und ich eine Zeit lang probieren hab müssen rechts zu schreiben und bis die Lehrerin draufgekommen ist, ich bin eigentlich Linkshänder, und die hat mich dann in die richtige Richtung gebracht, hat mich unterstützt, dass ich schön schreiben konnte und dass alles passte.“ „Das war eigentlich ein positives Erlebnis und die war generell immer so, wenn wir Probleme gehabt haben, haben wir zu ihr gehen können und ihr das sagen können. Sie war sozusagen eine Vertrauensperson für uns. Auch wenn was bei anderen Lehrern vorgefallen ist,...hat man mit ihr immer alles besprechen können und das ist immer ziemlich gut ausgegangen. Da hat es nicht wirklich so eine Hierarchie gegeben, sondern das Ganze war sehr partnerschaftlich. Und es hat eigentlich ein Miteinander gegeben bei allem was wir getan haben. Ich hab mich dadurch als Teil einer Gemeinschaft gefühlt, das war von in die Schule gehen bis nach der Schule. Wir haben nachher sehr viel gemacht, sind

im Sommer schwimmen gegangen etc. auch mit den Lehrerinnen. Haben ziemlich oft, zweimal im Monat, Exkursionen gemacht und das war in der Hauptschule eigentlich überhaupt nicht. Da hat es alle heiligen Zeiten mal Exkursionen gegeben und darum kann ich mich an meine Volksschulzeit ziemlich positiv zurück erinnern, die hat mich ungemein gestärkt, auch mein Selbstwertgefühl.“

Hauptschule

Negative Lehrer-Schüler-Interaktion

Student E hatte in der Hauptschule durch die negative Interaktion mit den Lehrern das Gefühl, nicht als eigenständige Person behandelt zu werden. Generell war das Klima in der Schule angespannt. Er hatte oft Konflikte mit den Lehrern und blieb der Schule fern. Student E wollte die Hauptschulzeit nur hinter sich bringen.

„Die war eigentlich weniger schön. Es waren viel mehr Schüler als in der Volksschule und es war eine heruntergekommene Schule. Die Lehrer waren alle genervt und gestresst und ich bin mir eher wie eine Ware vorgekommen, als wie ein Schüler, dem etwas beigebracht werden soll.“ „Die Lehrer sind nicht auf Schüler eingegangen und auch nicht auf mich. Die waren alle genervt und auch ich hab nicht gewusst, warum mache ich das Ganze, warum brauche ich das Ganze. Ich wollte einfach nicht mehr lernen und Hauptschule, das war für mich eher so ‚bringen wir es hinter uns‘. Bin oft angeeckt, auch bei den Lehrern. Hab oft probiert zu schauen, wo meine Grenzen liegen und auch die der Lehrer und so hat es auch das eine oder andere Mal Klassenverweise gegeben oder ich habe beim Direktor sitzen dürfen. Ich hab in dieser Zeit oft die Schule geschwänzt.“

Erfahrung des Scheiterns

Student E wollte in dieser Zeit nicht lernen, weil er kein positives Klima und keinen individuellen Anreiz empfand. In der Folge bekam er negative Leistungsbeurteilungen. Diese wirkten sich mindernd auf sein Selbstwertgefühl aus.

„Da hab ich regelrecht schlechte Noten gehabt, weil mich das ganze Thema nicht interessiert hat. In der Hauptschule bin ich darum ein bisschen

abgestumpft und hab geschaut, dass ich es einfach durchkriege und das war es.“ „Sicher haben sich die schlechten Noten auf meinen Selbstwert ausgewirkt. Ich hab mir gedacht, entweder bin ich so schlecht oder die Lehrer sind so schlecht. Und hab später im Nachhinein herausgefunden, dass die Lehrer so schlecht waren und das Wissen nicht vermitteln konnten und nicht mit uns, also mit den Schülern, umgehen haben können. In der Hauptschulzeit hab ich mir gedacht, es wird nicht besser. Die Schulzeit dort war eine recht trostlose Zeit für mich.“

Konflikt mit dem Turnlehrer

Student E ließ sich auf eine Konfrontation mit seinem Turnlehrer ein, der Macht als Druckmittel gegenüber den Schülern einsetzte. Student E erreichte aber, dass ihn sein Turnlehrer nicht einschüchtern konnte. Dadurch fühlte sich Student E bestätigt.

„Ein spezielles Erlebnis war mit unserem Turnlehrer. Der hat eigentlich immer geglaubt, dass ein jeder Spitzenathlet sein muss, ich war zu der Zeit übergewichtig und hab nicht Freude am Sport gehabt, und mich hat das ganze Thema Sport nicht interessiert. Ich hab mich darauf hin provokant immer in eine Ecke gesetzt und gesagt, Zirkeltraining oder eine andere Art von Hochleistungssport mache ich bei ihm sicher nicht. Bin für Spiele wie Völkerball, aber werde sicher kein Seil hinauf klettern, weil ich für mich weiß, dass es für mich einfach nur peinlich gewesen wäre, weil ich es einfach nicht schaffte. Mit dem Turnlehrer bin ich oft angeeckt und hab ziemlich oft Probleme gehabt. Er hat aber auch gemerkt, dass er bei mir mit seiner Art auch nicht ankommt. Er hat gewusst, ich hab keine Angst vor ihm.“ „Ich habe mich selber bestätigt gefühlt, weil ich genau gesehen habe er hat keine Macht über mich, ich hab genau gesehen, wenn ich etwas nicht machen möchte, dann mache ich es nicht. Und es war für mich eigentlich das Erlebnis, das mich bis heute prägt. Es kann mir keiner erzählen oder sagen, er hat die Macht über mich und ich muss das oder das machen, was er von mir verlangt. Bei den anderen hat er es sehr wohl probiert sie einzuschüchtern, hat gesagt, sie müssen das oder das machen, sonst bekommen sie eine schlechte Note....Ich hab aber gewusst, dass es ein absoluter Blödsinn ist, weil wenn

man physisch nicht dazu in der Lage ist, dann kann man nicht dazu gezwungen werden...“

Negatives Erlebnis

Student E musste nachsitzen und machte eine sehr schlechte Erfahrung mit einer Lehrerin. Sie wollte ihm nicht die Schule verlassen lassen, obwohl seine Großmutter verstorben war.

„Ich kann mich in der Hauptschule an einen sehr negativen Fall erinnern. Und zwar war das so, dass ich nachsitzen hab müssen, den Grund weiß ich leider nicht mehr und hab das eben auch gemacht und dann ist meine Mutter in die Hauptschule gekommen, weil meine Oma gestorben ist und hat der Lehrerin gesagt, wir müssen jetzt fahren...und sie hat gesagt, ich muss sitzen bleiben, weil ich muss nachsitzen und ich kann nicht weg. Das war für mich ein Erlebnis, wo ich mir gedacht hab, die Lehrerin ist kein Mensch mehr...Das war eine recht negative Sache.“

Hauptschulzeit allgemein

Student E beschrieb seine Hauptschulzeit als einen sehr negativen Abschnitt. Es mangelte an der Qualität seiner Lehrer und er vermisste das Gefühl, gefördert zu werden. Er lehnte sich gegen die Lehrer und ihr Verhalten auf und seine Erlebnisse haben ihn, trotz vieler negativer Aspekte, in seinem Selbstwertgefühl gestärkt.

„Im Großen und Ganzen würde ich sagen, die Hauptschule war ein dunkler Fleck in meiner schulischen Vergangenheit und wenn ich zurück überlege, dann war es nicht die beste Zeit. Die Lehrer haben einem nicht viel beigebracht...“ „Also ich glaube, die Hauptschulzeit hat mich selbst gestärkt, weil am Anfang war ich ziemlich verunsichert wie ich von der Volksschule in die Hauptschule gekommen bin. Hab gedacht, was mache ich da eigentlich..., weil ich hab nicht das Gefühl gehabt, dass mir da irgendwie irgendwer weiterhelfen möchte. Und das hat sich dann geändert, weil ich einfach geschaut hab, dass ich mir meine Dinge und Informationen einfach so zusammensuche, wie ich sie brauche.“ „Die Hauptschule hat mein Selbstwertgefühl dann gestärkt. Sie war zwar schlecht und es war schlimm,

andererseits habe ich aber genau gewusst, dass, wenn ich was schaffen möchte oder was machen will, dann schaff ich es auch und zwar so, wie ich es mir denke...“ „Die Lehrer haben eben immer probiert, dass sie dich schön klein halten und ja nicht aufmüpfig sein lassen und ja nicht fragen und ja nichts tun, sondern einfach nur Informationen eintrichtern und wer fragt, hat dann ein Problem. Ich hab mich aufgelehnt gegen die Lehrer und hab geschaut, dass ich für mich das Beste daraus mache und über dem drüber stehe. Und es hat für mich selber gut funktioniert. Ich hab mich gegen die Hierarchie Lehrer oben Schüler unten aufgelehnt und es hat funktioniert und das hat mich dann gestärkt. Es war für andere Schüler bestimmt schwieriger und sehr wohl psychisch auch ein Problem. Wir haben in der Hauptschule eine hohe Fluktuation gehabt, dass welche vielleicht ein Jahr dabei waren und dann haben sie die Schule gewechselt, weil die Lehrer ihnen nicht wirklich geholfen haben.“ „Die Lehrer haben sich einfach zu keinem Schüler gut verhalten, obwohl manche Schüler viel mehr Zuwendung benötigt hätten. Und das war den Lehrern in dem Sinn egal. Den Lehrern waren die Schüler egal...da war nicht wirklich eine Herzlichkeit dabei, dass man sagt, man schaut, dass man den Schülern echt was beibringt, hilft und dass sie weiter kommen in ihrem Leben. Es war einfach nur so Information, entweder ihr habt es kapiert, und wenn nicht, Pech. Es war die totale Machthierarchie....Und da hab ich mich eigentlich gleich von Anfang an dagegen gesträubt...“

Berufsbildende mittlere Schule

Lehrer-Schüler-Interaktion

Student E beschrieb die strenge Hausordnung an der Schule und den Direktor extrem autoritär. Bei Verstößen gab es Konsequenzen für die Schüler. Er bezeichnete den Alltag an dieser Schule als hart und erlebte dort eine Unterjochung.

„...die Lehrer waren eigentlich sehr streng. Das war eine Privatschule, die man bezahlen hat müssen und wir hatten auch eine recht strenge Hausordnung. Man wurde videoüberwacht und man hatte zum Beispiel Raucherausweise bekommen, wenn man 16 war, die anderen durften nicht rauchen und der Direktor war ziemlich drakonisch, d.h. wenn man zu spät gekommen ist, hat man sofort ins Direktorat kommen müssen mit einer

Entschuldigung...und Ausreden wie Stau etc., das hat nicht gegolten und man hat einen Eintrag bekommen. Und wenn man da eben ein paar Punkte drüber war, dann hat man schon mit einer ordentlichen Maßregelung rechnen können, wie Noten runter setzen etc. Das war ziemlich hart, es war nicht schön. Das war das erste Mal, wo ich gesehen habe, da komm ich nicht weiter mit ‚ich möchte es nicht machen‘, weil dort habe ich es machen müssen. Wenn ich es nicht gemacht hätte, dann wäre ich der Schule verwiesen worden und eigentlich war der Drang Berufsausbildung fertig zu haben, damit ich arbeiten gehen kann, höher, als wie mich durchzusetzen...Es war schon eine gewisse Unterjochung, aber ich hab eigentlich damit leben können...“

Unterstützung bei Problemen erhalten

Die Lehrer an der Privatschule waren kompetent und versuchten trotz hartem Führungsstil den Schülern bei Problemen weiterzuhelfen.

„Und es war eigentlich so, dass die Lehrer sehr kompetent und hart waren, aber sie haben probiert, den Schülern etwas beizubringen. Und sie sind dann auch persönlich auf dich eingegangen, wenn du irgendwelche Probleme gehabt hast. Sie haben sehr wohl probiert uns für das Berufsleben auszubilden. Das war eigentlich recht positiv.“ „Also unser Informatiklehrer war eigentlich selber noch Student und hat uns trotzdem relativ tolle Sachen beigebracht, die wir später auch verwenden haben können. Er hat uns beigebracht, wie wir uns selber Dinge anlernen können und das war für mich zum Beispiel ein Punkt, den ich heute noch gebrauchen kann.“

Erfahrung des Scheiterns

Student E erhielt ein negatives Resultat auf eine Deutschschularbeit, was bei ihm Selbstzweifel aufkommen ließ.

„Am Anfang der Privatschule hab ich mal einen Fünfer gehabt in Deutsch, wo ich mir dann gedacht habe, puh ich war vorher nie schlecht in Deutsch und da hab ich mir gedacht, irgendetwas passt da nicht. Und bin dann drauf gekommen, dass weniger Rechtschreibung oder Grammatikprobleme waren, sondern der Deutschlehrerin hat einfach nicht die Art gefallen, wie ich

geschrieben habe. Da hab ich mit ihr dann auch gesprochen, was ihr genau nicht passt und danach hat eigentlich alles wunderbar funktioniert. Irgendwie war ich sehr überrascht über den Fünfer und hab mir gedacht, verflixt, wenn ich da jetzt nicht was ändere, dann werde ich vielleicht von der Schule geschmissen oder schaffe die Schule nicht. Das war natürlich kein gutes Gefühl und ich habe eigentlich alles daran gesetzt, dass ich bei der nächsten Schularbeit die Defizite ausmerze. Selbstzweifel sind aufgekommen, aber nicht große Selbstzweifel...Es war einfach nur ein Rückschlag...“

Das Gefühl der Bestätigung auf Grund guter Leistungen

Student E erlebte gute Leistungsbeurteilungen als aufbauend für sein Selbstbild.

„Erfolgserebnisse, ja die guten Noten in Programmierung, auch in Rechnungswesen, da hab ich immer Einser und Zweier gehabt und da hab ich mich bestätigt gefühlt, dass ich anscheinend doch nicht so blöd bin, wie ich gedacht habe, dass ich in der Hauptschule bin.“

Schulzeit allgemein

Student E erlebte die Schulzeit in der berufsbildenden Schule als professionell, daher verhielt er sich korrekt, weil er wusste, dass er die Ausbildung für sein Berufsleben benötigen würde.

„Die berufsbildende Schule ist eigentlich schon recht professionell abgelaufen. Und ich hab schon gewusst, da geht es nicht um Wohlfühlen, sondern um meine Berufsausbildung und das ist wichtig, weil an dem werde ich später gemessen, was ich in meiner Arbeit später dann auch machen werde, und drum hab ich das eigentlich auch recht professionell und trocken gesehen. Also, da hab ich mich korrekt verhalten, da hab ich nicht probiert, da komm ich schon irgendwie durch, sondern da hab ich geschaut, dass ich was lerne und es später mal in der Arbeit verwenden kann. Und da hat es auch nicht wirklich große oder grobe Zwischenfälle gegeben in dem Sinn, es hat eigentlich alles gepasst.“ „Ich war in der Schule nie so emotional, dass ich gedacht habe, jetzt leidet mein Selbstbewusstsein darunter. Ich habe schon immer ein gutes Selbstbewusstsein gehabt, und wenn etwas dann halt nicht so gepasst hat,

wie ich es mir vorgestellt hab, dann hab ich geschaut, dass ich es besser mache oder anders mache. Es war aber nie so, dass ich wochenlang geknickt war und mir gedacht habe, mit dem komme ich nicht klar.“

4.5.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Student E

Grundschule

Student E machte in der Grundschule keine schlechten Erfahrungen mit Lehrpersonen. Die erlebte Lehrer-Schüler-Interaktion wirkte sich fördernd auf das Selbstbild und den Selbstwert von Student E aus. Seine Lehrerin war nett, hilfsbereit und partnerschaftlich im Umgang mit den Schülern. Sie ging auf Probleme ein und er fühlte sich von ihr unterstützt.

Hauptschule

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Interaktion in der Hauptschule war negativ. Mit seinem Turnlehrer focht er einen Machtkampf aus, den Student E für sich gewinnen konnte. Diese Erfahrung gab ihm das Gefühl der Bestätigung. Student E bezeichnete die Hauptschulzeit als dunklen Fleck in seinem Leben, allerdings stärkten seine Erlebnisse, wie mit seinem Turnlehrer, auch sein Selbstwertgefühl, da er sich gegen das autoritäre Lehrerverhalten durchsetzen konnte. Student E hatte zu dieser Zeit kein Interesse an den Unterrichtsinhalten und verweigerte daher häufig den Schulbesuch. Sein mangelndes Interesse führte zu negativen Leistungsbeurteilungen.

Berufsbildende mittlere Schule

Student E erlebte die Privatschule als sehr restriktiv. Den Direktor beschrieb er als autoritär. Er empfand das Verhalten der Lehrer als persönliche Unterjochung, aber damit konnte er umgehen. Die Lehrer beurteilte Student E als professionell. Er schätzte, dass sie auch auf die fachlichen Probleme der Schüler eingingen. Gute Leistungsbeurteilungen wirkten sich fördernd und stärkend auf sein Selbstbild und sein Selbstwertgefühl aus. Durch eine negative Leistungsbeurteilung in einem Unterrichtgegenstand hatte er Selbstzweifel, die aber nicht lange währten.

4.5.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Student E

Was habe ich von Student E über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Student E gemacht werden?

- Es kann sein, dass negative Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und autoritäres Lehrerverhalten ein Schulverweigern begünstigen.
- Wenn Schüler von ihren Lehrern Hilfe, Unterstützung und Verständnis entgegengebracht bekommen, werden ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühl gestärkt.
- Wenn Schüler einen Machtkampf mit einer Lehrperson ausfechten und aus diesem als Sieger hervorgehen, dann erleben Schüler ein Gefühl der Bestätigung des Selbstwertes.
- Es kann sein, dass Schüler gute Leistungsbeurteilungen als aufwertend erleben.
- Es ist möglich, dass negative Leistungsbeurteilungen bei Schülern Selbstzweifel hervorrufen können.
- Es ist auch möglich, dass sich schlechte Erfahrungen mit Lehrern im Endeffekt stärkend auf die Person des Schülers auswirken können.

4.6 Verdichtungsprotokoll Studentin F

Grundschule

Ermutigung

Studentin F war eine schüchterne Schülerin. Sie beschrieb ihre Lehrerin als lieb und nett und sie mochte sie sehr. Diese Lehrerin ermutigte sie mitzuarbeiten.

„...da habe ich die ganzen vier Jahre nur eine Lehrerin gehabt und es war so, dass ich die Lehrerin eigentlich sehr gerne gehabt hab und dadurch hat sie mich auch ermutigt mitzuarbeiten. Ich war eher eine schüchterne Schülerin und war zurückhaltender und hab mir nie was sagen getraut. Und wenn ich

jetzt darüber nachdenke, hat sie mich ermutigt...“ „Sie war immer lieb und nett...“

Sich weniger wert fühlen durch Bevorzugung anderer

Ihre Volksschullehrerin hatte Lieblingsschüler und dadurch fühlte sich Studentin F abgewertet.

„Dadurch, dass sie auch Lieblingsschüler gehabt hat, war es aber auch so, dass ich mich zurückgesetzt gefühlt hab...und das war für mich halt irgendwie nicht so schön. Ich hätte mir schon erwartet, dass sie alle gleich behandelt und dass sie alle gleich lieb hat oder mag. Und das war dann nicht schön, dass sie die eine Schülerin nicht vom Beurteilen her, sondern eher vom auf die Schoß nehmen her oder vom Reden her den anderen vorgezogen hat. Und wenn ich darüber nachdenke, dann fällt mir das schon sehr auf.“ „Nicht, dass ich geglaubt habe, ich bin weniger gut in schulischen Leistungen, sondern eher auf der Wertebene, emotional also.“ „...ich hätte mir schon erwartet, dass wir sozusagen alle an erster Stelle stehen und alle gleich behandelt werden. Auch wenn sie immer lieb war, man hat sich aber trotzdem weniger wert gefühlt, weil sie die eine Schülerin einem vorgezogen hat.“

Allgemein bildende höhere Schule – Unterstufe

Aufwertung erleben durch positive Lehrer-Schüler-Interaktion

Studentin F machte gute Erfahrungen in der Interaktion mit ihrem Religionslehrer. Dieser ging auf die Probleme der Schüler ein und hörte ihnen zu. Sie konnte mit ihm Gespräche führen und das nahm ihr die Angst vor Lehrern.

„Die Lehrer haben irrsinnig viel von uns abverlangt und haben nicht eingesehen, dass wir uns erst von der Volksschule auf das Gymnasium umstellen müssen.“ „...aber trotzdem hat es auch Lehrer gegeben, die mich in der ersten Zeit geprägt haben. In der ersten Klasse war es mein Religionslehrer, der auch gleichzeitig mein Klassenvorstand war.“ „...er hat auch versucht auf alle Probleme einzugehen. Ich hab mich an ihn wenden können, wenn ich jetzt zum Beispiel ein Problem mit Mitschülern gehabt hab. Ich kann mich erinnern, dass er einfach auf jeden eingegangen ist und wir

haben wirklich aussprechen können, was uns bewegt...Ich hab zu ihm kommen können entweder nach der Stunde oder auch in der Stunde, wenn man vor den Schülern darüber reden wollte. Er hat wirklich ein offenes Ohr gehabt und ich hab mich immer gut gefühlt und gefreut auf seine Stunden...“

„Bei anderen Lehrern da ging es halt wirklich nur um die Unterrichtsstunde und die Fächer und bei ihm ist es wirklich um uns gegangen. Er hat immer durchgefragt, ob jemand ein Problem hat oder, ob irgendetwas vorgefallen ist.“

„Es hat immer Kleinigkeiten gegeben, die einen bewegt haben und man hat es ihm sagen können. Auf meinen Selbstwert hat das den Einfluss gehabt, dass es aufwertend war und ich viel offener gegenüber den Lehrern war. Weil ich durch den Religionslehrer gemerkt hab, die Lehrer sind im Endeffekt auch nur Menschen. Natürlich sind sie von der Hierarchie über den Schülern gewesen, aber ich hab dadurch gemerkt, Lehrer sind auch nur Menschen und er versuchte einem zu helfen und es war nicht so, dass er...sich nicht für uns interessiert hat. Er hat mir gezeigt, dass man mit Lehrern auch über andere Sachen als nur über Fächer sprechen kann.“

Gewürdigt werden und Wertschätzung erleben

Studentin F fühlte sich von ihrer Englischlehrerin wertgeschätzt. Sie würdigte ihr Bemühen und das erlebte Studentin F als aufbauend.

„Die Englischlehrerin hab ich auch erste und zweite Klasse gehabt und die war total nett und sie war auch eine ‚Klassenmami‘. Sie hat wirklich versucht jeden irgendwie dazu zu bringen mitzuarbeiten in Englisch. Sie hat es auch gewürdigt und wertgeschätzt, wenn man sich bemüht hat...“ „...dann kann ich mich noch erinnern, ich hab einmal etwas zur Hausübung dazu gezeichnet unter die Geschichte, die wir geschrieben haben, und sie hat darunter geschrieben ‚very beautiful‘. Das war für mich aufbauend, weil ich mir denke, das hat es bei den anderen nicht mehr gegeben.“

„Es hat zwar keinen Stempel mehr gegeben, aber es war für mich aufwertend, dass sie mein Bemühen geschätzt hat. Ich hab mich dann noch mehr bemüht und wollt ihr noch mehr gefallen. Sie hat uns auch immer geholfen.“

Negative Interaktion

Die Konfrontationen mit ihrem Englischlehrer wirkten sich negativ auf das Selbstbewusstsein von Studentin F aus. Er begegnete ihr immer in einer unfreundlichen Art und Weise. Studentin F hatte im Unterrichtsgegenstand Englisch ihre Defizite.

„...ich hab dann einen Englischlehrer bekommen, der war dann mein Hasslehrer Nummer 1 im Gymnasium. Also wirklich, der war in Bezug auf mein Selbstbewusstsein sehr stark prägend, weil er mir dann dritte und vierte Klasse gezeigt hat, dass die Schüler, die aus meiner Klasse gekommen sind, wir sind ja zusammengelegt worden, nicht Englisch können. Ich hab später erfahren, dass er sich mit der Englischlehrerin, die wir vorher gehabt haben, nicht verstanden hat und der Meinung war, die kann nichts beibringen und jetzt bekommt er praktisch die Schüler von ihr und muss ihnen erst Englisch beibringen. Und man hat es definitiv stark gemerkt, dass er überzeugt war, dass wir nicht Englisch können, beziehungsweise, dass wir die Leistungen erbringen können, die er von uns erwartet....Das hat er uns spüren lassen, in dem Sinn, dass er immer grantig war. Wenn wir einmal was nicht gewusst haben, hat er uns spüren lassen, dass er das erwartet hat. Und er hat mich eigentlich auch sitzen bleiben lassen wollen und hat mir in der dritten Klasse einen Fünfer gegeben. Ich hab aber aufsteigen dürfen, obwohl ich die Nachprüfung nicht geschafft habe, weil ich sonst gut war und eine Klausel bekommen habe. Und ihn hat das natürlich voll gestört, das hab ich gemerkt bei der Prüfung.“ „Ich hab dann aber in den Ferien Nachhilfe genommen und dann auf die Schularbeit einen Zweier geschrieben und man hat richtig gemerkt, wie er das Heft ausgeteilt hat, das passt ihm überhaupt nicht, dass er mir jetzt einen Zweier geben hat müssen. Auf der einen Seite natürlich war ich stolz, weil ich es ihm gezeigt hab, dass ich es doch kann und ich hab mich schon aufgewertet gefühlt durch die gute Note, weil ich mir gedacht hab, ich hab es ihm jetzt gezeigt, dass ich doch Englisch kann.“

Allgemein bildende höhere Schule – Oberstufe

Frustration erleben

Studentin F hatte weitere Schwierigkeiten mit ihrem Englischlehrer, was für sie sehr demotivierend war.

„In der Gymnasialzeit hab ich viel einstecken müssen durch den Englischlehrer zum Beispiel, was mich schon frustriert hat, weil ich durch ihn echt geglaubt hab, ich bin unfähig.“ „Er hat mich zwar schon mitarbeiten lassen, aber man hat gemerkt wir haben eine Erfahrung miteinander gemacht, die war nicht sehr positiv. Wir haben uns zwar gegenseitig schon akzeptiert, aber es war eine Mauer zwischen uns. Ich hab da nicht so kommunizieren mit ihm wollen...ich hab in Englisch auch mündlich maturiert, weil ich einfach Angst gehabt hab, dass er mich schriftlich nicht durchlässt und dass ich mündlich auch anderen Lehrern zeigen kann, dass ich schon was kann.“ „Ich hab in der siebten Klasse auch eine Nachprüfung bei ihm gehabt und dasselbe Kapitel, das er mich da geprüft hat, hat er mir Gott sei Dank auch zur mündlichen Matura gegeben. Er wollte sich wahrscheinlich auch absichern, dass ihm ja nicht nachgesagt werden kann, er ist ein schlechter Englischlehrer. Das Gefühl hab ich gehabt.“

Positive Interaktion – sich aufgehoben fühlen

Studentin F machte gute Erfahrungen mit ihrer Deutschlehrerin. Diese wollte den Schülern helfen und zeigte Empathie. Studentin F stärkte die Begegnung mit dieser Lehrerin.

„Zum Beispiel in der siebten Klasse hab ich einen Klassenvorstand gehabt, das war unsere Deutschlehrerin und das war eine meiner Lieblingslehrerinnen...“ „... ich finde sie war einfach konsequent...“ „Wenn sie uns Hausübungen gegeben hat oder ein Buch zum Lesen, dann hat sie uns gezeigt, dass es nur für uns gut ist und für sie ist es okay, wenn wir das Buch nicht lesen, aber es wird uns dann auf den Kopf fallen früher oder später. Dadurch haben wir alle durchwegs das Buch gelesen. Und sie war dementsprechend nett, weil sie uns helfen wollte. Zu der Zeit noch in der siebten Klasse ist mein Großvater an Krebs erkrankt und in der achten Klasse

ist er verstorben und das war für mich irgendwie ein Einbruch.“ „Und wie meine Mutter zu mir gesagt hat, dass mein Klassenvorstand das mitbekommen hat, dass es mir nicht gut geht, war das für mich ein schönes Gefühl. Dass sie, obwohl ich nichts darüber gesprochen habe in der Deutschstunde, trotzdem gemerkt hat, dass mit mir irgendwas ist.“ „Sie war keine junge Lehrerin, sie hat auch sicher schon Erfahrung gehabt, aber ich glaub, dass das eher weniger mit Erfahrung als Lehrer zu tun hatte, sondern eher wirklich mit dem Einfühlen in Menschen.“ „...diese Lehrerin war echt toll. Die hat mich auch nachher, nachdem ich die Matura geschafft hab zwei Jahre später getroffen und gefragt, ob alles okay ist und wie es mir geht, aber nicht was machst du jetzt beruflich, was studierst du jetzt, sondern da ist es wirklich um die emotionale Ebene gegangen. Sie hat mich nach meinem Leben gefragt und nicht nur die Fakten, sondern wirklich nach meinem Befinden...“ „...es wird auch nicht jeder Lehrer mit jedem Schüler so reden können, es geht ja nicht um die emotionale Ebene, sondern um Lernen, aber ich finde es trotzdem wichtig, dass die Lehrer bemerken, dass es dir nicht so gut geht und es auch akzeptieren.“ „Es gibt viele Lehrer, die einfach nur leistungsorientiert sind und immer nur die Schüler sehen, die immer aufzeigen und immer nur mitarbeiten und gute Noten schreiben und nicht die Schüler sehen, die einen Einbruch haben und mal schlechtere Noten schreiben beziehungsweise nicht mehr so mitarbeiten, wie sie es gewohnt sind.“ „Was ich auch toll finde, dass sie mich nicht vor allen Schülern darauf angesprochen hat, sondern dass sie es so gemacht hat, dass keiner etwas bemerkt hat. Sie ist von selber drauf gekommen, dass ich vielleicht nicht will, dass es wer weiß. Es war auch vielleicht damals gut, dass sie meine Mutter angesprochen hat und nicht mich...“ „Und ich glaub, das können auch nicht viele Lehrer, darauf Rücksicht nehmen, wie es auch in der Familie gerade ist bei den Schülern. Für viele Lehrer, was ich so erlebt hab, ist es einfach nur wichtig, die Leistung zu erbringen...“ „...dass es vielleicht auch wichtig ist, dass man zeigt du musst nicht jeden Tag 100% perfekt sein.“ „Für mich war es so, dass ich mich aufgehoben gefühlt hab und bin natürlich dadurch auch gestützt gewesen auf der schulischen Seite, weil ich gehofft habe, dass andere Lehrer, wenn sie es auch bemerken, mit dem Klassenvorstand reden und die dann vielleicht auch erfahren, warum ich in dieser Zeit nicht so auf der Höhe war. Ich hab mir

gedacht, wenn gerade der Klassenvorstand das versteht, dann kann ich mich aufgehoben fühlen auf der schulischen Seite. Es ist einfach ein tolles Gefühl, wenn ein Lehrer bemerkt, wenn mit dir etwas nicht stimmt, es ist als wird man in den Arm genommen.“ „...sie hat auch ihre menschliche Seite sehr gezeigt.“ „Sie hat auch selber zu uns gesagt, ihr geht es heute nicht so gut und sie hat von sich aus uns auch Schwäche gezeigt und das war für uns auch stärkend, weil wir gewusst haben, wenn die Lehrerin zu uns sagt, es geht ihr nicht so gut, können wir es zu ihr auch mal sagen. Man kann nicht immer jeden Tag das Gleiche erbringen. Es kommt auf die Tagesverfassung an, auf das soziale Umfeld, was gerade angesagt ist und ich glaube, dass es einfach wichtig ist, dass ein Lehrer auch sagt, ich bin nicht 100% perfekt. Sie hat sich einfach nicht verstellt...“ „Es ist eine Interaktion auch nonverbal irgendwie da. Sie spürte das auch, dass es einem nicht gut ging und spürte es auch, wenn es einem gut ging. Sie ist da wirklich auch sehr drauf eingegangen und das eben auf jeden, nicht nur auf spezielle Schüler. Sie ist auf die Person eingegangen.“

Mehr Verantwortung bekommen und auf einer Ebene kommunizieren

Studentin F empfand es als positiv, dass sie von Seiten der Lehrer mehr Verantwortung bekam. Auch, dass zwei Lehrpersonen den Schülern das Du anboten, erlebte sie als Erleichterung im Umgang miteinander.

„Vor allem in der Oberstufe ist gesagt worden, ihr müsst nicht mehr hier sein, ihr habt die Pflichtschule fertig, ihr seid jetzt freiwillig da und ihr müsst selber wissen, ob ihr die Hausübung macht.“ „Du bist noch immer gleich, hast dieselben Lehrer und trotzdem wird dir mehr Verantwortung gegeben. Wir haben dann zum Beispiel, was mich sehr gewundert hat, auch zwei Lehrer mit dem Vornamen anreden dürfen. Es war sicher ein gutes Gefühl, aber komisch. Ich hab mich jetzt nicht auf der gleichen Ebene gefühlt, aber ich hab mich schon ein paar Stufen höher gefühlt dadurch. Und dadurch kann man mit dem Lehrer auch auf einer anderen Ebene kommunizieren. Und ich hab dann das Gefühl gehabt, ich kann ihm auch sagen, ich verstehe das jetzt überhaupt nicht, erklär mir das jetzt noch einmal. Dadurch ist es mir auch besser gegangen.“ „Es waren sicher viele Schüler überrascht über das Du, dass der das sagt.“ „Es hat mir geholfen, muss ich sagen. Wir haben gewusst er ist

unser Lehrer, er hat das Sagen, aber trotzdem können wir anders mit ihm kommunizieren als vorher.“ „Es ist halt so, wie es auf der Uni ist, wo die Professoren Kollegen und Kolleginnen sagen, stellen sie dich auf eine Ebene. Und ich würde es auch jedem Lehrer empfehlen, dass das auch in der Schule so sein kann. Den Schülern mehr Verantwortung geben, weil sich dadurch das komplette Verhalten in der Schule ändert.“

Schulzeit allgemein

Studentin F hatte viele ambivalente Gefühle in der Schulzeit. Negativ auf ihr Befinden wirkten sich die Erfahrungen mit ihrem Englischlehrer aus. Studentin F erlebte es aber letztendlich als stärkend, dass sie die Schwierigkeiten bezüglich des Unterrichtsgegenstandes Englisch überwinden konnte.

„In der Gymnasialzeit hab ich viel einstecken müssen durch den Englischlehrer zum Beispiel, was mich schon frustriert hat, weil ich durch ihn echt geglaubt hab ich bin unfähig. Und durch die positiven Erlebnisse war es so, dass ich nicht geglaubt hab ich muss aufgeben. Wie ich von der Schule rausgekommen bin, wie ich die Matura gehabt hab, das war wirklich eines der schönsten Gefühle, was man irgendwie haben kann, weil es waren so viele ambivalente Gefühle die ganze Schulzeit über, die es gegeben hat. Einmal warst du die Glückliche, gestärkt und hast gewusst du bist am richtigen Weg, ...dann kommen wieder so Einbrüche, wo dir gesagt wird, du kannst das nicht hinkriegen. Oder das hätte man schon längst können müssen.“ „Das mit den Nachprüfungen in Englisch, das waren keine schönen Erlebnisse...“ „Die Erfahrung war für mich dann schon auch gut mit dem Lehrer, glaube ich, dass ich gemerkt habe, ich muss versuchen mit jedem auszukommen. Weglaufen nützt nichts. Und ich weiß, ich hab es bis daher geschafft und werd es auch weiter schaffen, auch wenn ich mir manchmal denke, ich schaffe es nicht in manchen Phasen. Es war auch so, dass im Gymnasium Lehrer gesagt haben, wenn es diesmal in die Hose geht, dann wirst du es das nächste Mal schaffen.“ „Also irgendwie hat mich die Schulzeit auch gestärkt.“

4.6.1 Personenbezogene Zusammenfassung des Gesprächs mit Studentin F

Grundschule

Studentin F beschrieb ihre Lehrerin einerseits lieb und nett und sie wurde durch die Interaktion mit ihr ermutigt. Andererseits erlebte Studentin F durch diese Lehrerin eine emotionale Abwertung, da ihre Lehrerin Lieblingsschüler hatte, zu denen Studentin F nicht gehörte.

Allgemein bildende höhere Schule – Unterstufe

Studentin F erfuhr eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion mit ihrem Religionslehrer, wodurch sie eine Aufwertung erlebte. Ihr Religionslehrer hörte den Schülern zu und interessierte sich für die Probleme der Schüler. Die Begegnung mit diesem Lehrer nahm Studentin F allgemein die Angst vor Lehrern. Studentin F fühlte sich von ihrer Englischlehrerin wertgeschätzt. Diese würdigte das Bemühen von Studentin F. Ihre Englischlehrerin half den Schülern und Studentin F erlebte die Würdigung ihres Bemühens als Aufwertung. Die Konfrontationen mit ihrem Englischlehrer wirkten mindernd auf das Selbstbewusstsein von Studentin F ein. Ihr Englischlehrer begegnete ihr immer zornig und unfreundlich. Sie beschrieb ihn als ihren „Hasslehrer“.

Allgemein bildende höhere Schule – Oberstufe

Studentin F erlebte die Begegnungen mit ihrem Englischlehrer als frustrierend. Auf Grund der negativen Erfahrungen mit diesem Lehrer wollte sie nicht mit ihm kommunizieren. Als besonders positiv beschrieb Studentin F die Interaktion mit ihrer Deutschlehrerin. Diese ging auf die schwierige private Situation von Studentin F behutsam ein. Ihre Deutschlehrerin begegnete ihr mit Empathie und Studentin F fühlte sich dadurch aufgenommen. Studentin F beschrieb ihre Deutschlehrerin als echt und sie erlebte die Lehrer-Schüler-Interaktion als stärkend für ihre Person. Studentin F imponierte, dass sie und ihre Mitschüler in der Oberstufe mehr Verantwortung von den Lehrern zugesprochen bekamen. Des Weiteren erlebte sie es als Aufwertung, dass zwei Lehrer den Schülern das Du angeboten hatten.

Schulzeit allgemein

Studentin F hatte in der Schulzeit ambivalente Gefühle. Positive beziehungsweise negative Leistungsbeurteilungen wirkten auf ihr Selbstwertempfinden ein. Durch die schlechten Erfahrungen mit ihrem Englischlehrer erlebte Studentin F das Gefühl der Frustration und sie dachte, sie sei unfähig. Durch ihre Erfolgserlebnisse empfand sie die Schulzeit gesamt gesehen dennoch auch als stärkend.

4.6.2 Themenbezogene Aussagen auf der Basis des Gesprächs mit Studentin F

Was habe ich von Studentin F über schulische Interaktionsprozesse und Selbstwertentwicklung erfahren?

Welche verallgemeinerbaren themenbezogenen Aussagen können auf Grund des Gesprächs mit Studentin F gemacht werden?

- Es kann sein, dass Schüler Ermutigung durch eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion erleben.
- Wenn Lehrer Lieblingsschüler haben und diese anderen vorziehen, dann fühlen sich andere Schüler emotional abgewertet.
- Wenn Lehrer das Bemühen von Schülern würdigen und wertschätzen, dann erleben Schüler dies als Aufwertung.
- Eine negativ verlaufende Lehrer-Schüler-Interaktion kann bei Schülern Probleme hinsichtlich der emotionalen Ebene verursachen.
- Wenn Lehrer Schülern echt und helfend begegnen, dann fühlen sich Schüler besonders gefördert.
- Es kann sein, dass sich das Zeigen von Empathie Schülern gegenüber positiv auf die Lehrer-Schüler- Beziehung auswirkt.
- Wenn Lehrer Schülern das Du anbieten, dann erleichtert dies die Ebene der Kommunikation.
- Es kann sein, dass Leistungsbeurteilungen Einfluss auf das Werterleben von Schülern nehmen.
- Es ist möglich, dass Schüler durch schulische Gegebenheiten Frustration erleben.

4.7 Vergleichende Auswertung der Persönlichen Gespräche

In diesem Kapitel erfolgt eine Gesamtauswertung der Gesprächsinhalte der geführten sechs Persönlichen Gespräche. Im Unterschied zu den Verdichtungsprotokollen stehen die themenbezogenen Aussagen nicht mehr in Relation mit den Gesprächspartnern, sondern werden von ihnen losgelöst dargestellt.

Eine Verallgemeinerung der erhaltenen Ergebnisse ist auf Grund der Methode des Persönlichen Gesprächs sowie der geringen Größe der Stichprobe, beziehungsweise der geringen Anzahl der Gesprächsteilnehmer, nicht möglich. Die erhaltene Gesamtaussage ist nichtsdestoweniger von Interesse und gehaltvoll, auch wenn diese nur als Teil eines Ganzen zu betrachten ist.

4.7.1 Aspekte und Auswirkungen positiver Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern

Im Folgenden werden die Aussagen aller sechs Gesprächspartner bezüglich der Aspekte und Auswirkungen positiver Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern angeführt:

- Ein demokratisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern fördert die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.
- Wenn ein Schüler von seinen Lehrern Vertrauen entgegengebracht bekommt, dann wirkt sich das positiv auf das Verhalten des Schülers aus.
- Es kann sein, dass Ehrlichkeit positiv auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis einwirkt.
- Wenn Schüler Hilfe und Unterstützung von ihren Lehrern bekommen, so erleben sie dies als wertvoll.
- Wenn Lehrer private Aktivitäten mit ihren Schülern unternehmen, dann nehmen Schüler dies als motivierend wahr.
- Es kann sein, dass sich aufbauende Worte von Lehrpersonen fördernd auf das Selbstbewusstsein von Schülern auswirken.
- Es ist möglich, dass das Gefühl gemocht zu werden in der Schule ein positives Selbstwerterleben einer Person begünstigt.

- Es kann sein, dass eine „helfende Beziehung“ zwischen Lehrpersonen und Schülern das Erleben des Selbstwertes positiv verstärkt.
- Es kann sein, dass ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis einen selbstwertsteigernden Einflussfaktor darstellt.
- Erfahrungen mit Lehrpersonen in der Schulzeit können sich positiv bezüglich der Entwicklung eines Schülers erweisen, wenn die Lehrer-Schüler-Interaktion solide verläuft.
- Wenn Lehrer Schülern Bestätigungen für richtiges Agieren geben, dann führt dies dazu, dass sich Schüler mehr zutrauen.
- Es kann sein, dass anerkennendes Lob zur Stärkung des Selbstwertes beiträgt.
- Wenn Schüler von ihren Lehrern Hilfe, Unterstützung und Verständnis entgegengebracht bekommen, werden ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühl gestärkt.
- Es kann sein, dass Schüler Ermutigung durch eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion erleben.
- Wenn Lehrer das Bemühen von Schülern würdigen und wertschätzen, dann erleben Schüler dies als Aufwertung.
- Wenn Lehrer Schülern echt und helfend begegnen, dann fühlen sich Schüler besonders gefördert.
- Es kann sein, dass sich das Zeigen von Empathie Schülern gegenüber positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirkt.
- Wenn Lehrer Schülern das Du anbieten, dann erleichtert dies die Ebene der Kommunikation.

4.7.2 Aspekte und Auswirkungen negativer Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern

Eine Reihe von Aussagen über negativ erlebte Interaktionsprozesse konnten aus den Gesprächen herausgefiltert werden:

- Es kann sein, dass das Gefühl abgelehnt zu werden einen negativen Einfluss auf das Selbstwernerleben eines Schülers nimmt.

- Es kann sein, dass schlechte Erfahrungen eines Schülers mit seinen Lehrern zur Schulverweigerung und zu Schulversagen führen.
- Es ist möglich, dass Schüler durch permanente destruktive Kritik einer Lehrperson das Gefühl vermittelt bekommen, sie seien Versager.
- Wenn Lehrer Vorurteile gegen bestimmte Schüler haben und diesen demzufolge ihre Abneigung spüren lassen, dann kann es zu einer Minimierung des Selbstwertes der Schüler kommen.
- Eine als negativ zu beurteilende Interaktion zwischen Lehrern und Schülern kann bei Schülern zu Selbstzweifel führen.
- Interaktionsprozesse entgegen einer humanistischen Grundhaltung im Umfeld Schule können dazu führen, dass sich Schüler als minderintelligent wahrnehmen.
- Wenn Lehrer Schüler auf Grund ihrer Person ablehnen, dann kann dies ein niedriges Selbstwertgefühl seitens der Schüler bewirken.
- Es kann sein, dass Schüler durch Lehrer, die autoritäres Verhalten zeigen und extrem direktiv sind, verängstigt werden.
- Es kann sein, dass der Selbstwert eines Schülers gemindert wird auf Grund eines direktiven Lehrerverhaltens.
- Wenn Lehrer sehr autoritär und direktiv im Umgang mit Schülern sind, dann kann sich das negativ auf die psychische und körperliche Befindlichkeit von Schülern auswirken.
- Es kann sein, dass Lehrer durch ihr Wissen und ihre Machtposition in der Interaktion mit Schülern ein wenig partnerschaftliches Lehrerverhalten zeigen.
- Es kann sein, dass negative Interaktionsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und ein autoritäres Lehrerverhalten ein Schulverweigern begünstigen.
- Wenn Schüler einen Machtkampf mit einer Lehrperson ausfechten und aus diesem als Sieger hervorgehen, dann erleben Schüler ein Gefühl der Bestätigung des Selbstwertes.
- Es ist auch möglich, dass sich schlechte Erfahrungen mit Lehrern im Endeffekt stärkend auf die Person des Schülers auswirken können.
- Wenn Lehrer Lieblingsschüler haben und diese anderen vorziehen, dann fühlen sich andere Schüler emotional abgewertet.

- Eine negativ verlaufende Lehrer-Schüler-Interaktion kann bei Schülern Probleme hinsichtlich der emotionalen Ebene verursachen.
- Es kann sein, dass Lehrer Schüler auf Grund von Sympathie beziehungsweise Antipathie unterschiedlich beurteilen.

4.7.3 Gute Leistungsbeurteilungen – Selbstwertsteigerung

Unter diesem Punkt werden die Aussagen von den Studenten B, E und F angeführt:

- Es kann sein, dass solide Leistungen das Selbstwernerleben begünstigen.
- Es kann sein, dass Schüler gute Leistungsbeurteilungen als aufwertend erleben.
- Es kann sein, dass Leistungsbeurteilungen Einfluss auf das Werterleben von Schülern nehmen.

4.7.4 Negative Leistungsbeurteilungen – Erfahrung des Scheiterns

Studenten C, D, E und F gingen auf den Aspekt negativer Leistungsbeurteilungen ein:

- Es kann sein, dass sich negative Leistungsbeurteilungen in einem Unterrichtsgegenstand negativ auf das Selbstbild eines Schülers auswirken.
- Negative Leistungsbeurteilungen minimieren das Selbstwernerleben eines Schülers.
- Es kann sein, dass die Erfahrung des Scheiterns keinen Einfluss auf das Selbstbild beziehungsweise den Selbstwert eines Schülers nimmt.
- Es ist möglich, dass negative Leistungsbeurteilungen bei Schülern Selbstzweifel hervorrufen können.
- Es kann sein, dass Leistungsbeurteilungen Einfluss auf das Werterleben von Schülern nehmen.

4.7.5 Schulwechsel

Studenten A und B bezogen sich in ihren Ausführungen auf das Thema Schulwechsel:

- Es kann sein, dass sich ein Schulwechsel nach schlechten Interaktionsprozessen mit einem oder mehreren Lehrern positiv auf die Selbstwertentwicklung eines Schülers auswirkt.
- Ein Schulwechsel kann sich positiv auf die Motivation eines Schülers auswirken.

4.7.6 Schulzeit (Selbstwert, Selbstbild, Wohlbefinden)

Studenten A und F stellten die Schulzeit insgesamt in Relation mit Wohlbefinden, Selbstwert und Selbstbild:

- Es kann sein, dass die Schule ein maßgebender Einflussfaktor auf die Selbstwertgenese eines jungen Menschen ist.
- Schlechte Erfahrungen in der Schulzeit können ein negatives Selbstbild mitbedingen.
- Es ist möglich, dass Schüler durch schulische Gegebenheiten Frustration erleben.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Um die theoretischen Erkenntnisse zum Thema Selbstwertentwicklung und schulische Interaktionsprozesse in Relation mit den empirischen Ergebnissen des qualitativen Teiles dieser Diplomarbeit setzen zu können, wird nun eruiert, ob und inwieweit diesbezügliche Parallelen bestehen.

Die Schwerpunkte im theoretischen Teil beziehen sich auf den Prozess der Selbstwertgenese und auf die Entstehung des Selbstbildes sowie auf die damit in Verbindung stehende Interaktion im schulischen Umfeld.

Die Entwicklung des Selbstwertes ist prozesshaft und durch intrinsische sowie extrinsische Einflussfaktoren geprägt. Schüler werden sowohl durch negative als auch positive Erlebnisse mit ihren Lehrern in ihrer Selbstwertentwicklung beeinflusst, wobei der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie dem Wahrnehmungslernen große Bedeutung zukommt.

Das Selbstbild eines Heranwachsenden entsteht dynamisch durch die Gesamtheit seiner gemachten Erlebnisse und Erfahrungen im sozialen und schulischen Umfeld mit sich selbst und anderen. Verlaufen Erfahrungen und Erlebnisse eines jungen Menschen positiv, so begünstigen sie die Entstehung eines bejahenden Selbstbildes. Für das Erleben von Identität ist wesentlich, dass das Selbst- und Fremdbild einer Person miteinander übereinstimmen (vgl. Kap. 2.1.1).

Das Selbstkonzept besteht aus der Meinung, die ein Mensch über sich selbst hat und seinen gemachten Erfahrungen. Es ist zu verstehen als ein inneres Gebilde, welches jeder Mensch über sich selbst und seine sozialen Beziehungsstrukturen besitzt und inkludiert essentielle Merkmale eines Menschen sowie die Annahmen, die ein Mensch über sich selbst hat (vgl. Kap. 2.1.2).

Das persönliche Werterleben steht in Relation mit den Leistungen einer Person, zusammenhängend mit dem Feedback durch andere.

Das reaktive Feedback durch Lehrpersonen spielt auch im empirischen Teil eine wesentliche Rolle. Ein häufig genanntes Kriterium ist die Erfahrung des Scheiterns als selbstwertmindernd.

Für das eigene Selbstwerterleben waren negative Noten besonders mindernd sowie auch die damit verbundenen, wenig förderlichen Rückmeldungen der Lehrpersonen. Außerdem wurde die fehlende Bereitschaft zur Hilfestellung nach schulischem Versagen durch Lehrer als besonders belastend erlebt. Auch eine im Vorhinein existierende Erwartungshaltung seitens der Lehrperson bezüglich schulischen Versagens wurde als destruktiv empfunden. Erfolge hinsichtlich schulischer Leistungen wurden dagegen als persönliche Aufwertung erlebt, besonders dann, wenn zuvor bestehende Defizite in einem Unterrichtgegenstand überwunden werden konnten und dieses Reüssieren durch anerkennendes Lob verstärkt wurde. Auch im theoretischen Teil wird betont, dass durch solide schulische Leistungen und produktives Schaffen eine Selbstaufwertung erfolgt (vgl. Kap. 2.1.2, S. 18f).

Besonders viele negative Aspekte wurden einem autoritären Lehrerverhalten zugewiesen, vor allem, wenn es mit diffamierenden Äußerungen einherging. Auch die Machtausübung und das Hervorheben der intellektuellen Überlegenheit durch fachliche Kompetenz seitens eines Lehrers wurden von Gesprächsteilnehmern angesprochen und retrospektiv als besonders wertmindernd beschrieben (vgl. Kap. 2.2.2, S. 26). Allerdings wurde auch berichtet, dass es als Aufwertung erlebt wurde, sich durch Auflehnung gegen die Machtausübung eines Lehrers behaupten zu können.

In den sechs Persönlichen Gesprächen kommt, wie auch im theoretischen Teil (vgl. Kap. 2.2.4), die Wichtigkeit des Verhaltens von Lehrern zum Ausdruck. Demokratisches Lehrerverhalten wurde von den Gesprächspartnern positiv und fördernd erlebt; dazu zählten das Miteinbeziehen von Schülern, wenn es zum Beispiel um Ausflüge ging, nicht restriktives Verhalten bei Exkursionen oder das Anbieten des Du-Wortes in der Oberstufe, welches als Aufwertung der eigenen Person empfunden wurde.

In einem Persönlichen Gespräch wird explizit auf den positiven Effekt der Ermunterung zur Gefühlsäußerung durch einen Lehrer eingegangen. Dieser Aspekt wird auch im Theorieteil betont (vgl. Kap. 2.2.4, S. 28). Das Zeigen von Empathie durch Lehrpersonen wurde als äußerst förderlich erlebt.

Insgesamt betrachtet wird die Schulzeit von allen Gesprächsteilnehmern als ein wesentlicher Abschnitt hinsichtlich der Entstehung von Selbstbild und Selbstwert gesehen und die Auswirkungen der Begegnung mit Lehrpersonen haben nach Ermessen einiger Gesprächspartner eine nachhaltige Wirkung auf das spätere Selbstbild und das Selbstwerverleben gezeigt.

Demzufolge sollten sich erzieherisch Tätige ihrer Verantwortung und ihres Verhaltens im zwischenmenschlichen Umgang mit Heranwachsenden bewusst sein, um eine Entwicklungsförderung ihrer Schüler zu ermöglichen. Als richtungsweisend in diesem Zusammenhang gilt die von Rogers (1991) definierte voll entwickelte Persönlichkeit (fully functioning person) (vgl. Kap. 2.1.1, S.15).

Personenzentriertes Lehrerverhalten und das Einbeziehen humanistischer Kriterien in die Lehrerausbildung haben, wie die theoretischen Erkenntnisse und auch die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, nicht an Aktualität verloren. Insbesondere durch die gegebenen gesellschaftlichen Veränderungen, die mit einer vermehrten Delegierung von Wertevermittlung in den institutionellen Bereich einhergehen, haben humanistische Erziehungsziele nach wie vor hohe Priorität und sollten daher nachhaltiger in die Lehrerausbildung integriert werden. Außerdem sollten im institutionellen Bereich Voraussetzungen geschaffen werden, um die Umsetzung dieser sehr wesentlichen Bestandteile der Erziehung im Hinblick auf eine geglückte Selbstwertentwicklung realisierbar zu machen.

Literaturverzeichnis

Becker, M. (2005). Werterleben im biographischen Rückblick. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Persönlichen Gesprächen. München: Martin Meidenbauer.

Böhnisch, L. (2005). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.

Bohnsack, F. (2008). Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brown, J.D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self (Vol. 4, pp. 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bühler, C. (1975). Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie. Stuttgart: Ernst Klatt.

Eckhardt, P. (2000). Skalen zur Erfassung von existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben. Unveröffentlichte Dissertation, Wien.

Fatzer, G. (1998). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Schul- und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann 1998.

Flitner, A. (2000). Konrad, sprach die Frau Mama...Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München: Piper Verlag GmbH.

Friedrich, M.H. (2003). Kinder ins Leben begleiten. Vorbeugen statt Therapie. Wien: öbv et hpt.

Fröhlich, W. D. (1998). Wörterbuch Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Gebauer, K. (2007). Mobbing in der Schule. Beltz Taschenbuchverlag.

Gordon, T. (1974). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne.

Herkner, W. (2001). Lehrbuch Sozialpsychologie. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

Hutterer, R. (1984). Authentische Wissenschaft. Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung. In: Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Herausgegeben von der „Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung“. S. 27-51. Wien: Deuticke.

Hutterer, R. (1998). Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität einer interdisziplinären Denkrichtung. Wien: Springer.

Langer, I. (2000). Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. Köln: GwG.

Lux, K. (1997). Third Person Effekt und Selbstwert. Der Third Person Effekt als Selbstbestätigung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Rogers, C. (1983). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Frankfurt am Main: Fischer.

Rogers, C (1984). Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. In: Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Herausgegeben von der „Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung“. S.10-26. Wien: Deuticke.

Rogers, C. (1991). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG.

Rossmann, P. (1999). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber.

Schaub, H. & Zenke, G. (2007). Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Serim, H. (2005). Selbstwert und selbstschädigendes Verhalten. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Tausch, R. & Tausch, A. – M. (1998). Erziehungs – Psychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe.

Thaler, C. (2004). Konstruktion und Validierung einer Skala zum kollektiven Selbstwert nach der Theorie von Greenwald. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

Trautwein, U. (2003). Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene. Münster: Waxmann.

Waibel, E. M. (2002). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth: Auer.

Anhang

Curriculum vitae

Name	Nina Robotka	
Geburtstag	06.12.1982	
Geburtsort	Mödling	
Eltern	Mag. Elfriede Robotka, geb. Schilcher Mag. Franz Robotka	
Familienstand	Ledig	
Staatsangehörigkeit	Österreich	
Schulbildung	1989 – 1993	Volksschule Theresienfeld, NÖ
	1993 – 2001	BRG Gröhrmühlgasse, 2700 Wr. Neustadt, NÖ
	Schuljahr 2000/01	Reifeprüfung
Hochschulbildung	2001 Wintersemester	Inskription (Biologie) an der Hauptuniversität Wien
	2003 Sommersemester	Studienbeginn Diplomstudium Pädagogik, Wien
	06.10.2005	1. Diplomprüfung Pädagogik
Pädagogische Zusatzqualifikation	Diplomierter Legasthienetrainer®	Ausbildung von 10.01.2005 –12.04.2006
Beruflicher Werdegang	Praktikum bei der NÖN Wiener Neustadt	Herbst 2001
	Tätigkeit als Diplomierter Legasthienetrainer®	Seit 2006
	Angestellte als pädagogische Fachkraft	Seit 03.09.2008