

Jana Pellkofer

2025

**Gelungene Lehrer-Schüler-Interaktion als Katalysator zur
Verbesserung des Klassenklimas, Freude am selbstbestimmten
Lernen und konstruktiver Selbstreflexion**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: janpe@freenet.de).

Zusammenfassung

Grundschulen mit einem reflexiv- modernen Bildungsverständnis befähigen die Schülerinnen und Schüler durch Autonomie, Freiheit und Partizipation zu lernen und zu wachsen. Die Grundlage dafür bildet die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin. In der folgenden Arbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern die einzelnen Lehrkräfte sowie die verschiedenen Schulformen dies umsetzen, und wie die Beziehungsförderung und Interaktion in den jeweiligen Kontexten gestaltet wird.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden hierzu die Grundlagen der Lehrer- Schüler- Beziehung und Modelle sowie Studien zur Lehrer- Schüler- Interaktion vorgestellt. Im empirischen Teil wird sich der Fragestellung mittels Interviews von Lehrkräften aus der Regelgrundschule, der Gemeinschaftsschule und der Montessori- Schule auseinandergesetzt und die erhobenen Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Lehrer-Schüler Beziehung in der Montessori- Schule stärker durch Mitbestimmung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler geprägt ist. In der Gemeinschaftsschule sind gute Ansätze vorhanden, deren Umsetzung ist noch nicht in allen Klassenzimmern angekommen. In der regulären Grundschule nehmen die Lehrkräfte eine aktivere Rolle im Unterricht ein, es gibt laut den Lehrkräften eingeschränkte Mitbestimmungsmöglichkeiten. An allen Schulformen gibt es strukturierte Feedback- und Reflexionsprozesse. Besonders an der Montessori- Grundschule lernen die Kinder sich selbst konstruktiv zu reflektieren. Trotz dieser Unterschiede betonen alle Lehrkräfte, dass eine respektvolle, ehrliche und vertrauensvolle Beziehung die Grundlage für das Klassenklima, den Lernerfolg und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bildet.

Abstract

Primary schools with a reflexive, modern understanding of education enable pupils to learn and grow through autonomy, freedom and participation. The basis for this is the relationship between teacher and student. In the following work, the research question is investigated to what extent the individual teachers and the different types of school implement this and how the relationship support and interaction is organised in the respective contexts.

In the theoretical part of the thesis, the basics of the teacher-student relationship and models as well as studies on teacher-student interaction are presented. In the empirical part, the question is addressed by means of interviews with teachers from mainstream primary schools, “Gemeinschaftsschule” and Montessori Schools and the data collected is analysed using qualitative content analysis according to Philipp Mayring.

The results show that the teacher-pupil relationship in the Montessori school is characterised more by co-determination and self-determination on the part of the pupils. There are good approaches in the “Gemeinschaftsschule”, but they have not yet been implemented in all classrooms. In regular primary school, teachers play a more active role in lessons and, according to the teachers, there are limited opportunities for co-determination. There are structured feedback and reflection processes at all types of school. At the Montessori School in particular, the children learn to reflect on themselves constructively. Despite these differences, all teachers emphasise that a respectful, honest and trusting relationship forms the basis for the classroom climate, learning success and the social development of the pupils.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	2
Abstract	3
Tabellenverzeichnis.....	7
1 Einleitung.....	6
1.1 Problemstellung und Aufbau.....	7
1.2 Erklärung zur Genderkonformität	8
2 Theorie.....	9
2.1 Die Lehrer- Schüler- Interaktion	9
2.1.1 Definition von pädagogischer Beziehung	9
2.1.2 Das Beziehungsdreieck	10
2.1.3 Modelle und Forschungsperspektiven zur Lehrer- Schüler- Interaktion.....	11
2.1.3.1 Strukturmodell von Erziehung (Gudjons)	12
2.1.3.2 Unidirektionale Modelle der Lehrer- Schüler- Interaktion	12
2.1.3.2.1 Das Kind als Initiator pädagogischen Handelns	12
2.1.3.2.2 Die Lehrkraft als Initiator pädagogischen Handelns.....	13
2.1.3.3 Komplexe Modelle der Lehrer- Schüler- Interaktion.....	14
2.1.3.4 Aktuelle Forschungslage	17
2.2 Grundlagen einer gelungenen Lehrer- Schüler- Interaktion.....	19
2.2.1 Aspekte der Lehrer- Schüler- Interaktion	19
2.2.1.1 Zuhören	19
2.2.1.2 Wahrnehmen.....	20
2.2.1.3 Unbedingte Wertschätzung.....	20
2.2.1.4 Echtheit.....	21
2.2.1.5 Rituale, Strukturen und Grenzen setzen.....	21
2.2.2 Die Gesprächskultur.....	22
2.2.2.1 Gesprächsformen im Unterricht	22
2.2.2.2 Von der Gesprächskultur zur Lebenskultur	24

2.2.3 Die Beziehungsförderung.....	26
2.2.3.1 Die Schule als „beziehungsfeindlicher“ Ort.....	26
2.2.3.2 Das „Gordon- Modell“	27
2.2.3.3 Der Klassenrat	29
2.3 Lehrer- Schüler- Interaktion als Katalysator	30
2.3.1 Zur Verbesserung des Klassenklimas	30
2.3.2 Zur Freude am selbstbestimmten Lernen	35
2.3.3 Zur konstruktiven Selbstreflexion	38
2.4 Die Lehrerpersönlichkeit.....	40
2.4.1 „Big Five“	40
2.4.2 Definition Lehrerpersönlichkeit	41
2.4.3 Person und Profession im Beziehungsgeschehen – Die Professionalisierung im Lehrberuf.....	42
2.4.4 Der pädagogische Takt	44
2.5 Die Rolle der Gemeinschaftsschule	44
2.5.1 Das Konzept der Gemeinschaftsschule	45
2.5.2 Lehrer- Schüler- Interaktion in der Gemeinschaftsschule.....	47
2.5.3 Studienlage	48
2.6 Die Rolle der Montessori- Schule	49
2.6.1 Die Montessori- Pädagogik.....	49
2.6.2 Lehrer- Schüler- Interaktion in der Montessori- Pädagogik.....	51
2.6.3 Studienlage	52
3 Methode.....	52
3.1 Stichprobe.....	53
3.2 Erhebungsinstrument.....	54
3.3 Transkription	55
3.4 Auswertemethodik: Qualitative Inhaltsanalyse	57
4 Auswertung.....	58

5	Diskussion	73
	5.1 Beantwortung der Leitfragen	73
	5.2 Grenzen der Forschung	89
6	Fazit	90
7	Literaturverzeichnis.....	93
8	Anhang	99
	Anhang A: Interviewleitfaden	99
	Anhang B: Transkriptionen	100
	Anhang C: Kodierleitfaden	135

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gruppe 1: Lehrkräfte der staatlichen Regelgrundschule (eigene Darstellung)	53
Tabelle 2: Gruppe 2: Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule (eigene Darstellung)	53
Tabelle 3: Gruppe 3: Lehrkräfte der Montessori-Schule (eigene Darstellung)	54
Tabelle 4: Darstellung der Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019).....	56
Tabelle 5: Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)	58
Tabelle 6: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)	157

1 Einleitung

„Lehrkräfte müssen nicht nur ihr Fach beherrschen, sondern auch die Kunst der Beziehungsgestaltung.“ - Joachim Bauer

Mathe, Deutsch, Sachunterricht, Sport oder Musik- die Breite an Wissen erscheint bei Schulstart für die Grundschul Kinder grenzenlos. Die Schülerinnen und Schüler sind neugierig und wollen forschen sowie neue Dinge ausprobieren (Hiebl & Schultheis, 2017). Die Wissensaneignung hängt nicht lediglich von Schulreformen, Klassenstärken, der Ausstattung oder von digitalen Programmen ab. Was wirklich zählt, sind die Menschen, die vor der Tafel stehen – ihre Leidenschaft, ihr Engagement und vor allem ihre Beziehungsarbeit, die sie tagtäglich in den Klassenzimmern leisten (Stadler, 2016). Jedes Fach hat in der Schule seine Berechtigung und kann begeistern, wenn es der Lehrkraft gelingt den Schülerinnen und Schülern die Inhalte auf ihrem Leistungsniveau nahe zu bringen (Hiebl & Schultheis, 2017). Künstliche Intelligenz oder ausgeklügelte Algorithmen können, obwohl sie über ein umfassendes Wissen verfügen und fehlerfrei sind, lediglich als unterstützendes Werkzeug im Unterricht dienen und die Lehrkraft niemals vollständig ersetzen (Bronner et al., 2020). Ein beziehungsloser Wissenserwerb wäre in der Schule nicht möglich, „denn wann immer Menschen miteinander zu tun haben, entsteht Beziehung automatisch.“ (Leitz, 2016, S. 72). Die Lehrperson steht im Mittelpunkt der Wirksamkeit des Unterrichts, denn neben den fachlichen Kompetenzen ist die Fähigkeit eines Lehrkörpers zu den Schülerinnen und Schülern eine Beziehung aufzubauen, in welcher die Bedürfnisse der jungen Menschen respektiert werden, elementar. Die Lehrer- Schüler- Beziehung beeinflusst den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Hattie, 2015). So erzielen verschiedene Lehrkräfte unterschiedliche Lernerfolge. Das Kind, der Lehrplan sowie die Umgebung stimmen überein, einzig und allein weichen bei den verschiedenen Lehrkräften die Interaktionen und die Beziehungen zu den Kindern ab. Das Fundament des Lernens ist eine gelungene Interaktion im Klassenzimmer, denn ein gemeinsames Lernen führt zu Lernfreude (Hiebl & Schultheis, 2017).

Das Bildungssystem steht durch die Digitalisierung, durch die gewachsene Heterogenität und den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder beim Schulanfang vor großen Herausforderungen (Schweer, 2017). Laut Baer & Koch (2020) ist das heutige Bildungssystem beziehungs-vermeidend organisiert und angelegt durch überfüllte Klassenzimmer, hierarchische Strukturen, ein erzwungenes vereinheitlichtes Lerntempo aller Kinder und die beständige Bedrohung durch Noten und Bewertungen. Fokus der Schule sind hauptsächlich Lerninhalte, die Art und Weise

das Wissen den Kindern mit Hilfe der Beziehungsebene näher zu bringen wird vernachlässigt. „Schließlich ginge es im späteren Berufsleben, so ein häufig gebrauchtes Argument, ja um `die Sache` und nicht darum sich von `Emotionen` beeinflussen zu lassen“ (Baer & Koch, 2020, S. 75). Dieses häufig gebrauchte Argument ist falsch, da der respektvolle Umgang miteinander, Fehler zu reflektieren und Feedback zu geben sowie annehmen zu können, im späteren Berufsleben und im Verhältnis zwischen Untergebener und Vorgesetzter notwendig ist (Baer & Koch, 2020). Die vorliegende Arbeit soll verdeutlichen, wie bedeutsam eine gelungene Lehrer- Schüler- Beziehung ist und wie sie als Katalysator zur Verbesserung des Klassenklimas, zur Freude am selbstbestimmten Lernen und zur konstruktiven Selbstreflexion fungiert. „Einfache, rezeptartige Handlungsstrategien, die bei jedem Schüler und jeder Schülerin in jeder Unterrichtssituation erfolgversprechend sind, gibt es nicht“ (Schweer, 2017, S. 83). Daher bedarf es dem kontinuierlichen Willen jeder Lehrkraft, die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und damit das Fundament der Lehr- Lern- Prozesse optimal zu gestalten (Schweer, 2017). Es wird untersucht, wie Lehrkräfte und welche Schulformen in Deutschland dies umgesetzt bekommen, dazu wurden Lehrkräfte aus der staatlichen Regelgrundschule, aus der Gemeinschaftsschule und aus der Montessori- Schule befragt.

1.1 Problemstellung und Aufbau

Die folgende Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird zunächst die Lehrer- Schüler- Beziehung definiert und Modelle sowie Forschungsperspektiven zur Lehrer- Schüler- Interaktion vorgestellt. Daran anknüpfend werden Aspekte und Grundlagen einer gelungenen Lehrer- Schüler- Interaktion näher beleuchtet, um anschließend die Interaktion als Katalysator zur Verbesserung des Klassenklimas, Freude am selbstbestimmten Lernen und konstruktiver Selbstreflexion zu thematisieren. Der theoretische Teil wird abgeschlossen, indem auf die Lehrerpersönlichkeit eingegangen und die Schulformen vorgestellt werden.

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit lauten:

1. In welchem Maße beeinflusst die Lehrer-Schüler-Beziehung den Unterricht und das Lernen, und wie viel Mitbestimmung haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess?
2. Welche Rolle spielt die Qualität der Lehrer- Schüler- Beziehung für das Klassenklima sowie auf die Dynamik unter den Peers?

3. Wie bedingen sich die Rückmeldungen einer Lehrkraft mit der konstruktiven Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler und welche Auswirkungen hat dies auf die persönliche und akademische Entwicklung der Lernenden?

4. Was macht eine Lehrer-Schüler-Beziehung wirklich erfolgreich und nachhaltig? Welche entscheidenden Elemente tragen dazu bei, dass sie im Schulalltag Bestand hat – und welche positiven Veränderungen kann eine solche Beziehung bewirken?

5. Mit welchen Herausforderungen und beziehungshemmenden Faktoren sind die Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert, und welche Strategien setzen sie und die Schule ein, um diese zu überwinden? Welche Veränderungen wünschen sich die Lehrkräfte vom Bildungssystem, um eine konstruktivere Lehrer-Schüler-Beziehung entfalten und eine tiefere Interaktion erleichtern zu können?

6. Wie unterscheidet sich die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den einzelnen Lehrkräften sowie verschiedenen Schulformen, und wie werden die Beziehungsförderung und Interaktion in den jeweiligen Kontexten gestaltet?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein empirischer Teil durchgeführt. Dafür wurden Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen interviewt. Mittels dieser Untersuchungsprobe und der qualitativen Inhaltsanalyse sollen Erkenntnisse erlangt werden, welche die Frage nach einer gelungenen Lehrer- Schüler- Interaktion näher beleuchten. Abschließend soll ein Fazit mit Ausblick in die Zukunft dargelegt werden.

1.2 Erklärung zur Genderkonformität

In der vorliegenden Masterarbeit versucht die Verfasserin die Genderkonformität einzuhalten. Wenn dies im Fließtext nicht eingehalten werden sollte, wird hiermit darauf hingewiesen, dass alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen werden. Zusammengesetzte Substantive wie „Lehrer- Schüler- Interaktion“ werden aus dem Grund der leichteren Lesbarkeit in der vorliegenden Arbeit in der gewohnten männlichen Sprachform geschrieben. Dies ist aber keine Benachteiligung des weiblichen, männlichen oder diversen Geschlechtes, sondern soll als geschlechtsneutral verstanden werden.

2 Theorie

2.1 Die Lehrer- Schüler- Interaktion

Die Schule ist ein Ort der Begegnungen und daher von vielen Interaktionen sowie Beziehungen geprägt. Im Folgenden wird daher der Begriff der Lehrer- Schüler- Beziehung, unter anderem mit Hilfe des Beziehungsdreieckes, definiert.

2.1.1 Definition von pädagogischer Beziehung

Die Lehrer- Schüler- Beziehung ist eine der entscheidendsten aber auch komplexesten Determinanten erfolgreicher Bildungsprozesse – von der Grundschule bis zum Schulabschluss (Hagenauer & Raufelder, 2020, S. 1).

Die Qualität der Beziehung ist prägnant für den schulischen Bildungserfolg. Die pädagogische Beziehung ist eine „spezielle“ Form der Beziehung, welche durch eine institutionell festgelegte Kontinuität, überwiegend konstitutionell festgelegte Ziele sowie durch institutionell festgelegte Rollen gekennzeichnet ist und eine Reflexion des intuitiven Interaktionsverhalten seitens der pädagogischen Fachkraft beinhaltet (Jungmann & Reichenbach, 2016). Es ist keine freiwillig wählbare Beziehung, da sie durch die Institution „Schule“ und deren Organisation vorgegeben wird. Die Beziehung kann als hierarchisch bezeichnet werden, da es ein Ungleichgewicht bezüglich der Macht, des Status und des Wissens gibt.

Insbesondere Lehrpersonen kommt in diesem Beziehungsgefüge eine schwierige Rolle zu, da sie einerseits die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen sollen, sie aber andererseits durch ihre beurteilende Aufgabe auch eine Selektionsfunktion auszuüben haben (Hagenauer & Raufelder, 2020, S. 2).

Diese Unausgewogenheit kann die Beziehung beeinträchtigen, was zu Beziehungsstörungen führen können. Diese Störungen sind von der Lehrkraft zu erkennen und zu verstehen, um die Beziehung durch Veränderungen zu einer produktiveren Beziehung zu entwickeln. Negativ behaftete Beziehungen bewirken, dass ein Miteinander verhindert wird, beziehungsweise unmöglich ist. Positive Beziehungen können ein fruchtbares Miteinander fördern und damit soziale, motivationale und kognitive Erfolge erzielen (Baer & Koch, 2020).

Charakteristisch ist für die pädagogische Beziehung die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft sowie die zeitlich begrenzte Interaktion (Jungmann & Reichenbach, 2016). Eine Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernendem beschreibt ein wechselseitiges Verhalten in einer konkreten Unterrichtssituation. Der Begriff ist von dem der Beziehung abzugrenzen, da der Beziehungsbegriff vermehrt die Beziehungsqualität thematisiert (Schweer, 2017). Eine

Beziehung kann nur dann entstehen, wenn eine Serie von Interaktionen über einen Zeitraum stattgefunden haben (Jungmann & Reichenbach, 2016). In der Literatur werden die Begriffe der Lehrer- Schüler- Interaktion und Lehrer- Schüler- Beziehung als Synonyme verwendet (Schweer, 2017).

Zusammenfassend ist die Lehrer- Schüler- Beziehung eine festgelegte und hierarchische Beziehung, die Qualität der Beziehung ist für erfolgreiche Bildungsprozesse entscheidend.

Aufbauend auf der Definition der pädagogischen Beziehung, wird nun das Beziehungsdreieck vorgestellt, um die Verhältnisse genauer erfassen zu können.

2.1.2 Das Beziehungsdreieck

Baer und Koch weisen auf das klassische pädagogisch- didaktische Dreieck hin, um das Beziehungsverhältnis zu beschreiben. Die drei Eckpunkte bilden die Grundlage für den pädagogischen Alltag: Lehrende, Lernende und der Lerngegenstand (Baer & Koch, 2020). Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin ist die „tragende Grundlage“ (Baer & Koch, 2020, S. 40), sie braucht Wahrhaftigkeit, fachliche Kompetenz und Beziehungskompetenz (Baer & Koch, 2020).

Das Wissen steht an der Spitze des Dreiecks, welches von der Lehrkraft den Lernenden vermittelt werden soll.

Damit ist Lehren strukturell durch eine Asymmetrie gekennzeichnet: Der Lehrende muss ein Mehr an Wissen und Können in Bezug auf die Sache aufweisen als der Adressat, der sie gelehrt erhalten soll (Helsper, 2011, S. 125).

Die Vermittlung des Lernstoffs muss eine Intention haben und den größtmöglichen Erfolg. Daher bedarf es an pädagogischer Operation (Helsper, 2011). Es kann eintreten, dass der in den Lehrplänen festgesetzter Stoff, von den Kindern nicht zwangsläufig gelernt werden will. Dies kann herausfordernd sein, da der Lerninhalt in einem bestimmten Zeitraum vermittelt sowie verstanden werden muss, sodass er abgeprüft werden kann und die Leistung der Kinder benotet wird. Um dieses Problem zu verhindern oder zu beheben, gibt es gewisse sanktionsbezogene Maßnahmen. Die Lehrkräfte oder die Schulleitung können den Kindern zum Beispiel disziplinarische Erziehungsmaßnahmen erteilen oder die Klasse wiederholen lassen (Baer & Koch, 2020).

Das didaktische Dreieck ist mit dem Beziehungsdreieck zu ergänzen, das Phänomen „Beziehung“ wird im pädagogischen Alltag genauer erfasst. Das Beziehungsdreieck veranschaulicht, dass die Schülerinnen und Schüler, welche sich im pädagogischen Kontext aufhalten, die Schnittmenge bilden aus dem Bestandteil „Familie“ und der Konstellation „Schule“ (Leitz, 2015). Die Lehrenden sind die Personen, die den Auftrag in einer Institution innehaben, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Die Eltern - weitere Bezugspersonen der Kinder - prägen die Beziehungserfahrungen, die wiederum von den Kindern mit in die Schule gebracht werden. Diese Erfahrungen bilden eine zentrale Rolle im pädagogischen Alltag (Baer & Koch, 2020). Die Schule beeinflusst alle pädagogischen Beziehungen, insbesondere hat sie einen institutionellen Einfluss auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Es wird aufgezeigt, dass alle Beziehungskonstellationen individuell sind, sich gleichzeitig in einem institutionellen Rahmen bewegen (Leitz, 2015). Darauf muss die Lehrkraft das pädagogische und didaktische Handeln entwickeln und anpassen (Baer & Koch, 2020).

Insgesamt zeigt das Beziehungsdreieck, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind als zentrale Grundlage für den Lernprozess gilt. Diese Beziehung erfordert Wahrhaftigkeit sowie fachliche und soziale Kompetenz, die Lehrkraft muss ihr didaktisches Handeln an die individuellen Erfahrungen der jungen Menschen anpassen.

Aufbauend auf dem pädagogischen Beziehungsdreieck, wird im Folgenden die Struktur der Lehrer- Schüler- Interaktion durch die Vorstellung verschiedener Modelle genauer beleuchtet.

2.1.3 Modelle und Forschungsperspektiven zur Lehrer- Schüler- Interaktion

Hattie hat aufgezeigt, dass die Lehrer- Schüler- Beziehung einen maßgeblichen, positiven Einfluss auf den Lern- und Leistungserfolg darstellt. Die Metaanalyse von John Hattie (2009), die „Visible learning“ Studie, belegt, wie verschiedene Einflussfaktoren nach deren Effektstärke beziehungsweise deren Wirksamkeit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang stehen. Die Effektstärke d zeigt den Effekt eines Faktors auf den Lernertrag (Lernleistung). Einen umkehrenden Effekt haben Effektstärken zwischen $d \leq -0.20$ und $d < 0$. Effektstärken zwischen $d > 0$ und $d \leq 0.20$ haben einen Entwicklungseffekte, sie können vernachlässigt werden. Schulbesuchseffekte sind Effektstärken zwischen $d > 0,20$ und $d \leq 0.40$, Effektstärken zwischen $d \geq 0.40$ und $d \leq 0.60$ werden als erwünschte Effekte eingestuft. Effektstärken

ab $d \geq 0.60$ haben eine große Wirkung auf den Lernerfolg (Hattie, 2015). Die Schüler-Lehrer-Beziehung liegt in einem hohen Bereich, nämlich bei $d=0,72$ (Hattie, 2015, S. 142).

Cornelius-White kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Lernenden, die nicht gerne in die Schule gehen oder die Schule nicht mögen, dies vor allem deshalb tun, weil sie ihre Lehrperson nicht mögen (Hattie, 2015, S. 143).

Es ist daher notwendig eine positive Lehrer- Schüler- Beziehung aufzubauen. Diese ist das zentrale Thema in der Forschung, wenn die Didaktik in der Frage nach den Erziehungs- und Unterrichtszielen ausgeklammert wird (Schweer, 2017).

2.1.3.1 Strukturmodell von Erziehung (Gudjons)

Die Lehrer- Schüler- Interaktion findet in Institutionen der Erziehung (Familie, Schule) statt, welche durch Prozesse wie gesellschaftliche Strömungen, Wertehaltungen und Gesetze gerahmt werden. Veranschaulicht wird dies vom Strukturmodell von Erziehung nach Gudjons (Schweer, 2017). Im inneren Bild stehen die erziehende Person und die zu erziehende Person in Interaktion, das Verhältnis ist durch Kompetenzgefälle und Rollen geprägt (Schweer, 2017).

Über die Struktur dieser Beziehung gibt es allerdings verschiedene Auffassungen. Daher werden im Folgenden verschiedene Modelle der Lehrer- Schüler- Interaktion vorgestellt.

2.1.3.2 Unidirektionale Modelle der Lehrer- Schüler- Interaktion

Zunächst wurden Modelle entwickelt, welche eine einseitige Betrachtungsweise der Lehrer-Schüler- Interaktion darstellen. Das zentrale Interaktionsgeschehen wurde seitens der Lehrkraft entwickelt oder der Kinder. Der jeweilige Interaktionspartner wurde reaktiv beachtet (Schweer, 2017).

2.1.3.2.1 Das Kind als Initiator pädagogischen Handelns

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war das Kind im Fokus, welches eigene Wünsche und Bedürfnisse hat. Die Lehrkraft war zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler da, damit sich das Kind entfalten kann. Diese Sichtweise wurde in der Reformpädagogik

praktiziert, in dieser wurde die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit des Kindes als Basis für das pädagogische Handeln gesehen. Ein Beispiel dafür wäre die Schule „Summerhill“, welche von Neill gegründet wurde, in der es keine Verpflichtungen und Regeln für die Kinder gegeben hat. Sie durften alles frei entscheiden und die Lehrkräfte haben zurückhaltend agiert. Nohl vertritt diese Sichtweise ebenfalls und hat durch die Fokussierung auf die pädagogische Beziehung den Begriff des *Pädagogischen Bezuges* eingeführt. Die Lehrer- Schüler- Beziehung war im Zentrum des Lernens und der Erziehung. Die Erzieher helfen dem Kind die eigene Persönlichkeit zu entdecken, bis das Kind seinen Platz in der Gesellschaft gefunden hat.

Nohl wies also den Erziehenden eine wichtige Funktion zu, Initiator von Erziehung und Bildung blieb aber das Kind selbst (Schweer, 2017, S. 69).

Beide Ansichten wurden aufgrund der praktischen Umsetzung beziehungsweise des Nutzens kritisiert, da dieser fraglich ist. Bei Nohl war vor allem die ideologische Art kritisiert worden:

Die zum Erscheinen der relevanten Publikationen so begrüßte ideologische Offenheit wurde insbesondere in den 1970er Jahren scharf angegriffen, da sich hier die Gefahren von Missbrauch und Abhängigkeiten bis hin zu Indoktrination auftäten – Nohl selbst hat allerdings wiederholt angemerkt, dass der pädagogische Bezug auch scheitern könne (Schweer, 2017, S. 70).

Resümierend stand in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Kind als Initiator des pädagogischen Handelns mit seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen im Mittelpunkt, wobei die Lehrkraft als unterstützende Instanz fungierte, um die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit des Kindes zu fördern, wie es in der Reformpädagogik, exemplifiziert durch die Schule „Summerhill“ von Neill oder dem Vertreter Nohl, praktiziert wurde.

2.1.3.2.2 Die Lehrkraft als Initiator pädagogischen Handelns

In der Erziehungsstilforschung waren die Lehrkräfte die Hauptverantwortlichen für das Funktionieren der Lehrer- Schüler- Interaktion und dem damit verbundenen Lernerfolg. Lewin und seine Mitarbeitenden prägen die Ansicht, dass jede Lehrkraft einen Erziehungsstil hat. Dabei gibt es drei verschiedene Führungsstile: Der autoritäre Führungsstil, der laissez- faire Führungsstil und der demokratische Führungsstil. Die gleichen Erziehungsstile haben Tausch und Tausch festgelegt, indem sie das Verhalten von Lehrkräften in zwei Dimensionen unterscheiden: die Beziehungsdimension und die Lenkungsdimension. Die Beziehungsdimension erstreckt sich von emotionaler Wärme beziehungsweise Wertschätzung bis hin zur emotionalen Kälte beziehungsweise Geringschätzung. Die Lenkungsdimension umfasst einen Bereich zwischen minimaler und maximaler Lenkung und Kontrolle. Jeden Typ wird ein Erziehungstyp zugeordnet,

der demokratische Stil charakterisiert sich durch hohe Zuwendung und moderate Lenkung. Er zeichnet sich durch eine kooperative Arbeitsweise zwischen den Personen aus, die Ziele und Umsetzung der Aufgabenbearbeitung werden gemeinsam festgelegt. Die Lehrer- Schüler- Beziehung ist freundschaftlich, die Führungsperson überlässt den Kindern eine gewisse Verantwortung und unterstützt sie lediglich. Der autoritäre Stil zeichnet sich durch eine Lehrkraft aus, welche den Lernprozess maximal lenkt und kontrolliert. Die Lehrer- Schüler- Beziehung ist distanziert. Der laissez-faire Stil lässt sich durch minimale Lenkung bei neutraler emotionaler Zuwendung beschreiben, die Führungsperson verzichtet auf Lenkung und Kontrolle. Die Person hilft nur, wenn sie ausdrücklich darum gebeten wird, ansonsten überlässt sie die Aufgabenbearbeitung den Kindern (Schweer, 2017). Es gibt noch weitere Kombinationen, welche zu weitere verschiedene Stile führen. Lehrkräfte, welche ein hohes Maß an emotionaler Wärme besitzen, haben einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Kinder, auf das Klassenklima und auf die interpersonale Beziehung zwischen ihnen und den Lernenden. Korrelate auf die Leistungsfähigkeit sind kaum nachweisbar, jedoch ist zu vermuten, dass die Leistungsbereitschaft der Kinder höher ist, wenn das Klassenklima angenehm und positiv ist (Schweer, 2017). Die Klassifikation des Verhaltens der Lehrkräfte ist kritisiert worden, da sie zwar grundlegende Haltungen und Handlungen von Lehrkräften aufzeigen, die Differenzen in den Wirkungen auf die Lernenden aber unberücksichtigt bleiben (Schweer, 2017).

Zusammengefasst wird in der Erziehungsstilforschung die Lehrkraft als Hauptverantwortliche für die Lehrer-Schüler-Interaktion und den Lernerfolg betrachtet, wobei drei Führungsstile – autoritär, laissez- faire und demokratisch – unterschieden werden, die jeweils unterschiedliche Beziehungen und Kontrollmechanismen zwischen Lehrenden und Lernenden prägen. Die Lehrkraft mit demokratischem Führungsstil haben ein hohes Maß an emotionaler Wärme. Dies hat positive Auswirkungen auf das Klassenklima und die Zufriedenheit der Kinder.

Nach den unidirektionalen Modellen, in denen entweder die Lehrperson oder die Lernenden im Fokus des Interaktionsgeschehen standen, werden folgernd komplexe Modelle der Lehrer-Schüler- Interaktion betrachtet, in welchen beide Variablen integriert wurden.

2.1.3.3 Komplexe Modelle der Lehrer- Schüler- Interaktion

In den ersten interaktionistischen Annahmen wurde die Lehrkraft als zentrale Variable angesehen, Aspekte der Schülerinnen und Schüler wurden in die Modelle integriert. In der Aptitude-

Treatment- Interaktions- Forschung sollte herausgefunden werden, welche und wie die Persönlichkeitsmerkmale oder Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, auf die verschiedenen Unterrichtsstile reagieren. Die Eignung der Unterrichtsmethoden sowie deren Einsatz sollte gezeigt werden sowie um den Zusammenhang zwischen Lehrverhalten und Lernerfolg zu ermitteln. Dunkin und Biddle sprechen von einer Prozess- Produkt- Forschung, bei welcher die Variablen des Lernprozesses in Zusammenhang mit den Effekten auf die Lernenden gebracht wurden. Es wurden Zusammenhangsstudien mittels Beobachtungen durchgeführt. Mit Hilfe von Längsschnittstudien wurde der Lernerfolg der Lernenden für die individuellen Lehrkräfte berechnet, um die idealen Lehrstrategien herauszufinden. Konzeptuelle Parallelen zur Forschung ergaben sich, wenn spezifische Merkmale der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum erhoben werden konnten (Schweer, 2017). Diesen Ansätzen liegt eine statische Blickweise der Lehrer- Schüler- Interaktion zugrunde, da zusammenhängende Merkmale von Lehrenden und Lernenden in Beziehung gesetzt wurden, um positive wie auch negative Effekte dieser Merkmale auf den Lernerfolg und die Lehrstrategien zu erzielen. Es lässt sich damit lediglich erklären, welchen Zusammenhang es zwischen den Handlungen der Lehrkräfte und deren Effekt auf die Schülerinnen und Schüler gibt, nicht wieso die gleichen Lehrmethoden bei mehreren Lehrkräften unterschiedliche Effekte bewirken (Schweer, 2017).

Das Handeln der Lehrkraft im Unterricht ist keine Ursache- Wirkungs- Abfolge, sondern unterliegt multiplen Einflüssen. Um die Fragen nach den innerpsychischen Vorgängen der Lehrkräfte zu beantworten, müssen zwei Perspektiven unterschieden werden. Die kognitiv-handlungstheoretische Perspektive sowie die Situationswahrnehmung (Schweer, 2017). Die kognitiv-handlungstheoretische Perspektive sieht die Lehrkraft als aktiv handelnde Person, welche durch spezifische Informationen ihre Handlungen bestimmt. Bei den Untersuchungen wurde herausgearbeitet, dass es eine Konsistenz zwischen Theorie und Praxis gibt. Daher wurde beobachtet, wann Lehrkräfte tatsächlich konsistent zu der subjektiven Theorie handeln und wodurch diese Handlung verhindert wird. Das Ergebnis zeigt, dass die Emotionen der Lehrkraft ihre Handlungen bestimmt:

Treten Ärger-Emotionen auf und fühlt sich eine Lehrkraft an der Zielerreichung (z.B. Abschluss einer Unterrichtseinheit) behindert, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie inkonsistent zu ihrer subjektiven Theorie handelt (Schweer, 2017, S. 78).

Die Unterrichtsstrategien, die innerhalb der Theorie und im absichtsvollen pädagogischen Handeln liegen, spielen in dem Fall eine unbedeutende Rolle. Die Lehrkräfte, welche konsistenter zu den Theorien agieren, handeln erfolgreicher (Schweer, 2017). Die Situationswahrnehmung und die Handlungsplanung der Lehrkräfte unterscheiden sich.

Zielgerichtetes pädagogisches Verhalten wird vor allem dann notwendig, wenn die Lehrkraft aus der Vielzahl der vorhandenen situativen Informationen solche verarbeitet, die auch auf einen Handlungsbedarf hinweisen (Schweer, 2017, S. 79).

Die Lehrkraft bündelt die erfassten Wahrnehmungseindrücke und gliedert diese in Situationsklassen ein, welchen Handlungsklassen zugeordnet sind. Durch diese Zuordnung werden „Scripts“ angelegt, die das Verhalten steuern. Bei diesem Prozess können Emotionen die Situationsbeurteilungen beeinflussen, sodass sie mit den rationalen Analysen interferieren. Die Emotionen und Kognitionen beeinflussen sich gegenseitig, durch diese Beeinflussung werden einige Handlungsweisen ausgeblendet.

Hinzu kommt, dass die Intensität der gefühlsmäßigen Betroffenheit von Lehrkräften direkt mit ihrer Beurteilung einer Unterrichtssituation als problematisch kovariert und entsprechende Bewältigungsstrategien aktiviert (Schweer, 2019, S. 79).

Durch die subjektive Auswahl und Relevanz der Informationen, werden die resultierenden Handlungsmuster der Lehrkraft verändert, woraufhin die Lernenden sich diesen anpassen müssen (Schweer, 2017). Die Bedeutung der Wahrnehmungen hat Nickel in seinem transaktionellen Modell der pädagogischen Beziehung einbezogen. Es beschreibt die wechselseitige Interaktion zwischen Lernenden und Lehrendem, welche gleichermaßen den Verlauf der Interaktion beeinflussen. Dabei umfasst Nickels Modell drei Hauptkomponenten: die intrapersonalen Bedingungsvariablen, den soziokulturellen Bezugsrahmen und die ständige Präsenz von Rückmeldeprozessen. Die intrapersonalen Bedingungsvariablen modifizieren die Wahrnehmung und Handlungsplanung, explizit die Erwartungshaltungen und Einstellungen, implizite Persönlichkeitstheorien und Führungstheorien, innerhalb der Interaktion. Der soziokulturelle Bezugsrahmen setzt sich aus der sozialen Lernvergangenheit, der gegenwärtigen sozialen Beziehungen und Erfahrungen, sowie aus den objektiven Einflüssen zusammen. Eine Situation besteht aus Interaktionen mit ständigen Rückmeldeprozessen: Die Lehrkraft reagiert auf ein Kind, welches mit einer Gegenreaktion antwortet. Die Lehrerin oder der Lehrer hat zuvor schon normative Erwartungen an das Kind, diese Erwartungen beeinflussen die Lehrer- Schüler- Beziehung. Die Gegenreaktion hängt von dem Folgeverhalten der Lehrkraft ab, eine soziale Interaktion entsteht. Die Verhaltensweisen werden durch selektive Wahrnehmungsprozesse gefiltert und unterliegen weiteren Einflüssen (Schweer, 2017). Das Modell verdeutlicht, dass die Lehrer- Schüler- Interaktion eine wahrhaftige Wechselbeziehung ist, an der beide Seiten einen aktiven Anteil haben und durch welchen sie ihr Verhalten gegenseitig beeinflussen. Es zeigt auf, dass Erwartungen einer Lehrkraft an oder über ein Kind, Auswirkungen haben können und sich im Sinne einer sich- selbst erfüllenden Prophezeiung bestätigen, was in der Pygmalion- Studie im Unterricht von Rosenthal und Jacobsen gezeigt wird. Der im Experiment nachgewiesene Effekt zeigt, dass sich voreingenommene Erwartungen auf die Leistungen und das Verhalten von Menschen

auswirken können. In diesem Zusammenhang wird von einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ gesprochen. Die Lehrererwartungen können positive und negative Effekte auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler haben (Schweer, 2017). Aus dieser Studie ist abzuleiten, dass es wichtig ist, dass die Lehrkraft die eigenen Erwartungen reflektiert, sodass sich diese nicht auf das Verhalten der Kinder auswirkt.

Insgesamt wurde in der Erziehungsforschung zunächst die Lehrkraft als zentrale Variable betrachtet, später wurden Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten der Lernenden in Modelle integriert, um dessen Reaktion auf verschiedene Unterrichtsstile zu ermitteln. Die transaktionale Sichtweise betont die wechselseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei Faktoren wie emotionale Wahrnehmungen, Erwartungen und Rückmeldeprozesse eine entscheidende Rolle spielen.

Im Folgenden wird der Blick auf die aktuellen Forschungsthemen gerichtet, die die Aspekte der Chancengleichheit verstärkt fokussieren.

2.1.3.4 Aktuelle Forschungslage

Aktuell fokussieren sich die Forschungsschwerpunkte auf die Leistungsfähigkeit der Schulen, deren Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte in Bezug auf den Leistungserfolg der Kinder.

Analog dazu zeigt sich eine höhere Forschungsintensität in Bezug auf die Erfassung schulrelevanter Prozesse bzw. die Methodenentwicklung (Schweer, 2017, S. 81).

Die Messinstrumente und Forschungsmethoden wurden weiterentwickelt: Es gibt Beobachtungsverfahren, -instrumente für Schulen, die speziell für das Thema Schulentwicklung eingesetzt werden können. Es werden Beobachtungs- und Ratingverfahren für den Vorschulbereich und Fragebögen genutzt, die interkulturelle Themen validieren können. Dabei wird meist die Perspektive der Lernenden erfragt, die Wahrnehmung der Lehrkräfte wird seltener fokussiert, genauso wie dyadische Ansätze, „die Messinstrumente parallelisieren und auf Matches und Mismatches prüfen“ (Schweer, 2017, S. 82).

Chancengleichheit, Gender und Diversity sind neue inhaltliche Themen. Dabei werden strukturelle bzw. durch soziodemographische Variablen bedingte Benachteiligungen thematisiert, sodass das Lehrer- und Lehrerinnenhandeln aufgrund der ethnischen und der

Geschlechterzugehörigkeit der Lernenden angepasst werden kann. Insbesondere die impliziten Auffassungen von Lehrkräften über das Lernen beeinflussen die Lehrer- Schüler- Interaktion signifikant und tragen zur unfairen Behandlung und differentem Verhalten von Jungen und Mädchen sowie von Kindern verschiedener Einkommensschichten bei (Schweer, 2017).

In Deutschland ist die Heterogenität in Klassen ein zentrales Thema (Schweer, 2017). „Heterogenität ist ohne Frage ein aktuelles Thema. Blickt man auf gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre, so scheint die These nicht völlig aus der Luft gegriffen, dass der Umgang mit Differenz und Heterogenität eine der zentralen schulischen Herausforderungen darstellt“ (Bohl, Budde & Rieger- Ladich, 2023, S. 9). Durch die neue Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler müssen Ansätze gefunden werden, um der Heterogenität gerecht zu werden. Dafür werden schon vorliegende Konzepte, beispielsweise das Konzept von Prengel (2015) „Pädagogik der Vielfalt“, ausgewertet, um konkretes Handeln im Unterricht zu ermitteln und dadurch die Berechtigung eines inklusiven Unterrichtes zu begründen. Das Thema Inklusion und die Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Einschränkung ist gemeinsam mit dem Thema der Sprachförderung bildungspolitisch zentral und damit in der Forschung und Lehre (Schweer, 2017). Das Ziel von Inklusion ist die Vielfalt der Lernenden als Chance zu sehen und nicht als Belastung. Dabei sollen allen „Heterogenitätsdimensionen“ Beachtung geschenkt werden, die zu Benachteiligungen in der Bildung führen können (Bohl, Budde & Rieger- Ladich, 2023, S. 128). Ein integratives Bildungssystem ist notwendig, da Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung haben. Um diesem Recht ohne Diskriminierung und mit Chancengleichheit nachzukommen, muss das Bildungssystem integrativ werden (UN-Behindertenrechtskonvention, 2018). Den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung soll den Besuch einer Regelschule ermöglicht werden. Dazu müssen die Schulen nach Bohl, Budde & Rieger- Ladich den Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden verbessern (2018). Insgesamt gibt es neue Lösungsansätze in Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Probleme, vor allem im Abbau struktureller Benachteiligungen. Eine Forschungslinie intendiert die Verbesserung der Lehrer- Schüler- Interaktion, indem die angehenden Lehrkräfte in Handeln und Denken dahingehend geschult werden, die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schüler optimal zu gestalten (Schweer, 2017).

Zusammenfassend zeigen die Modelle die vielfältigen Facetten der Lehrer- Schüler- Interaktion. In der Schul- und Unterrichtsforschung gibt es mehrere Ansätze, um die Lehrer- Schüler- Interaktion zu optimieren. Aktuell ist das neue soziale Gefüge der Klasse ein zentrales Anliegen, mit welchem produktiv umgegangen werden muss.

Es gibt Aspekte der Beziehungsgestaltung, welche beachtet werden müssen, die als Nährboden für die Lehrer- Schüler- Beziehung fungieren. Im Folgenden werden diese Grundlagen vorgestellt.

2.2 Grundlagen einer gelungenen Lehrer- Schüler- Interaktion

Um eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion zu führen und um als Lehrkraft eine Beziehung zu den Lernenden aufzubauen, müssen wesentliche Aspekte zur Gestaltung dieser, beachtet werden.

2.2.1 Aspekte der Lehrer- Schüler- Interaktion

Durch den Aufbau von Beziehungen entwickeln die Kinder soziale Kompetenzen. Dies geschieht durch Interaktionen und wird bestärkt, indem es als Person wahrgenommen werden und Rückmeldungen von anderen erhalten. Dies ist wichtig, damit sich das Kind als selbstwirksam erlebt und für die Entwicklung der eigenen Identität (Jungmann & Reichenbach, 2016). Carl Rogers, der Begründer der Gesprächspsychotherapie, hat wesentliche Aspekte zur Gestaltung von therapeutischen Beziehungen formuliert. Dazu zählen Empathie, Wertschätzung/ Akzeptanz und Kongruenz/ Echtheit. Jungmann und Reichenbach übertragen diese Aspekte auf die Gestaltung von Beziehungen im schulischen und pädagogischen Kontext: Zuhören, Wahrnehmen, Unbedingte Wertschätzung, Echtheit und Rituale, Strukturen und Grenzen setzen (Jungmann & Reichenbach, 2016). Im Folgenden werden die Aspekte beschrieben.

2.2.1.1 Zuhören

Um eine gelungene Interaktion zu führen, müssen sich die beteiligten Personen gegenseitig zuhören. Junge Menschen senden viele verbale Mitteilungen, nicht zu unterschätzen sind die nonverbalen Signale. Um diese „richtig“ lesen und antworten zu können, muss die Lehrkraft zuhören. Nach Friedrich kann das einfache Zuhören vom aktiven Zuhören unterschieden werden. Beim einfachen Zuhören signalisiert der Zuhörer Interesse und Aufmerksamkeit. Beim

aktiven Zuhören ist es erforderlich, dass die pädagogische Fachkraft sich in das Kind hineinversetzt, um dessen Sicht zu sehen und nachempfinden zu können.

Aktives Zuhören ist ein ausgezeichneter Weg, Vertrauen als Basis für eine tragfähige Beziehung zu gewinnen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

Es schafft den Raum für Verständnis und Lösungen. Ohne Zuhören entsteht kein echter Dialog, es können keine Ansichten, Gedanken und Gefühle ausgetauscht werden. Probleme können entstehen, diese werden im schlimmsten Falle nicht gelöst. Wenn ein interessanter und engagierter Gesprächspartner aktiv zuhört, fühlt sich die Erzählperson, in diesem Fall die Lernenden, anerkannt und ermutigt, sich zu äußern und sich zu entfalten (Jungmann & Reichenbach, 2016). Wie richtig kommuniziert wird, wird im Laufe der Masterarbeit aufgegriffen.

2.2.1.2 Wahrnehmen

Die nonverbalen und kindlichen Signale können vor allem durch das beobachtende Wahrnehmen von der Lehrkraft gesehen werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um als Lehrkraft auf die Kinder eingehen zu können. Besonders herausfordernd ist das Beobachten und der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern, da zunächst ermittelt werden muss, worauf das jeweilige Verhalten zurückzuführen ist, um es verändern zu können (Jungmann & Reichenbach, 2016).

2.2.1.3 Unbedingte Wertschätzung

Unbedingte Wertschätzung ist ein wesentlicher Bestandteil von Empathie und bedeutet, dass die Lehrkraft ihre Ansichten in den Hintergrund stellt, um dem Kind wertfrei gegenüberzutreten (Jungmann & Reichenbach, 2016). Die Lehrkraft muss die Kinder grundsätzlich und bedingungslos in ihrer Person akzeptieren und deren Sichtweise ernst nehmen, „was allerdings nicht heißen soll, dass die Lehrkraft nicht auch kritisch sein darf“ (Schweer, 2017, S. 74). Liebevolles und freundliches Feedback der Lehrkraft, welches dem Kind hilft, das Problem zu lösen und sich wertgeschätzt zu fühlen, ist essenziell. Dieses Verhalten prägen sich die Kinder ein und verhelfen ihm im Laufe der Zeit eigenständig durch Selbstkonstruktion Kompetenzen zu entwickeln, die zuvor in der Zone der nächsten Entwicklung gelegen haben. Botschaften wie „Du

kannst dich trauen“ sowie „Du bist wertvoll“ sind die Bausteine für das Selbstbild des Kindes (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 44). Diese Botschaften können von der Lehrkraft verbal oder nonverbal vermittelt werden oder die Kinder können das Verhalten der Lehrkraft als Vorbild nehmen und lernen. Die Basis, damit diese Botschaften beim Kind ankommen, ist die unbedingte Wertschätzung (Jungmann & Reichenbach, 2016).

2.2.1.4 Echtheit

In der Kommunikation ist es wichtig, dass die Botschaften ehrlich sind, da die Authentizität der Lehrkraft nur überzeugend ist, wenn sie hinter dem steht, was sie sagt und wie sie handelt. Die Punkte Zuhören, Wahrnehmen, Interesse und Wertschätzung hängen eng zusammen: Wenn die Lehrkraft dem Kind nur mit „halbem Ohr“ zuhört, nimmt die Lehrkraft verbal und nonverbal nicht alles wahr, das Kind fühlt sich nicht wertgeschätzt und die Lehrkraft wirkt nicht authentisch.

Vor allem die Echtheit bestimmt maßgeblich die Reichweite pädagogischer Maßnahmen und Interaktionen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 45).

Auf der anderen Seite geht es darum, dass die Lehrkraft ihre eigenen Gefühle den Schülerinnen und Schülern mitteilen kann.

Auf diese Weise lässt die Lehrkraft Schüler/innen an ihren Gefühlen teilhaben und geht beispielsweise nicht einfach darüber hinweg, wenn sie sich über einen Schüler ärgert oder aber über die Fortschritte einer Schülerin freut (Schweer, 2017, S. 75).

2.2.1.5 Rituale, Strukturen und Grenzen setzen

Um Sicherheit und Geborgenheit zu verspüren, brauchen die Schülerinnen und Schüler gewisse Abläufe. Jungmann & Reichenbach betonen die Relevanz von Ritualen und Strukturen. Rituale sind festgelegte Handlungssequenzen oder Handlungen, die wiederholbar, vorhersehbar und planbar eingesetzt werden (Jungmann & Reichenbach, 2016). Sie strukturieren den Schulalltag der Kinder und gestalten ihn für die Kinder überschaubar (Petillon, 2017). Dies ist vor allem für Kinder mit ADHS sowie Kinder mit einer Autismus- Spektrum- Störung hilfreich (Jungmann & Reichenbach, 2016). Der Unterricht wird entlastet und Traditionen können entstehen, sodass eine angenehme Lernatmosphäre entstehen kann (Petillon, 2017). Gemeinsam

erarbeitete Grenzen erfüllen eine vergleichbare Funktion: Sie geben Kindern Halt, Orientierung und Verhaltenssicherheit (Jungmann & Reichenbach, 2016).

Schlussfolgernd ist für die Entwicklung der Persönlichkeiten der Kinder wichtig, dass sie soziale Kompetenzen erlernen. Soziale Kompetenzen bilden die Grundlage für echte Beziehungen – im Klassenzimmer und außerhalb. Diese entstehen, indem das richtige Handeln und notwendige Verhaltensweisen im täglichen Umgang in der Schule erlebt und übernommen werden. Dazu gehören Aspekte wie aktives Zuhören, unbedingte Wertschätzung und das Wahrnehmen der Person. Rituale, Strukturen und gemeinsam erarbeitete Grenzen bieten den Kindern Sicherheit und Orientierung, was besonders für Kinder mit besonderen Bedürfnissen von Bedeutung ist und zu einer positiven Lernatmosphäre beiträgt.

Neben den Aspekten wie Zuhören, Wahrnehmen und Wertschätzung ist es wichtig, miteinander kommunizieren zu können. Für ein effektives Lernen muss eine Brücke zwischen Lehrkraft und den Lernenden bestehen. Um dies zu erreichen ist es wichtig, die Kommunikationsfähigkeit zu erlernen und zu pflegen.

2.2.2 Die Gesprächskultur

Im alltäglichen Leben gibt es viele Kommunikationsprobleme, eine die Mitteilung bei dem Gesprächspartner verkehrt ankommt.

Weil jede Botschaft das 'Konstrukt des Empfängers' ist (Watzlawick), ist die Beziehungsklärung von großer Bedeutung (Miller, 2011, S. 95).

In der Schule wird diese Ebene nicht durchgehend gepflegt, obwohl dies notwendig wäre. Die Schule ist ein Ort, in welcher sehr viel kommuniziert wird, daher ist es wichtig, diese zu thematisieren und zu reflektieren. Das Sprechen kann Beziehungen fördern oder zerstören, je nachdem wie miteinander gesprochen wird (Miller, 2011).

2.2.2.1 Gesprächsformen im Unterricht

Im Schulalltag wird viel gesprochen: im Morgenkreis, beim Planen gemeinsamer Projekte, in Gruppenarbeiten oder beim Reflektieren von gruppendynamischen Prozessen. Unterschieden werden Unterrichtsgespräche in Großformen, die mit der gesamten Klasse geführt werden und

in Kleinformen, welche in Kleingruppen organisierte Gespräche sind. Unterrichtsgespräche sind wichtig, um Themen zu besprechen, Neues zu lernen sowie zu diskutieren und zu reflektieren. Darüber hinaus bilden die Unterrichtsgespräche Möglichkeiten zur Erlangung der Kommunikationsfähigkeit und zur Förderung der Gesprächsfähigkeit (Ritz- Fröhlich, 1977).

Zu Großformen des Unterrichtsgesprächs gehören Sitzkreise, Klassengespräche, Diskussionen und Reflexionen, also das Gespräch über das Gespräch. Beim Sitzkreis sitzen alle anwesenden Personen zugewandt da, sodass der Gesprächsgegenstand im Fokus steht und nicht die Lehrkraft, welche nur eine indirekte Gesprächsführung sein sollte. Wenn das Kommunizieren, Zuhören, Aufeinander hören und eingehen, geübt ist, kann das Klassengespräch bei Bedarf an den Sitzplätzen stattfinden. Es können trotzdem echte Schülergespräche entstehen, bei denen die Lehrkraft nur Impulse gibt. Laut Ritz- Fröhlich sollte kein „Lehrergespräch“ entstehen, da dies zu einer „didaktisch kaum mehr vertretbaren Einschränkung der gedanklichen und sprachlichen Möglichkeiten der Schüler“ führt (Ritz- Fröhlich, 1977, S.22). Bei Diskussionen ist es besonders wichtig, dass die Kinder Gesprächsregeln, wie ausreden lassen, abwarten, keine persönlichen Argumente einbringen und sachlich bleiben, kennen und anwenden. Wenn Regeln gebrochen werden, ist es notwendig dies zu reflektieren. Dies kann durch Reflexionsgespräche stattfinden. Diese Gespräche sind ebenfalls hilfreich, um zuvor stattgefundene Diskussionen, Gruppenarbeiten oder individuelle Abläufe zu reflektieren.

Durch die reflexive Zuwendung zu Gesprächsabläufen kann den Schülern ihr eigenes Tun bewußt und in den jeweiligen Wirkungen einsichtig gemacht werden (Ritz- Fröhlich, 1977, S. 23).

Bei diesen Gesprächen ist es wichtig, dass eine gemeinsam vereinbarte Aktion oder Abmachung getroffen wird und diese wiederum nach einiger Zeit überdacht werden (Ritz- Fröhlich, 1977). Durch solche Gespräche können die Kinder ihr eigenes Verhalten konstruktiv reflektieren. Was bei den Reflexionen zu beachten ist, wird im Punkt 2.3.3 Zur konstruktiven Selbstreflexion in der Arbeit näher erläutert.

Da sich einzelne Schülerinnen und Schüler in den Großgesprächen nicht trauen oder zunächst nicht genug Selbstvertrauen haben, ist es notwendig Kleingruppengespräche anzubieten. Kleinformen des Unterrichtsgesprächs sind Partner- oder Gruppengespräche. In diesen Gesprächen können vor allem Beziehungsaspekte wie die Hinwendung zum Partner und das aktive Zuhören neu erlernt oder geübt werden. Es werden grundlegende Kompetenzen, welche für das weitere Leben ebenso notwendig sind, gelernt. Denn Partner- und Gruppengespräche setzen eine gewisse Arbeitshaltung, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, sachbezogene Kommunikation sowie eine Selbstregulation voraus (Neumann & Stiehl. 1976).

Insgesamt haben die Gesprächsformen das Ziel der Förderung der Gesprächsfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit.

2.2.2.2 Von der Gesprächskultur zur Lebenskultur

„Kommunikation ist das ‚Herz‘ des Unterrichts und des ‚Schule Haltens““ (Aicher- Jakob & Seifert, 2024, S. 11). Die Kommunikationsfähigkeit sowie weitere soziale Kompetenzen, die in der Grundschule entwickelt werden, sind für das spätere Leben relevant. Die Interaktionen im Klassenraum, unter anderem die Lehrer- Schüler- Interaktion, breiten auf das spätere Leben vor. Die Gesprächsformen im Unterricht können für Kommunikationstrainings oder Zeiten für Reflexionen genutzt werden sowie um Gesprächsanlässe schaffen. All diese Beispiele trainieren eine positive Kommunikation (von Carlsburg & Wehr, 2004). Leitz meint, dass in unserer leistungsorientierten Gesellschaft der Teamplayer mit den Kompetenzen Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Verantwortungsübernahme gewünscht ist. Um dies im Beruf zu schaffen, wird in der Grundschule das Fundament dafür gelegt (Leitz, 2016). Es bedarf interpersonale Fähigkeiten wie die Kommunikationsfähigkeit. Wesentliche Aspekte der Kommunikationsfähigkeiten sind das aktive Zuhören, die Hinwendung zu den Gesprächspartnern in Kleingruppen, sich selbst in Gespräche einzubringen, die gegenseitige Verantwortung und das Senden von Ich-Botschaften. Die Lehrkraft hat dabei eine schwierige Rolle, da sie die Waage zwischen emotionaler Zuwendung und Autorität halten muss. Eigenschaften wie Empathie, Vertrauen, Offenheit und Akzeptanz müssen vorhanden sein, um eine gelungene Interaktion zwischen den Akteuren im Klassenraum aufzubauen (von Carlsburg & Wehr, 2004). Genauso werden intrapersonale Fähigkeiten gebraucht: das Setzen realistischer Ziele, Selbstmotivation, volitionale sowie metakognitive Fähigkeiten (Leitz, 2016).

In diesem Sinne sind Ausprägungen des Selbstmanagements und der Selbststeuerung wesentliche Elemente der Teamfähigkeit und damit der Kompetenz, sich innerhalb eines Beziehungsgeflechtes zielführend und auf Anforderungen hin flexibel zu positionieren. (Leitz, 2016, S. 44).

Um in der Gesellschaft eine möglichst herrschaftsfreie Kommunikation und demokratische Gesprächskultur zu haben, ist das Aufbauen einer positiven Kommunikation unabdingbar.

Eine freie demokratische Gesellschaft ist etwas, das wir lernen müssen. Immer wieder. Im Zuhören aufeinander. Im Nachdenken übereinander. Im gemeinsamen Sprechen und Handeln. Im wechselseitigen Respekt vor der Vielfalt der Zugehörigkeiten und individuellen Einzigartigkeiten. Und nicht zuletzt im gegenseitigen Zugestehen von Schwächen und im Verzeihen (Emcke; Petillon, 2017, S. 278).

Den Schülerinnen und Schülern muss die Möglichkeit der Teilnahme an demokratischen Gesprächen geboten werden. Während des Gesprächs können Probleme, die das Gemeinschaftsleben mit sich bringt, geklärt werden. Das soziale Leben und Lernen ist eng mit dem demokratischen Leben und Lernen verbunden (Petillon, 2017). Das Leben in der Gesellschaft erfordert Demokratiebildung in der Schule.

Zur Zukunft Deutschlands gehört auch das demokratische Selbstverständnis für die Säulen unserer Gesellschaft (Liggesmeyer, 2019, S. 7).

Die jungen Menschen sind für die Zukunft verantwortlich, und damit auch für die Stützung und die Verteidigung der Demokratie. Die demokratische Bildung ist schon in der Grundschule möglich, da die Schülerinnen und Schüler politische Ereignisse und demokratische Werte mitbekommen.

Vielmehr kann man davon ausgehen, dass eine frühe Begegnung mit politischen Problemen bei Kindern ein nachhaltiges Interesse im Bereich des Politischen entwickeln (Liggesmeyer, 2019, S. 7).

Umgesetzt werden kann dies, indem die Kinder die Regeln für das Zusammenleben aufstellen dürfen. Dabei lernen sie gemeinsam Entscheidungen zu treffen sowie welche Auswirkungen und Schutzregeln haben und was Macht bedeutet. Sie merken, dass jede Stimme gleich viel zählt und die Mehrheit entscheidet (Petillon, 2017).

Es geht um die Förderung demokratischer Prozesse, die sich in Beratung oder Abstimmung zeigen, an deren Ergebnisse sich die Klasse halten muss (Petillon, 2017, S. 278).

Die Kinder lernen ihre eigenen Handlungen zu reflektieren, um ein friedliches Miteinander zu ermöglichen (Petillon, 2017). Um diese demokratische Gesprächskultur aufzubauen, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler durch offene Lernsituationen und Selbsttätigkeiten mitbestimmen dürfen (von Carlsburg & Wehr, 2004). Es gibt formale Mitbestimmungsmöglichkeiten zum Beispiel den Klassensprecher und die Klassensprecherin oder partizipative Methoden im Unterricht durch kooperatives Lernen (Aicher- Jakob & Seifert, 2024). Zu den Mitbestimmungshandlungen gehören alle kleinen alltäglichen Möglichkeiten,

[...] die dauerhaft und verlässlich stattfinden. Eine besondere Bedeutung kommt dem Schülerparlament oder den klassenübergreifenden Versammlungsstunden zu (Petillon, 2017, S. 279).

Die Kinder sehen sich als wichtiges Mitglied einer Gemeinschaft und werden dadurch selbstbewusster und entwickeln ein Selbstvertrauen. Für das soziale Lernen ist bedeutend, da alle Kinder ihre Meinung frei äußern können, ohne verbal anzugreifen oder angegriffen zu werden (Petillon, 2017). Die Grundlage von Partizipation und Demokratie sind geregelte Kommunikationsstrukturen.

Gerade das demokratische Miteinander in der Schule, als Gesellschaft im Kleinen, benötigt partizipative kommunikative Strukturen, die sich sowohl auf die organisationale Ebene der Schule

beziehen (Mitwirkungsgesetze, Konferenzen) als auch auf die konkrete methodisch-didaktische Ebene der einzelnen Klasse im Unterricht (Aicher- Jakob & Seifert, 2024, S. 29).

Das demokratische und partizipative Miteinander in der Schule sind das Fundament für das Leben in der Gemeinschaft.

Zusammenfassend sind Kommunikation und Gesprächsanlässe in der Schule essenziell, um die Kommunikationsfähigkeit und sozialen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Das Kapitel hat die Sprechansätze in der Klasse und die Vorteile einer funktionierenden Kommunikation im Schulleben und im späteren Leben fokussiert. Wenn die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht zu funktionieren scheint, muss überlegt, wie diese und damit die Lehrer- Schüler- Beziehung fördert.

2.2.3 Die Beziehungsförderung

Um zu zeigen, wie die Beziehung und Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler sowie Schülerin gefördert werden kann, wird zunächst geschaut, welche Faktoren diese im pädagogischen Alltag verhindern und wie diese Faktoren behoben oder umgegangen werden können. Dabei können nicht alle Faktoren von der Lehrkraft behoben werden. Deswegen ist es notwendig, die Probleme zu umgehen oder sie mit Hilfe von weiteren Strategien zu kompensieren.

2.2.3.1 Die Schule als „beziehungsfeindlicher“ Ort

Das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsener ist durch Machtunterschiede geprägt, was den Kindern insbesondere in Konfliktsituationen bewusst ist. Daher ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihre Macht nicht ausnutzen, indem sie die Schülerinnen und Schüler bestrafen, anschreien, unfreundlich mit ihnen interagieren, sie beschämen oder sie nicht respektieren. Es gibt zwei Gegenreaktionen: Die Lernenden leisten Widerstand oder sie fühlen sich machtlos und unterwerfen sich den Lehrkräften. Diese Macht- und Hilflosigkeit kann dazu führen, dass die Kinder dies an anderen Mitschülern oder Mitschülerinnen auslassen, oder sie suchen an einem Ort außerhalb der Schule nach Sicherheit und Anerkennung (Baer & Koch, 2020). Um dies zu vermeiden, sollten die Lehrkräfte ihre Machtstrukturen, Fehler sowie Unzugänglichkeiten reflektieren. Sie sollten sich um eine „gleichwürdige“ Beziehung bemühen und ihr Wissen an

„Beziehungskompetenz“ erweitern (Baer & Koch, 2020, S. 114). Nach Baer und Koch ist die Beziehungskompetenz erlernbar:

Wer den Weg des Lernens von Beziehungskompetenz gehen möchte, muss sich überlegen und ausprobieren, mit welchen Menschen er dies gemeinsam unternehmen möchte (Baer & Koch, 2020, S. 197).

Ein weiterer Punkt ist die Notengebung: Eine schlechte Note zu erhalten, obwohl sich das Kind bemüht hat und dem Lehrer oder der Lehrerin gefallen wollte, ist schmerzhaft und erschwert das Vertrauen zur Lehrkraft. Dies wirkt sich auf die Beziehungsgestaltung negativ aus, dabei geht es nicht darum, dass die Institution keine Leistung erwarten darf. Die Lehrkraft muss die Kinder unterstützen und ihnen das Gefühl vermitteln, dass die sie an die jungen Menschen glaubt. Auf diese Weise können die Lernenden ihre bestmögliche Leistung erzielen.

Eine beziehungsfreundliche Schule, die jüngeren Schüler*innen nicht frühzeitig mittels Noten das Gefühl gibt, `nichts zu können` hat positive Effekte (Baer & Koch, 2020, S. 116).

Ein Beispiel dafür sind bekräftigende Selbstaussagen, die die Lehrkraft gemeinsam mit den Kindern vor einer Klassenarbeit aufsagt. Evaluationsstudien haben gezeigt, dass ab der 10. Klasse bis zum Abschluss bessere Noten in den Zeugnissen stehen als in Schulen, welche ab der 3. Klasse Noten verteilen (Baer & Koch, 2020). Im Zusammenhang zu den Noten ist das Wiederholen einer Klasse eine Sanktionierung, die nicht zu besseren Leistungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen führt. Generell ist das Wiederholen einer Klasse pädagogisch sinnvoll, als Strafmaßnahme fühlt es sich für die Kinder wie eine Art Ausgrenzung an und unterstreicht damit die Relevanz für gleichwürdige Beziehungen in der Schule und im Unterricht (Baer & Koch, 2020).

Zu große Klassen machen der Lehrkraft unmöglich zu jedem Kind eine Beziehung aufzubauen. Dieser Defizit wird durch die Ausbildung der Lehrkräfte verstärkt, da zu wenig über den sensiblen und wichtigen Zusammenhang zwischen Bindung, Beziehung und Lernen vermittelt wird (Baer & Koch, 2020).

2.2.3.2 Das „Gordon- Modell“

Wenn die Lehrer- Schüler- Interaktion nicht zu gelingen scheint, müssen Maßnahmen zur Verbesserung in Erwägung gezogen werden. Das „Gordon- Modell“ kann angewendet werden, welches vor allem die Bedeutung der Kommunikation und gewaltfreien Konfliktlösung in den Vordergrund stellt. Der Grund, wieso Konflikte zwischen Lehrkraft und Lernenden auftreten,

ist die Sprache der Nicht- Annahme. Beispiele für die zu vermeidende Sprache sind Befehle, Sarkasmus, Belehrung und Lob. Durch die Sprache der Nicht- Annahme fühlen sich die Schülerinnen und Schüler angegriffen, das Gefühl des Misstrauens gegenüber der Lehrkraft wächst, was in einen Gegenangriff übergehen kann. Auch Lob kann, wenn die Lehrer- Schüler- Interaktion nicht intakt ist, wie eine unehrliche Manipulation wahrgenommen werden. Gordon empfiehlt die „Sprache der Annahme“, welche den sozialen Umgang in der Schule erleichtert. Dabei geht es darum, dass der Mensch, so wie er ist, gesehen wird und alles, was einem gefällt oder nicht gefällt, angesprochen wird (Gordon, 2012). Dazu gehört aktives Zuhören oder das Senden von „Ich- Botschaften“ (Leitz, 2016, S. 70). Durch die Ich- Botschaften fühlen sich die Schülerinnen und Schüler angenehmer, sie nehmen die Lehrkraft als ehrlichen und fühlenden Menschen wahr, der Schwächen hat (Seilnacht, 2004).

Die Methoden der offenen Gesprächsführung lassen sich trainieren und werden im Unterricht immer wieder eingesetzt (Gordon, 2012). Es gibt die Methode des passiven Zuhörens, welche der Person hilft, über die Probleme zu sprechen. Die bestätigende Funktion wird durch die Körpersprache eingesetzt, zum Beispiel vermittelt ein zustimmendes Nicken Interesse. Die Methode Türöffner meint, dass offene Fragen oder Impulse gestellt werden, um das Gespräch fortzuführen (Gordon, 2012). Es können Rahmenbedingungen modifiziert werden, um das Konfliktpotential zu minimieren. Lesecken und fröhliche Farben helfen zur Identifikation mit der Lernumgebung und eine Reizreduktion (zum Beispiel durch das Reduzieren von Licht) der Umgebung hilft, dass die Kinder sich besser konzentrieren können (Gordon, 2012).

Wenn es zu Konflikten kommt, werden diese durch das Suchen einer gemeinsamen Lösung, gelöst. Die Strategie verläuft in sechs Schritten (Gordon, 2012, S.265):

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungen
3. Auswertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidungsfindung
5. Realisierung der Entscheidung
6. Beurteilung des Erfolgs

Diese Vorgehensweise fördert das soziale Lernen, die Partizipation und motiviert die Beteiligten, eine Lösung zu suchen. Es werden viele Kompetenzen, wie das gegenseitige Zuhören und das Nennen der eigenen Bedürfnisse und Wünsche gelernt. Fraglich ist die Umsetzung der

Konfliktlösung bei schweren Konflikten, beispielsweise Schlägerei oder Vandalismus (Seilnacht, 2004).

2.2.3.3 Der Klassenrat

„Ich finde den Klassenrat toll, weil man dort sagen kann, was man zu sagen hat“ (Kucharz et al., 2011, S. 137). „Klassenrat macht Bock, wenn man selber kein Problem hat!“ (Neumann & Stiehl, 1976, S. 11).

Beide Aussagen kommen von Kindern und beziehen sich auf den Klassenrat. Dieser ist eine Konstruktion von Lehrkräften für die Lernenden, damit diese einen Raum für die Besprechung von Konflikten im „Sinne des sozialen Lernens und der Beteiligung an der Planung und Gestaltung des Schulalltags“ haben (Neumann & Stiehl, 1976, S. 11). Im Klassenzimmer muss eine positive Peerkultur geschaffen werden, sodass sich die Kinder und Jugendlichen ernst genommen und eingebunden fühlen (Neumann & Stiehl, 1976). Die Kinder übernehmen Verantwortung für ihre Interessen und Probleme. Sie kommunizieren untereinander und erfahren Empathie durch ihre Peers und helfen sich gegenseitig, anstatt sich zu konfrontieren.

Der Gesprächskreis bietet die Möglichkeit, sowohl den schulischen Alltag mitzugestalten (Partizipation) als auch demokratische Aushandlungskompetenzen zu erlernen sowie Handlungsalternativen für die Schüler zu eröffnen (Kucharz et al., 2011, S. 133).

Durch gemeinsame Beschlüsse, Abstimmungen und das Planen von Projekten, zum Beispiel bei Projekttagen kommen demokratische Aspekte zum Vorschein, welche unglaublich wichtig für eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion sind. Durch das Partizipieren entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine Handlungsautonomie, welche sie sich wünschen.

Mit der Einrichtung des Klassenrates können ihnen im schulischen Setting, Raum und Zeit [...] zur Verfügung gestellt werden, von lebensweltlichen und alltäglichen Anforderungen zweckentlastet und lernorientiert, die Erfahrung des diskursiven Aushandels zu machen (Neumann & Stiehl, 1976, S. 217).

Die Ausgestaltung dieses Settings kann zur Autonomie und dem Zuwachs von Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit führen oder zur instrumentell ausgeführten und verordneten Autonomie (Neumann & Stiehl, 1976). Daher ist es wichtig bei der Umsetzung mehrere Aspekte zu berücksichtigen, damit sich das Zitat vom Beginn nicht bewahrheitet. Es muss eine wirkliche Lösung für Probleme gefunden werden, lediglich zu schimpfen oder ähnliches trägt nicht zu einer nachhaltigen Lösung bei. Es muss eine Lenkung und Leitung des Gespräches auf Seiten der Schülerinnen und Schüler möglich sein, damit nicht die Lehrkraft mit Fragen und

Impulsen ihr Ziel und damit den Verlauf entscheidet (Neumann & Stiehl, 1976). Es muss darauf geachtet werden, dass es nicht zu der „Pseudo- oder Scheinpartizipation“ kommt. Bei dieser wird die Beteiligung zwar angesprochen, im Endeffekt gibt es für die Kinder nichts mitzubestimmen (Kucharz et al., 2011).

Zusammengefasst müssen, um die Beziehung und Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden zu fördern, die Faktoren identifiziert werden, die diese im schulischen Alltag behindern. Die Schule wird oft als "beziehungsfeindlicher" Ort wahrgenommen, da Machtstrukturen und negative Interaktionen das Vertrauen des Schülers oder der Schülerin in die Lehrkräfte beeinträchtigen können; daher sollten Lehrkräfte ihre Macht reflektieren und eine gleichwürdige Beziehung anstreben. Modelle wie das „Gordon-Modell“ betonen die Bedeutung von Kommunikation und gewaltfreier Konfliktlösung, während der Klassenrat den Kindern einen Raum bietet, um Konflikte zu besprechen und Verantwortung zu übernehmen.

Unterricht ist ohne Beziehung sowie Interaktion undenkbar, auch wenn der Unterricht nicht darauf reduziert werden darf. Die Lehrer- Schüler- Interaktion ist die Grundlage und weiterführend der Katalysator, der zur Verbesserung des Klassenklimas, zur Freude am selbstbestimmten Lernen sowie zur konstruktiven Selbstreflexion fungiert.

2.3 Lehrer- Schüler- Interaktion als Katalysator

2.3.1 Zur Verbesserung des Klassenklimas

Ein unterstützendes Klassenklima, indem sich die Kinder kompetent, autonom, sozial eingebettet und wohlfühlen, fördert die Motivation dieser (Hess & Lipowsky, 2016; Ryan/ Deci, 2000). Nach Eder lassen sich verschiedene Aspekte des Begriffs `Klima` differenzieren. Eines davon ist die „emotionale Grundtönung und die emotionale Qualität der sozialen Beziehung in der Klasse“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 156). Die Schulkultur und das subjektiv wahrgenommene Erleben in der Klasse und im Unterricht sind zwei weitere Aspekte. Das Unterrichtsklima kann folgernd in drei Bereiche eingeteilt werden: Die Lehrer- Schüler- Beziehung, die Schüler- Schüler- Beziehung und der Unterricht selbst (Unterrichtsmerkmale) (Leitz, 2015, S. 32). Im Folgenden wird sich auf den Bereich der Lehrer- Schüler- Beziehung fokussiert. Nach Leitz gibt es zwei trennbare Aspekte: „Eine eher methodisch-organisatorische Ebene sowie eine sozial-emotionale Ebene“ (Leitz, 2016, S. 34).

Zur methodisch- organisierten Ebene gehören Aspekte wie „angemessenen Wartezeiten“, der „Umgang mit Fehlern“ sowie die „Verlässlichkeit im Umgang mit Regeln“ (Leitz, 2016). Der Umgang mit Fehlern wird nach Gabriel in den Dimensionen des Klassenklimas aufgegriffen, denn Dimensionen des Klassenklimas sind eine „humorvolle Lernatmosphäre“, die „Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson“, „Fürsorglichkeit, Herzlichkeit und Wärme“, „Einsatz von Lob“, „Ermutigung durch die Lehrperson“ sowie „sachlich konstruktive Rückmeldung“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 156). An diesen Dimensionen kann erkannt werden, dass sich diese trotz methodisch- organisierter Ebene auf die Lehrer- Schüler- Beziehung, insbesondere auf die Interaktion, nämlich das Rückmeldeverhalten der Lehrkräfte beziehen. Je nachdem wie die Lehrkraft auf die Antworten der Lernenden reagiert, sehen sie die Lernsituation oder den Umgang mit Fehlern als Lernchance oder als ein negatives Erlebnis an (Hess & Lipowsky, 2016). Die Lehrkraft muss eine Lernsituation von einer Leistungssituation stets deutlich machen, damit die Kinder dies unterscheiden können. Denn je mehr Fehler in der Lernsituation gemacht werden, desto weniger Fehler werden in einer Leistungssituation passieren, dabei ist der Umgang mit dem Fehler entscheidend und die Frequenz dieser.

Im Sinne der Positiven Fehlerkultur gilt es, Fehler zu nutzen und ernst zu nehmen, ohne sie pauschal zu verurteilen; deshalb ist mit dem Konzept auch der Aufbau einer Vertrauenskultur verbunden (Leitz, 2016, S. 37).

Lehrpersonen, welche dies beachten und ein Interesse an den Lernbedürfnissen und Lernentwicklungen ihrer Schülerinnen und Schülern haben, besitzen ein höheres fachdidaktisches Wissen und können daher den Kindern konstruktive und weiterführende Rückmeldungen geben und die Schwierigkeiten besser verstehen. In der COAKTIV- Studie wurde gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem höheren auf Mathematik bezogenen fachdidaktischen Lehrwissen eine höhere konstruktive Unterstützung anbieten können. Dieses wurde durch Merkmale wie die Handhabung mit Fehlern, die Geduld der Lehrkraft, eine respektvolle Behandlung und die Differenzierung durch Lernschwierigkeiten operationalisiert (Hess & Lipowsky, 2016).

Diese sozial- emotionale Ebene bezieht sich konkret auf Faktoren, welche „am ehesten mit Beziehungskompetenz einhergehen“ (Leitz, 2016, S. 34). Dazu gehören gegenseitiger Respekt, gemeinsam geteilte Verantwortung, Vertrauen, Transparenz und Gerechtigkeit, Humor sowie ein angstfreies und angenehmes Lernumfeld. Wenn diese Aspekte, welche größtenteils durch eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion gelingen, erfüllt sind, verbessert sich das Unterrichtsklima.

„Lehrende und Lernende sind nicht gleichberechtigt, aber gleichwertig“ (Leitz, 2016, S. 42). Vollständige Gleichberechtigung kann es in der Schule durch die Leistungsbewertungen,

Disziplinierungen und die Unterrichtsgestaltung zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräften nicht geben. Die Lehrenden haben innerhalb der Schule eine Leitungsposition, in der sie Weisungs- und Kontrollrechte besitzen. Es ist unabdingbar einen Menschen mit Respekt gegenüberzutreten. Kinder wollen sich verstanden fühlen und ernstgenommen werden, sie wollen, dass die Lehrkraft ihnen zuhört und dass Schwächen angenommen werden. Denn „despektierliches Lehrerverhalten wirkt m.E. auf zweifache Weise.“ (Leitz, 2016, S. 43). Das Selbstwertgefühl sowie das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder werden angegriffen, was sie wiederum zum Mobbing und zu Schikanen verleitet. Dies geschieht, indem die Lehrkräfte den Kindern auf unwürdige Weise begegnen.

Sie tun es, indem sie Schwache bloßstellen, SchülerInnen entwerten [...] oder gezielt beschämende Situationen herbeiführen. Oft sind es schulische Alltagssituationen, die Lernende in ihrer Würde verletzen können: überraschend vor der Klasse ausgefragt werden, Fehler belächeln und als Vergehen charakterisieren oder nach Fragen nicht genügend Zeit lassen und den nächsten aufrufen. (Leitz, 2016, S. 42).

In der Metaanalyse von John Hattie wurde der Effekt „Verzicht auf Etikettierungen seitens der Lehrperson (not labeling students)“ auf den Schulerfolg untersucht. Der Verzicht auf Etikettierungen seitens der Lehrkraft hat einen großen Effekt mit $d = .61$ auf den Schulerfolg (Hattie, 2015, S. 149). Ein respektvoller Umgang ist in der Schule, als auch in der Gesellschaft, Grundvoraussetzung für angenehme Beziehungen. Ohne diesen, kann eine Beziehung nicht aufgebaut werden, das Fundament des Lernens und Miteinanderlernens wäre nicht vorhanden.

Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Kind basiert auf Vertrauen. Vertrauen benötigt Zeit zum Wachsen, es ist das Fundament von Beziehungen zwischen Menschen. Übertragbar ist dies auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler beziehungsweise Schülerin. Kinder geben meist einen Vertrauensvorsprung, welcher die Lehrkraft unbedingt nutzen sollte. „Wiederholte Erfahrungen der Zuverlässigkeit und des gegenseitigen Respekts sind dafür notwendig“ (Baer & Koch, 2020, S. 127). Wenn Vertrauen durch individuelle Zuwendung des Lehrenden, durch fachliches Können und Wissen und Hilfe, durch Respekt gegenüber den Lernenden sowie durch Zugänglichkeit des Lehrenden und durch Aufrichtigkeit gegenüber den Lernenden hergestellt wird, wirkt sich dies positiv auf das Sozialverhalten und das Klima aus sowie auf die Partizipation der Kinder. Die Aspekte bedingen sich wechselseitig, und wenn dieses Gerüst harmoniert, wirken sich die Faktoren auf die Schulleistung aus (Leitz, 2016). Ein geschädigtes Verhältnis zum Lehrkörper wirkt sich negativ auf das Klima und dementsprechend auf die Schulleistung aus. Didaktische Entscheidungen erzielen nicht den gewünschten Effekt, so lange nicht an dem Boden pädagogischer Beziehungen und am Vertrauen gearbeitet wird (Baer & Koch, 2020).

Das Thema Vertrauen spielt laut Leitz eine wichtige Rolle, um ein verbessertes Klassenklima zu schaffen (Leitz, 2016).

Für ein gutes Klima ist ein schülerorientierter Unterricht nützlich, welcher auf die Reformpädagogik zurückgeht.

Deren Maxime einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ verweist auf das Recht der Lernenden auf Entfaltung ihrer Individualität und Persönlichkeit sowie auf Selbstbestimmung und erzeugt vielfältige methodische Arrangements wie etwa Gruppenarbeit, Projektunterricht, handlungsorientiertes oder entdeckendes Lernen (Leitz, 2016, S. 53).

Dabei ist die gemeinsam geteilte Verantwortung zwischen den Lehrenden und Lernenden relevant.

Hilbert Meyer (2004) unterscheidet zwischen der Übernahme von Verantwortung (a) für den eigenen Lernprozess und (b) für Lernprozess der Mitschüler (Leitz, 2016, S. 43f.).

Durch kooperative Lernformen lernen die Kinder sich auf andere einzulassen und offen für andere Ideen zu sein, Wünsche, Meinungen sowie die Übernahme von Verantwortung in verschiedenen Prozessen. In der Hattie- Studie wurde aufgezeigt, dass kooperative Lernformen mit $d = .59$ einen erwünschten Effekt auf den Schulerfolg hat im Vergleich zum individuellen Lernen (Hattie, 2015, S. 250). In der Studie von Hiebl & Schultheis (2017) hat ein Schüler angegeben, dass er Lernfreude empfunden hat, „als er lernte, mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit der Lehrkraft auszukommen“ (S. 35). Wenn in der Klasse friedlich kommuniziert wird, wirkt sich das auf die Beziehungen aus. Die Lehrkraft übergibt den Kinder Verantwortung, beispielsweise für den Lernprozess. Dadurch verbessert sich das Klassenklima nachhaltig (Leitz, 2016)

Kinder haben ein feines Gespür für Handlungen, welche nicht mit den Worten übereinstimmen, „wenn es darum geht, so zu tun, `als ob`, wenn Scheinwelten und Pseudowahrheiten die Atmosphäre bestimmen“ (Baer & Koch, 2020, S. 128). Daher ist es wichtig, dass Lehrkräfte zu ihren Entscheidungen stehen und ihre Beweggründe transparent vermitteln. Es ist möglich, dass die Kinder diese Gründe nicht teilen, beziehungsweise nicht nachvollziehen können, jedoch wird der Boden für ein verbessertes Klima geschaffen. Die Lehrenden sollen nicht in Erklärungsnot bezüglich jeglicher Entscheidung und Handlung geraten, sondern ein möglichst gerechtes Miteinander soll gewährleistet werden, was ein Kernelement der pädagogischen Beziehungskompetenz darstellt (Baer & Koch, 2020). Willkürhandlungen und Intransparenz sind widersprüchlich zur Gerechtigkeit und haben einen nachgewiesenen Zusammenhang mit Schulunlust. „Im LFSK 4-8 von Eder & Mayr (2000, 42ff) korreliert Gerechtigkeit signifikant positiv mit Lernbereitschaft ($r = .63$), mit Schülerbeteiligung ($r = .63$) und mit Wohlbefinden ($r = .40$).“ (Leitz,

2016, S. 45). Negative Zusammenhänge gibt es mit Störneigungen und psychovegetative Störungen (Leitz, 2016). Wenn Kinder sich nicht gerecht behandelt fühlen und darauf reagieren, ist es wichtig, das Gerechtigkeitsgefühl ernst zu nehmen und darauf einzugehen (Baer & Koch, 2020). Dies kann durch das Konzept der „Just- Community- School“ geschehen. Lehrkräfte und Kinder treffen sich in regelmäßigen Sitzungen, um „auf faire und demokratische Weise schulische Konflikte zu lösen“ (Leitz, 2016, S. 45). Schulische Gerechtigkeit wird oft im Zusammenhang mit Leistung und Verteilung der lehrerbezogenen Ressourcen diskutiert. Dabei geht es vor allem um Aufmerksamkeit, Fürsorge, Wertschätzung und Zeit. Wenn diese Ressourcen gleichermaßen verteilt werden, verbessert dies die Lehrer- Schüler- Beziehung und die Kinder fühlen sich gerecht behandelt. Fürsorgliches Verhalten schafft ein vertrauensvolles Klima und dies wiederum ist ein wichtiger Prädiktor für eine positive Fehlerkultur. Eine gelebte Lehrer- Schüler- Beziehung wird geschaffen, wenn dies nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch außerhalb bei Schulschwierigkeiten oder „im Schutz vor aggressiven Peers“ geschieht (Leitz, 2016, S. 48).

Eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion beinhaltet Humor im Unterricht, eine entspannte sowie angstfreie Lernatmosphäre. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci hat der Mensch drei Grundbedürfnisse: Die Kompetenz, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit (Ryan/ Deci, 2000). Wenn bei einem Menschen diese Aspekte erfüllt sind, steigt die Selbstmotivation und die psychische Gesundheit. Beim Ausbleiben der Grundbedürfnisse, so dass führt dies zu einer verminderten Motivation und einem verminderten Wohlbefinden. Das Gefühl von Inkompetenz und Unselbstständigkeit haben, kann eine Leistungsangst entstehen. Eine soziale Angst kann in Bezug auf soziale Rückweisung auftreten, da „Schule einen sozialen Kontext darstellt, der Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Interaktionen zwangsläufig erforderlich macht, sind soziale Ängste in und außerhalb leistungsthematischer Situationen vorstellbar.“ (Leitz, 2016, S. 50). Um dies zu verhindern, müssen angstreduzierende Maßnahmen getroffen werden. Nach Hattie (2015) hat ein Klassenklima mit Angstarmut mit $d = .40$ lernförderliche Wirkungen (S. 60).

Lehrkräfte müssen sich Methoden überlegen, mit denen Ängste reduziert werden, da diese ein erhebliches Hindernis beim Lernen darstellen können (Hattie, 2015, S. 60)

Maßnahmen wären die Schaffung von Sicherheit, indem die Bewertung transparent ist, eine gelungene Lehrer- Schüler- Beziehung, indem ein Klima des Vertrauens durch Wärme, Wertschätzung und Freundlichkeit herrscht, individuelles und ermutigendes Feedback sowie das Sprechen über Ängste und ein Klima zwischen den Kindern, welches sich nicht „durch Wettbewerb und Konkurrenz charakterisiert“ (Leitz, 2016, S. 51).

Insgesamt gibt es einige Aspekte, die das Klassenklima beeinflussen. Dazu gehört die methodisch-organisierende Ebene, welche Aspekte wie angemessene Wartezeiten, den Umgang mit Fehlern und die Verlässlichkeit von Regeln umfasst. Ein positiver Umgang mit Fehlern ist entscheidend für das Klassenklima und die Lehrer-Schüler-Interaktion, da er die Wahrnehmung von Lernsituationen als Chancen oder negative Erlebnisse beeinflusst. Das Klassenklima wird zusätzlich von sozial-emotionalen Aspekten beeinflusst, die Bestandteile einer gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung sind. Das Klassenklima verbessert sich durch Vertrauen, transparente sowie gerechte Handlungen und eine humorvolle, angstfreie sowie angenehme Atmosphäre. Eine gerechte Verteilung von Aufmerksamkeit und Ressourcen verbessert die Lehrer-Schüler-Beziehung und schafft ein vertrauensvolles Umfeld. Das Klassenklima soll angenehm sein, da sich dieses auf eine verbesserte Lernmotivation und -fähigkeit sowie auf die Interessensbildung auswirkt. Ebenso verbessert sich das Sozialverhalten (zwischen den Kindern und im Unterricht), die Einstellung der Kinder zum Thema Schule und das Wohlbefinden sowie die Freude in der Schule (Leitz, 2016).

Wie Freude am Lernen in der Schule entsteht und die Lehrer-Schüler-Interaktion dazu als Basis fungiert, wird im Folgenden erklärt.

2.3.2 Zur Freude am selbstbestimmten Lernen

Freude in der Schule bedingt essenziell den Lernerfolg der Kinder, die Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern ist elementar. Wenn die Lehrkraft sich den Kindern zuwendet, haben die Lernenden das Gefühl, dass sich die Lehrkraft für sie interessiert (Wagreich, 2017). Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Grundschule nicht für sich selbst, sondern für die Lehrerin oder den Lehrer. „Der erste Schritt zum Lernen ist die Liebe zum Lehrer- weil die Liebe zur Wissenschaft noch nicht erwartet werden kann“, dies war ein Zitat, welches bereits vor hunderten Jahren verfasst wurde (Wagreich, 2017, S. 5). Die Lehrkraft muss die Kinder mit ihren Stärken und ihren Schwächen sehen, vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler spüren, wenn die Lehrperson positive Zukunftsvisionen für die Kinder hat (Schweer, 2017). Eine Lehrkraft sollte die Kinder individuell und personenbezogen unterstützen und den Kindern etwas nachvollziehbar erklären können. Durch Nachfragen und Unterstützung, ermutigt sie die Kinder, sie strengen sich an und wollen lernen (Wagreich, 2017). Diese Beziehung bildet die Basis für die Freude am selbstbestimmten Lernen. Die Kinder können

selbstbestimmten Lernen, indem sie eigene Entscheidungen über ihr Handeln treffen (Pieter, 2003). Wenn die Kinder selbst handeln können, begünstigt dies die positiven Emotionen (Hagenauer, 2011). Eine Handlung erweist als selbstbestimmt, wenn die Person intrinsisch motiviert ist oder die Ausführung der Tätigkeit als bedeutsam wahrgenommen wird. (Ryan/ Deci, 2000). Die Kinder müssen etwas mit dem Gelernten anfangen können, um dem Lerninhalt einen Wert beimessen zu können. Denn nur so können sie lernen und können dies bestmöglich umsetzen (Wagreich, 2017). Die Lehrkraft überlässt den Kindern Wahlmöglichkeiten und gibt ihnen Möglichkeiten zur Selbstorientierung. Damit fördert sie die Autonomie der Schülerinnen und Schüler, wodurch die intrinsische Motivation steigt und der Wunsch nach Herausforderungen (Ryan/Deci, 2000). Wenn Lehrkräfte den Kindern das Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit geben, stellt dies eine Basis für die Motivation und Freude beim Lernen dar. Gleichgültigkeit und Kälte, ausgehend von der Lehrkraft, bewirken eine Abnahme der Motivation (Ryan/Deci, 2000). Dabei sind besonders zwei Bereiche wesentlich: Die Übernahme von externen Zielen in das eigene Zielsystem sowie das Vorhandensein von psychologischen Grundbedürfnissen, deren Erfüllung die Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen darstellt. Beide Aspekte stellen eine wesentliche Rolle für das Entwickeln von Lernfreude dar, da diese in Zusammenhang mit der autonomen Handlungsregulation steht.

Eine erfolgreiche Internalisation schulischer Lern- und Leistungsziele stellt somit neben der Ausbildung einer autonomen Lernmotivation auch für die Entwicklung der Lernfreude eine wesentliche Voraussetzung dar (Hagenauer, 2011, S. 96f.).

Dies besagt die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci, denn die drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit müssen erfüllt sein, damit intrinsische Motivation und die psychische Motivation steigt, was wiederum zur Lernfreude beim selbstbestimmten Lernen führt. Dies kann wieder auf die Grundbedürfnisse, welche jeder Mensch hat, zurückgeführt werden. Alle Aspekte bedingen sich gegenseitig und können aufeinander zurückgeführt werden (Ryan/ Deci, 2000). Die enge Verknüpfung zwischen Selbstbestimmung, Lernfreude und Motivation, haben Ryan und Connell empirisch bewiesen. So gibt es eine Steigerung der Lernfreude, wenn das Ausmaß der Internalisation beim Lernen steigt. Die Freude beim Lernen hat einen hohen positiven Zusammenhang zur intrinsischen Motivation mit $r = .73$. Ein mittlerer Zusammenhang besteht zwischen Lernfreude und identifizierter Lernmotivation und ein geringer Zusammenhang mit der introjizierten Form der Lernmotivation. Diese führt zu Angstäußerungen, da aus internen Zwängen gelernt wird und dies mit negativen Emotionen, beispielsweise Scham oder Angst, verbunden ist (Hagenauer, 2011). Pintrich und De Groot haben in ihrer Untersuchung durch Fragebögen gezeigt, dass Motivation und Selbstbestimmung Faktoren sind, welche gute Schulleistungen beeinflussen. Ein hohes Ausmaß an

Selbstbestimmung korreliert mit dem Einsatz kognitiver Lernstrategien ($r = .83$) und intrinsischer Motivation ($r = .73$) (Pieter, 2003). Dennoch hat dieser Prozess einen wechselseitigen Einfluss, da die Einstellung der Lernenden die Haltung der Lehrkraft beeinflusst. Die Studie von Skinner und Belmont hat aufgezeigt, dass Lehrkräfte auf fleißige Schülerinnen und Schüler mit positiverem Verhalten reagiert haben als auf Kinder, die passiv dem Unterricht folgen. Die Lehrkräfte reagieren mit schlechteren Noten oder einem kleinerem Autonomiespielraum (Hagenauer, 2011). Ryan und Deci fordern daher

eine Umwelt sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrkräfte, die Autonomieentwicklung unterstützt und die informierenden Charakter aufweist, denn erlebte Kontrolle ist negativ für die Entstehung von intrinsischer sowie auch integrierter Motivation und in Folge für die damit verbundene Lernfreude (Hagenauer, 2011, S. 104).

Daraus ist schlussfolgern, dass Kinder Freude am Lernen haben, wenn sie sich als Gestalter oder Gestalterin des eigenen Lernprozesses sehen.

Daran werden sie gehindert, sobald jemand ihnen etwas beizubringen, sie zu belehren, zu unterrichten versucht (Wagreich, 2017, S. 2).

Die Lehrkraft kann die Kinder organisatorisch, methodisch, inhaltlich und sozial mitbestimmen lassen. Organisatorisch kann die Lehrkraft die Zeit, die Sozialform und die Räumlichkeiten öffnen. Die methodische Öffnung bedeutet, dass die Kinder den Lernweg selbst wählen können. Inhaltlich können die Themen sowie Fächer geöffnet werden und sozial kann der Schulalltag in den Themen Demokratie und Partizipation geöffnet werden (Peschel, 2020). Anhand der Möglichkeiten kann das Kontinuum vom selbstgesteuerten Lernen kann von vollkommener Autonomie bis vollkommene Fremdsteuerung gehen (Konrad & Traub, 2014). Die Möglichkeiten der Selbststeuerung ist beim autonomen Lernen am höchsten und beim Frontalunterricht am geringsten (Bannach, 2002). Ein selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen kann durch wahl-differenzierten Unterricht, Wochenplan, Projektunterricht und Freiarbeit entstehen (Konrad & Traub, 2014). Die Lehrkraft hat die Aufgabe die Kinder zu unterstützen, zu beraten und anzuregen. Auf der organisatorischen Ebene müssen die Lehrkräfte passende und interessante Lernaufgaben gestalten und unterstützendes Material für eine sinnvolle Beschäftigung anbieten (Wagreich, 2017). Die Lehrkraft ist für die Lernumgebung verantwortlich, in der die Kinder den Lernprozess selbst steuern können. Sie müssen passiv werden, damit die Kinder aktiv sein können. Bei Bedarf muss die Lehrkraft die Schülerin oder den Schüler motivieren, indem sie diese beobachtet und eingreift. Der Lernfortschritt der Kinder sollte kontinuierlich überwacht werden, sodass die Lehrperson weitere Prozesse initiieren kann (Konrad & Traub, 2014). Dabei ist es wichtig, dass die Kinder das Gefühl haben müssen, dass diese Handlung frei wählen können. Die Interessen und Vorlieben sowie Begeisterung der Mitlernenden sind zu beachten, da

die Kinder gerne voneinander und miteinander lernen (Wagreich, 2017). In Klassen, in denen ein autonomes Lernklima herrscht, brechen weniger Kinder die Schule ab, die Kinder zeigen mehr Lernfreude und erzielen bessere Lernleistungen. Sie entwickeln eigenständige Problembewältigungsstrategien und zeigen eine höhere intrinsische Motivation. Generell haben sie ein höheres Interesse und Neugierde für Themen und entwickeln ein tieferes Verständnis für Lerninhalte. Diese werden länger gespeichert, das lebenslange Leben wird gefördert (Hagenauer, 2011). Das Ziel der Schule ist es, die Lernenden zu mündigen und demokratiefähigen Erwachsenen zu bilden und zu erziehen. Durch didaktische Prinzipien, wie Selbstständigkeit, Offenheit und Individualisierung ist dies möglich. So kann der Unterricht zu einem Ort demokratischer Partizipation mit selbstgesteuerten sowie selbstbestimmten Lernprozesse werden (Konrad & Traub, 2014; Neumann & Stiehl, 1976).

Eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion fördert das Interesse der Kinder und motiviert sie aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Das Erleben von Autonomie in Schule und Unterricht, durch individuelle Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten im Lernprozess, fördert die Freude am akademischen Arbeiten. Im Prozess des selbstbestimmten Lernens ist es entscheidend, den Lernprozess stetig konstruktiv zu reflektieren, was im Folgenden erläutert wird.

2.3.3 Zur konstruktiven Selbstreflexion

Die Fähigkeit und Motivation zur kritischen Selbstreflexion und vernünftigen Meinungsbildung gehört unbestritten zu den Hauptzielen schulischer Bildung oder wird von diesen Zielen vorausgesetzt (Bruhn & Kuenzle, 2023, S. 19).

Reflexion bezeichnet im schulischen Kontext das individuelle oder kollektive Nachdenken und fühlen der Lernhandlungen, um Erkenntnisse zu erhalten und gegebenenfalls weitere Handlungsschritte zu planen. Im Gespräch kann dabei die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung abgeglichen werden. Reflektiert werden können Handlungen, Beobachtungen, Gefühle, Wissen und Empfindungen sowie Lösungswege (Köhler & Weiß, 2017, S. 13).

Reflexion anzubahnen und mit Kindern im pädagogischen Bezug über Lernen zu sprechen ist u.a. diagnostische, beratende, informative, manchmal lustige und manchmal traurige, beziehungsstiftende, unterrichts- und schulentwicklungstechnische Aufgabe (Köhler & Weiß, 2017, S. 13).

Die Reflexion ist die Grundlage für die Übertragung der Erkenntnisse in andere Situationen im Schul- und Lernalltag. Das Ziel ist die Motivation zur Weiterentwicklung und Optimierung des Lern- und Entwicklungsvorgang des Individuums. Dadurch lernen die Kinder ihren eigenen Lernprozess konstruktiv zu planen, zu regulieren und zu reflektieren, sodass dieser optimiert

wird (Köhler & Weiß, 2017). Laut einer Studie aus dem Jahr 2011 kann Selbstreflexion in einem begrenzten Rahmen zu verbesserten akademischen Leistungen führen (Lew & Schmidt, 2011). „Kompetenzerleben kann individuell als meta-kognitive Reflexion des eigenen Lernens [...] auftreten“ (Hiebl & Schultheis, 2017, S. 35). Positives (Leistungs-) Feedback der sozialen Umwelt wirkt sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder aus (Hiebl & Schultheis, 2017). Daher ist neben der Selbstreflexion in der Schule notwendig, die individuelle Leistung des Kindes zu würdigen. Dies kann durch Lern- und Entwicklungsgespräche stattfinden (Köhler & Weiß, 2017). Feedback hat einen bedeutenden Einfluss auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit $d = .75$ (Hattie, 2015, S. 276). Durch Feedback kann eine Spiegelung und Reflexion der eigenen Person stattfinden, was eine neue Perspektive der Selbstanschauung darstellt. „Blinde Flecken“ können der Person aufgezeigt werden (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 80). Das Feedback sollte beschreibend, konkret, angemessen, brauchbar, erbeten, korrekt sowie klar und genau formuliert sein. Ansonsten ist es gegebenenfalls verletzend und damit kommunikationstötend (von Carlsburg & Wehr, 2004). Das Ziel des Gespräches ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler konstruktiv reflektieren können. Dafür muss das Gespräch respektvoll sein, die Lehrkraft sollte Offenheit vermitteln, empathisch sein, die Teilnehmer sollten sich aktiv zuhören und Ich- Botschaften senden (Köhler & Weiß, 2017, S. 65). Alle Aspekte sind Bestandteile einer gelungenen Lehrer- Schüler- Interaktion. Die Lehrkraft muss empathisch gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sein. Beim Gespräch achtet sie auf die Gefühle und Gedanken der Kinder (Köhler & Weiß, 2017). Das Thema aktives Zuhören und Ich-Botschaften wurden in Kapitel 2.2 thematisiert, und sind bei den Reflexionsgesprächen relevant. Beim Gespräch kann wie das Kind auch die Lehrkraft Gefühle empfinden, die sie spontan ausdrücken möchte. Dabei ist zu beachten, dass die Lehrkraft „diese Gefühle und Bedürfnisse als eigene Einstellungen und Emotionen“ wahrnimmt und nicht das Kind dafür verantwortlich macht“ (Köhler & Weiß, 2017, S. 65).

Das Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler

ein wertvolles Feedback im Hinblick auf die Selbsteinschätzung bekommen, sich sicher fühlen und andere und den Stoff mit dem gleichen Interesse und der gleichen Anteilnahme verstehen lernen (Hattie, 2015, S. 143).

Bei den Gesprächen können Handlungsimpulse und Fragen helfen, dass die Kinder sich öffnen. Beispiele dafür wären Einschätzungsskalen, um dem Kind zu helfen, einen Handlungsschritt zu entwickeln oder Wunderfragen, für Kinder, welche keine Lösung sehen (Köhler & Weiß, 2017).

Die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion ist ein zentrales Ziel schulischer Bildung, das durch individuelle und kollektive Reflexion von Lernhandlungen gefördert wird. Eine gute Lehrer-Schüler-Interaktion sowie wertschätzende Gespräche sind entscheidend, damit die Schülerinnen und Schüler in eine konstruktive Selbstreflexion kommen können.

Die „Lehrerpersönlichkeit“ wird im folgenden Kapitel definiert, indem zunächst die Big Five vorgestellt werden. Im Anschluss wird auf die Professionalisierung im Beziehungslernen und den pädagogischen Takt eingegangen.

2.4 Die Lehrerpersönlichkeit

Die Lehrerpersönlichkeit ist bedeutend für die Lehrer- Schüler- Interaktion und den Unterricht und damit zeitgleich eine unerlässliche Größe im gesamten Schulleben. Ob eine Person für den Lehrberuf geeignet ist, ist von den Charakteristiken der Persönlichkeit abhängig. Die Lehrkraft ist in einem wechselseitigen Zusammenhang einerseits Gestalter und Organisator des Unterrichts, andererseits Berater, Ansprech- und Interaktionspartner mit den Kindern (von Carlsburg & Wehr, 2004).

2.4.1 „Big Five“

In der Psychologie wird der Begriff der Persönlichkeit durch Allport folgendermaßen definiert:

Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung der biophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen (adjustments) an seine Umwelt bestimmen (Haag & Streber, 2020, S. 17).

Dabei können fünf Faktoren der Persönlichkeit, die „Big Five“, unterschieden werden. Jede Domäne hat Facetten zugeteilt bekommen, welche diese beschreiben. Die Domäne „Neurotizismus“ umfasst die Facetten Reizbarkeit, Impulsivität, Ängstlichkeit, Depression sowie soziale Befangenheit und Verletzlichkeit. Die Subeigenschaften der Domäne „Extraversion“ sind Herzlichkeit, Geselligkeit, Frohsinn, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität und Erlebnishunger. Menschen, die offen für Erfahrungen sind fallen in die Domäne „Offenheit für Erfahrungen“, zu welcher Offenheit für Ideen, Fantasien, Ästhetik, Gefühle, Handlungen sowie Werte- und Normensysteme zählen. In der Domäne „Verträglichkeit“ finden sich Facetten wie Vertrauen, Altruismus, Gutherzigkeit, Freimütigkeit, Entgegenkommen und Bescheidenheit. Die Domäne

„Gewissenhaftigkeit“ nennt Kompetenz, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Besonnenheit und Ordnungsliebe als Facetten der Persönlichkeit (Haag & Streber, 2020, S. 20f.). In Bezug auf den Lehrerberuf, werden die „Big Five“ zur Vorhersage und zur Erklärung der Arbeitsbelastung, von Burnouts und der Resilienz genutzt. Resiliente Menschen können mit Druck, Ungewissheit und Rückschlägen sowie Krisen in Leben umgehen. Diese zeigen mit Blick auf die Persönlichkeitsdomänen folgende Muster. Die Menschen haben hohe Werte in der Domäne Gewissenhaftigkeit, da sie Verantwortung zeigen und effektiv sowie sorgfältig planen. In der Domäne Verträglichkeit zeigen sie hohe Werte, da sie kooperativ, freundlich und empathisch sind. In der Domäne Extraversion, welche gesprächige und gesellige Menschen ausmachen, und in der Domäne Offenheit für Erfahrungen, die erfinderisch sind, zeigen sie ebenfalls hohe Werte. In der Domäne Neurotizismus zeigen sie geringe Werte, da sie selbstsichere und ruhige Menschen sind (Haag & Streber, 2020).

Zusammenfassend sind die Faktoren der Persönlichkeit, die „Big Five“ zur Vorhersage und Erklärung von Belastungen und Resilienzen im Lehrerberuf nützlich.

Die Lehrerpersönlichkeit ist ein Spezifikum des Persönlichkeitsbegriffs und kann wie folgend definiert werden.

2.4.2 Definition Lehrerpersönlichkeit

Der Begriff der Lehrerpersönlichkeit ist davon abhängig, aus welcher Perspektive er betrachtet wird. Im Alltag wird der Begriff der Lehrerpersönlichkeit verwendet, indem die Eigenschaften und Merkmale einer guten Lehrkraft beschrieben werden. In der psychologischen Persönlichkeitsforschung werden Persönlichkeitstheorien und Persönlichkeitsmerkmale analysiert, um deren Wirkung nachzuvollziehen. In den Bildungswissenschaften werden Modelle zur Beschreibung und Erklärung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften entwickelt, um diese für die Lehrerausbildung zu berücksichtigen.

Vorrangig geht es dabei um Lernarrangements und deren Nutzung in der Lehrerbildung, wobei mittlerweile auch kognitive und nicht-kognitive Lernvoraussetzungen, wie Merkmale der Persönlichkeit, berücksichtigt werden (Seethaler & Giger, 2019, S. 75).

Einigkeit herrscht bei den Definitionen der Lehrerpersönlichkeit in dem Punkt, dass der Begriff normativ zu verstehen ist. Da bei der Reflexion von Erziehung sich ein Bild über die Verhaltensweisen der erziehenden Person gemacht wird. Lehrpersönlichkeiten sollten sich den

Schülerinnen und Schüler emotional zuwenden können, eine pädagogische Liebe in sich tragen, sozial sein, einen Bildungswillen haben. Das wichtigste Kriterium ist die Wirkung, die der Erzieher kann (Haag & Streber, 2020). Es wird eine pädagogische Grundhaltung der Lehrkraft gefordert, welche an dem Individuum samt dessen Selbstbestimmung und Entfaltung der Persönlichkeit interessiert ist und die aufkommenden Probleme und Zweifel ernst nimmt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Lehrkraft als Vertrauensperson und beratenden Partner wahrnehmen (von Carlsburg & Wehr, 2004).

Im Kontext der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit schwingt die Frage nach der Professionalisierung im Lehrberuf mit.

2.4.3 Person und Profession im Beziehungsgeschehen – Die Professionalisierung im Lehrberuf

Der eigene Berufserfolg und die eigene Berufszufriedenheit werden nicht einem Prozess zunehmender Professionalisierung und zunehmender fachmännischer Expertise zugeschrieben, sondern dem Faktor Persönlichkeit (Haag & Streber, 2020, S. 63).

Die Persönlichkeit der Lehrkraft garantiert den erfolgreichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die didaktische Aufbereitung und Erklärung des Lerngegenstandes, den Austausch mit dem Kollegium und beim Unterrichten auftretende Probleme beheben zu können (Haag & Streber, 2020).

Aktuell gibt es drei Ansätze, die zur Bestimmung der Professionalität im Lehrberuf genutzt werden: der strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiographischen Ansatz. Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz zeichnet sich durch Antinomien und Unsicherheiten aus, die durch die Handlungen im Klassenzimmer zustande kommen. Die Theorie beschäftigt sich mit den Eigenschaften und Handlungen sowie der Logik des Lehrberufs (Haag & Streber, 2020). Der kompetenzorientierte Ansatz geht davon aus, dass es bestimmte Kompetenzen gibt, die erlernbar sind und Aufgaben, die zu bewältigen sind. Dabei kann das Wissen als eine Dimension professioneller Handlungskompetenz in pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterschieden werden (Helsper, 2011). Der berufsbiografische Ansatz umfasst den gesamten Prozess der Lehrkraftausbildung und -entwicklung. Die Kompetenzen und Haltungen werden in diesem Ansatz durch die „produktive Erarbeitung von beruflichen Erfahrungen entwickelt“ (Haag & Streber, 2020, S. 116).

Bei dem Thema ist es wichtig zwischen der Persönlichkeit einer Lehrkraft und dem beruflichen Selbst zu unterscheiden.

Das professionelle Selbst ist mehr als eine Ansammlung von Repertoires und Kompetenzen, es ist aber weniger als der Persönlichkeitskern eines Pädagogen (Haag & Streber, 2020, S. 121).

Daher sollte neben dem Wissen die Individualität der Lehrkraft anerkannt werden sowie das Handlungsrepertoire, welches ebenfalls individuell ist und den persönlichen Stil ausmacht. Eine Person handelt pädagogisch professionell, wenn sie ein pädagogisches Handlungsrepertoire hat, auf dieses zurückgreifen kann und die Verantwortung für ihre Handlungen in ihrem Einflussbereich übernimmt (Haag & Streber, 2020).

Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen (Haag & Streber, 2020, S. 122).

Professionelle pädagogische Kompetenz kann bei der Überbrückung von pädagogischem Wissen und pädagogischem Handeln entstehen. Das Handeln wird reflektiert und mit dem pädagogischen Wissen abgeglichen, wenn Störungen im Vorgehen auftreten (Haag & Streber, 2020).

Eine zentrale Rolle auf dem Weg zur Professionalität spielt dabei die Erkenntnis der Lehrkraft, dass es beim pädagogischen Handeln nicht um die Vermittlung des Lerngegenstandes, sondern um den Adressaten, geht. Sie trägt die Verantwortung für die Beziehungsqualität zwischen ihr und den Lernenden. Baer und Koch haben darauf verwiesen, dass es wichtig ist in den Austausch und in die Reflexion über die eigene Beziehungskompetenz zu gehen, um sich weiterentwickeln zu können (Baer & Koch, 2020).

Professionalisierung bezeichnet im beruflichen Kontext den Weg beziehungsweise die Entwicklung zur Professionalität. Diese ist ein Prozess, der sich über das gesamte Berufsleben erstreckt. In der Hattie Studie wurde die Professionalität der Lehrkraft untersucht und es wurde herausgefunden, dass Lehrkräfte, die an die Schülerinnen und Schüler hohe Erwartungen haben, spezielle Unterrichtsmethoden nutzen und eine positive Lehrer- Schüler- Beziehung aufbauen, überdurchschnittliche Schülerleistungen erzielen (Hattie, 2015).

Insgesamt gibt es drei Ansätze zur Bestimmung der Professionalität im Lehrberuf – den strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiografischen Ansatz – wobei die Entwicklung professioneller Kompetenzen eng mit der individuellen Persönlichkeit und der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns verknüpft ist, um eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung zu fördern.

In den Überlegungen von Herbart und dem pädagogischen Takt finden sich theoretische und praxisorientierte Grundlagen für eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion.

2.4.4 Der pädagogische Takt

Der pädagogische Takt ist ein Ausdruck, welcher von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) geprägt wurde. Er ist „das Herzstück des Unterrichtens“ (Manen, 1995, S. 61). Der Takt beschreibt die Fähigkeit „zwischen Nähe und Distanz im Umgang mit Menschen situations- und personengerecht zu balancieren“ (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 100). Die Lehrkraft muss das richtige Maß zwischen Freiraum und Strenge, Forderung und Förderung, Zuneigung und Härte, Offenheit und Geschlossenheit sowie Herausforderung und Unterstützung finden (Gröschel, 1980). Der pädagogische Takt enthält das Wissen für die richtige, intuitive Entscheidung im unmittelbaren Augenblick. Die Entscheidung ist immer personengebunden sowie situationsabhängig (Manen, 1995). Er kann „fruchtbare Momente“ im Lernprozess ermöglichen, indem die Lehrkraft in ein Unterstützerverhältnis tritt und die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten (Gröschel, 1980, S. 50). Wenn die Lehrkraft es nicht schafft rasch variabel zu handeln, handelt sie taktlos, was sich auf die Kinder auswirkt. Die Kinder fühlen sich ungerecht behandelt oder falsch beschuldigt sowie bloßgestellt. Der Takt ist gleichzusetzen mit dem „Gespür“, welches eine Lehrkraft entwickeln muss (Glöckel, 2000).

Zusammenfassend ist der pädagogische Takt das Glied, welches die Theorie mit der Praxis verbindet, sodass Lehrpersonen professionell handeln können.

Im Folgenden wird die Rolle der Gemeinschaftsschule und der Montessori- Schule beleuchtet, mit diesem Hintergrund wird sich der Sichtweise auf die Lehrer-Schüler-Interaktion genähert.

2.5 Die Rolle der Gemeinschaftsschule

Nach der Grundschule stehen Eltern und Kind vor der Frage, welche weiterführende Schule besucht wird. Seit Ende des 19. Jahrhunderts stehen hierarchische Schularten, das sogenannte dreigliedrige Schulsystem, zur Auswahl. Schon zu Beginn gab es Kritik an dem System und der Wunsch nach einer 'Schule für alle' bleibt bis heute bestehen (Strohmaier, 2018). Im Schuljahr 2012/ 2013 wurde dieses Schulsystem durch die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ergänzt. Diese Veränderung stellt einen Aspekt des Reformprozess des Bildungssystems in Baden- Württemberg dar, diese Schulform bietet mehrere Bildungsgänge an und revolutioniert damit das bisherige System hierarchischer Schularten (Bohl & Wacker, 2016). Der

Grundgedanke ist ein längeres gemeinsames Lernen ohne die Aufteilung der Kinder in die verschiedenen Schularten des Sekundarschulsystems (Damm, 2018).

2.5.1 Das Konzept der Gemeinschaftsschule

Die Gemeinschaftsschule unterscheidet sich in einer äußeren Hinsicht durch die Schulstruktur und durch neue pädagogisch- didaktische Konzepte in innerer Hinsicht (Bohl & Wacker, 2016). Gemeinschaftsschulen sind ein leistungsorientiertes und sozial gerechtes Bildungsangebot, welches den Kindern durch individuelle Förderung einen optimalen Bildungserfolg ermöglicht (Strohmaier, 2018, S. 15). Gemeinschaftsschulen führen einen Kernbereich (von Klasse 5-10) und können optional einen Primarbereich (von Klasse 1-4) und eine gymnasiale Oberstufe anbieten. Die Kinder lernen im optimalen Falle von der 1. Klasse bis zur 13. Klasse voneinander und miteinander (Damm, 2018). Die Gemeinschaftsschule ist eine inklusive Schule, welche allen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Leistungsmöglichkeiten durch individuelle und kooperative Unterrichtsformen gerecht wird (Strohmaier, 2018). Solche Unterrichtsformen können einen bedeutsamen Lernerfolg in einer heterogenen Lerngruppe ermöglichen sowie das individuelle, eigenständige, kooperative und eigenverantwortliche Lernen fördern (Strohmaier, 2018). Es gibt verschiedene Unterrichtsformate, welche in einer Gemeinschaftsschule angeboten werden, beispielsweise offener, individualisierter, kooperativer oder adaptiver Unterricht. Das Konzept des kooperativen Lernens kann durch den Spruch „Jeder kann etwas und darf das auch zeigen“ beschrieben werden. Dabei steht das Potential der Kinder und die Entfaltung dessen durch die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Fokus.

Zudem erreicht es durch eine kluge Mischung aus Einzelarbeit und gut strukturierter Gruppenarbeit gepaart mit einer stringenten Zuweisung von verantwortlichen Rollen ein hohes Aktivierungspotenzial (Adl- Amini & Völlinger, 2021, S. 3).

Gegenseitige Anerkennung sowie Unterstützung und die Selbstwirksamkeit der Kinder stehen dabei im Vordergrund. Die Lernenden sollen voneinander und miteinander lernen, dabei findet ein inhaltlicher Austausch statt. Es wird die Fähigkeit gefördert in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen mit der Heterogenität der Gruppenmitglieder umzugehen und diese als Stärke anzusehen. „Der Umgang mit Vielfalt ist angesichts einer diversen Gesellschaft eine wichtige Kompetenz.“ (Adl- Amini & Völlinger, 2021, S. 5). In der Grundschule wird mit Wochen- und Tagesplänen gearbeitet, damit die Kinder selbstständig ihren Lernprozess mitgestalten und die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können. Sie müssen dabei ihre

Entscheidungen, Vorgehensweisen und ihr Lernen reflektieren (Gemeinschaftsschule Leimen). Das Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Freude am Lernen entwickeln, sodass sie ein lebenslanges Lernen anstreben. Jeder soll diese Chance und die Möglichkeit haben, den bestmöglichen Schulabschluss zu erhalten (Damm, 2018). Für alle Kinder gibt es ein festgesetztes Mindestniveau, welches bei paralleler Ausschöpfung individueller Leistungsfähigkeiten erreicht werden soll. Differenziert wird im Unterricht auf Mikroebene durch individuell angepasste Aufgaben und Lernangebote. „Sie steht im Gegensatz zu der bisher in Deutschland vorgenommenen Differenzierung auf Makro- oder Mesoebene“ (Strohmaier, 2018, S. 21). Denn auf der Makroebene werden die Schülerinnen und Schüler in verschiedene hierarchische Schulformen angemeldet, sodass eine äußere Differenzierung stattfindet. Auf der Mesoebene wird in Gesamtschulen durch die Aufteilung der Kinder ab der 5. Klasse in verschiedene Kurse (beispielsweise A-, B- oder C- Kurs beziehungsweise in Grund- und Erweiterungskurs) differenziert (Strohmaier, 2018). Gelernt wird in Lerngruppen, welche nicht schulartspezifisch, sondern nach Bewältigung der Aufgabengruppe, eingeteilt werden. Zu Beginn wird die Zuordnung durch Lernstandserhebungen vorgenommen, im Laufe des Schuljahres dürfen die Kinder sich eigenständig einteilen. Die Schülerinnen und Schüler werden schrittweise unter Beobachtung der Lehrkraft autonomer (Strohmaier, 2018). Der Lernfortschritt wird durch Standortbestimmungen in Kompetenzrastern eingetragen. Durch diese können die Kinder sehen, „wo sie sich im Kompetenzraster befinden und in welche Richtung sie weiterarbeiten können“ (Strohmaier, 2018, S. 25). In Gemeinschaftsschulen gibt es die Regelung nicht, dass Kinder, welche das Klassenziel nicht erreicht haben, die Klasse wiederholen müssen. Am Ende des Jahres bekommen die Kinder gemeinsam Verbalbeurteilungen, um eine individuellere und umfassendere Rückmeldung zu ermöglichen (Strohmaier, 2018).

Das Ganztagsangebot soll den Schülerinnen und Schülern helfen, die Schule als Lebensraum wahrzunehmen. Freizeitaktivitäten werden in den Schulalltag miteingebunden, sodass die Elternhäuser entlastet werden und „dass außerschulische Talente und Begabungen der SchülerInnen in der Schulwelt ihre Berücksichtigung und Anerkennung finden“ (Strohmaier, 2018, S. 25).

Zusammenfassend bietet die Gemeinschaftsschule ein leistungsorientiertes und sozial gerechtes Bildungsangebot, das durch individuelle Förderung und kooperative Unterrichtsformen den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen unterstützt und ihnen ermöglicht, von der 1. bis zur 13. Klasse gemeinsam zu lernen. Durch differenzierte Lernangebote, die Berücksichtigung von Heterogenität sowie ein integratives Ganztagsangebot wird eine positive Lernumgebung

geschaffen, in der Schüler und Schülerinnen ihre Talente entfalten und Freude am Lernen entwickeln können.

Im Folgenden wird die Interaktion im Klassenraum einer Gemeinschaftsschule näher betrachtet.

2.5.2 Lehrer- Schüler- Interaktion in der Gemeinschaftsschule

An der Gemeinschaftsschule wird im Unterricht kooperativ gelernt. Die Lernenden sind selbst verantwortlich für ihren Lernfortschritt. Die Kinder entscheiden, welches Thema sie bearbeiten und auf welchem Schwierigkeitsgrad (Strohmaier, 2018). Neben dem fachlichen Wissen ist es wichtig, dass sie dieses in der Gruppe beim kooperativen Lernen austauschen können. Dies muss durch die Lehrkraft kleinschrittig eingeführt und geübt werden. Zusätzlich sind soziale Aspekte der Peer- Interaktion notwendig zu lernen. Dabei nimmt die Lehrkraft die Rolle als Lernbegleiter ein beziehungsweise tritt als „guide on the side“ in den Hintergrund. Sie gestaltet die zu bearbeitende Aufgabe und entscheidet über die Gruppenzusammensetzung. Während dem Lernprozess beobachtet die Lehrkraft und berät die Gruppen. Sie lässt die Kinder miteinander interagieren und unterstützt diese lediglich. Sie bietet „Hilfe zur Selbsthilfe“ an, welche Angebote von Strategien zum Umgang mit den thematischen Inhalten oder zur Organisation sowie Regulation der Gruppe beinhaltet. Zum Abschluss der Gruppenphase ist es wichtig, diese zu reflektieren und thematisch nachzubereiten. Dies geschieht oft in Einzelarbeit, um die individuellen Ergebnisse zu überprüfen (Adl- Amini & Völlinger, 2021).

Zusammenfassend lernen die Schülerinnen und Schüler kooperativ und sind selbst verantwortlich für ihren Lernfortschritt, indem sie Themen und Schwierigkeitsgrade eigenständig wählen, während die Lehrkraft als Lernbegleiter agiert und die Kinder individuell unterstützt.

Im Folgenden werden Studien dargelegt, welche das pädagogische Konzept und das kooperative Lernen untersuchen.

2.5.3 Studienlage

Um zu prüfen, ob das pädagogische Konzept der Gemeinschaftsschule den Kindern und Jugendlichen hilft ihren bestmöglichen Abschluss zu erreichen, wurde ein Kohortenvergleich durchgeführt. Eine Kohorte stellt ein Schuljahrgang dar. Die Erstellung und der Vergleich der fiktiven Kohorten ist ein theoretisches Modell und soll sich zu den realen Verhältnissen annähern. Der Vergleich stellt das Verhältnis der verschiedenen Grundschulempfehlungen, mit welchen die Kinder auf die Gemeinschaftsschule übergehen, zu den erreichten Abschluss nach Beendigung der Schullaufbahn, dar. Es wird sichtbar gemacht, ob die Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss entsprechend ihrer Grundschulempfehlung erhalten oder gegebenenfalls auf einem höheren oder niedrigeren Niveau (Haase & Heugel, 2022).

Die Ergebnisse zeigen, dass nach fünf beziehungsweise sechs Jahren Gemeinschaftsschule ein deutlich höherer Teil einen mittleren Abschluss macht, als von den Grundschulempfehlungen zu erwarten war.

Dies deutet darauf hin, dass das pädagogische Konzept der Gemeinschaftsschule einigen Schülerinnen und Schülern hilft, ihr schulisches Potenzial auszuschöpfen und den für sie bestmöglichen Abschluss zu erreichen (Haase & Heugel, 2022, S. 25).

Das kooperative Lernen ist ein wichtiger Bestandteil von Gemeinschaftsschulen, daher werden im Folgenden die empirischen Befunde zur Lernwirksamkeit der Methode dargestellt. Meta-Analysen haben positive Resultate von der Methode des kooperativen Lernens auf kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten belegt (Adl- Amini & Völlinger, 2021). In der Frankfurter IGEL- Studie wurden heterogen zusammengesetzte Lernpaare aus verschiedenen Klassen und Schulen im Sachunterricht aufgenommen und nach lernförderlichen Peer- Interaktionen untersucht. In fast allen Gruppen haben sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Kinder durch gegenseitige Erklärungen, Fragen und Feedback profitiert. Dies hebt das Potential des kooperativen Lernens als Voraussetzung für heterogene Lerngruppen sowie die Erfolgchance zur Adaptivität des Unterrichts hervor. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die aktive und gemeinsame Auseinandersetzung mit den Lerninhalten in der Gruppe förderliche Lerneffekte bedingt (Adl- Amini & Völlinger, 2021).

Zusammengefasst zeigen die Studien, dass das pädagogische Konzept der Gemeinschaftsschule vielen Schülerinnen und Schülern hilft, ihren bestmöglichen Abschluss zu erreichen und kooperatives Lernen positive Effekte auf kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten hat.

2.6 Die Rolle der Montessori- Schule

Das deutsche Bildungssystem wird häufig als „veraltet“ und „starr“ angesehen. Es wird als „träges“ System titulierte, in welchem Veränderungen langwierig sind (Grellmann, 2023). Die Idee, dass das Bildungssystem verändert und erneuert werden sollte, gibt es schon lange. Daher haben sich in Deutschland alternative Schulformen entwickelt, welche den Anspruch an sich haben, sich von dem staatlichen Schulsystem abzuheben. Im Folgenden wird sich die Montessori- Schule genauer angeschaut, insbesondere für diese Arbeit relevante Montessori- Pädagogik und die darin gelebte Lehrer- Schüler- Interaktion.

2.6.1 Die Montessori- Pädagogik

Die Montessori- Pädagogik ist ein von Maria Montessori gegründetes pädagogisches Konzept. Der Grundsatz der Pädagogik lautet „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Müller-Hohagen, 2019). In der Montessori- Pädagogik wird das Kind als Einheit von Geist, Körper und Seele angesehen. Es möchte sich aus eigenem Antrieb heraus entwickeln und wachsen, somit entfaltet sich der „Bauplan des Menschen“ von innen heraus (Schuhmacher, 2016, S. 34). Das Ziel der Montessori- Pädagogik ist es, dass das Kind so lange begleitet wird, bis es sich zu einer eigenständigen, selbstbewussten und verantwortungsvollen Person entwickelt (Schuhmacher, 2016).

Maria Montessoris Pädagogik ist eine Pädagogik in deren Mittelpunkt das selbstbestimmte Lernen der Schülerinnen und Schüler steht. Die Montessori- Pädagogen und Pädagoginnen beobachten das Kind während dem Lernen empathisch und einfühlsam. Im Zuge dessen dokumentiert die pädagogische Fachkraft, meist 30 Minuten lang, ohne Deutungen und Bewertungen ihre Beobachtungen. Die Betrachtung geschieht in einer „vorbereitenden Umgebung“, welche ordentlich und übersichtlich gestaltet ist, sodass sich ein Kind in dieser frei bewegen, unterschiedliche Plätze einnehmen und das geeignete, vorbereitete Material gut erreichen kann. Das Montessori- Material ist entsprechend den sensitiven Entwicklungsphasen eines Kindes angepasst und ist, wie die Umgebung, klar strukturiert.

Diese günstigsten Lernzeiten für bestimmte Tätigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen können mit Hilfe des Entwicklungsmaterials optimal genutzt werden (Müller- Hohagen, 2019).

Um diese Phasen zu nutzen, müssen die Pädagogen und Pädagoginnen die Kinder beobachten und ihnen zu geeigneter Zeit das Material zur Verfügung stellen und minimal erklären. Das

Material aktiviert das eigenständige Handeln der Schülerinnen und Schüler, da sie mit diesem unabhängig von den Erwachsenen arbeiten können, indem einzelne Sinne bewusst angesprochen werden. Es gibt eine Vielfalt an Materialien, welche verschiedene Zwecke erfüllen (Meyer, 2021).

Um das selbstbestimmte Lernen zu ermöglichen, arbeiten die Kinder mit dem Konzept der „Freiarbeit“. Kern dieser Arbeit ist die Freiheit, welche die Kinder von den Erwachsenen erhalten. Die Schülerinnen und Schüler können selbst entscheiden, in welcher Sozialform und mit welcher Methode sie arbeiten, welche Themen sie behandeln und welche Materialien sie dafür nutzen. Die Lernenden arbeiten im individuellen Lerntempo; „es wird geübt, wiederholt, vertieft und/oder neu entdeckt und erschlossen“ (Meyer, 2021, S. 38). Der Freiraum bedarf einem Rahmen und einer festen Ordnung, Regeln sowie Routinen („äußere Ordnung“), damit die Kinder sich in diesem frei entfalten können („innere Ordnung“) (Meyer, 2021). Die Erarbeitung und die Ergebnisse werden von den Kindern mit Hilfe von Tagebüchern, Portfolios sowie Karteikarten festgehalten, um einen Überblick über die Lernentwicklungen und -fortschritte zu erhalten (Müller- Hohagen, 2019). Die Kinder lernen sich selbst einzuschätzen, indem regelmäßig Gespräche zwischen ihnen und den Pädagogen und Pädagoginnen stattfinden. In diesen reflektieren die Lernenden sich und ihren Lernprozess, sie erhalten von den Erwachsenen wertvolles Feedback. Als Zeugnis erhalten sie Leistungsberichte in Schriftform, es gibt bis zu den Abschlussklassen keine Noten. Fehler sind in der Montessori- Pädagogik da, um daraus zu lernen und sie ohne negative Emotionen zu entdecken und zu verbessern.

Ziel der Freiarbeit ist selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen seitens der Kinder und Jugendlichen. (Müller- Hohagen, 2019).

Gelernt wird in altersgemischten Jahrgängen, da sich nach Maria Montessori die Heterogenität positiv auf die kognitive und soziale Entwicklung der Lernenden auswirkt. Die Kinder lernen voneinander und miteinander, was sie mit Stolz, Anerkennung und Dankbarkeit erfüllt. Das Ziel ist es, dass

[...] die Kleinen sehen, was die Größeren tun, und bitten sie um Erklärungen, die diese ihnen gern geben. [...] Alle die größeren werden zu Helden und Meistern, und die Kleinen bewundern sie. Sie lassen sich von ihnen inspirieren und arbeiten dann allein (Müller- Hohagen, 2019).

Zusammenfassend betont die Montessori- Pädagogik das selbstbestimmte Lernen der Kinder, die sich aus eigenem Antrieb entwickeln. Durch Freiarbeit, eine vorbereitete Umgebung und den Einsatz von speziell entwickeltem Material, das auf die sensiblen Entwicklungsphasen der Kinder abgestimmt ist, werden sie zu eigenverantwortlichem Lernen angeleitet.

Im Folgenden wird die Interaktion im Klassenraum einer Montessori- Schule beschrieben.

2.6.2 Lehrer- Schüler- Interaktion in der Montessori- Pädagogik

Die Lehrkräfte und Pädagogen sowie Pädagoginnen sind einerseits für die „vorbereitende Umgebung“ verantwortlich, andererseits sind sie Teil dieser Umgebung. Sie fungieren als „Entwicklungsmotor“: Sie beobachten, um die sensiblen Phasen der Lernenden zu erkennen (s. Abschnitt 2.6.1 Die Montessori- Pädagogik), unterstützen beispielsweise bei der Handhabung der Materialien und helfen den Kindern Lernfortschritte zu machen. Sie begleiten das eigene Handeln und Denken der Schülerinnen und Schüler, sprechen ihnen Mut zu und helfen ihnen Neues zu wagen oder eine neue Lernform auszuprobieren (Meyer, 2021). Die Lehrkraft stellt das „Geländer“ dar, damit das Kind selbst bestimmen kann wie, wo und was es lernt. Wenn ein Kind Interesse zeigt, ist es die Aufgabe des Pädagogen oder der Pädagogin das Kind dort abzuholen und mit der richtigen Übung vertraut zu machen, um als `Brücke` zwischen dem Kind und der Welt zu fungieren (Allmann, 2014). Dabei fördert der Erwachsene das Kind, ohne unnötige Hilfe aufzudrängen, sondern nur mit Hilfe zur Selbsthilfe.

Der Montessori-Pädagoge soll sich also entbehrlich machen, das ist das Geheimnis seines *Erfolges*. (Allmann, 2014).

Die Lehrkräfte kennen die Kinder und sehen ihre Stärken und Schwächen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Lob und Bestätigung über den eigenen Erfolg im Verlauf des Lernprozesses (Meyer, 2021). Die Beziehung zwischen Kind und Mentor ist nicht vom Antreiben und Beibringen geprägt. Der Pädagoge beziehungsweise die Pädagogin zeichnet sich durch die Offenheit und dazu sein, wenn sie oder er gebraucht wird, ohne sich aufzudrängen. Dafür muss der Pädagoge und die Pädagogin Ruhe, Kraft, Interesse, Motivation sowie Freundlichkeit verkörpern und ausstrahlen. Die Grundhaltung der Lernbegleiter ist zurückhaltend, da sich das Kind lediglich auf diesem Weg frei entfalten kann. Ein Lernbegleiter soll nicht eingreifen, wenn die Kinder in der Lage sind, konzentriert zu arbeiten. Dies dürfen sie lediglich, wenn das Kind dies nicht schafft, um als helfende Lenkung zu fungieren (Allmann, 2014).

Insgesamt sind Montessori- Pädagogen Teil der vorbereitenden Umgebung und fungieren als beobachtende „Entwicklungsmotoren“, welche die Kinder unterstützen.

Im Folgenden werden Studien dargestellt, die den Erfolg der Montessori- Pädagogik untersucht haben.

2.6.3 Studienlage

In einer Studie von dem Bundesverband Montessori wurden Absolventen und Absolventinnen per Online- Fragebogen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen der eigenen Schulzeit befragt. An der qualitativen, nicht-repräsentativen Befragung, die von der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn begleitet sowie ausgewertet und durch die Software AG Stiftung unterstützt wurde, haben 800 junge Menschen teilgenommen, es wurden dabei 26 Schulen und acht Bundesländer vertreten. Dabei schneiden die Montessori- Schulen gut ab (Donath, 2022). Die meisten Absolventen und Absolventinnen (88%) würden diese Schule erneut besuchen, da sie sich von den Pädagogen und Pädagoginnen ernst genommen fühlten, Freude beim Lernen empfanden und ein positives Selbstwertgefühl entwickeln konnten. Des Weiteren wurden bestätigende Erfahrungen in Bezug auf die Selbstständigkeit, die Gemeinschaft und die Wertschätzung rückgemeldet. Schwierigkeiten waren beim Wechsel in eine andere Schulform, beim Fachwissen in bestimmten Fächern sowie „mit der Unwissenheit und Vorurteilen in der Öffentlichkeit gegenüber der Montessori-Pädagogik“ genannt worden (Donath, 2022, S.1). Interessant ist anzumerken, dass sich im Vergleich zur Gesamtbevölkerung viele Jugendliche eine Ausbildung oder einen Beruf ausgewählt haben, bei welchem die zwischenmenschlichen Beziehungen und kreative Gestaltungen im Vordergrund stehen (Donath, 2022).

In den meisten Studien werden keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Leistungen der Montessori- Schüler sowie Schülerinnen und der Regelschulkinder festgestellt. Tendenziell gibt es einen mathematischen Vorteil an Montessori- Schulen, da diese anschaulicheren und sinnlich erfahrbaren Arbeitsmaterialien nutzen. In überfachlichen Dimensionen und in der „Gestaltung zufriedenstellender Lernsituationen“ haben die Montessori- Schulen deutliche Vorteile (Gruehn & Koenzer, 2018).

Zusammenfassend haben die Studien kaum Unterschiede zwischen den Montessori- und Regelschulen festgestellt, lediglich in überfachlichen Dimensionen.

3 Methode

Um die zentralen Fragen der Masterarbeit zu beantworten, wurden, neben der Literaturrecherche, Interviews mit Lehrkräften geführt. Es wurde dabei ein qualitatives Verfahren gewählt.

Mehrere Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen wurden in Interviews befragt. So konnten die Interviews zunächst getrennt ausgewertet und im Anschluss miteinander verglichen werden. Von Interesse war die Bedeutung der Lehrer- Schüler- Beziehung, die Umsetzung im Schulalltag und ihre Auswirkung auf weitere wichtige Aspekte, welche in der Schule von Belang sind. Das Ziel war es nicht die Antworten einer Einzelperson zu betrachten, sondern die Interviews der Lehrkräfte als Vertreter ihrer Schulform zu sehen.

Dieses Kapitel beleuchtet die Stichprobe, das Vorgehen zur Erhebung der Daten sowie die Auswertungsmethodik.

3.1 Stichprobe

Die zu interviewenden Lehrkräfte wurden aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe „Lehrkräfte der staatlichen Regelgrundschule“, zur Gruppe „Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule“ und der Gruppe „Lehrkräfte der Montessori- Schule“ eingeordnet, um diese Gruppen zunächst zu untersuchen und im späteren Verlauf einem Vergleich unterziehen zu können. Der Kontakt wurde persönlich, per Mail oder per Anruf in den jeweiligen Sekretariaten der Schulen aufgenommen. Insgesamt wurden zehn Schulen kontaktiert, allerdings haben sich nur Lehrkräfte aus drei Schulen bereit erklärt, an dem Interview teilzunehmen.

Letztendlich ergaben sich sechs Interviews mit Lehrkräften, die sich in ihren Berufserfahrungen unterscheiden.

Bei der Gruppe „Lehrkräfte der staatlichen Regelgrundschule“ handelt es sich um zwei Lehrerinnen.

Gruppe 1: Lehrkräfte der staatlichen Regelgrundschule (eigene Darstellung)

L 1	Weiblich	19 Jahre Berufserfahrung
L 2	Weiblich	21 Jahre Berufserfahrung

In der Gruppe „Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule“ haben zwei Lehrerinnen sich bereit erklärt, Interviews zu führen.

Gruppe 2: Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule (eigene Darstellung)

L 3	Weiblich	18 Jahre Berufserfahrung
L 4	Weiblich	9 Jahre Berufserfahrung

Die dritte Gruppe besteht aus einem Lehrer und einer Lehrerin der Montessori- Schule.

Gruppe 3: Lehrkräfte der Montessori-Schule (eigene Darstellung)

L 5	Weiblich	17 Jahre Berufserfahrung
L 6	Männlich	8 Jahre Berufserfahrung

Die Interviews wurden im November über Videoanrufe oder in der Schule durchgeführt. Die Online-Interviews wurden über die Plattform Teams durchgeführt, sodass eine möglich ähnliche persönliche Gesprächssituation hergestellt wurde. Des Weiteren wurden alle Interviews in ihrem gesamten Umfang in die Auswertung miteinbezogen, da sie alle einen Beitrag zur Beantwortung der Fragen leisten konnten. Die Lehrkräfte haben eine Einverständniserklärung erhalten, deren Unterschrift die Voraussetzung für die Verwendung der Daten im Rahmen dieser Arbeit darstellte. Die Interviews werden aufgezeichnet, um sie anschließend transkribieren zu können und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auszuwerten.

3.2 Erhebungsinstrument

Um die Sicht der Lehrkräfte und deren Auffassung über die Umsetzung der „Beziehungsgestaltung“ zu ermitteln, wurden qualitative Interviews durchgeführt. Qualitative Interviews definieren sich durch die „Offenheit“, denn die Befragten können ihre eigenen Wahrnehmungen und Sichtweisen beschreiben, ohne an Antwortmöglichkeiten gebunden zu sein (Schweer, 2017, S. 52). Das entstandene Automaterial wird in der qualitativen Forschung gesammelt, um es anschließend zu interpretieren und kategorisieren.

Qualitative Interviews können anhand des Grades der Strukturierung unterschieden werden, von dem unvorbereiteten informellen Gespräch bis hin zum vollstrukturierten Interview. In diesem Falle wurde sich für ein halbstrukturiertes Interview entschieden, dieses kennzeichnet sich durch einen „Leitfaden“ aus, welcher zentrale Themen vorgibt. Der Leitfaden beinhaltet vorbereitende Fragen, welche nicht in der notierten Reihenfolge gestellt oder im genauen Wortlaut im Interview gestellt werden müssen. Dies hilft dem Interviewer oder der Interviewerin, das

Interview zu strukturieren, Zwischen- oder Vertiefungsfragen können gestellt werden (Schweer, 2017). Ein Leitfaden hilft ebenfalls die Interviews im nächsten Schritt vergleichen zu können. Der für die Arbeit benutzte Leitfaden findet sich im Anhang wieder.

3.3 Transkription

Um die aufgenommenen Interviews analysieren und auswerten zu können, müssen die Aufnahmen zunächst transkribiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019) angewendet. Die Audioaufnahmen wurden wörtlich transkribiert, wobei vorhandene Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt wurden und sprachliche Glättungen zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit vorgenommen worden sind. Pausen im Interview wurden durch runde Klammern markiert, wobei die Punkte in den Klammern für die Länge der Pause stehen. Begriffe, welche besonders betont wurden, wurden durch Unterstreichungen gekennzeichnet, sehr lautes Sprechen durch Großbuchstaben. Damit der Lesefluss nicht unterbrochen wird, wurden bestätigende Lautäußerungen seitens der interviewenden Person, zum Beispiel „mhm“ oder „ahh“ nicht transkribiert. Lautäußerungen der befragten Person wurden in Klammern notiert, beispielsweise Lachen oder Seufzen. Störungen, welche auftreten, wurden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, zum Beispiel „(Handy klingelt)“. In Doppelklammern wurden nonverbale Aktivitäten und Äußerungen notiert, beispielsweise „((lacht))“ (Fuß & Karbach, 2019). Unverständliche Wörter wurden durch „(unv.)“ gekennzeichnet, Wörter, die nicht eindeutig verständlich sind, wurden in Klammern mit einem Fragezeichen gesetzt: „(Hallo?)“. Um den Lesefluss nicht negativ zu beeinflussen, wurden Wortdopplungen, welche keine inhaltliche Bedeutung haben, nicht verschriftlicht.

Wenn es einen Sprecherwechsel gibt, wurde dies durch eine Leerzeile verdeutlicht. Die Sprecher wurden durch vorangestellte Kürzel angebracht, die interviewende Person hat das Kürzel „I“ bekommen, die Teilnehmenden wurden mit den Kürzeln „L1“ bis „L7“ (s. Tabelle in Kapitel 3.1 Stichprobe) durchnummeriert. Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wurden Hinweise oder Informationen, welche auf die Person verweisen könnten, anonymisiert. Verwendete Namen wurden durch „[Name x]“ ersetzt, diese Kennzeichnung wird analog für genannte Informationen angewendet (Fuß & Karbach, 2019).

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der verwendeten Transkriptionsregeln.

Merkmal	Symbol	Bedeutung
Anonymisierung	I L1-L7 [Name x] [Ort x]	Interviewende Person Befragte Lehrkräfte Es wird ein Name, Ort oder eine andere Information genannt, von denen Rückschlüsse auf die befragten Lehrkräfte gezogen werden können.
Pause	(.) (..) (...)	Kurze Pause Mittellange Pause, unter einer Sekunde Lange Pause, über einer Sekunde
Sprache	<u>Unterstrichen</u> LAUT (unv.) (unv., Mikrofon rauscht) (Hallo?)	Besonders starke Betonung eines Wortes Sehr lautes Sprechen eines Wortes Unverständliches Wort Mehrere unverständliche Wörter oder Sätze Vermutetes Wort
Lautäußerungen	(Seufzen)	Die interviewte Person unterstützt eine Aussage durch Seufzen
Nonverbale Äußerungen	((lacht))	Die befragte Person äußert sich nonverbal
Einwürfe	(eingeworfenes Wort)	Die interviewte Person äußert eine inhaltlich relevante Information, während die interviewende Person spricht

Tabelle 4: Darstellung der Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019)

3.4 Auswertemethodik: Qualitative Inhaltsanalyse

Die erhobenen Daten werden nach der Transkription mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet.

Dafür werden Kategorien erstellt, dies kann in zwei verschiedenen Weisen ablaufen. Beim induktiven Verfahren werden Kategorien aus dem zu analysierenden Material erstellt, während beim deduktiven Verfahren vor der Analyse ein Kategoriensystem angefertigt wird. In dieser Arbeit wurde eine Kombination der beiden Verfahren verwendet. Die Oberkategorien wurden anhand des Theorieteils der Arbeit erstellt, dementsprechend vor der Durchführung der Interviews (deduktiv). Die Kategorie bilden die Grundlagen des Leitfadens. Die Unterkategorien wurden induktiv anhand des Interviewmaterials gebildet (Mayring, 1994).

Des Weiteren können drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden: die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse. Das Ziel der strukturierenden Analyse, welche in dieser Arbeit von Bedeutung ist, ist es, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und in das vorgegebene Kategoriensystem einzuordnen. Bevor das Material analysiert wird, müssen die Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und die Ausprägungen der Zusammenstellung des Kategoriensystems bestimmt werden. Es muss festgelegt werden, wann ein Materialbestandteil in einer Kategorie zugeordnet wird. Hierfür müssen die Kategorien genau definiert werden, Ankerbeispiele zusammengelegt werden und die Kodierregeln bestimmt werden. Das Material wird durchlaufen, es werden bestimmte Stellen bezeichnet, bearbeitet sowie extrahiert. Anschließend werden alle vorherigen Schritte überarbeitet und bei Bedarf die Kategoriensysteme und -definitionen revidiert. Der letzte Schritt ist die Ergebnisaufbereitung (Mayring, 1994). Das Kategoriensystem wurde im Vorhinein entworfen und im Folgenden dargestellt. Der vollständige Kodierleitfaden kann im Anhang eingesehen werden.

Kategorie	Hauptkategorie	Subkategorie
K 1	Unterrichtsgestaltung	1) Gestaltung des Unterrichts und die Vorteile des gewählten Konzepts

		<ul style="list-style-type: none"> 2) Mitbestimmung im Unterricht und dessen Wirkung 3) Rolle der Lehrkraft
K 2	Lern- und Klassenklima	<ul style="list-style-type: none"> 1) Auswirkungen der Lehrer- Schüler- Beziehung auf das Lern- und Klassenklima 2) Beziehung zwischen den Lernenden
K 3	Feedback und Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> 1) Feedback 2) Konstruktive Selbstreflexion 3) Umsetzung der Reflexion 4) Ziele der Reflexion
K 4	Lehrer- Schüler- Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> 1) Definition L-S-B 2) Aufbau L-S-B 3) Charakteristika Lehrkraft 4) Wissenserwerb - Beziehungsgestaltung 5) Auswirkungen einer gelungenen L-S-B 6) Notwendige Veränderungen im Bildungssystem

Tabelle 5: Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)

Die Resultate der Interviews werden im Folgenden dargestellt.

4 Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, welche durch die durchgeführte Untersuchung herausgearbeitet wurden. Die Ergebnisse werden mit Hilfe von ausgewählten Aussagen aus den Interviews dargestellt, dabei erfolgt die Darstellung in chronologischer Reihenfolgen entsprechend den Haupt- und Subkategorien des Kategoriensystems. Um die Lesbarkeit nicht zu unterbrechen, werden die Pausenzeichen nicht verschriftlicht. Es werden nur die Äußerungen entsprechend der Kodierregeln erwähnt, daher werden nicht alle Lehrkräfte in jeder Kategorie

erwähnt. Referenzen werden in Klammern angegeben, in denen auf die Zeile (Z.) und auf die Lehrkraft 1-6 (L1- L6) verwiesen wird.

Hauptkategorie 1: Unterrichtsgestaltung

Die erste Hauptkategorie umfasst alle Aussagen zur Unterrichtsgestaltung. Dazu zählen die Vorteile der jeweiligen Unterrichtsgestaltung, die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Schülerinnen und Schülern sowie die Rolle der Lehrkraft im Lernprozess.

Subkategorie 1a: Gestaltung des Unterrichts und die Vorteile des gewählten Konzepts

Subkategorie 1a umfasst alle Aussagen zur Beschreibung des Unterrichts und zu den genannten Vorteilen des eigenen Unterrichts.

L1 ist es wichtig, dass die Kinder viele verschiedene Methoden kennen lernen, da die Kinder differente „Lernkanäle“ haben und diese so möglichst herausgefunden und genutzt werden können (Z. 14). Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler haben Lernformen, in denen sie besser lernen können. L2 legt Wert darauf ihren Unterricht sehr abwechslungsreich zu gestalten, damit die Kinder selbstständig arbeiten können. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler können sich entwickeln und entfalten. Für die leistungsschwächeren Kinder sieht die den Vorteil darin, dass sie durch das eigenständige Arbeiten der stärkeren Lernenden, kleine Lerngruppen für die leistungsschwächeren Lernenden bilden kann. Dabei muss beachtet werden, „je jünger die sind und je offener du arbeiten willst“, desto strukturierter muss das Lernen aufgebaut sein (L1, Z. 43-44). Genauso wie L1 und L2 wechselt L3 häufig die Unterrichtsform, da sie viele Kinder mit ADHS in der Klasse hat und diese den Wechsel benötigen. Ihr ist die Gestaltung und Organisation des Lernraums wichtig, sie leitet viel an und gibt an, dass nur vereinzelt Kinder mit freieren Strukturen umgehen können. Für diese hat sie kreative Aufgaben als Differenzierung, da sie der Ansicht ist, dass die Gesellschaft für die Zukunft kreative Menschen braucht:

[...] die Kinder stehen vor so großen Schwierigkeiten, wenn man an den Klimawandel und sowas denkt, das ja wir da Menschen brauchen, die auf Ideen kommen und die eben abweichen von dem normal, also dem, was, was Pflicht ist, sozusagen (Z. 38-40).

L4 versucht alle Lernformen den Kindern beizubringen, um die Kinder an ein selbstständiges Lernen heranzuführen. Ihr ist das soziale Lernen wichtig, die Kinder helfen sich gegenseitig. Alle vier Lehrkräfte sind der Ansicht, dass Frontalunterricht ein wichtiger Bestandteil im Schulalltag ist, während Lehrkräfte 5 und 6 dies in ihrer Schulform nicht umsetzen. Beide Lehrkräfte berichten von einem altersgemischtem Lernen, bei welchem mit Hilfe von großen Erzählungen, Fragen zu bestimmten Themen aufgeworfen werden. Die Bearbeitung erfolgt selbstbestimmt und eigenständig durch die Kinder, sie wird mit Lerntagebüchern sowie Lernplaner strukturiert.

Vorteile sehen sie darin, dass die verschiedenen Interessen, Vorerfahrungen und Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden und nur die Themen gelernt werden, wenn sie von Bedeutung sind. Dadurch sind die Kinder motivierter, können selbstwirksamer lernen und voneinander profitieren.

Subkategorie 1b: Mitbestimmung im Unterricht und dessen Wirkung

Subkategorie 1b umfasst alle Aussagen zu Möglichkeiten der Mitbestimmung und dessen Wirkung auf die Lernenden in der Klasse.

L1 bis L4 geben den Kindern unterschiedliche Möglichkeiten im Schulalltag mitzuwirken, sie lassen keine thematischen Inhalte mitgestalten. L1 lässt die Kinder in bestimmten Situationen entscheiden, in welcher Sozialform oder an welchem Lernort sie arbeiten wollen oder die Entscheidung zwischen Unterstützung seitens der Lehrkraft oder eines Helferkindes. L2 integriert in ihrem Unterricht bei der Lerntheke oder bei der Stationenarbeit neben den Pflichtaufgaben Wahlaufgaben. L3 lässt nur im Sozialtraining Mitbestimmung zu, während L4 ein offenes Sitzsystem hat, über welches die Kinder entscheiden dürfen. L4 meint, dass die Mitbestimmung der Kinder bei zunehmender Erfahrung der Lehrkraft steigt. An den Montessori- Schulen ist Mitbestimmung besonders wichtig. Das Konzept der Schule ist, dass der Lernweg des Kindes als individuell betrachtet wird. Daher muss es „unterschiedliche Möglichkeiten geben und wer kann es besser beurteilen als die Kinder selbst“ (L6, Z. 63-64). Die Kinder können ihren gesamten Lernprozess bestimmen: der Raum, in dem sie lernen, mit wem sie lernen sowie den Lerninhalt. L6 meint, dies wirkt sich auf die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler aus, was ein nachhaltiges Lernen bedeutet. L5 ist der Ansicht, dass sie dadurch meist kooperativer sind, da „sie sich auf Sachen einlassen [können] und [...] sich die Dinge besser merken, weil sie für sie als subjektiv bedeutsam sind“ (Z. 34-36).

Subkategorie 1c: Rolle der Lehrkraft

Subkategorie 1c umfasst alle Aussagen zur Rolle der Lehrkraft und über ihr Verhalten im Lernprozess. Dazu gehören Aussagen über die Auswirkungen der Lehrer- Schüler- Beziehung auf die Unterrichtskonzeption oder reziprok diese auf das Konzept.

Die Unterrichtsgestaltung und die Beziehung zu den Lernenden bedingen sich bei L1 insofern, dass sie offen für verschiedene Methoden oder Entscheidungen von den Kindern ist, solange es in einem geordneten Rahmen verläuft. L2 würde sich gerne mehr als Beobachterin im Unterricht sehen, jedoch fehlt ihr die Zeit dafür, da sie diese für die Unterstützung der leistungsschwächeren Kinder aufbringt. Den Unterricht umzuplanen ist für L3 selbstverständlich, wenn

der vorbereitete Unterricht im Augenblick für die Kinder nicht umgesetzt werden kann. Dies wirkt sich laut ihr auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aus, da ihnen die Umplanung das Gefühl von Sicherheit und Beachtung verleiht. Als klassische Lehrkraft und nicht als Lernbegleiterin sieht sich L4 im Wesentlichen, da sie der Überzeugung ist, dass die Kinder in den ersten Jahren angeleitet werden müssen. Dennoch ist ihr wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und sich ihr anvertrauen können, da sich dies positiv auf die Lernleistung auswirkt. L4 ist der Ansicht, dass sie mittels hoher Erwartungen, Transparenz und Menschlichkeit die Kinder zum Lernen bewegen kann. Die Schülerinnen und Schüler lernen zu vertrauen und wissen, dass sie den Erwartungen der Lehrkraft gerecht werden können. Als Lernbegleiterin begreift sich L5 in ihrem Unterricht: Sie beobachtet die Kinder und unterstützt sie bei Bedarf. Ihr Ziel ist, dass die Kinder eigenständig arbeiten, wenn dies nicht der Fall ist, hilft sie den Schülerinnen und Schüler an diesen Punkt zu gelangen. Der Weg dorthin unterscheidet sich bei jedem Kind. Wie L6 sieht sich L5 als Lernbegleiter, welcher passiv ist, viel beobachtet und ebenfalls den Kindern lediglich hilft, wenn sie die Hilfe benötigen. Zu Beginn des Schullebens der Kinder können sie noch nicht einschätzen, welche Lerninhalte in welchem Zeitraum sinnvoll sind.

Ja, gerade in der Mathematik und auch im Schriftspracherwerb ist es ja aufeinander aufbauend, da kann ich nicht einfach irgendwas machen (L6, Z. 73-74).

Hauptkategorie 2: Lern- und Klassenklima

Die zweite Hauptkategorie umfasst alle Aussagen zum Lernklima sowie Klassenklima. Dazu gehören die Auswirkungen der Lehrer- Schüler Beziehung auf das Lernklima und auf die Dynamik zwischen den Lernenden.

Subkategorie 2a: Auswirkungen der Lehrer- Schüler- Beziehung auf das Lern- und Klassenklima

Subkategorie 2a umfasst alle Aussagen zu den Auswirkungen der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden auf das Lern- und Klassenklima sowie über Faktoren, die dies beeinflussen.

Alle Lehrkräfte sind der Ansicht, dass eine gelungene Lehrer- Schüler- Beziehung die Grundlage für ein angenehmes Lernklima ist. Während L1 meint, dass die Lehrkraft der Spiegel der Klasse ist und vor allem ein offener und humorvoller Umgang mit und innerhalb der Klasse, welche sich als Team sieht, elementar ist, sind L2 und L4 der Ansicht, dass die Kinder effektiv lernen, wenn sie keine Angst vor Fehlern haben, da Angst der größte Störfaktor beim Lernen sei. Dies geschieht durch ein „liebevoll- strenges“ Verhältnis mit klaren Grenzen, gleichzeitig

einer liebevollen Sprache und vor allem muss die Lehrkraft im ständigen Gespräch mit den Lernenden sein (L2, Z. 82). Die dialogische Art erwähnt ebenso L5, die Gestaltung von Kommunikation sowie Interaktion - die Beziehungsebene - ist die Voraussetzung, um mit den Kindern an eigenen Themen arbeiten zu können. Es findet eine ständige Kommunikation statt, welche transparent ist: Die Kinder holen sich Hilfe, wenn sie diese benötigen, die Lehrkraft unterstützt sie, solange sie diese Hilfe brauchen, die Kinder geben Rückmeldung, worauf die Pädagogin erneut reagiert. „Und durch dieses hin und her und die Resonanz, die entsteht, [...] ist das Lernklima positiv.“ (L5, Z. 69-70). Auch L6 nennt die „eigene Dynamik“, welche durch ständige Impulse und Rückmeldung seitens der Lehrkraft und der Kinder entsteht. Dadurch steigen „diese ganzen Synergieeffekte wie die Beziehung“ und es entsteht „eine positive Lernumgebung“ (Z. 128; Z. 129). L3, L4 und L6 nennen ebenso die Elternarbeit als wichtige Grundvoraussetzung für eine angenehme Atmosphäre in der Klasse, denn die Beziehung zu den Eltern hat große Auswirkungen auf die Beziehung zu den Kindern. L3 meint, dass neben der Elternarbeit weitere externe Einflüsse die Beziehung und das Lernen belasten können. Sie erzählt von einem Kind, welches einen Förderbedarf benötigt hat. Bis dieser eingereicht wurde, hatte sie ein schlechtes Verhältnis zu dem Kind, da sie an den Grundschullehrplan gebunden war und ihm ständig schlechte Rückmeldung geben musste. Nachdem Bewilligen des Förderantrags, konnte die Lehrkraft „ihm leichtere Aufgaben geben und den Druck rausnehmen“ (L3, Z. 103). Das Verhältnis zu diesem Kind

hat sich seitdem total verändert, weil ich ihn tatsächlich auch mit anderen Augen sehen kann. Und es ist super wertvoll (L3, Z. 104-106).

Sie erzählt, dass sie das Gefühl hat, dass diese Veränderung die Beziehung verbessert hat. Ihr Ziel als Lehrkraft ist es, mit jedem Kind eine gute Beziehung aufzubauen.

Subkategorie 2b: Beziehung zwischen den Lernenden

Subkategorie 2b umfasst alle Aussagen über das Schaffen eines respektvollen Austauschs zwischen den Lernenden und das Arbeitsverhalten der Lernenden untereinander.

Um einen respektvollen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern zu erhalten, fördert L1 die Gesprächsführung und Streitschlichtung, sodass die Kinder lernen, ihre Streitigkeiten selbstständig zu lösen. Des Weiteren gibt es Erzählkreise oder den Klassenrat, damit alle Klassenteilnehmer und Klassenteilnehmerinnen zusammenkommen und sich austauschen können. Das System Klassenrat findet sie hilfreich, da die Kinder unter Aufsicht selbstständig Lösungen für ihre Probleme finden können und die Erreichung der Ziele im darauffolgenden Klassenrat reflektiert werden können. Es schafft einen Raum, in dem die Kinder Gesprächsführer,

Schriftführer oder Moderator sind und die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen, Gedanken und Gefühle vermitteln können. Auch L2 sieht den Klassenrat oder den Gesprächskreis als Möglichkeit mit den Kindern zu reflektieren und vor allem die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ihr ist wichtig, dass sich die Kinder untereinander kennen, da sie schon oft erlebt hat, dass die Schülerinnen und Schüler die Namen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht wussten. Auch in der Klasse von L3 und L4 ist der Klassenrat ein fester Bestandteil. L3 bespricht mit den Kindern viele Sozialregeln und visualisiert diese im Klassenzimmer, sodass sie bei Konflikten innerhalb der Klasse auf diese zurückgreifen kann. L4 fordert den respektvollen Austausch ein, sie ist ab dem ersten Tag in Bezug auf den Austausch mit ihr und zwischen den Kindern sehr streng, damit hat sie die besten Erfahrungen gemacht. L4 ist sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und versucht daher eine positive Fehlerkultur aufzubauen und achtet auf ihre Wortwahl. Sie nutzt Helfersysteme und lässt beispielsweise bei Ausflügen zur Reihenbildung jedes Kind einen „Lieblingsmenschen des Tages“ ernennen, so fördert sie den Aufbau einer Klassengemeinschaft. Wenn ein Konflikt entsteht, bringt sie den Kindern bei, wie diese ihren Streit eigenständig lösen können. Genauso wie L4, ist auch L6 sich seiner Vorbildfunktion bewusst, sodass er einen respektvollen Umgang vorlebt und wenn dieser unter den Kindern nicht gegeben ist, dies anspricht und nachbreitet, denn

[...] da legen wir hier sehr großen Wert drauf und investieren damit mitunter auch sehr viel Zeit, auch in manchmal kleinen, von außen gesehen Banalitäten, die dann vielleicht aber im Hintergrund gar keine sind. Das heißt, wir führen dann Einzelgespräche mit den Kindern, Wir führen Klärungsgespräche mit der Klasse, wenn es mehrere betrifft. Ziehen zur Not, wenn es größer ist, auch die Eltern mit ins Boot.“ (L6, Z. 141-146).

Die Beziehung zwischen den Kindern ist nicht gegeben, sondern muss durch ständige Rückmeldeprozesse und Verhaltensarbeit gelernt werden. L5 berichtet von Gesprächsregeln beispielsweise für Kreissituationen und ein klares Setting für Partner- oder Gruppenarbeiten. Die Kinder haben beim Lernen die Möglichkeit Privatgespräche zu führen, da sie der Meinung ist, dass Kinder dies brauchen, um besser miteinander zu kommunizieren und langfristig konzentrierter arbeiten zu können.

Hauptkategorie 3: Feedback und Selbstreflexion

Die Hauptkategorie drei umfasst alle Aussagen zum Thema Feedback und Selbstreflexion. Dazu gehört die Häufigkeit, die Art, die Umsetzung und die Ziele, welche die Reflexionen beinhalten.

Subkategorie 3a: Feedback

Subkategorie 3a umfasst alle Aussagen über das Feedback, welches die Lernenden von der Lehrkraft erhalten.

L1 gibt den Kindern kurzes Feedback nach jeder Antwort, welche sie im Unterricht geben. Ansonsten gibt sie vereinzelt Rückmeldungen am Ende des Tages, falls ein Kind in besonderer Weise positiv oder negativ aufgefallen ist. Die Kinder können jederzeit nach Feedback fragen. Fest etabliert sind die Lehrer- Schüler- Eltern- Gespräche und offiziell die Epochalnoten. L2 gibt an, dass sie den leistungsschwächeren Kindern mehr Rückmeldungen gibt, bei den leistungsstarken Kindern fehlt ihr die Zeit. Ihr ist es wichtig, dass die Kinder nicht nur inhaltlich, sondern auch für ihr Sozialverhalten Feedback erhalten. Dies geschieht meistens in der Klassengemeinschaft, sie würde dies gerne mehr individuell schaffen. L3 wünscht sich mehr Zeit beziehungsweise einen festgelegten Zeitraum im Stundenplan, um den Kindern mehr individuelles Feedback zu geben, da sie dies als „wahnsinnig wichtig“ erachtet (Z. 156). Sie versucht dies auszugleichen, indem sie beispielsweise über die Ferien die Hefte der Kinder mit nach Hause nimmt und ihnen ausführlich mittels eines Briefes Rückmeldungen schreibt. Dies macht L4 im Unterricht: Sie sammelt fast alle Leistungen, die die Kinder in der Schule erbringen und gibt ihnen direkte und konkrete Rückmeldungen. Generell versucht sie am Ende eines Tages den Kindern gemeinschaftliches oder individuelles Feedback mit nach Hause zu geben. Pünktuell geben L5 und L6 den Schülerinnen und Schülern im täglichen Alltag Feedback. Wenn ein Lernvorgang abgeschlossen ist, wird dies bei jedem Anlass reflektiert, um in Erfahrung zu bringen, ob die Lernziele erreicht wurden. Ansonsten werden Lernplanungsgespräche geführt sowie ausführliche verbale Rückmeldungsgespräche.

Subkategorie 3b: Konstruktive Selbstreflexion

Subkategorie 3b umfasst alle Aussagen über die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler.

L1 gibt an, dass die Kinder nach einer Klassenarbeit reflektieren können, wie leicht oder schwierig ihnen die Beantwortung gefallen ist. Es wird nach Gruppenarbeiten der Arbeitsprozess reflektiert, um zu schauen, wie die Arbeit untereinander verbessert werden kann oder

den Kindern noch dann Werkzeug an die Hand zu geben, wie man irgendwelche Probleme vielleicht dann auch beseitigt, die dann aufgetaucht sind (L1, Z. 117-119).

Bei L2 gibt es kaum Augenblicke im Lernalltag, bei denen sich die Kinder reflektieren. Nach jedem Halbjahr wird ein Selbsteinschätzungsbogen ausgefüllt. Bei L3 wird inhaltlich kaum reflektiert, dafür das Sozialverhalten. Die Lehrkraft lässt die Kinder Lösungen finden oder fragt konkret in einer Streitsituation nach Gefühlen und Gründen und bewegt die Kinder zur Reflexion, wenn sie das Gefühl hat, dass diese die Entschuldigung nicht ernst meinen:

[...] oder die sagen ja manchmal so ganz schnell Entschuldigung, und dann merkt man so, das ist nicht ernst gemeint. Und dann versuche ich, sie auch zum Reflektieren zu bringen. Warum fühlst du jetzt wirklich, dass du dich entschuldigen willst? Oder fühlst du es gar nicht und warum (L3, Z. 188-191).

Gemäß L3 kommen die Kinder durch die Rückmeldungen im Unterricht in eine Selbstreflexion. Dies versucht sie aktiv zu forcieren, indem sie beispielsweise die Schülerinnen und Schüler lobt, wenn sie Fehler eigenständig verbessert haben oder die Kinder dazu ermutigt bei dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin nach Fehlern zu schauen und diese darauf hinzuweisen. Sie beschreibt die Situation und dessen Wirkung folgendermaßen:

[...] wenn ihr bei eurem Nebenmann oder Nebenfrau seht, dass da sich ein Fehler eingeschlichen habt, dann sagt es demjenigen freundlich, helft dem und das ist ja auch eine, ja genau eine Selbstreflexion hoffentlich, die da stattfindet (L4, Z. 205-208).

Die Selbstreflexion in den Feedbackgesprächen findet auch bei L5 statt. L5 fragt die Kinder aktiv nach ihrer Einschätzung und woran sie dies festmachen, und bringt sie dadurch dazu sich selbst zu reflektieren. L6 nennt die Reflexionsbögen als konstruktive Selbstreflexionsmöglichkeit.

Subkategorie 3c: Umsetzung der Reflexionen

Subkategorie 3c umfasst alle Aussagen über die Umsetzung der Selbstreflexion oder der Reflexionsgespräche. Dazu gehören auch die Kommunikationswege oder -techniken.

L1 achtet bei den Reflexionen darauf, dass diese konstruktiv sind. Dies setzt sie um, indem sie den Schülerinnen und Schülern konkrete Aspekte rückmeldet. Die Kinder sollen das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie die Rückmeldung ernst meint. Das Feedback der L2 ist konstruktiv. Der nächste Entwicklungsschritt sollte mit dem Kind gemeinsam festgelegt werden. Des Weiteren ist L2 die Sprache wichtig, sie redet von „Baustellen“ und „Stärken“ (Z. 156). L3 berichtet folgendes:

[...] ich ermutige die Kinder immer, ihr dürft das sagen, ihr dürft, ihr müsst es mir sagen, wenn ihr euch nicht wohl fühlt oder so [...] (L3, Z. 207-208).

Sie möchte den Kindern vermitteln, dass sie sich trauen sollen, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. So einen Raum bieten die Schüler- Eltern- Lehrer- Gespräche, die zum Halbjahr stattfinden. Dabei sollen die Kinder mit Hilfe von Bildkarten ihre Stärken und Schwächen formulieren. Die Eltern sollen dabei erstmal „nur beobachten“ (L3, Z. 277). Am Ende werden sie „ins Gespräch eingebunden“ (L3, Z. 278). L4 ist der Meinung, dass die Kinder eine ehrliche Beziehung und Rückmeldung wollen, die Schülerinnen und Schüler sind „in dem Alter, da wollen die ja auch noch lernen“ (L4, Z. 232-233). Dies sollte sich eine Lehrkraft zu Nutzen machen, um ehrliches Feedback - positiv sowie negativ - zu geben. Sie erzählt, dass ihrer Erfahrungen

nach kein Kind negativ auf ehrliches Feedback reagiert hat. Die Reflexionsmomente führt L5 meist individuell durch, nur gelegentlich werden Rückmelderunden im Kreis geführt, da es schwierig ist ein konstruktives Gespräch zu führen, ohne Einzelne bloßzustellen oder zu bewerten. Die Grundlage für ein solches Gespräch ist ein vertrauensvolles Verhältnis zu der Lehrkraft, welche Rückmeldung des Kindes ernst nimmt. Ansonsten kann das Kind die eigene Perspektive mit der Sicht der Lehrkraft nicht abgleichen und es kommt keine Selbstreflexion zustande. Dabei muss beachtet werden, dass das Kind lernt,

dass sie zum einen sagen dürfen, dass sie es anders einschätzen, aber eben auch sich immer rückkoppeln und dann auch ein Gefühl dafür entwickeln, was da angemessen ist und was nicht“ (L5, Z. 114-115).

Nur so kann laut L5 das Kind die Rückmeldung annehmen und lernen sich und seinen Lernfortschritt einzuschätzen. Der Prozess muss in der Schule gelernt werden und kann nicht von der Lehrkraft vorausgesetzt werden. Die Selbstreflexion der Kinder wird durch einen Lernplaner unterstützt, in welchen die Lehrkräfte Rückmeldungen schreiben, die Kinder ihren Lernfortschritt dokumentieren und Evaluationsinstrumente wie „Wolken“ oder „Smileys“ nutzen können (L5, Z. 120). L6 äußerte sich zu der Umsetzung der Reflexionen folgend:

Das heißt, ohne eine Beziehung und ohne dass die Kinder sich öffnen oder auch bereit sind, mir ja von Dingen zu erzählen oder ihren Lernprozess zu reflektieren, funktioniert das ja gar nicht, die machen das ja gerade in den niederen Stufen auch unter Umständen gar nicht für sich selbst“ (L6, Z. 234-237).

Die Kinder erhalten laut ihm positives Feedback und Tipps zur Verbesserung. Die Selbstreflexion ist im Schulalltag durch die Tutorengespräche fest etabliert, in diesen Gesprächen werden Ziele der vergangenen Woche reflektiert und für die neue Woche festgelegt. Außerhalb dieser Gespräche finden zweimal im Jahr Schüler- Eltern- Lehrer- Gespräche statt, in denen die Kinder hauptsächlich den Redeanteil übernehmen und in eine Situation der Selbstreflexion gelangen. In diesen Gesprächen werden neue, erreichbare und sinnvolle Ziele für das Kind gemeinsam festgelegt. L6 findet dabei wichtig, dass

die auch so greifbar und so transparent sind, dass vor allen Dingen das Kind damit was anfangen kann, weil das soll ja nicht meine Ziele als Lernbegleiter sein, sondern die Ziele, die wirklich sinnvoll sind fürs Kind, und die ergeben sich eigentlich dynamisch in dem Gespräch (L6, Z. 197-200).

Subkategorie 3d: Ziele der Reflexionen

Subkategorie 3d umfasst alle Aussagen über die Gründe, die Ziele der Reflexionen und welche Bedeutung diese für die Kinder haben.

Ein Grund den Schülerinnen und Schüler Feedback zu geben ist nach L1, dass die Kinder in dem Alter meist nicht für sich lernen, „sondern die lernen für die Lehrerin oder für Mama und

Papa.“ (L1, Z. 125). Von daher ist es wichtig, „auch ein Lob oder ein Feedback zu bekommen.“ (L1, Z. 126). Dabei spielt es keine Rolle, ob das Feedback positiv oder negativ ist, die Kinder nehmen beides an und ernst. Einen weiteren Grund nennt L3: „[...] das Ziel ist ja, dass sie selbstsicherer werden“ (Z. 195). Durch die ständige Aufforderung zur Selbstreflexion, lernen sie dies und haben das Gefühl von der Lehrkraft „gesehen zu werden“ (Z. 197). L4 hofft, dass das Feedback und die Selbstreflexion positive Auswirkungen hat und ist sich sicher, dass

diese Kleinigkeit, diese, diese Minute, die man sich nimmt, die kann für so ein Kind einen kompletten Unterschied machen, wieso eine Schulzeit abläuft. Für uns ist es eine Minute und für das Kind ist es der komplette weitere Lernweg (L4, Z. 223-225).

Dass die Kinder sich selbstwirksamer fühlen sowie ihre Erfolge aktiv mitgestalten können und die Erkenntnis haben, dass sie nicht abhängig von den Lehrkräften sind, sind die Gründe und Ziele, die L5 in den Reflexionen sieht. Das Ziel der ständigen Reflexionsschleife ist, dass die Kinder lernen sich gut einschätzen zu können und sich selbst konstruktiv reflektieren zu können. Und „[...]“, dass dann nicht nur auf der fachlichen Ebene, sondern auch über das hinaus.“ (L6, Z. 224).

Hauptkategorie 4: Lehrer- Schüler- Beziehung

Die vierte Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Lehrer- Schüler- Beziehung. Dazu gehören die Beschreibung einer förderlichen und guten Beziehung, der Aufbau dieser sowie die Handlungsweisen und Eigenschaften, die eine Lehrkraft benötigt, um konstruktiv Konflikte im Schulalltag zu lösen. Die Kategorie umfasst Aussagen zum Verhältnis von Wissenserwerb und Beziehungsgestaltung im Lehrerdasein und alle positiven Auswirkungen, die eine gelungene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind entfalten kann. Zum Abschluss werden die Aussagen über notwendige Veränderungen im Bildungssystem, die die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung und eine tiefere Interaktion erleichtern würden, dargestellt.

Subkategorie 4a: Definition L-S-B

Subkategorie 4a umfasst alle Aussagen über die Beschreibung einer guten und förderlichen Lehrer- Schüler- Beziehung.

Ehrlichkeit ist wichtig für eine gelungene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind, so L1, L4 und L6. Dabei führen L1 und L3 an, dass die Beziehung offen sein sollte: „[...] offen, ohne dass sie irgendwie Angst haben“ (L1, Z. 143). Statt mit Ängsten sollen die Kinder die Schule mit Freude besuchen, geben L1 und L2 an. Sich Zeit für die Kinder zu nehmen, die Probleme der Kinder ernst zu nehmen sowie im Dialog mit den Kindern zu sein, wird von mehreren Lehrkräften erwähnt (L1, L5 und L6). Der Austausch mit den Eltern wird bei dieser Frage von L1

ausdrücklich genannt. Das Kind so zu nehmen, wie es ist und dem Kind das Gefühl zu geben, dass es einem wichtig und sich für es interessiert, berichteten L1, L2 und L6. Nach Aussage von L3 ist es wichtig,

dass ich die Kinder nehmen muss, wie sie sind, also dass ich (...) es niemals schaffen werde, von allen Kindern immer das Gleiche zu verlangen, weil ich einfach weiß, dass die einen das hinbekommen und die anderen nicht (L3, Z. 227-229).

Sich Fehler einzugestehen und menschlich zu sein ist laut L4 eine Voraussetzung, genauso wie Respekt zu vermitteln, aber nahbar zu sein und sich auf Augenhöhe zu begegnen (L3, L4 und L6). Für L2 ist vor allem bedeutsam, dass zwischen der Lehrkraft und den Kindern ein Grundvertrauen herrscht. Fairness nennt L4, während L1 noch Lob erwähnt. L5 berichtete davon, dem Kind genug Freiraum zu geben, sich selbst einzubringen und die eigenen Interessen zu verfolgen „und auch Fehler machen zu dürfen, um daraus zu lernen“ (L5, Z. 134). Sie sagt, dass die Lehrkraft sich in der Verantwortung sieht, dass sie das Kind begleitet und nicht allein lässt und dabei kritisch hinterfragen muss, ob das Kind bestmöglich gefordert und gefördert wird.

Subkategorie 4b: Aufbau L-S-B

Subkategorie 4b umfasst alle Aussagen über positive und negative Aspekte einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind.

L1 meint, dass eine Lehrkraft authentisch sein muss, um eine Beziehung zum Kind herzustellen zu können. Negativ wirkt sich auf die Beziehung aus, wenn sie das Gefühl hat, dass immer wieder die gleichen Probleme aufkommen und es sich „im Kreis dreht“ (L1, Z. 171). Die Schwierigkeit liegt dabei, die Energie und die Ressourcen für die Beziehung aufzubringen, wenn das Gefühl herrscht, dass keine Besserung erzielt wird:

Irgendwie muss man mit seiner Energie und seinen Ressourcen dann umgehen, weil man dann denkt, wenn man schon weiß, es bringt nichts und investiert da jetzt so viel Zeit, egal ob unterrichtlich oder außerhalb des Unterrichts, das ist dann schon, da schaut man dann schon, wo steckt man die Energie dann rein (L1, Z. 179-183).

L2 handelt nach Bauchgefühl, um eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und zu pflegen. Sie nennt externe Aspekte wie die „Eltern“ als Herausforderung, da sich diese negativ auf die Beziehung zu den Kindern auswirken können. Sie beschreibt die Situation folgendermaßen: „[...] so meistens sind es Eltern, die dann was daheim sagen, wieder, was ich auch nicht beeinflussen kann“ (L2, Z. 217-220). Ein weiterer Aspekt ist die Möglichkeit, dass die „Chemie“ zu den Kindern nicht stimmt, weshalb die Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht nicht lernen können. L3 und L4 folgen ihrem Bauchgefühl, um eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Ein weiterer Aspekt von L3 sind Ausflüge, bei diesen kann sie ihre Aufmerksamkeit

nach Bedarf Kindern schenken, für die sie im Schulalltag wenig Zeit findet, umso ihre Bindung zu diesen zu stärken. L4 nennt die Erfahrung als Faktor, da sie durch diese gelernt hat, wie wichtig eine gelungene Lehrer- Schüler- Beziehung ist. L3 berichtet davon, dass Kinder, welche sozial schwach sind und „nur auf sich selbst schauen“ für sie herausfordernd sind (Z. 263). Sie beschreibt die Herausforderung folgend:

[...] da muss ich immer sehr an mir auch arbeiten, dass ich da nicht ungerecht werde und das einfordere, weil ich mir dann immer wieder sagen muss, naja, die haben es nicht anders gelernt, das kommt ja dann meistens vom Elternhaus und das ist ja was, was aber dann schon auch zwischen mir und dem Kind stehen kann und da ist meine Professionalität dann gefragt, das, dass ich jetzt nicht aufs Kind sauer werde, sondern eher sozusagen auf die, die Eltern im Kopf habe und denke, ich muss mich damit eher an die Eltern mal wenden und dass, dass es auffällt und dass sie da dran bleiben müssen, dass das Kind das noch lernen muss“ (L2, Z. 263-270).

L5 findet, dass sich negativ auf die Kinder Überforderung seitens der Lehrkräfte sowie zu wenig Kenntnis über Entwicklungsmaterialien und Entwicklungsthemen auswirkt. Denn dadurch kann eine Lehrkraft keine passenden Angebote anbieten, dies spüren die Kinder und die Beziehung wird gestört. Wie L1 findet auch L6 Authentizität wichtig, um eine Beziehung aufbauen zu können, genauso wie auf das Bauchgefühl zu achten. Er vertritt in Bezug auf Fehler folgende Ansicht:

Auch als Erwachsener und auch als ein sehr guter Pädagoge schlägt man mal über die Stränge, man sollte sich da nicht zu fein sein, sich auch bei den Kindern mal zu entschuldigen (L6, Z. 259-261).

L6 sieht vor allem Strafen und Sanktionen als Faktoren an, welche negative Einflüsse auf die Beziehung zu den Kindern zur Folge haben.

Subkategorie 4c: Charakteristika Lehrkraft

Subkategorie 4c umfasst alle Aussagen über Eigenschaften und Handlungsweisen, die zu einer konstruktiven Konfliktlösung und einer gelungenen Lehrer- Schüler- Beziehung benötigt werden.

Um bei einem Konflikt konstruktiv bleiben zu können, sind die Lehrkräfte der Ansicht, dass diese „Geduld“ (L1), „Fingerspitzengefühl“ (L2), „Humor“ (L3) sowie „Professionalität“ brauchen, um die Beziehung nicht weiterhin zu belasten. L1 meint, dass es ebenso wichtig ist, verzeihen zu können und nicht nachtragend zu sein. L3 ist überzeugt, dass es vor allem bei Konflikten wichtig ist, die Kinder so zu nehmen,

[...] wie sie sind, weil ich glaube, die Kinder nehmen ja die Lehrer auch so wie sie es sind mit ihnen. Ich glaub ja, das ist einfach so wichtig. Das hängt alles zusammen (Z. 216-219).

L4 erachtet ein offenes Verhältnis bei Konflikten als wesentlich sowie eine Lehrkraft, die ansprechbar ist. Lehrkräfte sind grundsätzlich in der Verantwortung, Beziehungen zu gestalten, daher sind diese verantwortlich ihre Konflikte zu lösen. Ansonsten braucht eine Lehrkraft

das Bewusstsein und die kompetenzkindliche Entwicklung zu kennen, diese hinterfragen zu können und begleiten zu können und zu wollen (L5, Z. 168-169).

Subkategorie 4d: Wissenserwerb – Beziehungsgestaltung

Subkategorie 4d umfasst alle Aussagen zum Verhältnis von Wissenserwerb und Beziehungsgestaltung in der Grundschule.

Alle Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass die Beziehungsgestaltung die Grundvoraussetzung für den Wissenserwerb ist. Beide Bereiche sind bedeutend in der Schule, doch „die Beziehung muss da sein, sonst funktioniert das mit dieser Wissensvermittlung auch nicht“ (L1, Z. 186-187). L1 meint, dass „diese Lust am Lernen von den Kindern“ durch eine positive Beziehung zu der Lehrkraft wächst (Z. 188). Und wenn beide Bereiche miteinander wachsen, kann sich das Kind entwickeln. L2 kritisiert den Umgang des aktuellen Bildungssystems mit diesen Bereichen, da die Lehrkraft am Ende der Grundschulzeit aufzeigen muss, welche fachlichen Kompetenzen sie vermittelt hat. In der Realität ist die Beziehungsgestaltung der Schlüssel zu dem Erwerb der Kompetenzen, dieser Gestaltung werden zu wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Ja, und natürlich hat man da auch immer so eine Waagschale, aber tatsächlich ist es für mich erstmal wichtig, dass jedes Kind sich ja frei entwickeln kann, frei entfalten und gerne lernen kann, nach seinen individuellen Ressourcen. Und natürlich habe ich dann auch meinen Bildungsauftrag (L2, Z. 253-256).

Von dieser Waagschale berichtet auch L3:

Wir haben jetzt gerade so viel anderes zu tun, mit Klassengemeinschaft aufbauen, mit Sozialverhalten aufbauen, mit Regeln aufbauen, mit Ordnungsstrukturen [...] Das braucht so viel Zeit und so viel Zuwendung, dass wir die Wissensvermittlung hinten dran gestellt haben, weil wir gesagt haben, wenn wir das jetzt nicht machen in der ersten Klasse, dann wird uns das bis zur vierten Klasse oder die Kinder bis zur vierten Klasse quasi begleiten und dann wird das mit der Wissensvermittlung auch nichts, weil diese Basics nicht stimmen (L3, Z. 330- 337).

L4 vergleicht die Kinder mit Erwachsenen:

[...] ich denke nur über eine Beziehung fühlen sich die Menschen grundsätzlich wohl. Es ist bei uns nicht anders“ (Z. 308-309).

Wenn sich die Kinder in der Schule nicht wohl fühlen, sie Sorgen haben, die nicht wahrgenommen werden oder Ängste in die Schule kommen, kann sich nicht auf das Lernen konzentriert werden. Eine schlechte Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden führt dazu, dass das Lernen nicht funktioniert. L4 geht sogar so weit zu sagen, dass „ganz viele Lernprobleme“ durch

eine schlechte Lehrer- Schüler- Beziehung ausgelöst werden (Z. 317). L5 meint, dass die beiden Bereiche gleichwertig sind, wenn eine Beziehung da ist, wird Wissen automatisch angeeignet. L5 beschreibt weitgehend, dass die Bereiche kausal miteinander verbunden sind „aber von der Abfolge her käme bei mir diese Beziehungsgestaltung vor der Wissensvermittlung“ (Z. 175-176). Nach ihrer Ansicht findet in der Schule keine Wissensvermittlung statt, sondern das Kind muss sich das Wissen selbst aneignen. Die Lehrkraft sieht ihre Aufgabe darin, den Prozess des Wissenserwerb zu begleiten. L6 sieht die Bereiche in einem wechselseitigen Verhältnis:

Nur mit einer gelingenden Beziehung schaffe ich es Inhalte zu vermitteln und ich kann aber auch Beziehungen stärken, über den über die Vermittlung von Inhalten. Also das ist so ein das ein geben und nehmen (Z. 314-317).

Subkategorie 4e: Auswirkungen einer gelungenen L-S-B

Subkategorie 4e umfasst alle Aussagen über positive Auswirkungen einer guten Lehrer- Schüler- Beziehung.

Auf die Frage, was eine Lehrer- Schüler- Beziehung alles bewirken kann, antwortete L1, dass diese die Grundlage für die ganze Entwicklung des Kindes sei und diese wichtig ist, dass sie „aufblühen können“ (Z. 224). Darunter fällt, dass die Kinder Empathiefähigkeit sowie Selbstbewusstsein erfahren können und werden, dass sie motiviert sind zu lernen und dadurch leistungsfähiger sind. Sie fasst es wie folgt zusammen:

Also es ist so wirklich noch mal in allen Bereichen und Lebenslagen, weil so die Grundschule ebnet, dann ja schon irgendwo vor, wie es auf der weiterführenden Schule weitergeht, also nicht nur Methoden oder inhaltliche Sachen, sondern auch wirklich diese sozialen Entwicklungen und Selbstbewusstsein und auch Empathiefähigkeit. Also es ist alles einfach in der Grundschule da vereint (L1, Z. 230-235).

Den Weg, den die Grundschule für die weiterführende Schule ebnet, nennt auch L3. Die Grundlagen, sein Leben zu gestalten und der Umgang mit anderen Menschen sind laut L4 positive Wirkungen, die durch eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion entstehen. Sie hofft, dass sie den Kindern `Learnings` für die Zeit mitgeben kann, „[...] was auch über einen selbst hinaus trägt, selbst wenn sie nicht mehr bei einem dann in der Klasse sind oder in der Schule.“ (L4, Z. 330-331). L6 sieht die Zielsetzung der Schule, dass das Kind fähig ist, sich Wissen mittels Strategien selbstständig aneignen zu können. Durch gelingende Beziehungen kann dies geschafft werden, um eine Grundlage für das spätere Leben zu schaffen. Denn „die Kinder müssen verstehen, warum das wichtig ist“ (L6, Z. 334). Und um dieses Verständnis zu entwickeln, glaubt L6, „dass die Beziehung und gelungene Interaktion zwischen Schülern und Lehrern oder Lernbegleitern Grundvoraussetzung dafür ist.“ (L6, Z. 335-336). Laut L5 sind positive Auswirkungen, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst strukturieren, ihr Lernprozess mitgestalten

und kommunikative Fähigkeiten entwickeln können. Positive Beziehungen im Schulalltag stellen die Basis dar, um individuelle Grenzen zu setzen und diese kommunizieren zu können sowie die Grenzen der Mitmenschen respektieren zu können und dennoch nach Hilfe zu fragen. Sie lernen sich selbstwirksam zu fühlen, mit dem Ziel ein Selbstbild zu entwickeln, um sich sein Leben unter Berücksichtigung der eigenen Stärken und Schwächen sowie Grenzen aufzubauen, so L5. Mit der Absicht eigenständig die Ausbildung, das Studium, den Beruf und das Leben mit seinen Höhen und Tiefen zu meistern (L5).

Subkategorie 4f: notwendige Veränderungen im Bildungssystem

Subkategorie 4f umfasst alle Aussagen über notwendige Veränderungen im Bildungssystem, welche Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung und eine tiefere Interaktion erleichtern würden.

L1 findet, dass verschiedene Bereiche wie die Bürokratie und das Material sowie Equipment den Schulalltag erschweren. Besonders hemmt der personelle Faktor die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung, denn die Kinder benötigen mehr individuelle Förderung und Forderung. Dies bezieht sich auf die „emotionale Ebene“, die „inhaltliche Ebene“ und um die „Wissensvermittlung“ konkret (L1, Z. 243-244). Ein Teamteaching würde dem Entgegenwirken und die Lehrkräfte könnten sich besser austauschen, beraten und reflektieren. Die gleichen Punkte teilt L2, sie nennt das Schulsystem ein „Mangelsystem“ mit einer „Ressourcenproblematik“ (Z. 272+273). Neben dem materiellen Mangel, der durch den Förderverein noch ausgeglichen werden kann, ist für sie der personelle Mangel dringlicher. Wenn die Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern, welche „immer größere Probleme mit sich bringen“ und „immer mehr entwicklungsverzögert sind“ eine positive Bindung aufgebaut hat, kommt sie an ihre Grenzen, da sie die leistungsstarken Lernenden nicht ausreichend fordern kann. L2 findet, dass eine „Lernpatin“ oder „Lernbegleiter“ sowie eine „Förderpädagogin“, welche täglich ansprechbar wäre, eine potenzielle Lösung wäre (Z. 57 + 294). L3 nennt neben der Doppelbesetzung „Coaching- Gespräche“, welche fest im Stundenplan bestimmt sind, als Möglichkeit den Kindern besseres und individuelleres Feedback zu geben. Das System fängt laut L4 bereits mit der Lehrkraftausbildung an, die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu hemmen. Sie nimmt das Referendariat und das Studium als Hemmung wahr, da die Studenten und Studentinnen zu wenig Praxisphasen in der Schule haben und die Referendare und Referendarinnen nur lernen, wie Wissen vermittelt wird und das eigene Unterrichtsmaterial zu erstellen, was die Sicht im Lehrberuf des „Einzelkämpfers“ verstärkt. Die Aspekte der Beziehung und die zwischenmenschliche Ebene fühlen, welche bedeutend im Schulalltag sind, sowie eine gute

Elternarbeit. Dies sind Faktoren, die nicht gelehrt werden und erst im Beruf gelernt werden müssen, laut L4. L5 ist der Ansicht, dass es wichtig wäre, lernen noch freier sowie bedürfnisorientierter zu gestalten. Der Druck, welcher in den höheren Jahrgangsstufen durch die Schulabschlussnoten von aufgrund struktureller Zwänge aufkommt, hemmt das Potential der Pädagogik. L6 begründet folgende Aspekte als Voraussetzung für eine langfristig gelingende Bildung: der „Personalschlüssel“ (L6, Z. 348), „die Kinder müssen individueller betreut werden“ (L6, Z. 356) sowie die grundsätzliche Veränderung des Bildungssystems. Bildung und Leistungsdruck können nicht parallel funktionieren, da Leistungsdruck mit Angst verbunden ist und diese die Kinder am Lernen hindert. Eine Lösung wäre es, dass Benotungssystem nicht abzuschaffen, aber dafür den Kindern mehr Zeit zu geben.

5 Diskussion

Nach der Darstellung der Ergebnisse soll im Folgenden die Diskussion erfolgen. Ziel der Empirie war es herauszufinden, wie sich die Lehrer-Schüler-Beziehung in den verschiedenen Schulformen unterscheidet, und wie das Lernen gemeinsam mit der Beziehungsförderung in den jeweiligen Kontexten gestaltet wird. In der Diskussion werden zunächst die Unterfragen beantwortet und fragenbezogen die empirischen Unterschiede der verschiedenen Schulformen dargestellt. Daran anschließend findet eine zusammenfassende Differenzierung der verschiedenen Schulformen und der einzelnen Lehrkräfte statt.

5.1 Beantwortung der Leitfragen

In welchem Maße beeinflusst die Lehrer-Schüler-Beziehung den Unterricht und das Lernen, und wie viel Mitbestimmung haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess?

Das Zitat von Ruth Cohn „Beziehungen sind wichtiger als Inhalte“ sagt aus, dass die Kinder von den Menschen lernen, die sie achten, schätzen und respektieren (Stadler, 2014, S. 3). Die Lehrer- Schüler- Beziehung und das Lernen beeinflussen sich maßgeblich, genauer gesagt ist ohne Beziehung ein Unterrichten nicht möglich. Diese Ansicht vertreten alle befragten Lehrkräfte und findet sich in der Literatur wieder (Stadler, 2014; L1-L6). Beide Bereiche sind laut

den Lehrenden kausal miteinander verbunden, trotzdem kommt ihrer Ansicht nach die Beziehungsgestaltung vor der Wissensvermittlung. Die Lehrkräfte berichten davon, dass die Lernfreude der Kinder durch die positive Beziehung wächst, und Lernprobleme durch schlechte Beziehungen entstehen. Im optimalen Falle bedingen sich die Beziehung und das Wissen, so dass sich das Kind zu einem autonomen Menschen entwickeln kann.

Was wir Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich tun können, sind tragfähige und belastbare Lehrer-Schüler Beziehungen zu schaffen, oder zumindest das Beziehungsangebot an unsere Schüler im Allgemeinen und an die Lern- und Verhaltensschwierigen im Besonderen zu richten (Stadler, 2014, S. 2).

Thomas Gordon gelangt zur Annahme, dass eine einzigartige „Brücke“ zwischen Lehrkraft und Kind aufgebaut werden muss, um das Wissen zu vermitteln. Dies sei wichtiger als der Inhalt, die Methodik und die Didaktik dahinter (Stadler, 2014). Auf die Frage der Herangehensweise der Wissensvermittlung, gibt es verschiedene Antworten und Meinungen. Alle Lehrkräfte gestalten einen abwechslungsreichen Unterricht, in welchem die Schülerinnen und Schüler Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Das Kontinuum vom selbstgesteuerten Lernen weicht zwischen den Lehrkräften ab. Bei den Lehrkräften der Regelgrundschule sowie der Gemeinschaftsschule reicht das Kontinuum von einer vollkommenen Fremdsteuerung bis zu einer mittleren Autonomie. Die Lehrpersonen sind offen für verschiedene Methoden oder Mitbestimmungen, wenn alles „in geordneten Bahnen läuft“ (L1, Z. 26). Umgesetzt wird dies durch Frontalphasen, Stationenarbeiten und Lerntheken. Die Lehrenden begründen dies damit, dass sich die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler durch einen freien Unterricht entfalten und entwickeln können. Den leistungsschwächeren Kindern fällt die offene Arbeit schwer, sie brauchen mehr Struktur und Vorgaben. Daher arbeiten die Lehrkräfte mit diesen in kleineren Lerngruppen (L1, L2). Falko Peschel geht auf dieses Thema in seinem Buch `Offener Unterricht` ein. Er ist der Ansicht, dass die Kinder, die leistungsstark sind und sich anpassen können, in jeglichem Setting lernen. Sie können sich im herkömmlichen Unterricht arrangieren „und sich weitgehend durch ihre Intelligenz bzw. ihr im Alltag erworbenes Vorwissen tragen lassen“ (Peschel, 2020, S. 250). Vor allem die leistungsschwachen oder unangepassten Kinder haben Probleme beim kleinschrittigen Lernen. Sie können im offenen Unterricht in ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit und auf ihrem individuellen Lernweg Wissen aneignen (Peschel, 2020). Erziehungswissenschaftler Strasser vertritt die Ansicht, dass beim selbstorganisierten Lernen sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder profitieren. Diese Unterrichtsform enthält viel Potential zum Differenzieren und Möglichkeiten sich auszutauschen und gegenseitig zu helfen (Schmitt, 2025). Die Lehrkräfte der Montessori- Schule setzen dies um und berichten von einem Unterricht, welcher vollkommen autonom von den Schülerinnen und Schüler gesteuert wird. Dies verwirklichen die Lehrkräfte durch die Freiarbeit. Die Lehrkräfte der Montessori- Grundschule

haben nicht die Aufgabe dem Kind Wissen zu vermitteln, sie sehen sich als Lernbegleitung, sie beobachten die Entwicklung der Kinder. Das Ziel der Lehrkräfte ist es, dass sich die Kinder selbstbestimmt Wissen aneignen können. Zu Beginn benötigen die Kinder viel Unterstützung. Es müssen viele Aspekte erlernt werden, beispielsweise welcher Lerninhalt zu welchem Zeitpunkt sinnvoll ist oder eine angemessene Arbeitseinstellung. Im Laufe des Schullebens bauen die Pädagogen und Pädagoginnen die Hilfestellungen nach eigenem Einschätzungsspielraum ab, sodass sich die Kinder selbstwirksam fühlen. Daher können die Schülerinnen und Schüler an der Montessori- Schule ihren gesamten Lernprozess mitgestalten, von der Sozialform über die Themenauswahl, zu den Räumlichkeiten und dem Material (L5, L6). An der regulären Grundschule und der Gemeinschaftsschule haben die Kinder nur begrenzt Möglichkeiten im Unterricht mitzubestimmen. Jede Lehrkraft gibt vor, in welchen Bereichen die Kinder Gestaltungsmöglichkeiten haben. Beispiele dafür wären die Sitzordnung, die Themen der Zusatzaufgaben oder das Sozialtraining und die Sozialform (L1-L4). Auffällig ist, dass manche Lehrkräfte sich für die Ideen des Lernens an selbstbestimmten Inhalten interessieren und dennoch der Meinung sind, dass die Kinder dazu noch nicht in der Lage wären und sie mehr Struktur benötigen (L1-L4). Grundsätzlich kann ein Unterricht in verschiedenen Dimensionen geöffnet werden, organisatorisch, methodisch, inhaltlich und sozial (Peschel, 2020). Die Vorteile an der Öffnung des Unterrichts ist es, dass die Kinder Kompetenzen aufbauen können, die in einem geschlossenen Unterricht nicht gefordert werden. Dazu gehört die Verantwortung und die Sozialkompetenz, denn die Schülerinnen und Schüler arbeiten in einem selbstbestimmten Lernumfeld in Gruppen zusammen, was die Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Empathie der Kinder fördert (Peschel, 2020; Schmitt, 2025). Sie entwickeln eine höhere Selbstständigkeit, da sie für ihren eigenen Lernprozess verantwortlich sind. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Entscheidungen zu treffen, diese zu reflektieren und für sie einzustehen. Sie erwerben Strategien für ein lebenslanges Lernen, denn ein offener Unterricht lässt eigene Lernwege und Themen zu, welche die Kinder interessieren, sodass sich die intrinsische Motivation der Kinder erhöht (Peschel, 2020).

Genauso wie man Schreiben durch schreiben, Lesen durch lesen und Rechnen durch rechnen am besten lernt, so gehen wir davon aus, dass man Selbständigkeit und Verantwortungsgefühl am besten durch selbstständiges und verantwortliches Handeln entwickelt (Peschel, 2020, S. 262).

Die internationale Studie `Joy to learn` hat diesen Zusammengang bestätigt, indem die Antworten von Grundschulkindern auf die Frage nach Situationen, in denen Lernen in der Schule Freude bereitet, analysiert wurden. Dabei wurde herausgefunden, dass Kinder Lernfreude erfahren, wenn sie im Unterricht und in der Schule pädagogische Situationen vorfinden, die Selbst- und Mitbestimmung, Kompetenzerleben sowie soziale Eingebundenheit ermöglichen

(Hiebl & Schultheis, 2017, S. 34). Diese Erkenntnisse decken sich mit der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (Ryan/ Deci, 2000). Die Kategorie Selbst- und Mitbestimmung, welche die Subkategorien »Aktives« Lernen, Selbstständigkeit und Partizipation enthält, war die stärkste Kategorie mit 43 %. Besonders oft wurden offene Lernsituationen genannt, in denen die Kinder frei über Sozialform, Thema, Zeit und Methode entscheiden dürfen (Hiebl & Schultheis, 2017).

Insgesamt lassen ein offenes und selbstbestimmtes Lernen lediglich die Lehrkräfte der Montessori- Grundschule zu, die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule und regulären Grundschule öffnen ihren Unterricht in einigen wenigen Dimensionen. Die Kinder haben in begrenzten von der Lehrkraft ausgewählten Themen oder Aspekten Möglichkeiten mitzubestimmen. Die Lehrkräfte sehen den Frontalunterricht weiterhin als soliden Lernweg, um den Schülerinnen und Schüler Themen darzulegen und zu erklären. Sie nennen den selbstständigen Unterricht als Ziel, welcher nicht für alle Lernenden erreichbar ist. Dies widerspricht dem Ansatz von Peschel, welcher einen offenen Unterricht als Chance für alle Schülerinnen und Schüler sieht.

Welche Rolle spielt die Qualität der Lehrer- Schüler- Beziehung für das Klassenklima sowie auf die Dynamik unter den Peers?

Ein Zitat von Michael Felten beschreibt die Sicht der Literatur und Praxis passend:

Schulreformen laufen ins Leere, wenn nur über Strukturen gestritten wird. Entscheidend ist das Klima im Klassenzimmer. Schüler lernen nur, wenn sie den Lehrer mögen (Stadler, 2014, S. 4).

Die Textstelle sieht eine gelungene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind als Voraussetzung für das Klassenklima, darauffolgend für das Lernen, an (Stadler, 2014). Literatur und Praxis decken sich in der Hinsicht, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Rolle für das Lern- und Klassenklima spielt. Die Beziehung dient als Grundlage, welche Vertrauen sowie Respekt benötigt, gepaart mit Partizipationsmöglichkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler entwickelt sich eine positives Klassenklima und eine angenehme Lernatmosphäre (Leitz, 2016). Weiterhin lassen sich durch die Aussagen der Lehrkräfte ermitteln, dass eine liebevolle Sprache von Belang ist und die Lehrkraft sich in einem ständigen Dialog mit den Kindern befinden sollte. Die Kommunikation und das „ständig im Gespräch“ nennen Lehrkräfte aus allen drei Schulformen (L6, Z. 68). Eine positive Kommunikation ist unabdingbar, Wege zu einer positiven Kommunikation sind folgende: gute Elternarbeit, Rahmenbedingungen schaffen und eine offene Unterrichtsgestaltung (von Carlsburg & Wehr, 2004). „Beziehung mit den Kindern, hat immer auch mit Beziehung mit den Eltern zu tun“ (L3, Z. 118-119). Die

meisten Lehrkräfte berichten davon, dass sich eine negative Beziehung zu den Eltern auf die Beziehung zu den Kindern ausgewirkt hat. Daher ist eine pädagogische Elternarbeit Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation (von Carlsburg & Wehr, 2004). Sich Zeit und Raum für die Kinder zu nehmen, damit diese sich verstanden und gehört fühlen, setzen Lehrkräfte aus allen Schulformen um. Wenn die Schülerinnen und Schüler sich nicht sozial eingebunden, autonom sowie kompetent fühlen, können soziale Ängste in- und außerhalb leistungsthematischer Situationen entstehen (Leitz, 2016; Ryan/ Deci, 2000). „Schlechte Beziehungen machen Angst, demotivieren und führen zu Stress und Lernblockaden“ (Stadler, 2014, S. 3). Angst als Lernhemmung äußern die Lehrkräfte in den Interviews, ihnen ist wichtig, dass ein angstfreies Lernumfeld in der Schule aufgebaut wird. Dazu gehört eine positive Fehlerkultur:

[...], das macht mir dann so eine Freude zu sehen, dass die Kinder so angstfrei darüber berichten, dass sie Fehler machen. Das wird auch akzeptiert, weil jeder weiß, er kann was anderes vielleicht nicht gut und dann haben wir danach getauscht, die Blätter und ein anderer konnte helfen [...]. Alle machen Fehler, ich mache Fehler und dann versuche ich das auch nicht geheim zu halten“ (L4, Z. 132-137).

Laut Hess & Lipowsky (2016) ist die Reaktion der Lehrkraft elementar, die Kinder sehen aufgrund dieser ihren Fehler als Lernchance oder als ein negatives Erlebnis an.

Interaktion und Kommunikation ist nicht nur zwischen Lehrkraft und Lernender entscheidend, sondern auch zwischen den Kindern. Die Lehrkraft spielt bei der Schaffung einer respektvollen Schüler-Schüler-Interaktionen eine relevante Rolle. „Die Lehrkraft ist immer der Spiegel von der Klasse“ (L1, Z. 62). Despektierliches Verhalten seitens der Lehrkräfte wirkt sich negativ auf das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Kind sowie zwischen den Schülerinnen und Schüler aus. Es ermuntert die Kinder zum Mobbing und Boshafigkeiten (Leitz, 2016). Die Grundlage ist daraus folgend, dass sich die Lehrkraft als Vorbild sieht und sich in der Verantwortung, Beziehungen zu gestalten. „Was ich finde, was sowieso immer beim Erwachsenen liegt, nie beim Kind.“ (L5, Z. 167-168). L1, L4, L5 sowie L6 sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und leben einen respektvollen Umgang vor. Elemente wie L1 durch Gesprächskreise umgesetzt, in denen die Kinder als Gesprächsführer oder Moderatoren agieren können, stärken den respektvollen Umgang. Diese Methoden fördern eine konstruktive und wertschätzende Atmosphäre, in der sich jeder zugehörig fühlt. Wenn Streitigkeiten aufkommen, hat die Klasse als Gemeinschaft verschiedene Strategien entwickelt, um diese zu lösen. Während L1 den Kindern Gesprächsführung und Streitschlichtung gelehrt hat, fordert L4, dass die Kinder die Streitigkeiten selbstständig lösen. L6 begleitet diesen Prozess als neutrale Person, L3 stellt klare Sozialregeln auf, auf welche sie bei Konflikten zurückgreift. Alle befragten Lehrkräfte nennen den Klassenrat als Instrument, mit welchem die Kinder unter Aufsicht eigenständig ihre Konflikte lösen können.

Zudem schafft der Klassenrat einen Rahmen, in dem die Kinder Autonomie, Partizipation und sich als aktive Mitglieder der Gemeinschaft erfahren können (Neumann & Stiehl, 1976). In Sitzkreisen erhalten die Kinder die Möglichkeit, eigene Gedanken, Meinungen und Vorschläge einzubringen. Dadurch kann alles Schulische in ein „interaktives“ sowie „dialogisches Beziehungsgeschehen“ eingebettet werden (Stadler, 2014, S. 4). Ein weiterer Punkt, welcher vermehrt nicht beachtet wird, ist Humor. Eine „humorvolle Lernatmosphäre“ ist automatisch eine positive Lernatmosphäre, in welcher die Kinder motivierter und sozialer arbeiten. Der Humor kann als pädagogisches Werkzeug eingesetzt werden, davon berichtet L3.

Also ich glaube tatsächlich, dass Humor ganz, ganz wichtig ist. Übrigens, als überhaupt als Lehrer, dass und dass man das auch zulassen muss oder sich teilweise auch manchmal dazu zwingen muss, weil man das manchmal überhaupt nicht lustig finde, was gerade passiert und wenn ich dann aber meinen inneren ***** selber überrumpele und dann irgendwie einen lustigen Spruch sage oder so und hier die Stimmung damit entschärft wird, profitiere ich ganz schnell selber davon. Und je länger ich den Job mache, desto mehr setze ich das glaube ich, tatsächlich auch bewusst ein (Z. 275-283).

Die Lehrkraft impliziert, damit, dass Humor auf das Klassen- und Lernklima deeskalierend wirken und schnell Spannungen lösen kann.

Zusammenfassend sind sich die befragten Lehrkräfte einig, dass die Qualität der Lehrer- Schüler- Beziehung eine bedeutende Rolle für die Schüler- Schüler- Interaktionen sowie für das Klassen- und Lernklima spielt. Gestützt werden die Aussagen der Lehrkräfte durch theoretische Grundlagen von Leitz, welche den gegenseitigen Respekt und Vertrauen sowie Kommunikation als Schlüsselfaktoren für ein angenehmes Klassenklima fokussieren.

Wie bedingen sich die Rückmeldungen einer Lehrkraft mit der konstruktiven Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler und welche Auswirkungen hat dies auf die persönliche und akademische Entwicklung der Lernenden?

In allen Schulformen gibt es offizielle Rückmeldesysteme, die Schüler- Eltern- Lehrer- Gespräche. An der Gemeinschaftsschule gibt es laut den Lehrkräften ab Klasse 5 Coaching- Gespräche, welche im Stundenplan festgelegte Stunden sind, in welchen es um die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler geht. Sie erhalten individuelles Feedback von der Lehrkraft erhalten und lernen sich selbst zu reflektieren.

Dazu ist es notwendig, sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein und ein Gespür dafür zu entwickeln, was man selbst erreichen kann und welchen Einsatz man dafür erbringen muss (Gemeinschaftsschule Leimen).

Augenblicke für konstruktive Selbstreflexionen seitens der Schülerinnen und Schüler gibt es nach Aussage der Lehrkräfte an den Regelgrundschulen und im Grundschulbereich der Gemeinschaftsschule nur begrenzt, genannt werden lediglich Selbsteinschätzungsbögen nach Klassenarbeiten oder zum Ende eines Halbjahres, diese sind nicht fest etabliert und werden nur vereinzelt durchgeführt. Der Wunsch nach festgelegten Zeiten für (Selbst-) Reflexionen ist von L2 und L3 geäußert worden, da sie der Meinung sind, dass die Themen Feedback und Selbstreflexion im Schulalltag vernachlässigt werden und eine untergeordnete Rolle spielen, obwohl sie essenziell für die Lernentwicklung der Kinder sind. Dies bestätigt Hattie in seiner Studie, denn Feedback beeinflusst den Lernerfolg (Hattie, 2015). Um auszugleichen, dass es im Schulalltag geringe zeitliche Ressourcen für Feedback gibt, berichtet L3 davon, dass sie den Kindern über die Ferien Rückmeldebrieft schreiben. L1, L4, L5 und L6 versuchen den Kindern täglich mündliches Feedback zu geben. Für L2 ist es wichtig, dass die Lernenden nicht nur inhaltliches Feedback erhalten, zusätzlich sollen sie sich mit ihren sozialen Fähigkeiten auseinandersetzen. An der Montessori- Schule gibt es Lernplanungsgespräche zu Beginn der Woche und Rückmeldegespräch nach der Bearbeitung eines Themas. Diese Gespräche schaffen Augenblicke, in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst reflektieren können. L5 ist wichtig, dass die Gespräche hauptsächlich individuell geführt werden, um Bewertungen oder Bloßstellungen vor den Peers zu vermeiden. Ansonsten achtet L5 auf die Gesprächsführung und Gesprächstechniken. Sie versucht

die Sätze kurz zu halten, die wichtigsten Infos an den Anfang vom Satz zu stellen, [...] ich versuche Dinge immer wieder festzuhalten und zu visualisieren und dem Kind immer die Möglichkeit zu geben, zwischendrin seine Einschätzung abgeben zu können und dafür immer wieder Zeiten einzuplanen (Z. 142-147).

Die Aussage überschneidet sich in einigen Punkten mit den Aussagen von L1- L4. L1 und L2 ist ein konstruktives Feedback wichtig, welches sich durch eine angemessene Formulierung auszeichnet. Das Visualisieren von den Stärken und Schwächen setzt L3 mit Bildkarten um. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass das Feedback konstruktiv, klar und genau formuliert wird, es sollte brauchbar sein (von Carlsburg & Wehr, 2004). Bei den Reflexionsgesprächen achtet L6 darauf, während dem Gespräch greifbare und transparente Ziele für den Schüler oder die Schülerin festzulegen. Haag & Götz (2024) nennen die drei zeitlichen Perspektiven von Feedback. Zunächst wird in einem Feedbackgespräch der Ist- Zustand mit dem vergangenen Zustand abgeglichen und die Fragen „Wie komme ich voran? Welche Fortschritte zur Erreichung des Ziels werden gemacht?“ gestellt (Haag & Götz, 2024, S. 147). Der Abgleich zwischen dem Ist- Stand und der derzeitige Soll- Stand wird mit den Fragen „Wo gehe ich hin? Was sind die

konkreten Ziele?“ begleitet (Haag & Götz, 2024, S. 147). Um die positive Wirkung des Feedbacks zu ermöglichen, sollten die Ziele klar formuliert werden (Haag & Götz, 2024).

Dabei geht es um ein Einverständnis der Lernenden Feedback ist dann effektiver, wenn auch die Lernenden sich die Ziele zu Eigen machen (Haag & Götz, 2024, S. 148).

Dies nennt auch L6 in dem Interview

[...] dass vor allen Dingen das Kind damit was anfangen kann, weil das sollen ja nicht meine Ziele als Lernbegleiter sein, sondern die Ziele, die wirklich sinnvoll sind fürs Kind (Z. 197-200).

Abschließend wird der Ist- Zustand mit dem zukünftigen Soll- Zustand abgeglichen (Haag & Götz, 2016). Um diesen Weg zu begleiten, gibt es an den Montessori- Schulen Lernplaner, in welches Feedback dokumentiert werden kann sowie Selbstreflexionen der Kinder durch Evaluationsinstrumente (L5). Die Grundlage der (Selbst-) Reflexionen ist eine schon vorhandene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind mit Vertrauen und Ehrlichkeit. Vertrauen wird benötigt, um das Kind zur Selbstreflexion zu bewegen, indem die Selbsteinschätzung des Kindes mit der Fremdeinschätzung der Lehrkraft abgeglichen wird. Das Kind muss sich trauen seine Gedanken und Gefühle der Lehrkraft mitzuteilen (L3, L5; Köhler & Weiß, 2017). Die Kinder wollen laut L4 eine ehrliche Beziehung mit ehrlichem Feedback, um sich weiterentwickeln zu können und zu lernen. Das Feedback der Lehrkraft kann eine Reflexion des Schülers oder der Schülerin ermöglichen (von Carlsburg & Wehr, 2004). Diese ständige Reflexionsschleife dient als Grundlage, um sich fachlich sowie sozial weiterentwickeln zu können (L6). Die Kinder können sich als selbstwirksame und autonome Menschen erfahren, die nicht abhängig von der Lehrkraft sind (L5). Sie erkennen ihre Unabhängigkeit, dies stärkt ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation (Haag & Götz, 2024). Sie lernen sich selbst kritisch zu hinterfragen, ihren eigenen Lernprozess zu gestalten und können sich eine eigene Meinung bilden (Bruhn & Kuenzle, 2023; Köhler & Weiß, 2017).

Insgesamt ist das Feedback, welches die Kinder erhalten, die Grundlage, sich konstruktiv selbst zu reflektieren. Durch klar formuliertes und konkretes Feedback erhalten die Lernenden eine externe Perspektive auf ihre Stärken, Schwächen und ihren Lernprozess. Durch die Reflexion werden sie in die Lage versetzt, die Fremdeinschätzung der Lehrkraft mit ihrer Selbsteinschätzung abzugleichen, was zu einem tieferen Verständnis ihrer individuellen Entwicklung führt. Eine respektvolle und vertrauensvolle Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden ist hierbei essenziell, da sie den Raum für ehrliche Rückmeldungen und Selbstreflexion eröffnet. Akademisch können sich durch das Erlernen von Lernstrategien und das Bewusstsein der eigenen Stärken und Schwächen verbessern. Persönlich können die Kinder sich durch das Erlernen von

sozialen Kompetenzen, der Reflexionsfähigkeit sowie durch die Stärkung des Selbstbewusstseins, weiterentwickeln.

Was macht eine Lehrer-Schüler-Beziehung wirklich erfolgreich und nachhaltig? Welche entscheidenden Elemente tragen dazu bei, dass sie im Schulalltag Bestand hat – und welche positiven Veränderungen kann eine solche Beziehung bewirken?

„Ohne Gefühl geht beim Lernen gar nichts!“ (Gerald Hüther; Stadler, 2014, S. 3). Die emotionale Seite des Lernens ist unabdingbar, ohne gegenseitige „Wertschätzung, Achtung, Fürsorge und Vertrauen“ kann Unterricht nicht funktionieren (Stadler, 2014, S. 3). Empathie bedeutet, dass sich die Lehrkraft in die Perspektive des Kindes versetzt, um es besser verstehen zu können (Jungmann & Reichenbach, 2016). L1 hebt hervor, dass die Empathiefähigkeit eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Kindes hat. Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler bedingungslos in ihrer Person anzunehmen und die Mitteilungen der Kinder ernst zu nehmen, betonen L1, L2 und L3. Dies bedeutet unbedingte Wertschätzung, denn die Lehrkraft stellt ihre eigenen Ansichten zurück, um dem Kind unvoreingenommen und wertschätzend zu begegnen. Die Lehrkraft vermittelt Botschaften wie „Du bist wertvoll“ und „Du kannst dich trauen“, was zur Entwicklung des Selbstbewusstseins beiträgt (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 44). L2 nennt eine positive Sprache als wichtige Grundlage, um in den Dialog mit den Kindern zu kommen. Neben der unbedingten Wertschätzung muss eine Lehrkraft authentisch und echt wirken. Kindern fällt es auf, wenn Lehrkräfte nicht zuhören und sich die Gesprächsinformationen nicht merken. Laut Aussage von L1 ist es wichtig, private Hintergründe der Kinder zu kennen und aktiv danach zu fragen. Dies sieht L6 ähnlich, denn er nimmt sich aktiv Zeit, um mit den Kindern in den Dialog zu gehen. „Ohne Zuhören entsteht kein echter Dialog“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42). Die Kinder fühlen sich und ihre Gedanken und Gefühle ernst genommen.

Wenn jemand interessiert und aufmerksam zuhört, werden Kinder ermuntert, sich zu äußern und zu entfalten (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

Dabei ist nach Einschätzung von L5 bedeutsam, dass das Kind genug Freiraum erhält, sich selbst einzubringen, eigene Interessen zu verfolgen und Fehler machen zu dürfen, um aus ihnen lernen zu können. L4 und L6 zufolge, ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihre eigenen Fehler einsehen, diese mitteilen und sich bei Bedarf bei den Schülerinnen und Schülern zu entschuldigen, um Vertrauen aufbauen und Menschlichkeit zeigen zu können. Aus der Sicht von L5 ist sie dafür zuständig zu überprüfen, „habe ich das Kind gefördert, gefordert, überfordert“ (Z. 135).

Die Lehrkraft trägt die Verantwortung den Lernenden zuzuhören und sie wahrzunehmen. Nur durch das Beobachten kann die Lehrkraft ermitteln, wofür das Verhalten der Kinder steht und wie damit umgegangen werden kann (Jungmann & Reichenbach, 2016). Abschließend ist anzumerken, dass fast alle Lehrkräfte keine Strategien verfolgen, um eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, sondern auf ihr „Bauchgefühl“ hören (L2, Z. 210; L3, Z. 248; L4, Z. 255; L6, Z. 257). Zusätzlich nennt L4, dass die Erfahrungen, die sie mittlerweile hat, viel dazu beiträgt, eine tiefere Bindung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen zu können.

Positive Lehrer- Schüler- Beziehungen wirken sich auf die Lernergebnisse aus. Cornelius-White bestätigt dies in seiner Metaanalyse, welche die Bereiche Empathie, Wärme/ Respekt, Authentizität, positive soziale Situation, non-direktiver Stil, Ermutigung, anspruchsvolle Denkprozesse, Adaptivität, schülerorientierte Überzeugungen, umfasste (Schweer, 2017).

Hohe Werte in diesen Bereichen waren u.a. signifikant verbunden mit insgesamt besseren Schulleistungen, mit höheren Werten im kritisch-kreativen Denken, mit mehr aktiver Partizipation der Schüler und mit positivem Sozialverhalten der Schüler (Schweer, 2017, S. 280).

Neben der Lernleistung, welche L5 und L6 betonten, schafft eine Bindung zwischen Lehrkraft und Lernenden, ein besseres Sozialverhalten. Der Schüler oder die Schülerin entwickelt „soziale Kompetenzen“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 41). Dazu gehören gemäß L5 „kommunikative Fähigkeiten“ (Z. 182) sowie das Kennen der eigenen und der Grenzen des Gegenübers. In einer pädagogischen Beziehung erlebt sich das Kind als selbstwirksam, was eine „wichtige Erfahrung für die Entwicklung seiner Identität“ ist (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 41).

Ich fühle mich selbstwirksam, ich kann mein Lernen mitgestalten und mit der Zielsetzung später das Selbstbild zu entwickeln, dass ich mein Leben auch gestalten kann und dass ich weiß, wie meine Stärken sind, meine Schwächen sind und die berücksichtige, wenn ich später mal alleine eigenständig in die Ausbildung gehe, ins Studium, Familie gründe, alles, was dann das Leben so bringt (L5, Z. 182-188).

Die

Schule hat die primäre Aufgabe, ihren Schüler*innen grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um sie für weitere schulische bzw. nachschulische Ausbildungs- und Berufswege zu qualifizieren (Schweer, 2017, S. 6).

Für das zukünftige Leben lernen die Schülerinnen und Schüler durch positive Beziehungen in der Grundschule ein Selbstbewusstsein zu entwickeln, empathisch zu sein, mit Menschen umgehen zu können und Beziehungen aufzubauen, sich selbst zu entfalten und sein eigenes Leben gestalten zu können (L1; L3; L4; L5).

Zusammengefasst basiert eine erfolgreiche und nachhaltige Lehrer-Schüler-Beziehung auf zentralen Elementen wie Empathie, aktives Zuhören, Wertschätzung, Vertrauen und

Authentizität. Die Lehrkraft muss die Verantwortung übernehmen, Beziehungen zu gestalten, die Kinder zu fordern sowie zu fördern und auf Augenhöhe mit ihnen zu arbeiten. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen führen zu besseren Schulleistungen, zusätzlich fördern sie die sozialen Kompetenzen der Kinder, wie kommunikative Fähigkeiten, Empathie und die Fähigkeit, Grenzen zu erkennen. Diese Beziehungen tragen dazu bei, dass Kinder ein positives Selbstbild entwickeln und lernen, ihr Leben eigenständig zu gestalten. Langfristig ermöglichen solche Bindungen Schülerinnen und Schülern, ihr Potenzial auszuschöpfen, sowohl im schulischen als auch im späteren Leben.

Mit welchen Herausforderungen und beziehungshemmenden Faktoren sind die Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert, und welche Strategien setzen sie und die Schule ein, um diese zu überwinden? Welche Veränderungen wünschen sich die Lehrkräfte vom Bildungssystem, um eine konstruktivere Lehrer-Schüler-Beziehung entfalten und eine tiefere Interaktion erleichtern zu können?

Herausforderungen sind laut den Aussagen der Lehrkräfte L2, L3 und L4, externe Aspekte, zum Beispiel das Verhältnis zu den Eltern. Wenn die Beziehung zu den Kindern negativ ist, wirkt sich dies kontraproduktiv auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind aus. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Kinder im Elternhaus kaum soziale Kompetenzen erlernt haben. In diesen Situationen versuchen die Lehrkräfte Professionalität zu zeigen und Kontakt mit dem Elternhaus aufzubauen. Einerseits um die Beziehung zu den Eltern zu verbessern und ihnen zu signalisieren, „dass hier ein höflicher und respektvoller Umgang ist“ (L4, Z. 106). Den Eltern muss bewusst werden, dass die Lehrkräfte „nur im besten Sinne für das jeweilige Kind oder für alle Kinder“ handeln (L4, Z. 107-108). Andererseits um den Eltern die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder rückzumelden, um an diesen mit dem Schüler oder der Schülerin zu arbeiten. L1 sieht Kinder, die sich nicht weiterentwickeln und immer wieder die gleichen Probleme auftreten, als herausfordernd an. Sie geht damit um, indem sie ihre „Ressourcen“ und ihre „Energie“ umverteilt, damit sie weiterhin allen Kindern gerecht wird (L1, Z. 179-180). L5 sieht vor allem die Überforderung der Lehrkräfte in Vertretungsunterricht oder die zu geringe Kenntnisse über Entwicklungsmaterialien und Entwicklungsthemen als beziehungsstörend an. L6 merkt an, dass Sanktionen und Strafen die Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft negativ belasten. Dies geschieht,

weil eine Strafe auch eigentlich selten dazu führt, dass das Kind versteht, warum habe ich eigentlich also was ist eigentlich der Kern dieser Strafe oder wie kann ich es beim nächsten Mal besser machen?

Dazu führt eine Strafe ja nie, eine Strafe zeigt mir nur ich habe was falsch gemacht, aber was ich falsch gemacht habe, und wie ich es beim nächsten Mal besser machen kann, impliziert die Strafe ja nicht (L6, Z. 281-286).

Daher versucht L6 diese nur einzusetzen, wenn Gespräche, Reflexionen und das gemeinsame Klären nicht mehr funktionieren.

Die Lehrkräfte nennen einige Aspekte, welche vom Bildungssystem geändert werden müssten, um eine konstruktive Beziehung zu den Lernenden ausbauen zu können. Verwandt zu den Sanktionen und Strafen sind gemäß L5 und L6 Noten beziehungsheimmend, denn Noten verstärken den Leistungsdruck. Dieser fördert Angst und wie schon ausführlich dargelegt, kann mit Angst nicht erfolgreich gelernt werden. Damit verbunden wirkt sich die Leistungsbewertungen auf das Selbstkonzept der Kinder und auf die Erwartungshaltung der Lehrkraft aus.

Diese Entwicklungsbeschreibungen belegen, dass die Sozialisationsinstanz Schule Auswirkungen auf die Selbstkonzeptentwicklung von SchülerInnen hat (Schweer, 2017, S. 179).

Zu Beginn der Schulzeit steigt das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler an, da sie zunächst wenig individuelle Leistungsrückmeldungen erhalten. Bei Beginn der Notenvergabe verändert sich sowohl das Verhalten der Lehrkraft als auch das Fähigkeitsselbstkonzept. Das Selbstkonzept der Kinder verschlechtert sich, dies kann unter anderem daran liegen, dass die Lehrkraft ab dem Zeitpunkt der Notenvergabe verstärkt die Schülerinnen und Schüler leistungsthematisch vergleicht, um die Schulempfehlung zur Sekundarstufe zu begründen (Schweer, 2017).

Bereits viele Schulen sind dazu übergegangen, auf Noten so lange wie möglich zu verzichten. Sie wissen, dass Schulnoten wahre Beziehungskiller sind (Baer & Koch, 2020, S. 115).

Nach Einschätzung von L6 könnte eine mögliche Lösung sein: „Das [...] ganze Benotungssystem vielleicht nicht abschaffen, aber den Kindern mehr Zeit geben“ (Z. 347-348).

Die Lehrkräfte L1, L2, L3 und L6 sehen sich mit „überfüllten Klassenzimmer“ und Schülerinnen und Schüler, welche Entwicklungsverzögerungen und wachsende Probleme aufweisen, konfrontiert. Es gibt eine personelle und eine materielle Ressourcenproblematik, wobei letztere durch Fördervereine teilweise minimiert werden kann (L2). Die personelle Problematik ist prägnanter, denn die Schülerinnen und Schüler bräuchten nach Einschätzung der Lehrkräfte intensivere und umfangreichere Förderung sowie Forderung.

Wenn Pädagog*innen Klassen mit 25 oder mehr Schüler*innen buchstäblich `gegenüberstehen, ist das Herstellen von Beziehungen zu jeder*jedem einzelnen Schüler*in nicht möglich (Baer & Koch, 2020, S. 115).

Die Lehrkräfte sind sich einig, dass das Teamteaching eine effektive Lösung darstellen würde, da es umfangreichere Möglichkeiten an Austausch und Beratung bietet, eine intensivere und

individuelle Begleitung der Kinder ermöglicht und eine bessere Aufteilung sowohl räumlicher als auch inhaltlicher Arbeitsbereiche auf unterschiedlichen Niveaus erlaubt. Die Doppelbesetzung könnten den Wunsch nach festgelegten Reflexionsphasen im Stundenplan von L3 erfüllen. Strasser sieht das selbstorganisierte Lernen als einen möglichen Weg mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler produktiv umzugehen (Schmitt, 2025).

L4 empfindet die Ausbildung der Lehrkräfte als nicht beziehungsfördernd genug. Das Argument findet sich in der Literatur wieder. Die Beziehungsfähigkeit ist die Kompetenz, welche jede Lehrkraft braucht (Stadler, 2014). Laut L4 und Baer & Koch wird dieser Kompetenz zu wenig Beachtung in der Lehrerausbildung geschenkt. Dadurch fehlt es den angehenden sowie den ausgebildeten Lehrkräften an Wissen über den „bedeutenden Zusammenhang zwischen Bindung, Beziehung und Lernen“ (Baer & Koch, 2020, S. 116).

Meiner Ansicht nach werden diesbezüglich die (Pädagogischen) Hochschulen in Zukunft zusätzliche Schwerpunkte in der Ausbildung setzen müssen. Ich denke an verpflichtende und ausbildungsbegleitende Selbsterfahrungs-, Supervisions- und Kommunikationseinheiten (Stadler, 2014, S. 3).

Mittlerweile gibt es laut den Autoren Ansätze und Veranstaltungen, die Beziehungen in der Schule thematisieren (Stadler, 2014; Baer & Koch, 2020).

Die Bildungschancen unserer Kinder und Jugendlichen hängen nicht ausschließlich von der nächsten Schulreform, nicht von der Klassenstärke, nicht von der Mehrarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, nicht von kompetenzorientierten Projekten und auch nicht von der Ausstattung alleine ab. Was wirklich zählt, sind die Menschen, die vor der Tafel stehen und deren Beziehungsarbeit, die sie in den Klassenräumen leisten (Stadler, 2014, S. 4).

Zusammenfassend gibt es vom Bildungssystem unabhängige Hürden, die die Lehrer- Schüler-Interaktion beeinträchtigen. Dazu gehören die schwierigen Beziehungen zu den Eltern sowie die vermehrten Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler. Überfüllte Klassen, Noten und unzureichende personelle Ressourcen sind Herausforderungen, die das Bildungssystem durch eine größere Bereitstellung von Personal sowie Material beheben müsste.

Wie unterscheidet sich die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen den einzelnen Lehrkräften sowie verschiedenen Schulformen, und wie werden die Beziehungsförderung und Interaktion in den jeweiligen Kontexten gestaltet?

Die Interviews weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinsicht auf die Umsetzung der Lehrer- Schüler- Interaktion auf. Auch wenn alle Lehrkräfte die Notwendigkeit betonen, den Unterricht methodisch vielfältig zu gestalten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, zeigen sich besonders im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung Unterschiede. Frontalunterricht sind bei L1 bis L4 ein wichtiger Bestandteil des

Schulalltags, die Lehrkräfte sehen sich als aktive Gestalterinnen des Unterrichts und nehmen eine führende Rolle insbesondere in den ersten Schuljahren ein. In der Gemeinschaftsschule ist dies verwunderlich, denn laut ihrem Konzept sollen die Schülerinnen und Schüler durch Wochen- und Tagespläne in einer vorbereiteten Lernumgebung lernen, in welcher gemeinsam und individuell gearbeitet werden kann. Ab Klasse 5 findet der Unterricht in differenzierter Form auf unterschiedlichen Niveaus statt (Gemeinschaftsschule Leimen). Die Lehrkräfte der Montessori- Grundschule lassen die Kinder selbstbestimmt Lernen, sie verstehen sich eher als Lernbegleiter und Lernbegleiterin, die primär beobachten und bei Bedarf intervenieren. Das Ziel der Montessori- Schule ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend autonomer und „für sich“ lernen. Ein „guter Lehrer“ oder eine „gute pädagogische Fachkraft“ hat die Absicht zunehmend überflüssiger zu werden, er oder sie begleitet sowie ermutigt die Kinder in diesem schrittweisen „Ablösungsprozess“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 125). Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Lehrkraft die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen muss, sei es durch Beobachtung (L5, L6) oder durch aktive Unterstützung (L1 bis L4). Die „Feinfühligkeit“ der Lehrkraft und die „Professionalität“ ist anhand der Auswahl der Lernaufgaben zu erkennen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 125). Sie erteilen den Kindern Aufgaben, die herausfordernd, dennoch nicht überfordernd sind, sodass das Interesse und der Ehrgeiz der Lernenden geweckt wird. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich Wissen an, während sie zeitgleich die Herausforderung bewältigen können und sich selbstwirksam fühlen (Jungmann & Reichenbach, 2016). Den Schülerinnen und Schüler der Montessori- Schule wird eine starke Mitbestimmung ermöglicht. Bei L1 bis L4 beschränkt sich die Mitbestimmung auf organisatorische und methodische Entscheidungen, beispielsweise die Sozialform oder Sitzordnung. Mittels schulischer und unterrichtlicher Mitbestimmungsmöglichkeiten erfahren die Schülerinnen und Schüler Demokratie. Ein Unterricht, welcher von partizipationsorientierte Lernprozesse geprägt ist, kann ein verantwortungsvolles Handeln sowie aktives Engagement herbeiführen, zunächst für den eigenen Lernprozess, erweitert auf das Schulleben und anschließend in der Gesellschaft (Birnbacher et al., 2023). L1 bis L4 äußern Skepsis gegenüber einer vollständigen inhaltlichen Mitbestimmung, da die Kinder laut ihnen noch mehr Struktur benötigen. Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern wird von allen als bedeutender Faktor für die Lernleistung angesehen. Die Grundlage der Lehrer- Schüler- Beziehung auf das Lern- und Klassenklima wird von jeder Lehrkraft wahrgenommen. Die Erwachsenen aus allen drei Schulformen betrachten den Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden als essenziell, sie setzen auf ständige Kommunikation, in der die Lernenden ihre Bedürfnisse äußern dürfen. Dieser konstante Austausch fördert ein positives Klassenklima. Alle Lehrkräfte nutzen den

Klassenrat als Instrument, um in den Dialog mit den Kindern zu gelangen und um diesen zwischen den Kindern zu fördern. Ansonsten nutzen die Lehrkräfte unterschiedliche Methoden, um die Beziehung zwischen ihr und dem Kind sowie die Bindung zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern. L1 ist Klassenlehrerin einer dritten Klasse und hat den Kindern die Gesprächsführung beigebracht und die Streitschlichtung erprobt. L2 ist Fachlehrerin, meist in Klassestufe eins und zwei und hebt hervor, wie wichtig es ist, dass die Kinder sich untereinander kennen und in der Lage sind, Konflikte eigenständig zu lösen. L3 ist Klassenlehrerin einer zweiten Klasse, sie hat klare Regeln gemeinsam mit den Kindern aufgestellt, visualisiert und verweist bei Konflikten auf diese. Klassenlehrerin einer zweiten Klasse ist L4 und nutzt eine strenge Haltung, um die Kinder zu einem respektvollen Austausch anzuleiten. Sie betont die Relevanz ihrer eigenen Vorbildfunktion und setzt auf starre Regelungen und Hilfssysteme, um die Klassengemeinschaft zu fördern. Dabei legt sie auf die Selbstständigkeit der Kinder wert, die ihre Konflikte in einem gewissen Rahmen untereinander klären sollen. L5 spricht als Schulleiterin von der Bedeutung von Gesprächsregeln und klaren Strukturen für Gruppenarbeiten, in welchen die Lernenden die Möglichkeit haben, private Gespräche zu führen, was als förderlich für die Konzentration und die soziale Interaktion betrachtet wird. L6 hebt hervor, dass Konflikte zwischen den Lernenden durch gezielte Klärungsgespräche gelöst werden müssen, bei welchen er als neutrale Person fungiert. Alle Lehrkräfte, unabhängig der Schulform, legen großen Wert auf die Förderung eines respektvollen Umgangs miteinander und auf die Fehlerkultur. Sie achten darauf, dass die Kinder ohne Angst vor Fehlern lernen können, um diese als wichtige Lernchancen anzusehen. Sowohl die reguläre Grundschule, die Gemeinschaftsschule als auch die Montessori- Schule setzen auf ständige Kommunikation, in der Lernende Rückmeldungen erhalten. Die Lehrkräfte geben Feedback zu den Lernfortschritten, teilweise zur sozialen Interaktion der Kinder, und erachten diese rückmeldenden Informationen als notwendig, um die Schülerinnen und Schülern in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen. Die Methode sowie Häufigkeit der Äußerungen und die Intensität der Selbstreflexion variiert. L1 gibt den Lernenden häufig direktes Feedback während des Unterrichts, beispielsweise nach jeder Antwort, was ein schnelles, aber eher oberflächliche Rückmeldung darstellt. Sie lässt die Kinder nach Gruppenarbeiten reflektieren, wie ihre Zusammenarbeit verbessert werden kann. Allerdings beschränkt sich ihre Selbstreflexion größtenteils auf formelle Rückmeldungen nach bestimmten Ereignissen, wie zum Beispiel Klassenarbeiten. L2 und L3 fehlt vermehrt die Zeit für Feedback und Selbstreflexion, obwohl sie beides als wichtig erachten. An der Gemeinschaftsschule gibt es ab Klasse 5 sogenannte Coachinggespräche, welche sich L3 auch im Grundschulbereich wünscht. Diese Gespräche sind eine Möglichkeit einen Raum für Feedback und

konstruktive Selbstreflexion zu schaffen (Gemeinschaftsschule Leimen). L4 integriert Feedback punktuell in den Unterricht und reflektiert regelmäßig mit den Kindern. Sie fördert die Selbstreflexion aktiv, indem sie die Kinder dazu anregt, Fehler zu erkennen und zu benennen, und lobt eigenständige Verbesserungen. Bei den Lehrkräften der Montessori- Schule sind sowohl das Feedback als auch die Selbstreflexion wesentlicher Bestandteil des Schulalltags, sie reflektieren weniger gemeinschaftlich, sondern legen den Fokus eher auf eine stärker individualisierte Herangehensweise, bei der die Selbstreflexion der Kinder tiefer in den Lernprozess integriert wird. L6 hebt hervor, dass vor allem die Erkenntnisse in der (Selbst-) Reflexion wichtig sind und in klaren, transparenten Zielen, die das Kind betreffen, formuliert werden sollten, was von L5 unterstützt wird. Durch Rückmeldungen von Lernpartnern oder Lernpartnerinnen und der Lehrkraft können sich die Kinder selbst besser einschätzen und die Lernentwicklung wird unterstützt. Sie erleben Erfolge und entwickeln Motivation (Hiebl & Schultheis, 2017). Alle Lehrkräfte verfolgen ähnliche Ziele in Bezug auf das Feedback und die Selbstreflexion, dennoch werden Momente der konstruktiven Selbstreflexion nur von den Lehrkräften der Montessori- Schule geschaffen. Fast alle Lehrkräfte erkennen, dass durch Reflexionsmöglichkeiten die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit gesteigert wird sowie die fachlichen und sozialen Fähigkeiten hinterfragt werden. Alle Lehrkräfte sehen, dass diese Ziele und Reflexionen nur verfolgt und umgesetzt werden können, wenn eine intakte Lehrer- Schüler- Beziehung vorhanden ist. Wie die Gestaltung der Beziehung umgesetzt wird, variiert sowohl zwischen den einzelnen Lehrkräften (L1-L6) als auch zwischen den Schulformen. L1 betont, dass Ehrlichkeit und Offenheit essenzielle Bestandteile einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung sind. Sie sieht es als bedeutsam an, dass die Kinder ohne Angst in die Schule kommen und dass Lehrkräfte sich Zeit für die Kinder nehmen, um ihre Sorgen ernst zu nehmen. Aus der Perspektive von L1 ist Geduld und die Fähigkeit, Konflikte ohne nachtragendes Verhalten zu lösen, wichtige Eigenschaften einer guten Lehrkraft. L2 legt großen Wert auf Wertschätzung und die persönliche Wahrnehmung, um eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Sie betont, wie wichtig eine positive Sprache in der Beziehung ist. Aus der Sicht von L2 sind Konflikte oft das Resultat familiärer oder sozialer Probleme. Die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule heben ebenfalls die Bedeutung der Authentizität und des Bauchgefühls hervor. L3 und L4 setzen für eine gelungene Beziehungsarbeit mit den Kindern eine gute Elternarbeit voraus. L3 betont zudem, dass außerschulische Aktivitäten wie Ausflüge dazu beitragen können, die Beziehung zu den Kindern zu stärken. L5 spricht von der Notwendigkeit, den Kindern Freiraum zu geben und sie in ihren Interessen zu fördern, um eine vertrauensvolle und respektvolle Beziehung zu etablieren. Ihr ist wichtig, die Entwicklung des Kindes

zu reflektieren und sie hinterfragt sich stets, ob das Kind bestmöglich gefördert wird. L6 sieht Ehrlichkeit und eine Begegnung auf Augenhöhe als wichtige Aspekte für eine gute Beziehung an und nennt dafür als Beispiel, dass sich Lehrpersonen bei Fehlern entschuldigen sollten. Für alle Lehrkräfte aus allen Schulformen ist es entscheidend, dass die Beziehung zur Schülerin oder zum Schüler auf einem Fundament von Vertrauen, Ehrlichkeit sowie Respekt und Offenheit basiert. Denn durch ein sympathisches, konsequentes und respektvolles Lehrerverhalten, fühlen sich die Kinder wertgeschätzt, respektiert und unterstützt. Durch diese Unterstützung entwickeln sich die Kinder durch ihre positiven Lernerfahrungen zu selbstständigen und unabhängigen Menschen mit Selbstvertrauen. (Jungmann & Reichenbach, 2016). Die Lehrer- Schüler- Beziehung fungiert resümierend als Katalysator für das Lern- und Klassenklima, sowie für die Entwicklung von Fähigkeiten wie Selbstreflexion und Selbststrukturierung und Kommunikations- sowie Sozialkompetenzen, zur Entwicklung der Persönlichkeit und zur Förderung der Kompetenzen, die gebraucht werden auf dem späteren Lebensweg.

Zusammengenommen beeinflussen positive Lehrer- Schüler- Beziehungen die Eingewöhnung der Schüler in die Schule, die Schulleistungen und den sozial- emotionalen Lernfortschritt, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, die Resilienz der Schüler, die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen in der Klasse, das Klassenklima sowie die eigene Arbeits- und Lebenszufriedenheit (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 125).

Zusammenfassend sind sich alle Lehrkräfte einig, wie bedeutend eine respektvolle und offene Lehrer-Schüler-Beziehung ist, welche als Grundlage zum Lernen, für das Klassenklima und zur (Selbst-) Reflexion dient. Während alle Lehrkräfte die Notwendigkeit von Kommunikation und Rückmeldungen unterstreichen, gibt es Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung und der Mitbestimmung der Kinder: In der Gemeinschaftsschule und Montessori- Schule haben die Schülerinnen und Schüler mehr Mitspracherecht und gestalten ihren Lernprozess verstärkt selbst, während in der regulären Grundschule die Lehrkraft eine aktivere Rolle übernimmt. Zudem variieren die Methoden und Intensität von Feedback und Selbstreflexion, wobei alle Lehrkräfte ein Umfeld schaffen, in dem Fehler als Lernchancen betrachtet werden.

5.2 Grenzen der Forschung

Die Probandenzahl von 6 Lehrkräften lässt nur eine nur einen geringen Vergleich der Schulformen und Ansichten zu, daher ist es nicht möglich quantitative Schlüsse zu ziehen, welche eine allgemeine Gültigkeit erlauben. Es müsste eine größere Anzahl an Lehrkräften befragt werden

und noch weitere Schulformen miteinbezogen werden. Beispiele dafür wären die Waldorfschulen oder die Waldschulen.

Es müssten die Erfahrungen und Meinung der Eltern erfragt werden, um ein holistisches Bild zu erhalten. Dazu wäre spannend, wie die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Schullaufbahn beziehungsweise im Beruf rückblickend die Beziehungen, Interaktionen und das Lernen in der jeweiligen Schulform empfanden.

Eine weitere Grenze ist die Diskrepanz zwischen dem Grundschul- und dem weiterführenden Bereich der hier untersuchten Gemeinschaftsschule. Daher müssten Lehrkräfte aus höheren Jahrgangsklassen oder mehr Lehrkräfte aus weiteren Gemeinschaftsschulen befragt werden, um die Konzepte der unterschiedlichen Schulen besser miteinander vergleichen zu können.

Die interviewende Person hat sich bemüht offene und verständliche Fragen zu stellen. Sie war für Rückfragen immer offen, dennoch war das Verständnis der Fragen nicht immer identisch mit dem Verständnis der zu interviewenden Personen.

6 Fazit

Das Ziel der Arbeit war es, zu verdeutlichen, wie bedeutsam eine gelungene Lehrer- Schüler-Interaktion ist und wie sie als Katalysator zur Verbesserung des Klassenklimas, zur Freude am selbstbestimmten Lernen und zur konstruktiven Selbstreflexion fungiert. An Grundschulen mit einem reflexiv- modernen Bildungsverständnis können die Schülerinnen und Schüler mit Autonomie, Freiheit und Partizipation lernen, sie bauen Beziehungen auf -zu der Lehrkraft und untereinander- und wachsen daran. Anhand von Interviews sollte herausgefunden werden, wie Lehrkräfte an staatlichen Grundschulen und an Reformschulen dies umsetzen.

Sowohl in der Literatur als auch in der Forschung wurde ersichtlich, wie bedeutsam eine gelungene Lehrer- Schüler- Beziehung ist. Obwohl die vorliegende Forschung nur eine kleine Gruppe untersucht, sodass die Ergebnisse nicht pauschal auf alle Lehrkräfte in Deutschland angewendet werden können, konnten aufschlussreiche und wertvolle Erkenntnisse und Anhaltspunkt für zukünftige Forschung identifiziert werden. Die Individuen sollen hierbei stichprobenartig die Gesamtheit der Lehrkräfte repräsentieren. Das Ziel der Schule sollte die Vermittlung

von Strategien sein, um sich Wissen eigenständig anzueignen. Dies kann durch folgende Aspekte erlangt werden:

1. Die Schülerinnen und Schüler sollen Freude am selbstbestimmten Lernen haben und langfristige Strategien erhalten, um lebenslang lernen zu können. Die Lehrkräfte haben festgestellt, dass eine positive Beziehung die Lernfreude der Kinder fördert, während schlechte Beziehungen Lernprobleme hervorrufen können.
2. Die Qualität der Lehrer- Schüler- Beziehung beeinflusst gemäß Literatur sowie aus Sicht der Lehrkraft das Klassenklima und die Dynamik unter den Kindern. Ein offenes und kommunikatives Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, eine humorvolle Atmosphäre und klare Regeln tragen zu einem verbesserten Lern- und Klassenklima bei. Lehrkräfte sehen sich als Vorbilder und spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Interaktionen, dem Umgang zwischen den Kindern und der Förderung eines positiven, angstfreien Klassenklimas.
3. Die Lehrer- Schüler- Beziehung dient als Grundlage, damit die Kinder in eine konstruktive Selbstreflexion gelangen können. Strukturierte Feedback- und Reflexionsprozesse ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, ihre eigene Einschätzung mit der Sicht der Lehrkraft zu vergleichen, was zur besseren Regulierung der individuellen Lernprozesse führt. Dies stärkt nicht nur die Fähigkeit, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, sondern fördert ihre sozialen Kompetenzen, ihr Selbstvertrauen und sie können sich als selbstwirksame und autonome Individuen erleben.

Die Basis stellt die Lehrer- Schüler- Beziehung dar, sie fungiert als Katalysator, um die genannten Aspekte umsetzen zu können. Im Schulalltag erschweren einige Hürden, den Aufbau einer konstruktiven Lehrer- Schüler- Beziehung. Bei der Auswertung der Interviews konnten folgende Aspekte als Hindernisse ermittelt werden. Aus Sicht der befragten Personen gehören zu den wichtigsten Faktoren die schwierigen Beziehungen zu den Eltern, die Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten der Heranwachsenden sowie die Überforderung durch große Klassengrößen und unzureichende personelle Ressourcen. Einige Lehrkräfte erachten als unausweichlich, dass das Bildungssystem vermehrt Unterstützung durch größere Ressourcenerbereitstellung - sowohl personell wie materiell – um eine individualisierte Förderung zu gewährleisten.

Als Gemeinsamkeit von den befragten Schulformen ist festzustellen, dass alle Lehrkräfte eine respektvolle, ehrliche und vertrauensvolle Beziehung als Grundlage für das Lern- und Klassenklima sehen. An allen Schulformen gibt es strukturierte Feedback- und Reflexionsprozesse.

Besonders an der Montessori- Schule lernen die Kinder sich selbst konstruktiv zu reflektieren. In Bezug auf die Unterschiede zwischen den Schulformen zeigt sich, dass der Lernprozess in der Montessori- Schule stärker von Mitbestimmung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler geprägt ist. An der Gemeinschaftsschule gibt es gute Ansätze, die Umsetzung ist noch nicht in allen Klassenzimmern angekommen. In der regulären Grundschule nehmen die Lehrkräfte eine aktivere Rolle ein, es gibt laut den Lehrkräften eingeschränkte Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Mit dem Blick auf die Zukunft müsste das selbstbestimmte Lernen und das konstruktive Selbstreflektieren mehr in die Klassenräume gelangen. „Schule ist ähnlich wie Kirche. Beide müssen sich reformieren, aber verharren im Alten“ (Schmitt, 2025). Selbstorganisiertes Lernen setzt voraus, dass die Kinder gelernt haben mit Selbstständigkeit umzugehen (Schmitt, 2025). Es stellt sich die Frage, wie selbstbestimmt eine Schule in der Zukunft sein könnte. Lernbüros, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich mit unterschiedlichen Lernmaterialien in selbst gewählter Sozialform Wissen aneignen, etablieren sich mittlerweile an staatlichen Grundschulen, was einen Schritt in Richtung selbstbestimmtes Lernen kennzeichnet. Die Schulleiterin der Grundschule Süd in Nordenham gibt an:

Wenn Schüler den Lernprozess mitgestalten können, dann sind sie viel motivierter und lernen besser und nachhaltiger (KZW, 2023).

Die Kinder müssen sich und ihren Lernprozess stetig reflektieren. Ein weiteres Modell setzt die Alemannenschule in Wutöschingen um: Die Schülerinnen und Schüler haben weder einen festen Stundenplan noch ein festes Klassenzimmer. Sie entscheiden, was sie lernen, die Lehrkräfte sind Lehrbegleiter und unterstützen den Lernprozess. Eine Lehrerin der befragten Schule ist sich sicher: Die Lehrer- Schüler- Beziehung ist auch und vor allem beim selbstbestimmten Lernen weiterhin die wichtigste Grundlage (Henninger & Bausch, 2023).

Gleicht man die Interviewaussagen mit der dazugehörigen Literatur ab, bleibt zu erwägen, inwieweit und inwiefern die Montessori- Schule und die Gemeinschaftsschule als Vorbild für Regelschulen fungieren sollten. Unverzichtbar ist es für einen steigenden Lernerfolg sowie für die Freude am Lernen und in der Schule, dass sich alle Lehrkräfte ihrer Verantwortung und der Bedeutung der Lehrer- Schüler- Interaktion bewusst sind. Eine gelungene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind trägt zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bei, die sich sowohl im schulischen Bereich als auch im späteren Leben auswirkt. „Ein Lehrer wirkt für die Ewigkeit; er kann nie sagen, wo sein Einfluss endet.“ - Henry Adams

7 Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, K. & Völlinger, V. (2021): Kooperatives Lernen im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 4. In: IBBW- Institut für Bildungsanalysen Baden- Württemberg. [file:///C:/Users/49162/Downloads/IBBW-WU04_KooperativesLernen_Web.pdf\(02-01.2025\)](file:///C:/Users/49162/Downloads/IBBW-WU04_KooperativesLernen_Web.pdf(02-01.2025)), S. 3-7
- Aicher- Jakob, M. & Seifert, A. (2024): Kommunikation und Partizipation in Schule und Unterricht. Paderborn: Brill Schönningh, S. 27-29
- Allmann, S. (2014): Die Grundhaltung des Pädagogen in der Montessori- Pädagogik. Deutsche Montessori Vereinigung. [https://deutsche-montessori-vereinigung.de/grundhaltung/\(19.09.2024\)](https://deutsche-montessori-vereinigung.de/grundhaltung/(19.09.2024))
- Baer, U. & Koch, C. (2020): Pädagogische Beziehungskompetenz- Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen. Mühlheim an der Ruhr: Cornelsen Verlag, S. 38-41, S. 74-75, S. 91-94, S. 197-198
- Bannach, M. (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 80-83
- Birnbacher L., Durand, J., Költch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023): Bildung und Demokratie – Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 136-158
- Bohl, T. & Wacker, A. (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg - Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster: Waxmann, S. 7-8
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2023): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-, S. 128-130
- Bronner, P., Schubert, M. & van Uden, S. (2020): Ist die Beziehung zu den Schülern wirklich so wichtig? Zeit Nr. 49/ 2020. [https://www.zeit.de/2020/49/schule-corona-schueler-lehrer-beziehung-unterricht\(10.01.2024\)](https://www.zeit.de/2020/49/schule-corona-schueler-lehrer-beziehung-unterricht(10.01.2024))
- Bruhn, G. & Kuenzle, D. (2023): Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen. [https://doi.org/10.48350/189189\(09.10.2024\)](https://doi.org/10.48350/189189(09.10.2024)), S. 19-36
- Damm, A.: Rezension von: Strehle, T. (2018): Wandel der Schule - Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. [Thomas](#)

Strehle: Wandel der Schule - Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (228 S.) [Rezension](02.01.2025)

Donath, A. (2022): Erste Absolventenstudie zu Montessori-Schulen in Deutschland: Selbstständig und selbstbewusst in die Zukunft. Montessori. Bundesverband Berlin. https://www.montessori-deutschland.de/assets/04_Ueber-Montessori/PM-22.06.2022-Absolventenstudie-Endfassung2.pdf(27.09.2024)

Fuß, S. & Karbach, U. (2019): Grundlagen der Transkription. Opladen & Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 30

Gemeinschaftsschule Leimen: Lernen lernen. Homepage. <https://www.gms-leimen.net/index.php/gs/lernen-lernen>(14.12.2024)

Grellmann, S. (2023): Was sind die größten Herausforderungen im deutschen Schulsystem? Bundeszentrale für politische Bildung [Was sind die größten Herausforderungen im deutschen Schulsystem? | Bildung | bpb.de](https://www.bpb.de/113444/was-sind-die-groessten-herausforderungen-im-deutschen-schulsystem?)(18.09.2024)

Glöckel, H. (2000): Klassen führen- Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 64-66

Gröschel, H. (1980): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth, S. 50-51

Gruehn, S. & Könzer, T. (2018): Empirische Forschung zu Montessori-Schulen in Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer Verlag, S.335-342

Gordon, T. (2012): Lehrer- Schüler- Konferenz- Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag, S. 20-23, S. 60-80, S.100-111, S. 161-172, S. 265

Haag, L. & Streber, D. (2020): Lehrerpersönlichkeit- Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 11-22, S. 84-85, S. 115-124

Haag, L. & Götz, T. (2024): Schulleistungen- Eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 144-148

Haase, B. & Heugel, P. (2022): 10 Jahre Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg – ein Zwischenfazit. Statisches Monatsheft Baden- Württemberg 10/2022. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag22_10_03.pdf(22.09.2024)

- Hagenauer G. & Raufelder D. (2020): Handbuch Schulforschung. Berlin: Springer, S. 1-2
- Hagenauer, G. (2011): Lernfreude in der Schule. Münster: Waxmann, S. 95-106
- Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von K. Zierer & W. Beywl) Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 6-16, S. 60, S. 142-143, S. 149, S. 151-152, S. 276-282
- Helpser, W. (2011) Lehren Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen. Stuttgart In: Kade, J., Helpser, W., Lüders, Chr. Egloff, B. & Radtke, F.-O., S. 125-139
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016): Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In: Rothland, M.: Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 154-157
- Hiebl, P. & Schultheis, K. (2017): »Joy to learn«- Eine internationale Studie zur Erforschung der schulischen Lernfreude von Kindern. In: Grundschule aktuell. Heft 140: Zeiten zum Lernen und Leben. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22092/pdf/Grundschule_aktuell_140_2017_Hiebl_Schultheis_Joy_to_learn.pdf\(07.01.2025\)](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22092/pdf/Grundschule_aktuell_140_2017_Hiebl_Schultheis_Joy_to_learn.pdf(07.01.2025)), S. 33-36
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG., S. 39-45, S. 122-127,
- Konrad, K. & Traub, S. (2014): Selbstgesteuertes Lernen – Grundwissen und Tipps für die Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 11, S. 41-43, S. 114-115
- Köhler, K. & Weiß, L. (2017): Mit Kindern kompetenzorientiert über Lernen sprechen. Weinheim Basel: Beltz Verlag, S. 13, S. 20-22, S. 65- 73
- Kucharz, D. & Irion, T. & Reinhoffer, B. (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: Springer, S.133-137
- KZW (2023): Nordenham: Darum gibt es an der Grundschule Süd jetzt Lernbüros. In: Kreiszeitung Wesermarch. [https://www.kreiszeitung-wesermarsch.de/wesermarsch/nordenham-darum-gibt-es-an-der-grundschule-sued-jetzt-lernbueros-161941.html?checkout=succes&price=7,9&paymethod=CrefoPay\(05.01.2024\)](https://www.kreiszeitung-wesermarsch.de/wesermarsch/nordenham-darum-gibt-es-an-der-grundschule-sued-jetzt-lernbueros-161941.html?checkout=succes&price=7,9&paymethod=CrefoPay(05.01.2024))
- Leitz, I. (2015): Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer, S. 25-67, S. 118-121

- Lew, M.D.N. & Schmidt, H.G. (2011): Self-reflection and academic performance: is there a relationship. Published online: Springer Verlag. [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3167369/pdf/10459_2011_Article_9298.pdf\(08.01.2024\)](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3167369/pdf/10459_2011_Article_9298.pdf(08.01.2024)), S. 529-540
- Liggesmeyer, L. (2019): Demokratie- Lernen in der Grundschule: demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte. Leverkusen: Budrich UniPress, S. 7-9, S. 15
- Manen, v. M. (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim Beltz: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft; 3. [https://www.pe-docs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen_1995_Herbart_und_der_Takt_im_Unterricht.pdf\(10.01.2025\)](https://www.pe-docs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen_1995_Herbart_und_der_Takt_im_Unterricht.pdf(10.01.2025)), S. 61-70
- Mayring, P. (1994) Qualitative Inhaltsanalyse In A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), Texte verstehen : Konzepte, Methoden, Werkzeuge Konstanz: UVK Univ.-Verl. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1456/ssoar-1994-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1&isAllowed=y\(02.01.2025\)](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1456/ssoar-1994-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1&isAllowed=y(02.01.2025)), S. 159-166
- Meyer, S. (2021): Die Bedeutung pädagogischer Prinzipien nach Maria Montessori auf dem Weg zu einer inklusiven Schule – Eine qualitative Fallstudie an einer bayerischen Montessori-Schule. [https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3612/file/BAMeyerZurHeide2021.pdf\(18.09.2204\)](https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3612/file/BAMeyerZurHeide2021.pdf(18.09.2204))
- Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 95-104
- Henninger, J. & Bausch, W. (2023): Die Alemannenschule in Wutöschingen – Ganz anders lernen. ARD- Mediathek. [https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/morgenmagazin/reportagen/moma-reporter-Alemannenschule-Wutoeschingen-100.html\(05.01.2025\)](https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/morgenmagazin/reportagen/moma-reporter-Alemannenschule-Wutoeschingen-100.html(05.01.2025))
- Müller-Hohagen, I. (2019): Montessori-Pädagogik. Social.net: [https://www.socialnet.de/lexikon/Montessori-Paedagogik\(18.09.2024\)](https://www.socialnet.de/lexikon/Montessori-Paedagogik(18.09.2024))
- Neumann, G. & Stiehl, H. (1976): Unterricht als kommunikatives Handeln – Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, S. 11-12, S. 208- 217
- Ritz- Fröhlich, G. (1977): Das Gespräch im Unterricht. Bad Heilbrunn/ Obb.: Julius Klinkhardt, S. 18-26

- Peschel, F. (2020): Offener Unterricht- Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Bielefeld: wbv Publikation, S. 38, S. 256-262
- Petillon, H. (2017): Soziales Lernen in der Grundschule - das Praxisbuch. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 87-93, S. 278-281
- Pieter, A. (2003): Selbstbestimmtes Lernen in der Schule- Erfassung der subjektiven Kompetenz zum selbstbestimmten Lernen. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes. [https://dnb.info/97231976X/34\(02.10.2024\)](https://dnb.info/97231976X/34(02.10.2024)), S. 13-15, S. 47-52, S. 60
- Richard M. Ryan & Edward L. Deci (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, S. 68-73
- Schuhmacher, E. (2016): Montessori- Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 32-35, S. 49-113
- Schweer, M. (2017): Lehrer- Schüler- Interaktion – Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Berlin: Springer, S. 5-9, S. 52, S. 66-89, S. 179, S. 280
- Seilnacht, T. (2004): Lehrer-Schüler-Konferenz von Thomas Gordon. [https://www.seilnacht.com/gordon.html\(05.10.2024\)](https://www.seilnacht.com/gordon.html(05.10.2024))
- Seethaler, E. & Giger, S. (2019): Gesund und erfolgreich Schule leben. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 75
- Stadler, H. (2014): „Beziehung ist nicht alles in der Schule, aber ohne Beziehung ist alles nichts!“ Über die Wichtigkeit von Lehrer-Schüler-Beziehungen unabhängig von Schulreformen und Schultypen. Vortrag der Jahreshauptversammlung des VCL NÖ. [https://vcl-noe.oepu.at/images/diverse/stadler_jhv2014_vortrag.pdf\(14.12.2024\)](https://vcl-noe.oepu.at/images/diverse/stadler_jhv2014_vortrag.pdf(14.12.2024))
- Schmitt, S. (2025): „Kirche und Schule verharren im Alten“. Interview mit J. Strasser. IN: Südwestdeutsche Zeitung. Die Rheinpfalz – Nr. 1, 02.01.2025.
- Strohmaier, B. (2018): Erfolgsfaktoren der Gemeinschaftsschule Baden- Württemberg – Eine bildungssoziologische quantitative Analyse. Münster: Waxmann, S.10-26
- UN- BRK (2018). UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. S. Art. 24 Abs 1

Von Carlsburg, G.-B. & Wehr, H. (2004): Selbstbestimmtes Lernen lernen. Donauwörth: Auer Verlag, S. 65, S. 80, S. 99-101, S. 102-105

Wagreich, U. (2017): Mit Freude in die Schule - Was Kindern hilft, jeden Tag mit Freude in die Schule zu gehen. R&E- SOURCE. Open Online Journal for Research and Education. Ausgabe 8, S. 1-7

8 Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Einstiegsfrage: Seit wann sind Sie Lehrer/ Lehrerin?

Themenschwerpunkt: Unterrichtsgestaltung + Freude am Lernen

1. Wie gestalten Sie im Wesentlichen den Aufbau Ihres Unterrichts, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen?
2. Welche spezifischen Vorteile sehen Sie in Ihrer gewählten Unterrichtsform, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert?
3. Inwieweit haben die Kinder in Ihrem Unterricht die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen und ihren Lernprozess mitzugestalten, und welche Wirkung hat dies Ihrer Meinung nach?
4. Wie bedingen sich die gewählte Unterrichtskonzeption und das Verhältnis bzw. die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern?

Eventuelle Nachfrage (wenn noch nicht erwähnt): Welche Rolle nehmen Sie im Unterricht beziehungsweise Lernprozess ein?

Themenschwerpunkt: Klassenklima

1. Glauben Sie, dass eine positive Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden das Klassenklima verbessert? Wenn ja, warum?
2. Können Sie Beispiele nennen, wie eine gelungene Interaktion zwischen Ihnen und den Lernenden zu einem besseren Klassenklima und einer verbesserten Beziehung zwischen den Lernenden führt?
3. Wie fördern Sie eine Kultur des respektvollen Austauschs, die sowohl das Klassenklima als auch die Lernmotivation stärkt?

Themenschwerpunkt: Konstruktive Selbstreflexion + Feedback

1. Wie häufig und auf welche Weise geben Sie den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu ihrem individuellen Lernfortschritt?
2. Bieten Sie den Kindern in Ihrem Unterricht Gelegenheiten zur Selbstreflexion? Wenn ja, wie gestalten Sie diese Momente?
3. Welche Rolle spielt das Feedback, welches Sie den Schülerinnen und Schülern geben, in Bezug auf deren Freude am Lernen und deren Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem dazugehörigen Selbstkonzept?
4. Inwiefern glauben Sie, dass eine offene Kommunikation und eine positive Beziehung zwischen Ihnen und den Kindern die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schülern unterstützt?

Themenschwerpunkt: Lehrer- Schüler- Beziehung

1. Wie definieren Sie für sich eine gute und förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung?
2. Welche Ansätze und Strategien verfolgen Sie, um eine positive Beziehung zu Ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen, zu pflegen und langfristig zu stärken?
3. Können Sie von Faktoren, Situationen oder Beispielen berichten, die sich negativ auf die Beziehung zu Ihren Schülerinnen und Schülern ausgewirkt hat?
4. Konflikte sind Teil jeder Beziehung. Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sind in Ihren Augen entscheidend, um Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung konstruktiv anzugehen und dabei die Beziehung nicht zu belasten?
5. In welchem Verhältnis stehen für Sie die Elemente der Wissensvermittlung und der Beziehungsgestaltung im Lehrberuf?
6. Welche positiven Wirkungen kann Ihrer Meinung nach eine gelungene Lehrer-Schüler-Interaktion entfalten?

Abschlussfrage: Welche Veränderungen im Bildungssystem würden Ihrer Meinung nach die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung und eine tiefere Interaktion erleichtern? Was wünschen Sie sich, um diese Bindungen nachhaltig zu stärken?

Anhang B: Transkriptionen

Interview 1:

Datum der Aufnahme	12.11.2024
Schulform	Regelgrundschule
Länge	20:24 min

- 1 **I:** Zunächst einmal eine Einstiegsfrage, seit wann bist du Lehrerin?
- 2 **L1:** Mhm, seit 2005, also 19 Jahre.
- 3 **I:** Okay, das ist dann so in verschiedene Themenschwerpunkte. (Mhm.) einfach unterteilt und der erste
4 Punkt ist so ein bisschen wie du deinen Unterricht gestaltest. Und da wäre die erste Frage, wie du den
5 so im Wesentlichen gestaltest, um so eine optimale Lernumgebung zu schaffen, also ob du viel Frontal-
6 unterricht machst oder auch so Sitzkreise?
- 7 **L1:** Also bei uns ist es so, dass wir unten ja relativ kleine Räume haben ist es zum Beispiel mit Stuhlkreis
8 ziemlich problematisch, aber wir versuchen, ganz viele verschiedene Sozialformen von natürlich Frontal
9 ist ein wichtiger Bestandteil immer noch, und (.) wir machen viel Gruppenarbeit, viel Partnerarbeit, wir
10 arbeiten im Kugellager ziemlich viel und Gruppenpuzzle also wirklich. Wir versuchen da die ganze
11 Bandbreite und dass die Kinder auch viele Methoden einfach erlernen.
- 12 **I:** Und warum beziehungsweise welche Vorteile siehst du darin?
- 13 **L1:** In der Vielfältigkeit jetzt?
- 14 **I:** Ja.
- 15 **L1:** Gut, es gibt immer ganz unterschiedliche Lernkanäle, einfach für die Kinder und (.) manchen Kin-
16 dern liegt es auch wirklich in der Gruppe mehr zu arbeiten und manchen immer noch einfach das Fron-
17 tale, also die starken Kinder, die Lernen im Prinzip in allen Sozialformen und mit allen Methoden, aber
18 schwächere, die haben dann schon ihre Schwerpunkte, wo es dann besser läuft.
- 19 **I:** Ja, okay. Dann gibt es auch Momente oder Möglichkeiten, dass die Kinder selbst Entscheidungen
20 treffen und ihren Lernprozess ein bisschen mitgestalten (.) im Unterricht?
- 21 **L1:** Ja. Auf jeden Fall also es besteht, immer mal die Möglichkeiten, Partnerarbeit zu arbeiten oder auch
22 mal rauszugehen, die Möglichkeit ist eigentlich den Kindern frei. Und wir haben auch so ein paar Hel-
23 ferkinder, die relativ fit in allem sind und die Kinder können sich auch noch selber überlegen, wollen
24 sie dann zu mir kommen oder gehen sie dann auch zu den Helferkindern und da sind wir eigentlich
25 ziemlich flexibel, also wenn alle im geordneten, es in geordneten Bahnen läuft, bin ich da auch offen.
26 Aber im Moment habe ich halt auch wirklich so eine gute, starke und soziale Klasse, dass man wirklich
27 auch alles machen kann.
- 28 **I:** Ja, das ist auch so ein bisschen meine nächste Frage, nämlich wie bedingt sich das so ein bisschen
29 also (.) die Wahl des Unterrichtskonzepts und dann auch die Schülerinnen und Schüler und vielleicht
30 auch das Verhältnis zu denen oder die Beziehung.
- 31 **L1:** Genau. Also das ist, (.) ich habe bisher immer eigentlich liebe Klassen gehabt, mit denen ich gut
32 klargekommen bin, aber es waren manche dann immer schwieriger mal zu handhaben oder leichter oder
33 einfacher zu handhaben. Aber die, die ich jetzt zum Beispiel habe, die ist wirklich stark und total sozial.
34 Dies die kann man auch mal in einer Gruppe, ohne sich Sorgen zu machen in den Flur schicken oder
35 auch wirklich mal alleine sich irgendwo durchwurschteln lassen und die haben das auch direkt, die haben

36 das direkt akzeptiert mit diesen Gruppenleitern, dass der Gruppenleiter einfach das Sagen hat und es
37 funktioniert irgendwie auch bei denen jede Methode, alles was man so probiert.

38 **I:** Ja, und der Gruppenleiter ist dann einer in der Gruppe.

39 **L1:** Genau, einer in der Gruppe.

40 **I:** Okay

41 **L1:** Und es ist immer jemand anderes eigentlich, da hat dann jeder Mal die Chance. Und wir haben
42 letztes Jahr auch Interviews gemacht mit Moderator und so, um für und wider verschiedene Themen,
43 dass es sich dann halt, (.) auf eine Meinung vertreten müssen, die sie eigentlich gar nicht haben zum
44 Beispiel. Also es war auch schon voll gut und das haben die wirklich gut gemacht. Wir machen auch
45 immer einmal die Woche Klassenrat, da gibt es ja dann auch Moderatoren, Schriftführer und so weiter
46 und es ist wirklich die machen das richtig gut.

47 **I:** Ja. Genau dann kommen wir nämlich jetzt auch zu dem Punkt Klassenklima. Da ist nämlich eine
48 Frage, glaubst du, dass eine positive Beziehung zwischen dir und den Lernenden das Klassenklima ver-
49 bessert? Und warum? Falls ja.

50 **L1:** Ja, also ist das Verhältnis zwischen uns ist sehr gut. Es war auch immer gut, aber ich glaub, das ist
51 (.) ich bin zwar relativ streng und die Kinder sehen mich auch irgendwo als relativ streng, aber die
52 wissen genau, was ich von ihnen erwarte, also die wissen genau das hat jetzt die Konsequenzen, dann
53 wissen Sie diese Konsequenz kommt. Aber (.) im Positiven wie im Negativen. Also es wird auch viel
54 Lob ausgesprochen und jeder weiß, dass ich für jeden auch nur das Beste will und dass ich auch alle
55 gleichbehandle. Und (.) ja, also das ich glaub das funktioniert einfach, wir können uns gegenseitig gut
56 einschätzen und ich glaub es ist wichtig, dass Kinder ihre Lehrkräfte auch einschätzen können.

57 **I:** Ja. Und denkst du, dass es dann auch wieder dadurch, dass die Beziehungen so positiv sind, das dann
58 sich auch wieder auf die Kinder untereinander ausweitet?

59 **L1:** Auf jeden Fall, weil die Lehrkraft ist immer der Spiegel von der Klasse. Also das ist, wir machen
60 auch unsere Witze und so, und die haben schon viele Freiheiten. Nur wenn halt ein gewisser Rahmen
61 quasi übertreten wird, und dann wissen sie jetzt ist gut. Also das ist, das passt schon alles und wir sind
62 schon glaube ich so auch ein gutes Team. Und die Kinder sagen auch eigentlich offen, was wenn sie
63 Sorgen haben oder Befürchtungen oder irgendwas. Also wir gehen schon alle offen auch miteinander
64 um und ja also ich glaub das ist stimmig.

65 **I:** Genau. Und du hast ja auch gerade schon den Klassenrat angesprochen, das ist, auch ein Punkt. Das
66 fördert wahrscheinlich auch einen respektvollen Austausch. (Mhm) Und hast du neben dem Klassenrat
67 auch noch andere Sachen, die du machst, oder jetzt hauptsächlich denen? Und wie funktioniert das so?

68 **L1:** Also ich geh jetzt mal auf den Klassenrat ein, das ist wirklich, da bin ich sehr positiv überrascht,
69 weil ich wusste schon, dass die Klasse sehr sozial ist, aber die greifen auch wirklich Punkte auf und
70 sehen Dinge und bringen Dinge wirklich auf den Punkt. Wo ich sage genau. Ich hätte es nicht anders
71 sagen können, also wir sitzen da, die Förderlehrerin und ich, also man denkt Wow. Wo sie dann sagen,
72 wenn jetzt ein Kind, wir haben so ein Kind, das so ein bisschen außer der Reihe, also mal ist und jetzt
73 nicht zu mir, aber zu anderen in der Ganztagschule oder so, also mal, (seufzt) ja, sehr respektlos ist.
74 Und das ist dann auch oft Thema. Die Kinder bringen das genau auf den Punkt und sagen, das ist nicht
75 in Ordnung und die machen alle mal Spaß oder irgendwie, aber wenn halt die merken auch schon, dass
76 es denen dann schon unangenehm und auch das System Klassenrat, dass sie selber auch Lösungen finden
77 müssen oder über sich überlegen müssen und sich dann auf irgendwas einigen und es dann kommende
78 Woche wieder reflektiert wird, wie es dann lief. Also es klappt wirklich gut. Aber jetzt mal außer der
79 Reihe, wenn irgendwas ist (.), versuche ich auch die Kinder mittlerweile, die ihre Sachen mal selber
80 klären. Ich sage ihr probiert, wir haben so ein bisschen Gesprächsführung, so Streitschlichtung und so
81 probiert und die Kinder probieren erstmal draußen, also am Anfang natürlich Klasse 3 zusammen, aber
82 das soll immer weiter zur Selbstständigkeit führen, nur wenn es dann irgendwie gar nicht gelöst werden
83 kann, kommt ein Erwachsener dazu.

84 **I:** Ok, perfekt.

85 **L1:** Ja, ansonsten machen wir alles mal so bisschen Erzählkreis oder wie gesagt, wenn gerade irgendwas
86 ansteht oder auch politisch oder wenn irgendwas in der Welt war, kommen wir dann schon alle zusam-
87 men und tauschen uns dann aus.

88 **I:** Ok, dann der nächste Schwerpunkt wäre so ein bisschen Selbstreflektion und Feedback. Einmal die
89 Frage, wie häufig und auf welche Weise gibst du den Kindern Rückmeldungen zu ihrem individuellen
90 Lernfortschritt?

91 **L1:** Ja, grundsätzlich konkret, wenn eine Antwort kommt, wenn die gibt es dann auch Lob, oder. (..) Ja,
92 also wenn dann halt auch irgendwas falsch ist oder nicht richtig ist, umschreibe ich das jetzt auch nicht
93 oder so, dann ist es halt so, also konkret in der Situation. Und wenn ich dann auch merke, ein Kind war
94 jetzt an einem Tag irgendwie (..) überdurchschnittlich engagiert oder auch unterdurchschnittlich enga-
95 giert sage ich dann schon, ah, das fand ich heute super (..) oder weiter so. Und wenn ich aber auch merke,
96 es geht in die andere Richtung, das melde ich dann auch zurück. Natürlich können die Kinder auch
97 immer regelmäßig kommen und fragen, ja, wie war es heute und habe ich mich da verbessert, also dieses
98 Rückmeldesystem, das gibt es dann schon, natürlich gibt es dann auch diese offiziellen Lehrer- Eltern-
99 Schüler- Gespräche oder auch so Epochalnoten oder so, aber die Kinder können immer wieder.

100 **I:** Und haben die Kinder auch Möglichkeiten, sich so ein bisschen selbst zu reflektieren im Unterricht
101 oder auch (..) dann vielleicht auch im Klassenrat?

102 **L1:** Ja, also so leistungsmäßig (..) mhm ja. In verschiedenen Fächern haben wir dann schon auch mal
103 oder unter einer Arbeit, wie war es für mich, hat es gut funktioniert, hat es weniger gut funktioniert. Und
104 die Klasse jetzt ist auch wirklich fit so selbst zu reflektieren, wo das Problem war, also so mental oder
105 ich konnte mich nicht konzentrieren oder ich habe nicht verstanden was da stand oder so, die bringen
106 das schon gut auf den Punkt, weil wir dann ja doch drüber sprechen. Ist es jetzt euch auch nach, wenn
107 sie eine Gruppenarbeit gemacht haben, was ist in der Gruppe schwergefallen und wo lag das Problem
108 und man versucht es dann natürlich das nächste Mal nochmal ein bisschen (..) oder den Kindern noch
109 dann Werkzeug an die Hand zu geben, wie man irgendwelche Probleme vielleicht dann auch beseitigt,
110 die dann aufgetaucht sind.

111 **I:** Mhm. Und dann generell. Also was denkst du, welche Rolle spielt das Feedback, dass du den Kindern
112 gibst und auch dann, dass sie Freude am Lernen haben oder auf, dass sie selbst sich reflektieren können,
113 vielleicht auch oder auch das Selbstkonzept gesteigert oder weniger gesteigert wird?

114 **L1:** Ja, also das ist schon sehr wichtig. Also Feedback. Ich meine, die Kinder lernen ja in dem Alter
115 nicht für sich, sondern die lernen für die Lehrerin oder für Mama und Papa. Und natürlich ist das das
116 Wichtigste, da auch ein Lob oder ein Feedback zu bekommen. Ich meine, egal ob es jetzt positiv oder
117 negativ ist, die Kinder nehmen das schon an und auch wirklich ernst. Und man muss natürlich auch
118 aufpassen, ist jetzt ein Kind, wenn es ein negatives Feedback kriegt, ist es jetzt, weil es vielleicht faul
119 war, oder? Unkonzentriert? Oder ist das Kind? Kann es wirklich nicht und dann muss man halt dann
120 schon aufpassen, dass man nicht Kinder die Motivation einfach auch nimmt. Also so ein Lob und so ist
121 schon total wichtig.

122 **I:** Und dafür dann wahrscheinlich auch wieder, dass die Kommunikation und schon das Fundament der
123 Beziehung das auch wieder?

124 **L1:** Genau, genau, genau. Und dass Sie genau wissen, ne die meint das auch ernst. Die sagt, nicht nur
125 super, sondern man schaut sich in Kunst ein Bild an, sagt das gefällt mir konkret richtig gut, was du
126 gerade gemacht hast. Nicht so ah ja schön oder so. Oder in Deutsch, oder wie auch immer. Und sagt ja
127 genau diese Formulierung oder so finde ich toll, wie du das gemacht hast. Und wenn dann die Kinder
128 auch konkret was haben und nicht nur so verallgemeinert, das kommt dann auch schon an.

129 **I:** Okay dann gehen wir mal auf diese Beziehung noch mal näher ein. Wie definierst du denn eine gute
130 und förderliche Lehrer- Schüler- Beziehung?

131 **L1:** (..) Wichtig ist, denke ich (...) Ja, Ehrlichkeit auf jeden Fall. Und dass die Kinder ehrlich auch zum
132 Lehrer sein können und offen, ohne dass sie irgendwie Angst haben, wenn auch wenn sie was angestellt
133 haben, dass sie halt dann auch wirklich zugeben können, ah, ich war das. Natürlich gibt es dann (..) oft

134 eine Konsequenz, aber die wissen es ist okay und dann ist es aber auch wieder gut danach und auch (.)
135 dass man sich Zeit nimmt für die Kinder und auch die Probleme der Kinder einfach auch ernst nimmt.
136 Und ich glaube, das ist ganz wichtig, wie gesagt, wie mit dem Lob, dass man konkret, was nicht nur
137 einfach so lapidar irgendwas sagt, sondern dass man sich wirklich das Kind, auch das Gefühl hat, dass
138 man sich damit auseinandersetzt und sich auch für das Kind interessiert oder auch was private Sachen
139 weiß, oder wie war das Fußballspiel, du hattest ja so einen Wettbewerb, einen wichtigen, also, dass man
140 wirklich auch konkret auf Sachen eingeht, und die Kinder wissen, oh die weiß ja über mich Bescheid
141 und auch wichtig der Austausch mit den Eltern. Dass die Kinder auch wissen, wenn jetzt irgendwas war,
142 dass man mit den Eltern schon in Kontakt ist und sich austauscht.

143 **I:** Ja, und hast du da spezielle Ansätze oder Strategien, die du irgendwie verfolgst, damit die Beziehung
144 aufgebaut wird? Am Anfang, wenn man eine neue Klasse hat oder dann halt eben auch zu pflegen und
145 vor allem langfristig irgendwie zu stärken oder ist es eher Bauchgefühl?

146 **L1:** (.) Mhm, (...) Das ist jetzt voll schwierig. (...) Mhm. Ja, also man macht ja schon auch verschieden
147 am Anfang ein bisschen so soziale Spiele, wo man auch selbst als Lehrkraft mitmacht, oder ja, halt mit
148 den Kindern einfach so zusammensitzt oder isst und sich auch, auch wenn es jetzt ums beim Mittagessen
149 oder so auch einfach mal zu den Kindern setzt, zu der oder Klasse mal außerhalb des schulischen Rah-
150 mens, aber das entwickelt sich ja schon. Also ich denke es ist wichtig, dass man einfach so dann authen-
151 tisch ist und (.) ja das ist jetzt ganz schwierig, weil das wächst mit der Zeit und wenn Kinder irgend-
152 welche Erfahrungen gemacht haben, und man hat sich dann ausgetauscht, oder die wissen, sie werden
153 unterstützt in verschiedenen Situationen (.) Ich glaube das erwächst dann einfach.

154 **I:** Und (.) Welche Faktoren oder Situationen oder Beispiele fallen dir ein, wo sich irgendwas negativ auf
155 die Beziehung zu den Kindern ausgewirkt hat? So aus deiner Erfahrung. (.) Oder allgemein vielleicht
156 auch, mhm (...) auch vielleicht systemische Sachen, die sich negativ auswirken.

157 **L1:** Ja, es ist, wenn man merkt, so, es dreht sich im Kreis. (.) Also wenn, wenn man sich immer wieder
158 bemüht mit den Kindern zu sprechen. Also ich habe auch dieses eine besagte Kind und es tauchen immer
159 wieder dieselben Sachen auf, immer wieder dieselben Elterngespräche mit Jugendamt und man ver-
160 bringt stundenlang und versucht Lösungen zu finden und es passiert gar nichts, also es ist schon frust-
161 rierend. Und ich will nicht sagen, dann ist es einem egal (seufzt). Aber wenn dann irgendwas in der
162 Klasse ist, und das Kind braucht Hilfe und sind aber noch fünf andere Kinder, die brauchen Hilfe und
163 dann werde ich vielleicht doch eher zu den anderen gehen, weil ich irgendwie da mehr Erfolgchancen
164 sehe. Das ist vielleicht ja nicht unbedingt pädagogisch so wertvoll, aber irgendwie muss man mit seiner
165 Energie und seinen Ressourcen dann umgehen, weil man dann denkt, wenn man schon weiß, es bringt
166 nichts und investiert da jetzt so viel Zeit, egal ob unterrichtlich oder außerhalb des Unterrichts, das ist
167 dann schon, da schaut man dann schon, wo steckt man die Energie dann rein.

168 **I:** Ja, und in welchem Verhältnis stehen so diese Elemente Wissensvermittlung und dann eben auch
169 Beziehungsgestaltung im gesamten Lehrerdasein?

170 **L1:** Also die Beziehung muss da sein, sonst funktioniert das mit dieser Wissensvermittlung auch nicht,
171 also das muss stimmig sein. Natürlich ist das am Anfang Wissensvermittlung, aber wie gesagt, diese
172 persönliche Beziehung, oder dieses, diese Lust am Lernen von den Kindern, die wächst auch mit dieser
173 Beziehung, die wie gesagt das ist unbeschreiblich, wie Kinder sich einfach auch entwickeln. Die kom-
174 men vielleicht, ich habe auch ein Kind, es kam von einer anderen Schule und war dort wirklich, die
175 sagen, die Mama hat gesagt, gemobbt, so war es wahrscheinlich nicht so extrem, aber das war am Anfang
176 hier wirklich für alle die Hölle, für das Kind die Hölle, die ersten Wochen und Monate und er hat immer
177 geweint, jeden Tag und nur schlechte Noten. Ich konnte keine Schrift lesen, es war wirklich Katastrophe,
178 wir waren echt ratlos und irgendwie haben wir doch auch über Beziehungsebene und so die Kurve be-
179 kommen und seitdem diese Beziehungsebene stimmt, wird auch das andere. Das Arbeiten, die Schrift,
180 ist da immer besser geworden und der hat schon ewig nicht mehr geheult. Also heut hat er geheult, aber
181 er hat die Ganzen das letzte Jahr oft in Mathe nur so viere oder mal eine 5 und ist nie fertig geworden
182 und er hat tatsächlich jetzt eine 2. Und dann habe ich gesagt, Ey, wie cool ist das. Und da hat er geweint.
183 Aber aus Freude hat sie sich halt so gefreut und alle waren, was ist denn mit dir und (unv.)

184 **I:** Schön.

185 **L1:** Das war dann schon irgendwie und das war halt auch richtig Arbeit. Am Anfang hat man gedacht,
186 Oh Gott, wie soll das Gehen und wir haben alle irgendwie und er auch selber an sich gearbeitet, die
187 Eltern haben daran gearbeitet, die anderen Kinder haben auch ein bisschen und dann ja. Also geschont
188 haben wir ihn nicht, aber wir waren halt alle so ehrlich und haben ihn auch immer so ein bisschen in die
189 richtige Richtung gebracht.

190 **I:** Dann habe ich da noch eine Anschlussfrage.

191 **L1:** Ja.

192 **I:** Und zwar welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen braucht denn eine Lehrkraft, um dann eben
193 genau in den Momenten einfach konstruktiv an die Lehrer- Schüler- Beziehung anzugehen oder auch
194 dann (.) die Beziehung nicht zu belasten, also was muss man da so mitbringen?

195 **L1:** Geduld, viel Geduld und man muss dann Sachen auch verzeihen können. Also man darf nicht nach-
196 tragend sein, man sollte sich Sachen vielleicht dann schon irgendwie merken oder mal notieren, aber
197 nicht immer wieder sich daran aufhalten. Und man muss halt auch die Kinder einfach so nehmen, wie
198 sie sind, weil ich glaube, die Kinder nehmen ja die Lehrer auch so wie sie es sind mit ihren. Ich glaub
199 ja, das ist einfach so wichtig. Das hängt alles zusammen.

200 **I:** Ja, und dann noch so eine jetzt eine Resümee- Frage, welche positiven Wirkungen kann denn also
201 alles Mögliche, also eine gelungene Lehrer Schülerin Interaktion entfalten, also was sind so, warum
202 sollte man das unbedingt die Lehrer- Schüler- Beziehungen fördern?

203 **L1:** Ja, das ist die für die ganze Entwicklung des Kindes ist das auch wichtig, dass Kinder aufblühen
204 können, Selbstbewusstsein (.) erfahren und dieses Selbstbewusstsein bei Kindern aufzubauen und (...)
205 Ja, ernst genommen zu werden und die Motivation zum Arbeiten, das sind alles diese Folgen und (.)
206 UND dann natürlich auch die Leistungsfähigkeit natürlich, wenn jetzt ein Kind im Prinzip ein bisschen
207 schwächer ist, aber das Kind gibt dann alles das sagt er nicht, oh nee, ich konnte es sowieso nicht oder
208 so, sondern dass ein Kind einfach dann auch wirklich alles gibt und man merkt so jetzt hat es alles
209 gegeben, es ist in Anführungszeichen nur eine 3 aber denk mal wow das Kind hat es irgendwie geschafft.
210 Also es ist so wirklich noch mal in allen Bereichen und Lebenslagen, weil so die Grundschule ebnet,
211 dann ja schon irgendwo vor, wie es auf der weiterführenden Schule weitergeht, also nicht nur Methoden
212 oder inhaltliche Sachen, sondern auch wirklich diese sozialen Entwicklungen und Selbstbewusstsein
213 und auch Empathiefähigkeit. Also es ist alles einfach in der Grundschule da vereint.

214 **I:** Okay, dann noch eine Abschlussfrage, ist auch nicht schlimm, wenn dir jetzt spontan nichts einfällt.
215 Aber welche Veränderungen im Bildungssystem würden deiner Meinung nach die Entfaltung der Leh-
216 rer- Schüler- Beziehung und vor allem auch eine tiefere Interaktion das erleichtern?

217 **L1:** Ja, grundsätzlich (.) haben wir ja schon den Luxus, dass wir diese Förderlehrer haben. Und wenn
218 jede Klasse sowieso schon mal doppelt besetzt wäre, irgendwo oder so richtig im Team, könnte man da
219 viel mehr schaffen und (...). Ja, also das ist so was ganz Strukturelles, was einfach dieses Personal fehlt
220 zum Fordern und zum Fördern, egal ob es auf emotionaler Ebene oder auf inhaltlicher oder Ebene oder
221 Wissensvermittlung ist, weil man merkt es immer, je größer die Klasse auch wird, (..) umso schwieriger
222 wird es, auf jeden Einzelnen einfach einzugehen. Und wenn man dann zu zweit ist, es sowieso noch mal
223 was ganz anderes, wie man sich austauschen kann und man kann es noch mal beraten, wie siehst du das,
224 was da jetzt gerade lief oder so? (..) Es ist wichtig, dass man sich dann auch selber reflektieren kann.
225 Und ja. Ja, das ist wirklich dieses personelle ist eine ganz wichtige Sache und dann natürlich auch das
226 ganze Material und Equipment, was man so hat. Digitalisierung ist gut und schön, aber wenn man halt
227 irgendwie um jeden um jedes Ipad kämpfen muss und um jedes USB -Kabel, das ist halt dann schon
228 sehr belastend und die Bürokratie ist auch ein Riesenproblem, wenn weniger Bürokratie wäre, könnte
229 man diese Zeit auch wieder mehr am Schüler nutzen.

230 **I:** OK, perfekt. Dann vielen, vielen, vielen Dank. Das war's schon.

Interview 2:

Datum der Aufnahme	18.11.2024
--------------------	------------

Schulform	Regelgrundschule
Länge	23:54 min

231

1 **I:** So, (.) als Erstes habe ich eine Einstiegsfrage, und zwar seit wann bist du denn Lehrerin? Seit wie viel
2 Jahren so ungefähr.

3 **L2:** Mit willst du mit Referendariat wissen, (.) oder?

4 **I:** Ja, gerne.

5 **L2:** Also ich habe 2003 angefangen ins Referendariat, also einundzwanzig Jahre.

6 **I:** Okay interessant (lacht), dann kommen wir als Erstes, also es ist in verschiedene Schwerpunkte ein-
7 geteilt. Der erste Schwerpunkt ist so ein bisschen die Unterrichtskonzeption, da wäre die erste Frage,
8 wie gestaltest du im Wesentlichen den Aufbau von deinem Unterricht, um so eine optimale Lernumge-
9 bung zu schaffen, also vor allem welche Sozialformen benutzt du da?

10 **L2:** Also ich versuch sehr abwechslungsreich zu gestalten, den ganzen Unterricht und versuche das so
11 zu planen, dass die Kinder relativ viel selbständig arbeiten können. Und das ist so, dass man daheim
12 dann schon überlegt, wie die Phasen, wie du die Phasen der Unterrichtsstunde sozusagen gestaltest. Aber
13 ganz am Anfang beginnst du eigentlich nur mit der Einheit und überlegst so wie du die Einheit aufbaust.
14 Und dann schaue ich eigentlich in jeder Stunde, dass es mal ein Organisationsformwechsel gibt, Sozial-
15 formwechsel und das die auch mal im Kreis sitzen und miteinander reden können. Oder eben auch, ja,
16 natürlich auch Frontal. Dass man mal was erklärt, ja.

17 **I:** Und welche spezifischen Vorteile siehst du dann an der gewählten Form?

18 **L2:** Ha, das kommt ja immer drauf an, ne weil also ich will, dass die sehr viel selbständig machen, ja
19 und das ist so mein größtes Ziel, das selbständige Lernen und da sehe ich so bei starken Kindern den
20 Vorteil, dass sie viel allein machen können und auch sich entwickeln und entfalten und bei schwachen
21 Kindern, die sind da völlig überfordert teilweise und da brauchst du eine kleine Lerngruppe sozusagen
22 für die Schwachen, mit denen du das auch wieder Schritt für Schritt die brauchen mehr, die müssen mehr
23 an die Hand genommen werden.

24 **I:** Ja, ja, aber dann generell haben die Kinder auch schon viele Möglichkeiten, sich also Entscheidungen
25 selbst zu treffen, vor allem dann wahrscheinlich die stärkeren Kinder und ihren Prozess mitzugestalten?

26 **L2:** Genau. Also ich mach immer so, dass ich zum Beispiel bei Stationenarbeit oder bei der Lerntheke
27 oder so mache ich immer, dass die Kinder Pflichtaufgaben haben oder Pflichtübungen und danach dürfen
28 sie frei wählen aus einem Angebot. Ja und (.) ja, ich versuch es also offen, aber ich bin jetzt nicht so
29 offen, dass ich die Kinder auch schon die Themen freistelle, das gebe ich so noch ziemlich vor, also es
30 ist jetzt nicht so wie sage ich mal in so einer Reformschule oder so irgendwie, dass die Kinder auch
31 sagen, wir würden mal gerne das Thema xy machen und so, also so arbeite ich eigentlich nicht, sondern
32 ich habe so Themen, die eigentlich sehr an mir liegen, aber bei denen ich weiß die Kinder oder es ist
33 schon schülerorientiert, die mögen das auch, aber ich gebe schon auch die Themen sehr viel vor, weil
34 ich bin auch überwiegend in 1 und 2, das muss man ja auch sehen, da brauchen die mehr strukturierte
35 (unv.), ja.

36 **I:** Genau. Und das ist ein bisschen die Anschlussfrage auch. Wie bedingt sich die gewählte Unterrichts-
37 konzeption und ebenso wahrscheinlich das Alter der Kinder und auch vielleicht die Beziehung zu den
38 Kindern?

39 **L2:** Genau also. Das ist so, dass du, je jünger die sind und je offener du arbeiten willst, desto struktu-
40 rierter muss es sein. Aber da sie ja am Anfang noch gar nicht lesen können, ja dann ist die Frage immer,
41 wie gibst du die Arbeitsanweisung an? Ja und dann kannst du natürlich mit so Symbolen arbeiten, dass
42 sie sehen die Brille, ah, da muss ich was lesen oder einen Stift, da muss ich was schreiben, man kann
43 auf jeden Fall den Unterricht öffnen. Aber man muss es je jünger oder je (.) ja in den jüngeren Jahr-
44 gangsstufen, sag ich mal, oder je schwächer ja die Kinder sind, desto mehr musst du ihnen Struktur
45 geben, dass sie genau wissen, was sie machen sollen, (.) ja.

46 **I:** Und welche Rolle nimmst du dabei ein (.) im Unterricht?

47 **L2:** Ehrlich gesagt weiß ich also, man sollte ja eigentlich viel mehr beobachten, aber oft ist es dann doch
48 so, dass man so (.) in einer kleinen Gruppe wirklich andere Kinder nicht so sehr beobachten kann, weil
49 du dann doch sehr (.) mit den schwächeren Kindern zu tun hast und mit denen auch wieder gebunden
50 bist. Also da wäre es manchmal schön, wenn man noch mehr bestückt, wäre also eine Lehrperson (.),
51 es muss ja jetzt auch kein Lehrer sein, es könnte ja auch eine Hilfskraft sein oder irgendwie ein Lernbe-
52 gleiter oder Lernpatin oder so irgendwas, dass man echt mal auch zu zweit ist und der eine eher mehr
53 so (.) der Erklärer, oder der Helfer und der andere auch mal der Beobachter, dass ich auch mal, (.) man
54 hat einfach zu wenig Zeit für die Starken, sage ich auch, die machen ganz viel dann alleine und (.) man
55 hat da (.) nicht zu viel Zeit denen Rückmeldung zu geben, da muss man sich echt sehr, sehr gewissenhaft
56 sagen: Und heute setze ich mich hin und rede mal mit der und der über das und das und versuche die
57 auch ein Stück weiter zu bringen.

58 **I:** Okay.

59 **L2:** ((lacht))

60 **I:** Dann kommen wir zum Thema Schwerpunkt Klassenklima. (Mhm) Und zwar glaubst du, dass eine
61 positive Beziehung zwischen dir und dem Lernen das Klassenklima verbessert und wenn ja, warum?

62 **L2:** Unbedingt. Also Kinder lernen ja nur über Bindung am Anfang und Beziehung. Die sehen das ja
63 auch aus, ich glaub das ist Entwicklungspsychologie, da bin ich nicht so gut (lacht), aber ich glaub von
64 der Entwicklungspsychologie selbst (..) haben die so dieses Ich erstmal, dieses egozentrische, und dann
65 können Sie auch geben und die sehen sich im Mittelpunkt und ihre Lehrerin und die lernen ja jetzt noch
66 nicht so. Also natürlich haben die Interessen, aber die lernen auch für Lehrer, ja, also die haben zwar ein
67 Interesse, die man ja irgendwie versucht zu aktivieren. Deshalb sind ja auch die Themen in der Grund-
68 schule, sag ich mal, kindgerecht. Aber die lernen natürlich am Anfang schon für die Lehrerin, und wenn,
69 da sag ich mal, auch der Funke nicht so überspringt, ja, ist es auch schwer für die Kinder so eine Bezie-
70 hung (.) und dann auch zu lernen. Also dieses positive Lernklima ist auf jeden Fall wichtig (..), auch
71 zum Lernen.

72 **I:** Ja. Und kannst du vielleicht Beispiele nennen wie ebenso eine gelungene Interaktion zwischen dir
73 und den Lernenden eben zu einem besseren Klima führt?

74 **L2:** Liebevoll- streng (lacht). Also man muss immer liebevoll streng sein zu den Kindern. Man muss
75 ganz klare Anweisungen, die müssen genau wissen (..) wo es jetzt also, wo die Grenze ist, sag ich mal,
76 man muss Grenzen setzen und trotzdem immer im Gespräch mit ihnen bleiben. Ja, und das auch liebe-
77 voll machen, also die Sprache find ich immer ganz wichtig, (.) dass man eine positive Sprache, also man
78 muss nicht alles schönreden, das meine ich damit nicht, sondern dass man eben sagt, das kannst du zum
79 Beispiel noch nicht oder schau mal da hin oder ich find's schon ganz toll wie du, wie weit du gekommen
80 bist oder so, dass man die immer wieder positiv verstärkt ja und aufbaut sag ich mal. Was auf jeden Fall
81 auch wichtig ist, ist, dass die keine Angst vor Fehlern haben oder so. Ja also das ist echt wichtig und das
82 sage ich Ihnen, erkläre ich am Anfang alles, was hier geschieht soll angstfrei sein, weil ich glaube Angst
83 ist das, was dich am meisten hemmt beim Lernen.

84 **I:** Ja. Und wie förderst du so eine Kultur? Also hast du da irgendwelche Rituale oder irgendwelche
85 Sachen, die du jedes Mal in der Klasse machst? Dass eben auch die Beziehung zwischen dir und den
86 Kindern gestärkt wird, aber auch vielleicht zwischen den Kindern untereinander.

87 **L2:** Mhm, also ich versuch das auch wieder zu öffnen. Also erstmal sag ich immer dieselben Sachen
88 wie eine tibetanische Gebetsmühle, so (.) zum Beispiel (.) ich nenne mal ein Beispiel, was heute Morgen
89 war, also aus Spaßkämpfen werden richtige Kämpfe, deshalb möchte ich keine Spaßkämpfe haben so
90 (.) und das bete ich eigentlich sag ich mal dreimal die Woche so runter, wieso eine tibetanische Gebets-
91 mühle (lacht) und dass die das dann so verinnerlichen und irgendwann denken sie, ah die Frau [Name
92 x] will ja eigentlich gar keine Spaßkämpfe (lacht). Deshalb machen wir das nicht und natürlich auch mit
93 den Kindern immer wieder reflektieren, sage ich mal. Zum Beispiel jetzt auch im Klassenrat oder im
94 Morgen im Gesprächskreis, ist er in der Grundschule auch eben ganz viel vorhanden, wo wir Zeit haben,
95 auch mit den Kindern darüber zu reden und auch Sachen rausgreifen und sagen, ok, das hat mir nicht

96 gefallen, weil und da reden auch die Kinder miteinander, ja, und mir ist ganz wichtig, dass sich alle
97 Kinder kennen, ich finde das ganz schrecklich, wenn sich am Anfang die Kinder nicht kennen, ich möchte
98 immer ganz viel Interaktion.

99 **I:** Ja, wenn sie die Namen nicht voneinander wissen und so.

100 **L2:** Ja, das finde ich ganz schwer dann auch „der da“ (lacht).

101 **I:** Ok, dann kommen wir mal nochmal konkreter tatsächlich auf das Thema reflektieren (mhm) und zwar
102 erstmal wie häufig und auf welche Weise gibst du denn Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zu
103 Ihrem Lernfortschritt?

104 **L2:** Mhm. Also das kommt wirklich darauf an. (...) Meistens schaut man schon eher nach den Schwä-
105 cheren. Das tut mir auch meistens so in der Seele weh, weil man dann immer schaut, dass der Schwanz
106 nicht vom Hund abfällt, sozusagen der da hinten wedelt und da dranhängt. Man müsste viel mehr Zeit
107 haben, auch die Guten zu reflektieren, aber da läuft ja alles. Aber es geht mir manchmal in diesen Re-
108 flektionsphasen, sage ich mal, jetzt auch darum, über dieses wie gehen wir miteinander um, was läuft
109 gut und gleichzeitig würde ich auch gerne noch mal so individuell eingehen. Ich würde gerne auch Gute
110 fordern und dafür hat man gar keine Zeit mehr, das fällt völlig runter, das ist wirklich schade, weil da
111 würden die glaub ich auch noch mal eine andere Einstellung zur Schule oder zum Lernen bekommen,
112 ja.

113 **I:** Und gibt es Zeit im Unterricht oder ist ja auch gar nicht mehr da, dass die Kinder Gelegenheiten
114 haben, sich selbst zu reflektieren?

115 **L2:** Ja, man kann schon so Selbsteinschätzungsbögen machen, das machen wir dann aber erst tatsächlich
116 zum Halbjahr. Also jetzt gehen wir mal von der ersten und zweiten Klasse aus. Und einige Kinder kön-
117 nen sich sehr schwer einschätzen. Das ist auch von diesem Entwicklungspsychologischen wieder. Also
118 ich sag mal so die Mädchen, es ist mir so aufgefallen, dass eine Beobachtung, also ich müsste das jetzt
119 auch eine Studie machen, ob das so stimmt, aber die Mädchen schätzen sich eher total konservativ ein
120 in dem Sinne schon sehr kritisch, ja in ihrem Lernen, also egal was sie machen, dass sie eher sich
121 schlechter einschätzen, ja. Und die Jungs auch Jungs die wirklich ganz wenig können, die überschätzen
122 sich und denken, oh, ich bin hier ganz toll, ja und die sind dann auch wenn man da mit denen noch mal
123 darüber spricht und sagt schau mal hier und hier und hier und das ist mir das habe ich beobachtet ist mir
124 aufgefallen, schau mal hier ist dein Heft wie du schreibst ein Schriftbild oder so irgendwas und(.) ja das
125 ist mir aufgefallen, dass die Mädchen sich ganz meistens ganz viel schwächer einschätzen wie sie tat-
126 sächlich sind.

127 **I:** Ja, ich glaube tatsächlich, dass es da schon auch schon Untersuchungen gab und dass es da auch
128 rauskam, ja.

129 **L2:** Auch rausgekommen ist okay.

130 **I:** Genau. Und was denkst du, welche Rolle spielt sowohl das Feedback, dass du den Schülern gibst,
131 aber auch die Selbstreflexion, oder auch wenn du Feedback gibst, dass die Kinder sich vielleicht besser
132 reflektieren können und vielleicht das dann auch sich wieder auf das Selbstkonzept auswirkt? Vielleicht
133 auch dann wieder Bezug Jungs und Mädchen ist wahrscheinlich anders (mhm), also dass Mädchen ein
134 schlechteres Selbstkonzept haben, weil sie sich schlechter einstellen?

135 **L2:** Gut, das ist dann auch, das ist sehr individuell. Also ich muss echt sagen, wenn ich so an mich selbst
136 denke, ich konnte immer sehr schlecht mit destruktivem Feedback, also ich finde, das Feedback muss
137 konstruktiv sein und man muss dann auch schauen (.), welches ist der nächste Schritt, dass das Kind
138 macht, und das muss man auch mit dem Kind dann festlegen. Aber es gibt auch wirklich Gespräche, die
139 man führt, (.) wo ich selbst (.) gemerkt habe, dass es beim anderen anders angekommen ist, wie man
140 das eigentlich gemeint hat also, man hat gedacht, man führt jetzt ein konstruktives Gespräch (lacht) und
141 irgendwie war es für das Kind doch schwieriger, sag ich mal. Und deshalb, also ich bin von diesen
142 Smileys tatsächlich ziemlich weg. Also ich rede eher so von Stärken und noch von Baustellen, welche
143 Probleme habe ich noch, was kann ich da noch verändern. Ja und ich denke, dass sie das auch lernen,
144 sag ich mal sich selbst einzuschätzen, das dauert ja auch alles so die Zeit wie man Mathe lernt, wie man

145 Deutsch lernt, ja so ist es auch und klar, wenn du dich dann irgendwann richtig einschätzt und gut bist,
146 dann ist es natürlich (..) schön und kann dein Selbstwertgefühl stärken, aber wenn du auch immer nur
147 (..) wenn du einfach kein kognitiver Mensch bist, ist die Schule nur auf dieses Kognitive festgelegt und
148 das ist mir eigentlich wichtig, dass du das vielleicht auch noch mal so oder dass man dann noch mal
149 überlegt, ja, wir sind ja nur so auf dieses kognitive lernen, aber vielleicht kann ja ein Kind was ganz
150 anderes und ist so sozial total fit. Also vielleicht kann der kein, ich sage mal, der kann nicht rechnen,
151 aber der wischt mir jedes Mal nach dem Matheunterricht die Tafel. Ja und das versuche ich dann auch
152 zu reflektieren und wertzuschätzen und zu sagen, hey, ich find es voll toll, dass du immer dableibst und
153 mir hilfst und das und das machst also. Ja, da weiß er das auch und trotzdem kann er vielleicht kein
154 Mathe. Ich finde wir reflektieren auch ganz oft so diese Inhalte ja, die kognitiven Inhalte, und wir schät-
155 zen zu wenig das Soziale, weil ich denke, jeder Mensch wird gebraucht in unserer Welt und dann kann
156 der vielleicht nicht so gut Mathe oder hat eine Lese- Rechtschreib- Schwäche, aber er sagt mir morgens
157 freudestrahlend, Hallo Frau [Name X], komm, ich helfe dir oder was kann ich tun? Und das ist diese
158 Softskills, die werden meistens oder oft in der Schule nicht gesehen, das finde ich wirklich schlimm.

159 **I:** Das stimmt, und inwiefern glaubst du, dass eine offene Kommunikation und die positive Beziehung
160 zu den Kindern auch dann wieder die Kinder unterstützt und auch die Reflexion der Kinder unterstützt?

161 **L2:** Ja, wie gesagt, das glaube ich schon, dass das positiv ist. Wenn die Reflexion positiv läuft, es
162 kommt echt drauf an, wie man es auch macht. Ja und ich bin ja jetzt schon wirklich lange sage ich mal
163 Lehrerin und manchmal passiert es natürlich bei mir auch, dass man irgendwie was sagt, wo dann der
164 andere völlig in den falschen Hals und dann kann das auch nach hinten losgehen. Ja und dann kann das
165 Selbstwertgefühl einknicken oder denken, ja die Frau [Name x] findet mich natürlich toll, aber Mathe
166 kann ich nicht. Und dann muss man auch wieder schauen (.), dass man sagt, ok, Mathe kannst du nicht
167 ist ja Quatsch. Also das ist wirklich für das Selbstwertgefühl ja, (..) es kommt ja da auch noch mehr
168 dazu, sage ich mal auch was bist du für ein Charakter oder so irgendwas also ich will jetzt nicht sagen
169 immer, wenn eine positive Rückmeldung bekommt oder so oder wenn ich Zeit habe mit ihm zu reden
170 über seinen Lernfortschritt oder so, dann ist es sein Selbstwertgefühl wird verbessert, weil manche Kin-
171 der sind auch voll kritisch. Auch gerade starke Kinder und man gibt eine positive Rückmeldung und das
172 spornt die an und dann denken sie, sie sind schlecht, das ist total verrückt. Ja, also man muss da wirklich
173 sehr sensibel umgehen mit der Sache, ja.

174 **I:** Ja, okay. Und dann kommen wir noch zu dem letzten Themaschwerpunkt, und zwar so generell die
175 Lehrer Schüler Beziehung. Erstmal wie definierst du für dich eine gute und förderliche Lehrer Schüler
176 Beziehung?

177 **L2:** Also ich muss jedem Kind vertrauen können und das habe ich bis jetzt immer gehabt. Darf ich ihnen
178 vertrauen, das ist das aller Allerwichtigste, dass ich nicht angelogen werde, da werde ich auch richtig
179 stinkig, wenn ich merke, dass ich einem Kind nicht vertrauen kann und da bekommt es auch (..) eine
180 Reflexion (lacht). Und also ich sag immer, ich müsste, (.) also ich muss einfach meine Tasche zum
181 Beispiel im Klassenzimmer stehen lassen können und alles und das, das ist dieses Grundvertrauen, ja,
182 und jedes Kind bekommt von mir dieses Urvertrauen von mir, diesen Vertrauensvorschuss sage ich jetzt
183 einfach mal, ja und dann sieht man, wie die Sache so läuft. Ich versuche, jedes Kind ernst zu nehmen
184 und jedes Kind so zu nehmen, wie es zu mir kommt. Ich will es auch nicht umändern im Sinne von, dass
185 ich es umerziehen will oder so irgendwas, das, was ich so in meiner Schule, in meinem Kleinen machen
186 kann, das mache ich. Und natürlich kann ich, sag ich mal so, externe Faktoren, die ja die ich dann
187 beeinflussen kann, da gehe ich auch nicht ran. Ja, aber wichtig ist mir, dass ich sehe das Kind hier
188 eigentlich gerne in die Schule kommen soll.

189 **I:** Und verfolgst du dabei irgendwelche Ansätze und Strategien, um diese Beziehung zu schaffen, zu
190 stärken, zu pflegen? Oder ist es, dass du eher so nach dem Bauchgefühl handelst?

191 **L2:** Tatsächlich mache ich das nach dem Bauchgefühl (lacht). Ja vielleicht bin ich da auch jetzt nicht so
192 reflektiert selbst, da muss ich mir echt überlegen, aber jetzt mache ich jetzt nicht so (unv.) oder sowas
193 oder sonst irgendwas, also das mache ich nicht, aber ich denke, dass ich es eher so nach dem Bauchge-
194 fühl mache und bis jetzt habe ich eigentlich immer das Gefühl, auch das Gefühl gehabt, dass es gut läuft,
195 so.

196 **I:** Mhm und welche Faktoren oder Situationen oder Beispiele fallen dir ein, die sich negativ auf die
197 Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ausgewirkt hat?

198 **L2:** Tatsächlich werden also dieses Externe, was ich vorhin angesprochen hab, wenn dann immer rein-
199 geredet wird von außen sozusagen, wenn ich von hintenrum oder von (...) wenn ich von hinten rum
200 oder also meistens sind es Eltern, die dann was daheim sagen, wieder was ich auch nicht beeinflussen
201 kann. Also ich sag mal so (..) wir hatten mal so ein Fall vor ein paar Jahren und da hieß es immer, da
202 kam dann der Vater und hat dann gesagt, ja mein Sohn hat zwar gesagt sie sind in Ordnung, aber ich
203 mag sie nicht und wenn ich sie schon sehe mit ihrer (unv.) und so, ja dann wie soll man da ein gutes
204 Beziehungsgerüst mit dem Kind aufbauen. Ja, ich mein, das ist ganz selten und ganz wenig. Ja, und es
205 gibt ja auch so, wenn die Chemie nicht stimmt, das gibt es ja auch bei Kindern, es ist ganz klar ja, bei
206 manchen Kindern da stimmt die Chemie nicht so und die lernen dann auch nicht so gut bei dir.

207 **I:** Und wenn es dann zu Konflikten kommt, was denkst du, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen
208 sind entscheidend, um die Konflikte konstruktiv anzugehen und dabei eben die Beziehung nicht viel-
209 leicht komplett zu belasten, sondern dass man immer noch eine gute Lernatmosphäre hat?

210 **L2:** Das ist echt schwierig, weil ich glaube, wenn die Sachlichkeit verloren geht, ja, also dieses sachli-
211 che, dass man sagt, ok, wir reden jetzt über die Sache, das ist ja dieses Schulz von Tun, ja, wenn es auch
212 der Beziehungsebene da kracht, dann wird es schwer wieder sowas aufzubauen. Ja und das ist wirklich,
213 es ist echt manchmal so eine Gratwanderung und da braucht man extrem viel Fingerspitzengefühl und
214 was eben auch gut ist, wenn jetzt wirklich ein Konflikt hehlt oder so, dass man sich noch mal jemanden
215 mitnimmt, ja, dass man eine Schulsozialarbeiterin, haben wir jetzt häufig an Schulen oder so irgendwie,
216 dass man da noch mal jemanden mitnimmt und auch noch mal darauf geht, dass man jemanden rund
217 machen will oder irgendwie ja das Kind nicht mag oder so, dass man noch mal schaut, okay, wo sind
218 wir auf einer sachlichen Ebene und wo nicht?

219 **I:** Und in welchem Verhältnis stehen für dich die Elemente der Wissensvermittlung und die Elemente
220 der Beziehungsgestaltung? Vor allem im Lehrerdasein und in der Grundschule?

221 **L2:** Mhm. Gut, wir haben ja ein Bildungs- und Erziehungsauftrag. Ja, das ist ja so in der Grundschule
222 und jedes Kind hat das Recht, ich glaube Schulgesetz Paragraph 1, jedes Kind darf oder hat das Recht
223 auf eine freie oder eine gute Entwicklung und freie Entfaltung. Ich kann es nicht genau zitieren, ja, aber
224 ich denke, (.) dass es natürlich darum geht (.), das meinte ich ja vorher mit diesen Softskills, dass man
225 erstmal eine gute Beziehung und Bindung zu dem Kind aufbaut. Und natürlich habe ich dann auch noch
226 ein Bildungsauftrag. Und will natürlich auch den ausfüllen ja, aber das Problem ist wirklich, dass es
227 manchmal zu sehr auf dieses Bildungsding geht. Und das meine ich jetzt, das ist aber das System Schule,
228 da kann man jetzt so nichts dran machen. Ich muss, wenn ihr aus der Grundschule rausgehen muss, muss
229 ich zeigen können, welche Kompetenz sie beim Lesen und beim Schreiben entwickelt haben. Ja, und
230 natürlich hat man da auch immer so eine Waagschale, aber tatsächlich ist es für mich erstmal wichtig,
231 dass jedes Kind sich ja frei entwickeln kann, frei entfalten und gerne lernen kann, nach seinen individu-
232 ellen Ressourcen. Und natürlich habe ich dann auch meinen Bildungsauftrag.

233 **I:** Und dann noch, welche positiven Wirkungen kann deiner Meinung nach eine gelungene Lehrer- Schü-
234 ler- Interaktion entfalten?

235 **L2:** Ja, ich glaube, dass die das dann, dass die das schon wertschätzen, wenn sie wissen, dass man sie
236 wertschätzt. Ich glaube, es ist so, wie man den Wald rein ruft, so schallt es auch wieder heraus. Wenn
237 die merken, dass man authentisch ist und ehrlich zu ihnen und das auch ernst meint, was man sagt, ja,
238 oder dass man diese Konsequenz hat, ist es ja auch ganz oft, ich fand auch selbst immer früher Lehrer
239 gut, die streng waren und gerecht. Also wenn man das sozusagen hinbekommt oder verkörpert, dann ist
240 das andere, sag ich mal ein Selbstläufer ja, aber ja, natürlich, das muss man auch erst mal hinbekommen
241 (kichert).

242 **I:** Dann habe ich noch eine Abschlussfrage. Das ist aber auch nicht schlimm, wenn dir jetzt spontan
243 nichts einfällt, aber welche Veränderungen im Bildungssystem würden deiner Meinung nach die Entfal-
244 tung einer Lehrer- Schüler- Beziehung und einer tieferen Interaktion erleichtern?

245 **L2:** Ok, darf ich da ganz frei reden.

246 **I:** Ja.

247 **L2:** Wir leben wirklich in einem Mangelsystem und es geht mir tatsächlich, da komme ich auch immer
248 persönlich an diese Ressourcenproblematik und da komme ich oft an die Grenzen und bin ganz oft
249 frustriert, jetzt, nach 20 Jahren, weil es geht immer um materiellen und personellen Mangel bei uns in
250 der Schule. Materiell kann man vielleicht noch ausgleichen, weil man einen Förderverein hat oder sonst
251 irgendwas hat. Aber diese personellen, diese personelle Schieflage in der Schule, dass man Kinder, die
252 immer größere Probleme mit sich bringen, immer mehr entwicklungsverzögert sind und so weiter, da
253 gibt es ja auch 10000 Studien, die das eigentlich bestätigen von Bertelsmann und Entwicklungsstörun-
254 gen und und und. Da muss man einfach sagen, es müsste viel mehr pädagogisch geschultes Personal
255 auch in die Schule kommen, die die Kinder also, mit denen man dann die für die Kinder mitarbeiten.
256 Man kann es als Lehrer alleine, auch wenn die Klasse kleiner ist, man kann das nicht mehr leisten. Ja
257 und selbst wenn ich es eine positive Bindung und Bildung habe und alles in meinem Klassenzimmer fit
258 ist, dann komm ich immer an die Grenze, was ich vorhin schon gesagt habe, dass man die Guten nicht
259 fördern kann, dass man da keine personellen Ressourcen hat. Wenn jetzt zum Beispiel eine Lernpatin
260 jeden Tag da wäre, könnte ich sagen, hör zu, geh mal mit der raus, ja lese doch mal mit der oder lass die
261 auch mal über ihren Tellerrand schauen. Und nicht die Beste in der Klasse ist dann, sag ich mal, der
262 Helfer vom Lehrer, weil sie ja schon mit ihrem ganzen Zeug fertig ist, sowohl mit ihrer Pflicht als auch
263 mit der Kür. Ja, und deshalb ist jetzt die Helferin vom Lehrer oder so und ich finde ganz schlimm, was
264 der Staat da macht mit seiner, mit seinem Sparzwang und seiner Fehlplanung, wirklich, da müsste viel
265 viel mehr Geld rein gepusht werden, weil sich die komplette Kindheit in die komplette Schülerschaft
266 einfach so verändert. Man müsste viel mehr Ressourcen haben. Man bräuchte auch in jeder Klasse oder
267 in jeder Stufe sage ich mal eine Förderpädagogin, die man ansprechen kann und die also auch jeden Tag,
268 jetzt nicht nur hier 8 Stunden ist der da. Ja ich bin dafür dankbar, dass er da ist. Aber es ist wie ein
269 Tropfen auf den heißen Stein und der Tropfen ist bei dem und der Tropfen ist bei dem und das ist das,
270 wo ich selbst an die Grenzen des Systems stoße und deshalb ich mir vorgenommen, ich mache es in
271 meinem klein klein und versuche, das beste Rauszuholen und schauen immer auf System, weil das Sys-
272 tem ist einfach tot gespart.

273 **I:** Okay dann vielen, vielen Dank.

274 **L2:** Sorry, für die so schlimmen Worte.

Interview 3:

Datum der Aufnahme	21.11.2024
Schulform	Gemeinschaftsschule
Länge	33:43 min

275

1 **I:** Okay, ich habe auch erst mal nur eine Einstiegsfrage, und zwar seit wann sind sie denn Lehrerin?

2 **L3:** Seit 18 Jahren.

3 **I:** Okay, das ist in verschiedene Schwerpunkte eingeteilt und das Erste ist eben so die Unterrichtsgestal-
4 tung. Da wäre die erste Frage, wie gestalten Sie im Wesentlichen den Aufbau Ihres Unterrichts, um eben
5 so eine optimale Lernumgebung zu schaffen?

6 **L3:** Ja, also ich finde erstmal, ich weiß nicht, ob man das gerade sieht, aber ich finde den Lernraum ganz
7 ganz wichtig und das ist für mich unglaublich schwierig. Ich habe 25 Kinder in der Klasse und hier so
8 eine Ordnung zu halten und reinzubringen, dass es ein guter Lernort ist, es nicht leicht und ich bin da
9 auch immer wieder am Suchen wie wir es besser hinbekommen. Und muss dann wirklich auch immer
10 im Nachhinein noch viel räumen und so, aber ich finde, dass diese äußere Struktur ganz wichtig
11 ist. Und dann ist es so, dass ich auch dadurch, dass es so eine große Klasse ist und ich sehr viele ADHS-
12 Kinder zum Beispiel habe, ganz viel wechseln muss, also die Unterrichtsform wechseln muss. Und ich
13 muss auch mehr frontal und strukturiert machen, als ich das eigentlich möchte. So also ich muss es, ich
14 muss mehr anleiten, wobei es ist jetzt auch eine zweite Klasse, das verändert sich bestimmt hoffentlich
15 auch noch, aber im Moment ist es doch noch sehr angeleitet, das Ganze. Aber je länger ich auch Lehrerin
16 bin, muss ich auch sagen merke ich immer wieder, die Kinder nehmen das unglaublich gerne an und so

17 diese freieren Strukturen, ich habe vorher auf dem [Ort x] gearbeitet, in einer sozialen Brennpunkt-
18 schule, da war es noch schwieriger, weil die das überhaupt, weil die da nicht mit umgehen konnten. Und
19 hier können manche Kinder damit umgehen und für die habe ich eben dann so Differenzierungssachen
20 und da das mache ich jetzt in diesem Jahr sehr bewusst, mache ich dann meistens kreative Aufgaben als
21 Differenzierungsaufgaben für die fitten Kinder im Schreiben oder im Gestalten und Malen ganz unter-
22 schiedlich.

23 **I:** Oh. Und welche Vorteile sehen Sie dann an a dass Sie so einen gestalteten Raum haben und b daran,
24 dass man eben so differenzieren kann und eben vielleicht nicht alles frei also alles als Freiarbeit macht?

25 **L3:** Also der Vorteil ist glaube ich einerseits, dass (.) viele Kinder überfordert (.) dieses freie (..) und (..)
26 ich denke, dass die fitten Kinder, also was auch immer, so das Problem ist, was weiß ich nicht, wenn die
27 in Mathe und in Deutsch fit sind, dann machen die fitten Kinder die Zusatzaufgaben meistens und die,
28 die eigentlich die zusätzliche Übung bräuchten, die machen das eben nicht und deshalb bin ich ausge-
29 wichen auf kreative Aufgaben und da ist es zum Beispiel bei mir jetzt in der Klasse total toll, mit Ge-
30 schichten schreiben oder sowas, also ich mache dann Mini- Heftchen bereite, so Mini- Bücher vor und
31 dann sind Bilder und dann schreiben die dazu, das machen die ganz gerne und ich glaube auch, dass der
32 Vorteil an Kreativaufgaben ist, aber das ist jetzt mein persönliches Ding, dass ich das Gefühl habe, wir
33 brauchen für die Zukunft kreative Köpfe, die Kinder stehen vor so großen Schwierigkeiten, wenn man
34 an den Klimawandel und sowas denkt, das ja wir da Menschen brauchen, die auf Ideen kommen und
35 die eben abweichen von dem normal, also dem, was, was Pflicht ist, sozusagen. Und dieses Ideen ent-
36 wickeln, das kommt ja auch, wenn die, was weiß ich nicht, wenn die Bilder malen oder wenn sie eigene
37 Geschichten entwerfen und so. Und deshalb denke ich mittlerweile, dass das ganz gut ist oder auch in
38 Mathematik kann man ja so Knobelaufgaben und sowas machen. Das mache ich auch ganz, ganz be-
39 wusst. Seit ein paar Jahren erst so richtig.

40 **I:** Mhm, ich habe auch, also das ist eine subjektive Meinung, aber auch das Gefühl, dass denen das ja
41 auch das oft viel mehr Spaß macht, oder auch Spaß macht also (Genau) und (Ja), auch viel mehr dran
42 tüfteln als jetzt an einer normalen Matheaufgabe.

43 **L3:** Ja, und dann noch ein Arbeitsblatt und noch ein Arbeitsblatt, das finde ich, das hat mich unbefriedigt
44 und ich habe irgendwann gedacht, nee, ich höre damit auf und ich suche mir einfach Aufgaben, die auch
45 wirklich vom Material, also es ist für mich auch leichter sich da was auszudenken. Das hat man dann
46 einmal gemacht und dann stellt man das raus und sie nehmen es gerne an, ja.

47 **I:** Und inwieweit haben die Kinder eigene Möglichkeiten, Entscheidungen zu treffen? Also jetzt nicht
48 mal nur so auf die Themenspezifisch, sondern allgemein in Ihrem Unterricht, also vielleicht auch die
49 Sozialform oder oder?

50 **L3:** Da gar nicht, muss ich ganz ehrlich sagen. Wir haben viele Rituale, die die mir auch ganz, ganz
51 wichtig sind und den Kindern auch ganz, ganz wichtig sind (lachen), und manchmal stelle ich auch
52 Fragen wie, was weiß ich, welches Lied wünscht ihr euch zum zum Beginn oder sowas, aber da kommen
53 meistens kommt dann das Lied, was wir sowieso die ganze Zeit zur Begrüßung machen, und das wollen
54 die dann auch und auch am Ende habe ich so ein Spruch, den wir sagen und das fordern die Kinder auch
55 immer wieder ein. Und ich muss ehrlich sagen, das ist eine zweite Klasse. Ich bin im Moment noch
56 nicht (.) soweit, dass ich tatsächlich auch meine Unterrichtsgestaltung von den Kindern übernehmen
57 lasse. Das finde ich total spannend. Und vielleicht kommen wir auch irgendwann dahin. Aber im Mo-
58 ment geht es nicht und ich habe wirklich ganz krasse Kinder hier auch drin. Also ich weiß nicht, ob ich
59 mutiger wäre, wenn, wenn die Klasse anders wäre. So im sozialen Bereich mache ich sehr viel Sozial-
60 training, da dürfen die Kinder vielmehr auch sich freier miteinbringen und auch Vorschläge machen. Ja,
61 (.) und häufig ist es übrigens auch so, wenn ich Fragen stelle, dass sie dann keine Ideen haben, was das
62 angeht, also habe ich auch das Gefühl, dass ist vielleicht noch eine Überforderung.

63 **I:** Ja, okay. Ja, und wie bedingen sich die gewählte Unterrichtskonzeption und die Beziehung zu den
64 Schülerinnen und Schülern? Also ja, (.) wann machen Sie welche Unterrichtskonzeption hat es da einen
65 Zusammenhang oder eher nicht?

66 **L3:** (..) Ja, auf jeden Fall. Ich werfe ganz oft meinen Unterricht, meine Unterrichtsplanung auch um,
67 weil ich merke, dass es im Moment nicht das Richtige ist, wenn die total durchgedreht sind oder wenn
68 sie total müde sind, zum Beispiel heute nach dem Schwimmen. Und dann merke ich, ne, das passt jetzt
69 nicht und dann lasse ich das und suche dann eben zum Beispiel eine einfach mal eine Abschreibaufgabe,
70 um wieder Ruhe reinzubringen, (..) oder wir rechnen gerade mit Maiskörnern, die dann gebündelt wer-
71 den müssen und so weiter und sofort. Dann fliegen hier die Maiskörner rum und dann merke ich auch,
72 das geht heute nicht und an einem Tag geht's super, da fehlt kein einziges Maiskorn runter (..) und ich
73 versuche darauf zu reagieren, das gelingt mir auch nicht immer, weil manchmal ist man so fokussiert
74 auf das, was man vorbereitet hat, es passiert einem ja als Lehrer auch. Aber wenn es mir gelingt, dann
75 bin ich auch viel zufriedener, weil ich dann merke, ich habe gut drauf reagiert sozusagen. Und es macht
76 ja auch, also den Kindern gibt es Sicherheit, glaube ich. Und die Kinder fühlen sich glaube ich auch
77 gesehen und das macht was mit der Beziehung.

78 **I:** Ja, ok, dann kommen wir mal so zu dem Klassenklima. (Mhm) Glauben Sie, dass eine positive Be-
79 ziehung zwischen Ihnen und den, das Klassenthema verbessert und wenn ja, warum?

80 **L3:** Ja, AUF JEDEN FALL. Ich bin ein absoluter Beziehungsmensch, was, was mein Lehrerberuf an-
81 geht, und ich glaube, das ist wirklich das, fast das ein und alles oder das Allerwichtigste. Ich lege da
82 sehr großen Wert drauf und ich habe ja eben schon gesagt, dass ich so super schwierige Kinder hier habe
83 (..) und mit denen ist es natürlich ganz schwierig, ein positives Verhältnis aufzubauen. Und ich kann
84 vielleicht von einem Beispiel erzählen, das ist ein Junge, der ist seit der ersten Klasse hier und der ist
85 von Anfang an sehr extrem aufgefallen im Sozialverhalten vor allem, aber war auch unglaublich leis-
86 tungsschwach und es hat ganz, ganz viele Gespräche gebraucht mit der Mutter, die eigentlich schon vom
87 Kindergarten die Rückmeldung bekam, aber das hat noch mal in der Schule viel Zeit gebraucht (..) bis
88 sie soweit war, dass sie eingesehen hat, dass es ein Inklusionskind ist, also dass er ein Förderbedarf
89 Lernen braucht. Und (..) ich war überglücklich, als sie das endlich unterschrieben hatte und wir das alles
90 einleiten konnten. Und ich kann jetzt seit der zweiten Klasse eben ihm leichtere Aufgaben geben und
91 den Druck rausnehmen, bin nicht mehr an den Grundschullehrplan gebunden und mein Verhältnis zu
92 diesem Kind hat sich seitdem total verändert, weil ich ihn tatsächlich auch mit anderen Augen sehen
93 kann. Und es ist super wertvoll. Vorher war ich immer die Lehrerin, die geschimpft hat und die immer
94 das Negative gesehen hat, was er nicht schafft und auch so im Sozialen und jetzt mittlerweile (..) ist er
95 auch mir viel zugewandter. Der schaut mich auf einmal an, der hat mich früher, der konnte mir nicht in
96 die Augen schauen, er schaut mich an, er geht bei mir an der Hand freiwillig bei irgendwelchen Ausflü-
97 gen und ich habe das Gefühl, das hat ganz viel mit unserer Beziehung gemacht und so versuche ich das
98 mit allen auch irgendwie hinzubekommen, aber es ist teilweise eine Überforderung (..) für uns Lehrer,
99 weil es so viele sind.

100 **I:** Ja, 25 sind auch relativ viel.

101 **L3:** Ja, das sind relativ, sind viele und die Zusammensetzung ist ganz ungünstig in der Klasse. Das heißt,
102 ich habe häufig das Gefühl, ich muss irgendwo ein Brand löschen, so sage ich immer, und dann lösche
103 ich gerade bei dem einen Kind und dann merke ich in meinem Rücken das nächste Kind, da fängt es
104 jetzt schon wieder an und das ist super anstrengend, aber das macht natürlich auch Spaß, man muss aber
105 echt aufpassen und es hat tatsächlich Beziehung mit den Kindern, hat immer auch mit Beziehung mit
106 den Eltern zu tun und gerade bei den Kindern, die natürlich viele Probleme haben, ist es auch schwierig,
107 die Beziehung zu den Eltern positiv zu gestalten. Und jetzt gerade dieses Beispiel von dem einen Jungen,
108 von dem ich gerade erzählt habe, der auch ein ganz krasses ADHS- Kind ist. Die Mutter geht bei jedem
109 Ausflug, schreibt sie mir, ob sie mitgehen soll, wenn ich Begleitperson brauche oder in der Küche, wenn
110 wir Plätzchen backen, ist sie immer die Erste, die mir schreibt, sie kann dabei sein und das finde ich
111 unglaublich wertvoll. Für uns also was Beziehungen angeht, und das spürt das Kind ja auch.

112 **I:** Und wir fördern sie, eine Kultur des respektvollen Austauschs auch zwischen den Schülern?

113 **L3:** Ja (seufzt), da sind wir gerade dran. Also wir, es war wirklich, es ist, es gibt viele Konflikte in dieser
114 Klasse. Und irgendwann habe ich die goldene Regel ausgepackt, was du nicht willst, dass man dir tu,
115 das füg auch keinem anderen zu. In der ersten Klasse haben wir uns viel mit dem das kleine Wir be-
116 schäftigt und dann haben wir auch so in der Klassenrat natürlich auf Erstklassniveau gemacht und haben
117 das kleine Wir dafür genutzt. Und wann, wann fühlt sich das kleine Wir groß oder wann fühlt es sich

118 klein und haben viel darüber gesprochen. (..). Und ich komm jedes Mal, wenn es zu Konflikten kommt,
119 komm ich immer an den Punkt, dass ich sage, möchtest du das denn, wenn ein Kind ein anderes Kind
120 tritt oder möchtest du, dass man zu dir ***** sagt oder den Mittelfinger zeigt und die Kinder sagen
121 sofort natürlich immer nein, das möchte ich nicht, deshalb habe ich gedacht, diese goldene Regel ist so
122 wichtig, die müssen wir uns jetzt mal hier einrahmen, ich habe jetzt einen Goldrahmen gesucht und
123 hingehängt und die Kinder fanden das auch ganz schick und wir haben ganz lange über gesprochen, was
124 es heißt. Und ich hatte am Anfang Bedenken, ob ich die Kinder überfordere, weil es eine zweite Klasse
125 ist. Und dann haben wir (.) aber, und das war ganz spontan von mir entschieden, habe ich rote und grüne
126 Zettel ausgeteilt und sie sollten aufschreiben, was sie wollen, also für sich selber, aber auch von den
127 anderen und was sie gar nicht wollen im sozialen Umgang. Und dann haben wir diese Plakate gemacht,
128 die roten und rotes und grünes Plakat, was ich will und was ich gar nicht mag und wenn Sie sich das
129 anschauen, also ich war super, mega stolz, ich habe es dann alles abgetippt, weil ich manchmal denke,
130 also das würden auch Fünftklässler, würden nicht auf bessere Ideen kommen, und die haben eigentlich
131 alles genannt, was wichtig ist. Und jetzt versuche ich natürlich bei jedem Konflikt, der ist darauf auch
132 zurückzuverweisen, wenn es gelingt. Wir haben aber auch eine Schulsozialarbeit hier, mit der ich eng
133 zusammenarbeite und die auch da mithilft.

134 **I:** Okay dann gehen wir mal in den Schwerpunkt. Feedback und Selbstreflexion. Wie häufig und auf
135 welche Weise geben Sie den Kindern Rückmeldungen zu ihrem individuellen Lernfortschritt?

136 **L3:** Ja, das finde ich wahnsinnig wichtig und ich, es kommt viel zu kurz bei den vielen Kindern, einfach.
137 Und ich sehe aber, wie selbst ein Stempel manchmal so wichtig ist, ob ich den Stempel gebe oder nicht.
138 Mir ist also, das ist einem als Erwachsenen gar nicht so klar, aber wie wichtig es für dieses Kind ist,
139 dass ich diesen Stempel ihm gebe, das ist so das ganz Kleine und im Großen habe ich jetzt bei unserer
140 Koop- Zeit bei unserer letzten vorgeschlagen, ob wir nicht so regelmäßige Feedbackgespräche einführen
141 können, weil wir ja hier nebdran die Gemeinschaftsschule haben und die haben das, also die haben so
142 Coaching- Gespräche nennen die das und ich habe mal da drüben auch gearbeitet und fand das super
143 und dachte sowas bräuchte ich so dringend, weil ich oft ich merke, ich denke mir was über das Kind.
144 Ich komme nicht dazu, es auszusprechen und wenn ich es ausgesprochen habe, bewirkt es manchmal
145 ganz, ganz viel. Und eigentlich müsste ich viel mehr Zeit und Raum haben, um das auszusprechen. Und
146 es müsste natürlich einen Rahmen dafür geben. Also weil in dem Wust, in dem Alltagswust schafft man
147 das oft nicht und was ich dann aus der Not geboren mache, ist, dass ich mir immer mal wieder in den
148 Ferien, jetzt zum Beispiel in den Herbstferien die roten Hefte einsammele, wie das mal alles in Ruhe
149 anschau und dann den Kindern aber wirklich auch eine Seite einen Brief schreibe, sozusagen was sie
150 toll machen, was noch fehlt, aber das ist natürlich ein Wahnsinns Aufwand.

151 **I:** Ja, und haben die Kinder auch im Unterricht oder wenn es dann irgendwelche okay jetzt gibt's noch
152 nicht die Gespräche, aber so Gelegenheiten zur Selbstreflexion?

153 **L3:** (...) Nee, also was ich natürlich mache, ist (.) sie immer wieder drauf aufmerksam machen, zum
154 Beispiel gibt es jetzt bei mir in der Klasse Kinder, die einfach nicht abschreiben können und man denkt
155 ja immer, dass naja, das ist ja eigentlich was, was man hinbekommen müsste, wenn man sich kon-
156 zentriert. Jedes Wort einzeln richtig anschaut, und darüber habe ich jetzt gerade viel mit einzelnen Kin-
157 dern gesprochen. Es geht doch darum, dass du das Wort dir genau anschaut, dass du es dir nicht selber
158 denkst. Also ich versuche dann, Techniken mit den Kindern zu besprechen, aber, (..) oder frage sie auch,
159 was hilft, was würde dir helfen, dann habe ich zum Beispiel so, so Finger denen ausgedrückt und jedem
160 Kind so ein Finger gegeben, was sie dann darunterlegen können, aber eigentlich kommt es auf jeden
161 Fall zu kurz. Es wäre natürlich wichtig und ich denke auch es ist so ein bisschen auch altersabhängig,
162 also Selbstreflexion ist jetzt für Zweitklässler natürlich noch schwierig, und für viele eine Überforderung
163 im Sozialverhalten machen wir das ganz viel, wenn es, wenn es, wenn Streitereien gibt, dann ja. Was
164 könnte, hätte ich vielleicht anders machen können und dann sollen die Kinder die Ideen sagen, oder die
165 sagen ja manchmal so ganz schnell Entschuldigung, und dann merkt man so, das ist nicht ernst gemeint.
166 Und dann versuche ich, sie auch zum Reflektieren zu bringen. Warum fühlst du jetzt wirklich, dass du
167 dich entschuldigen willst? Oder fühlst du es gar nicht und warum?

168 **I:** Was denken Sie, welche Rolle das Feedback, was Sie den Kindern geben und auch die Selbstreflexion
169 dann auch im Sozialen, das ist jetzt egal, zum Selbstkonzept oder zur Freude am Lernen für die Kinder
170 beiträgt?

171 **L3:** Na ja, das Ziel ist ja, dass sie selbstsicherer werden und das, das habe ich schon, das Gefühl und ich
172 glaube, wenn man als Lehrer die Kinder immer wieder zum selber reflektieren auffordert, dann heißt es
173 ja auch, ich sehe dich, also dieses gesehen werden und (..) da habe ich tatsächlich das Gefühl, dass mir
174 das ganz gut gelingt, obwohl ich so wenig zu wenig Zeit in meinen Augen dafür habe. Aber ja, ich habe,
175 ich habe immer das Gefühl, ich kenn jedes Kind so ganz gut und, und das also das Geben mir die Kinder
176 auch sozusagen zurück, ich glaube das.

177 **I:** Und wie wichtig finden Sie die offene Kommunikation, also auch dann in solchen Gesprächen? Aber
178 auch (..) ja, eigentlich hauptsächlich beim Feedback wahrscheinlich?

179 **L3:** Mit den Kindern?

180 **I:** Mit den Kindern, ja.

181 **L3:** Ja eigentlich total wichtig und ich glaube auch, dass viele Kinder das gar nicht gewohnt sind von
182 zu Hause und ich ermutige die Kinder immer, ihr dürft das sagen, ihr dürft, ihr müsst es mir sagen, wenn
183 ihr euch nicht wohl fühlt oder so. Also ich hatte zum Beispiel mal eine Klasse, da habe ich dann beim
184 Elternabend erfahren, es fühlen sich ganz viele Kinder nicht wohl in der Schule, das hat mich sehr be-
185 schäftigt. Weil ich das auch nicht mitbekommen habe, wobei ich dann manchmal auch dachte, vielleicht
186 hat sich das beim Elternabend auch so ein bisschen hochgeschaukelt, oder ich weiß nicht, das war sehr
187 merkwürdig, aber das ist was, was mich sehr betroffen macht und sehr beschäftigt, weil ich immer sage,
188 alle sollen gerne in die Schule kommen, auch wenn sie Schwierigkeiten haben mit Leistung oder so, ist
189 es mir ganz, ganz wichtig, dass sie sich wohl und sicher hier fühlen. (...) Ja, wie war noch mal die
190 Frage?

191 **I:** Ja, ja, inwiefern so eine offene Kommunikation wichtig ist in der Schule?

192 **L3:** Genau. Und dann fordere ich das auch ein. Also dann sage ich auch den Kindern, ich, ich habe das
193 Gefühl, du bist gerade traurig, stimmt das und dann habe ich, denke ich häufig, die trauen sich das
194 tatsächlich nicht so richtig zu sagen und sie merken, aber jetzt sind wir im zweiten Jahr, dass es hier
195 einen Raum hat. Und das ist, glaube ich, ganz wichtig und gut.

196 **I:** Okay, sehr gut, dann kommen wir zur Lehrer- Schüler- Beziehung, und zwar wie definieren Sie für
197 sich eine gute und förderliche Lehrer- Schüler- Beziehung?

198 **L3:** Also Offenheit haben wir eben schon gesagt, auf jeden Fall, dann natürlich Respekt, also nicht nur,
199 dass die Kinder mir als Erwachsene gegenüber Respekt haben, sondern ich auch ihnen gegenüber, und
200 da merke ich, (..) dass ich da (...) immer die Einstellungen habe, das ist aber mein, also meine ganz
201 persönliche Einstellung, dass ich die Kinder nehmen muss, wie sie sind, also dass ich (..) die es niemals
202 schaffen werde, von allen Kindern immer das Gleiche zu verlangen, weil ich einfach weiß, dass die
203 einen das hinbekommen und die anderen nicht. Natürlich bin ich verpflichtet zu versuchen, die da auf
204 den Weg zu führen, dass sie es irgendwann hinbekommen, also die es noch nicht hinbekommen, aber
205 ich kann oder ich werde niemals die Regeln, die wir hier haben für jeden gleichermaßen tatsächlich
206 anwenden, was natürlich auch könnte als ungerecht angesehen werden. Ich habe aber noch nie Schwie-
207 rigkeiten komischerweise bekommen mit Eltern oder mit Kindern, die dann sagen, warum darf der das
208 und ich darf das nicht. Ist mir wirklich noch nie passiert. Manchmal habe ich ein blödes Gefühl dabei,
209 aber ich denke immer wieder, ich weiß einfach, ich kann es von dem Kind noch nicht verlangen und ich
210 glaube ehrlich gesagt, wir unterschätzen die Kinder, manchmal auch, die wissen es nämlich auch, die
211 kennen ihre also, die kennen hier die Kinder, die Probleme haben, die sehen das ja auch und die wissen,
212 ich kann das und scheinbar ist es für die dann auch in Ordnung, wenn ich vor aller Augen dieses eine
213 Kind jetzt über den Klee lobe, weil es irgendwas ganz normales macht, was das andere Kind schon seit
214 (..) dem Kindergarten kam sozusagen und wie gesagt, manchmal denke ich, oh, eigentlich voll unfair,
215 aber ich glaube, die Kinder können das ganz gut selber einschätzen und verstehen auch, warum ich jetzt
216 auf einmal dieses eine Kind so lobe und das andere nicht.

217 **I:** Und haben Sie Ansätze und Strategien, die Sie verfolgen, um die Beziehung zu den Kindern aufzu-
218 bauen, zu pflegen und zu stärken? Oder ist es sehr viel nach Bauchgefühl, was Sie machen?

219 **L3:** (...) Ich glaube, tatsächlich ist sehr viel nach Bauchgefühl. Wir machen sehr viele Ausflüge mit den
220 Kindern, obwohl es so große Klassen sind. Und tatsächlich sind für mich Ausflüge Möglichkeiten mich
221 mal um Kinder zu kümmern, die immer zu kurz kommen oder so und das nehme ich mir dann auch
222 tatsächlich immer vor, dass ich einfach jetzt mal ein Kind an die Hand nehme, mit dem ich jetzt schon
223 lange nicht mehr gesprochen habe und einfach tatsächlich auch über ganz alltägliche Sachen über zu
224 Hause spreche und, und so versuche die Beziehungen zu halten. Und das ist immer eine ganz, ganz
225 wertvolle Zeit, weil ich da auch Sachen erfahre, die ich ja sonst so im Unterricht gar nicht mitbekommen
226 würde.

227 **I:** Na klar ja. Und können Sie von Faktoren, Situationen oder Beispielen berichten, die sich negativ auf
228 die Beziehungen zwischen Ihnen und den Lernenden ausgewirkt haben?

229 **L3:** Ja, wie gesagt, bei dem einen Kind eine dauernde Überforderung, welche das Kind unter Druck
230 setzen musste, weil ich diesen Grundschul Lehrplan im Nacken hatte und er es einfach nicht konnte und
231 ich auch gemerkt habe, er kann es einfach nicht und dann zieht man und schiebt man und schimpft man
232 natürlich auch oder bemängelt immer, dass was fehlt sozusagen. Und das macht natürlich ganz viel in
233 der Beziehung kaputt. (..) Und was für mich auch immer schwierig ist, sind Kinder, die sozial, (..) also
234 die also nur auf sich selber schauen und da muss ich immer sehr an mir auch arbeiten, dass ich da nicht
235 ungerecht werde und das einfordere, weil ich mir dann immer wieder sagen muss, naja, die haben es
236 nicht anders gelernt, das kommt ja dann meistens vom Elternhaus und das ist ja was, was aber dann
237 schon auch zwischen mir und dem Kind stehen kann und da ist meine Professionalität dann gefragt, das,
238 dass ich jetzt nicht aufs Kind sauer werde, sondern eher sozusagen auf die, die Eltern im Kopf habe und
239 denke, ich muss mich damit eher an die Eltern mal wenden und dass, dass es auffällt und dass sie da
240 dran bleiben müssen, dass das Kind das noch lernen muss.

241 **I:** Und wenn es dann zu Situationen kommen und auch vielleicht zu Konflikten, was denken Sie, welche
242 Eigenschaften und Verhaltensweisen muss eine Lehrkraft haben oder sind entscheidend, damit man da
243 konstruktiv, konstruktiv dran geht und die Beziehung nicht noch mehr belastet?

244 **L3:** Also ich glaube tatsächlich, dass Humor ganz, ganz wichtig ist. Übrigens, als überhaupt als Lehrer,
245 dass und dass man das auch zulassen muss oder sich teilweise auch manchmal dazu zwingen muss, weil
246 man das manchmal überhaupt nicht lustig finde, was gerade passiert und wenn ich dann aber meinen
247 inneren ***** selber überrumpele und dann irgendwie einen lustigen Spruch sage oder so und
248 hier die Stimmung damit entschärft wird, profitiere ich ganz schnell selber davon. Und je länger ich den
249 Job mache, desto mehr setze ich das glaube ich, tatsächlich auch bewusst ein. (..) Und (...) Dann glaube
250 ich auch dieses, ja dieses Gefühl vermitteln, ich sehe dich so wie du bist und ich akzeptiere dich auch
251 so wie du bist. Auch wenn ich immer wieder (..) dich daran erinnere, dass du das und das noch besser
252 machen könntest oder lernen solltest, mag ich dich trotzdem so wie du bist. Das ist, glaube ich ganz,
253 ganz wichtig. Und neulich hatte ich mal ein Gespräch mit einer Mutter, die gesagt ihre Tochter hätte
254 sich über mich beschwert, dass ich so streng sei. Also mir sagen meine Kollegen immer, ich sei viel zu
255 wenig streng, deshalb fand ich das lustig, dass ich das mal zurückbekommen habe, habe ich mich auch
256 innerlich gefreut und dann habe ich sie gefragt, was sie genau meint, und dann hat sie mir das erklärt
257 und hat auch gesagt, ihre Tochter sei sehr empfindlich und dann habe ich ihr gesagt, ja, aber ich wollte
258 ihre Tochter an den und den Punkt bringen, dass sie nämlich, es ging darum, dass sie in meinen Augen
259 einfach überhaupt keine Selbstverantwortung sozusagen mit in die Schule gebracht hat, die hat das
260 nur gemacht, nur das Allernötigste und immer nur das, was für die Mama oder für mich oder so, aber
261 dieses sie lernt für sich selber oder sie hat überhaupt (.). Also sie war kein Schulkind in der ersten Klasse,
262 es war eher so ein Kindergartenkind, die immer nur spielen wollte und immer oh nee, schon wieder und
263 auch keine Anstrengungsbereitschaft und dann hab ich der Mama gesagt, ich wollte sie an den Punkt
264 bringen, dass sie merkt, ich mache das für mich, was ich hier gerade mache und da bin ich dann streng
265 geworden in dem Augenblick, weil ich das Gefühl hatte, ich kann von ihrer Tochter das auch verlangen,
266 von manchen kann man das nicht, aber bei der hat ich das Gefühl, das ist einfach auch pure Faulheit
267 gerade oder Bocklosigkeit oder so, und sie ist jetzt an dem Punkt und ist wirklich ein Schulkind und die
268 Mutter hat sich dann nachträglich bei mir bedankt und hat gesagt, erst hat sie gesagt, oh, die Frau [Name

269 x] ist so streng und jetzt hat sie gesagt, ach so, ja, es stimmt, meine Tochter hat sich tatsächlich verändert,
270 da habe ich gesagt, ja sehen und jetzt mag sie sie auch, ihr seid ja, sehen Sie und darauf dazu wollte ich
271 sie bringen und dazu muss man manchmal auch strenger werden, eine oder unangenehmer werden und
272 dann habe ich der Mutter auch gesagt, (..) im Grunde genommen könnte es mir auch völlig egal sein. Ja
273 und dann würde ich Ihre Tochter so weitermachen lassen. Vielleicht ist es ja auch ein Zeichen dafür,
274 dass ihre Tochter mir wichtig ist, und das werde ich dem, dem Kind, da sage ich das auch noch mal. Ich
275 habe ihr gesagt, [Name x], weißt du eigentlich könnte, kann es mir egal sein, wenn du jetzt hier einen
276 Fehler machst. Könnte mir doch egal sein, weil du mir wichtig bist du mir nicht egal und deshalb möchte
277 ich, dass du das jetzt noch mal machst. Und zwar richtig, so wie du es kannst. Und es hat auch was damit
278 zu tun, ich erwarte das von dir, weil ich an dich glaube. Das ist ja auch ja eine Wertschätzung und
279 manchmal sehen die Kinder das gar nicht und denken, nö, ich kann das nicht.

280 **I:** Und in welchem Verhältnis stehen vor allem in der Grundschule so die Elemente der Wissensvermitt-
281 lung und die Elemente der Beziehungsgestaltung?

282 **L3:** (...) In welchem Verhältnis die stehen? Wissensvermittlung?

283 **I:** Also was wird vielleicht mehr praktiziert als das andere? Oder eigentlich geht es ja oft eher um das
284 Wissen, also zumindest, (..) von, dass dadurch, dass man am Ende der Grundschulzeit sagen muss, so
285 und die und die Kompetenzen haben sie erreicht und die und die nicht, aber eigentlich steckt er ja viel
286 mehr, glaube ich, Beziehungsgestaltung hintendran, obwohl es ja eigentlich nirgends fast erwähnt wird,
287 und da ist die Frage, ob Sie das auch so sehen, dass oder wie bedingen die sich?

288 **L3:** Ja, ja. Okay also bei mir am Anfang der ersten Klasse haben wir Wochen, Wochen, Wochen zuge-
289 bracht und wir haben erst 2 Buchstaben oder sowas eingeführt und ich bin schier wahnsinnig geworden,
290 weil ich gemerkt habe (lacht), wir haben erst den zweiten Buchstaben geschafft und wir müssen so viel
291 Buchstaben eigentlich jetzt schaffen. Und da bringen auch alle Stoffverteilungspläne nichts. Und sowohl
292 Frau [Name x] auch als auch ich, wir Gott sei Dank arbeiten wir parallel, haben aber gemerkt, es geht
293 nicht. Wir haben jetzt gerade so viel anderes zu tun, mit Klassengemeinschaft aufbauen, mit Sozialver-
294 halten aufbauen, mit Regeln aufbauen, mit Ordnungsstrukturen hier also, wo lege ich mein Mäppchen
295 hin, wo in welchen Ordner kommt welches Blatt. Das braucht so viel Zeit und so viel Zuwendung, dass
296 wir die Wissensvermittlung hinten dran gestellt haben, weil wir gesagt haben, wenn wir das jetzt nicht
297 machen in der ersten Klasse. Dann wird uns das bis zur vierten Klasse oder die Kinder bis zur vierten
298 Klasse quasi begleiten und dann wird das mit der Wissensvermittlung auch nichts, weil diese Basics
299 nicht stimmen.

300 **I:** Ja, und jetzt noch so resümierend, welche positiven Wirkungen kann Ihrer Meinung nach eine gelun-
301 gene Lehrer- Schüler- Beziehung entfalten?

302 **L3:** Welche positiven?

303 **I:** Wirkungen (Wirkungen) also vielleicht auch auf die Kinder?

304 **L3:** Ja, was ich als Grundschullehrerin immer wahnsinnig schade finde, ist, dass ich sie nach der vierten
305 Klasse abgebe und ich nicht weiß, was aus den Kindern wird und das ist natürlich gerade im Hinblick
306 auf Kinder, die große Schwierigkeiten haben in der Grundschule eigentlich total spannend für einen
307 Lehrer. Was wird man aus denen, und das will man eigentlich auch wissen. Und jetzt bin ich eben schon
308 so lange im Job und manchmal begegnen mir Erwachsene auf der Straße, die ich kaum erkenne. Die
309 haben dann auf einmal ein Schnauzbart. Und dann ist es ein Schüler gewesen, aus dem [Ort x] und dann
310 frage ich, Mensch, wie geht es dir, was, was machst du denn und die, das ist so süß, wenn man die trifft,
311 das sind dann eben ja schon wirklich Erwachsene, aber die kriegen dann wieder so ein kindliches Leuch-
312 ten in den Augen und die freuen sich scheinbar auch, mich zu sehen und das freut mich immer so un-
313 glaublich und ich freue mich auch, sie zu erkennen, dann in dem Moment, (..) und ich häufig hört man
314 ja auch von Erwachsenen, ich erinnere mich vor allem an die Grundschulzeit oder an die Grundschul-
315 lehrer. Deshalb glaube ich, wir haben eine ganz, ganz große Aufgabe, eine ganz große Verantwortung,
316 und das ist manchmal auch sehr belastend, finde ich, weil man da echt aufpassen muss, aber ich glaube,
317 wir bahnen so viel an, was dann später in den weiterführenden Schulen weitergetragen und ausgebaut
318 werden kann. Deshalb glaube ich, dass diese Beziehung, die ich mit den Kindern habe, wirklich wichtig

319 ist für ihren weiteren Weg dann in den weiterführenden Schulen und ich würde es gerne viel mehr ver-
320 folgen, auch was dann mal aus ihnen wird.

321 **I:** Ja, und jetzt noch eine Abschlussfrage, da ist auch nicht schlimm, wenn Ihnen nichts direkt einfällt,
322 aber welche Veränderungen im Bildungssystem würden ihrer Meinung nach die Entfaltung einer kon-
323 struktiven Lehrer- Schüler- Beziehung und eine tiefere Interaktion erleichtern?

324 **L3:** Ja, also auf jeden Fall sowas wie Coaching- Gespräche also, das muss man ja im Stundenplan quasi
325 festlegen. Ich, wir hatten es neulich in der Koop Zeit und da hat dann eine Kollegin zu mir gesagt, ja,
326 das kannst du ja machen, wenn du das willst, aber das finde ich keine gute Lösung, weil das mach ich
327 ja nicht für mich, sondern ich denke ich mache, ich hatte es ja vorgeschlagen, weil ich denke das ist für
328 Kinder einfach wichtig, dass sie regelmäßig Feedback bekommen oder wo sie gerade stehen auf ihrem
329 Lernweg sozusagen was sie schon gut können, was sie noch nicht können und dieses einmal im halben
330 Jahr, was wir machen. (..) Das finde ich, reicht nicht aus und wir haben jetzt zum Beispiel im Februar
331 dann wieder diese Gespräche, und das ist mit Lehrern, mit den Eltern und den Kindern. Und diese Ge-
332 spräche führe ich immer so, dass ich mit den Kindern das Gespräch führe, und dann habe ich auch so
333 Tischkarten vorbereitet, als viel mit bildlichen Sachen, sie sollen dann hinlegen, was kann ich gut, was
334 kann ich noch nicht so gut und so, und die Eltern dürfen nichts sagen, das sage ich immer vorher, die
335 Eltern dürfen nur beobachten, und am Schluss dürfen noch ins Gespräch eingebunden werden, aber das
336 würde ich eben viel, viel häufiger gerne machen und deshalb denke ich, es wäre einfach eine Doppelbe-
337 setzung wäre super. Ich habe auf dem [Name x] in einem Team mit Förderschullehrern ganz fest gear-
338 beitet, weil wir eine Außenklasse hatten mit geistig behinderten Kindern und wir haben die von 1 bis 4
339 (..)durchgeführt und waren immer zu dritt, mindestens zu dritt und da haben wir auch mal die Rollen
340 zum Beispiel getauscht, dass ich dann mal eins von den geistig behinderten Kindern genommen habe,
341 weil meiner Kollegin das jetzt auch gerade zu viel war und sie hat sich gefreut mal Sachunterricht zu
342 machen oder so und das find ich für ein Lehrerberuf also dann macht es einfach auch viel mehr Spaß.
343 Dieses Einzelkämpfer Dasein finde ich immer noch nach wie vor ganz ganz schlimm und das würde ich
344 gerne ändern.

345 **I:** Dann vielen, vielen Dank.

Interview 4:

Datum der Aufnahme	21.11.2024
Schulform	Gemeinschaftsschule
Länge	33:23 min

346

1 **I:** Okay als allererstes habe ich nämlich auch eine Einstiegsfrage mitgebracht, und zwar seit wann sind
2 Sie Lehrerin?

3 **L4:** Ja, ich habe, (..) muss ich mal kurz zurückrechnen, 2015 bin ich ins in den Schuldienst eingestiegen.

4 **I:** Okay.

5 **L4:** Genau.

6 **I:** Dann ist die erste größere Frage, wie gestalten Sie im Wesentlichen den Aufbau Ihres Unterrichts, um
7 eine optimale Lernumgebung zu schaffen?

8 **L4:** Also die Unterrichtsstunde?

9 **I:** Ja, und welche Sozialformen benutzen Sie? Oder ist es viel Frontalunterricht oder mehr Freiarbeit?

10 **L4:** Achsoo in Ordnung. Also ich versuche eigentlich immer eine, eine Mischung. Ich hoffe es stört
11 nicht, die Kaffeemaschine, (..) eine Mischung hinzubekommen. Also ich habe die besten Erfahrungen
12 gemacht. (..) Ich bin relativ streng, wenn es eine ruhige Lernatmosphäre gibt und (..) ich finde Frontal-
13 unterricht. Ich weiß eine Zeit lang war das sehr verpönt. Ich weiß gar nicht wie es aktuell in der Pädä-
14 gogik aussieht. Ich finde aber dennoch, dass ein Frontalunterricht für viele Schüler sehr hilfreich sein
15 kann und auch viel Positives hat. Aber genauso viel machen wir hier auch Partnerarbeiten oder (..) eben

16 (..) Lesetandems, kleine Gruppenarbeiten und ich find's auch wichtig, dass sich die Schüler, wenn wir
17 zum Beispiel Aufgaben bearbeiten und, um einfach das soziale Lernen auch zu fördern, sie sich gegen-
18 seitig auch helfen. Das erlaube ich aktiv und fordere das sogar ein. Das heißt, wenn, wenn wir was
19 bearbeiten und Schüler dann zu mir kommen und sagen, sie wissen jetzt nicht, was sie machen sollen
20 oder haben da ein Problem. Dann sage ich okay, geh erstmal und such dir einen anderen Helfer und
21 wenn man das eine Zeit gemacht hat, (.) wie jetzt zum Beispiel die Klasse habe ich jetzt das zweite Jahr,
22 die habe ich schon Klasse 1 übernommen, dann merkt man, dass sich das auch einschleift und dass die
23 Schüler das dann von sich aus übernehmen. Also es heißt, so eine Heranführung an so ein selbständiges
24 Lernen und vom Stundenaufbau muss ich sagen, ich glaube, am besten funktioniert es, wenn man wirk-
25 lich einen kleinen Einstieg hat, auch irgendwas Spaßiges oder sowas, ob das jetzt ein zusammensetzba-
26 res Puzzle ist. Also ich habe die ersten Jahre im Schuldienst sehr viel (schmunzelt) Material erstellt und
27 es trägt einen dann einfach über die Jahre. Das heißt, ich kann jetzt noch Material zurückgreifen, sei es
28 Din A 4 Bilder, die ich zerschnitten habe, die wir als Puzzle nutzen oder solche Sachen oder einfach
29 Ecken rechnen zum Einstieg in Mathe und bisschen warm zu werden, solche Kleinigkeiten, kommt ja
30 sehr auf den Tag an. Manchmal fordern die Kinder was ein oder wünschen sich was, das finde ich dann
31 auch wichtig und nach einer Arbeitsphase eine kleine Pause, bevor man ins nächste Thema einsteigt.

32 **I:** Und welche Vorteile sehen Sie an dieser Unterrichtskonzeption, also von diesem Frontalunterricht,
33 aber dann eben auch immer wieder eigenständigeren Unterricht?

34 **L4:** Also ich glaub einfach, dass es wichtig ist, dass die Kinder alle möglichen Lernformen lernen das
35 gehört ja auch mit dazu, dass sie eben nicht nur lernen wie schreibt man, wie rechnet man, sondern eben
36 auch wie arbeitet man zusammen, aber auch wie arbeite ich für mich, wie organisiere ich mich für mich
37 wie, wie mache ich das am besten mit so einer Aufgabe loszulegen. Also ich glaube, wenn man lange 1
38 und 2 gemacht hat, hat dann fällt einem erstmal auf, dass die Kinder von sich aus die wenigsten wissen,
39 wie das überhaupt funktioniert. Man kann, man denkt immer, ja, man legt den Arbeitsplatz hin, dann
40 machen die das, aber es ist einfach nicht so, die wissen nicht, dass man vielleicht mit einer einfachsten
41 Aufgabe anfängt oder dass man da dranbleiben muss, dass das Durchhaltevermögen fordert, und das
42 finde ich eine Erziehungssache und deswegen finde ich alle Lernformen wichtig, ja.

43 **I:** Und inwieweit haben die Kinder auch teilweise Sachen selbst zu entscheiden oder ihren Lernprozess
44 mitzugestalten?

45 **L4:** Also in den letzten Jahren wird es immer mehr, ich glaube, dass kommt auch mit, mit der Erfahrung,
46 wenn man so die Ruhe hat und die Erfahrung hat ein bisschen weiß was funktioniert was nicht und zum
47 anderen natürlich mit der Klasse. Ich habe jetzt eine Klasse, die man sehr gut aktiv einbeziehen kann.
48 Also zum Beispiel haben die Kinder diese Sitzform selber gewählt, wir haben verschiedene Sachen
49 besprochen und tatsächlich wollten sie eine frontale Sitzform. Außerdem entscheiden die Kinder, neben
50 wem sie sitzen. Am Anfang des Schuljahres haben die Kinder, hatte ich sogar bis zu den Herbstferien
51 ein offenes Sitzsystem, wo sie sich jeden Tag setzen durften, wo sie wollten, und dann haben wir ein
52 Klassenrat machen wir freitags nicht jeden Freitag, aber alle paar Wochen und da haben die Kinder dann
53 entschieden, sie möchten gerne feste Sitzplätze haben bis Weihnachten. Ja, und dann haben wir das
54 besprochen, was wichtig ist beim Sitzplatz. Jemand, der nicht gut sieht, sollte nicht hinten sitzen, beste
55 Freunde sollten nicht nebeneinandersitzen und davon haben sie ihre Sitzplätze sich selber ausgesucht
56 und ich habe dann tatsächlich nur 2 Kinder tauschen müssen (.) von 25. Solche Sachen oder welches
57 Hörbuch wir hören, ja. Versuche ich sie mal mit einzubeziehen.

58 **I:** Ja, und wie bedingt sich die gewählte Unterrichtskonzeption mit dem Verhältnis zu den Kindern also
59 mit der Beziehung, vielleicht auch mit der Interaktion?

60 **L4:** Also ich habe das Gefühl, je mehr ich menschlich bin und transparent bin, desto besser ist es für die
61 Kinder. Und ich finde eine Beziehung wahnsinnig wichtig. Ich meine ohne Beziehung kein Lernen und
62 ich freue mich dann immer, wenn Kinder, die ein bisschen schüchterner sind, auch ankommen und mal
63 was erzählen oder mir irgendwas zeigen und ich denke, je wohler sich ein Kind fühlt, gerade in den
64 ersten Lernjahren, desto besser kann es eben auch lernen und sich darauf einlassen. Und wenn ich dann
65 was einfordere und ich bin sehr streng und ich habe hohe Erwartungen. Aber die Kinder wissen dann
66 auch, wenn die Frau [Name x] das von mir erwartet, dann kann ich das auch leisten.

- 67 **I:** Und welche Rolle nehmen Sie im Lernprozess ein? Was würden Sie da sagen?
- 68 **L4:** Ahh, jetzt kommt dieses mit dem Lernbegleiter und sowas, das kenne ich noch aus dem Studium.
69 Aber ich muss sagen, ich sehe mich schon eigentlich als ganz klassische Lehrerin, ganz klassische Lehr-
70 kraft. Ich, ich bin kein Lernbegleiter, sondern ich, ich finde also gerade in den ersten Jahren, man kann
71 Kinder nicht nur begleiten, man muss sie schon auch führen und das ist was Aktives, ist meine Meinung
72 und von daher würde ich schon ja ganz klassisch okay, zunächst einordnen.
- 73 **I:** Das ist aber auch also egal, welche Schulform ich jetzt gefragt habe, das ist einfach super unterschied-
74 lich, was die Lehrkraft davon ist. Ist aber manchmal auch gar nicht so das, was eigentlich die Schulform
75 vorgibt, sondern es ist einfach sehr unterschiedlich.
- 76 **L6:** Ich glaube es kommt ja auch immer auf die aktuelle Didaktik an. Also ich weiß noch, als ich ein
77 Referendariat war, da war das ganz wichtig, dass man eben nicht der Lehrer ist, sondern, dass man eine
78 Lernbegleitung ist, dass man die Schüler begleitet auf ihrem Weg des Lernens. Und ich denke, das ist
79 sicher für jeden. Da muss jeder sich selbst finden und ich glaube, man ist nie immer schwarz- weiß ja,
80 ist.
- 81 **I:** Da muss man auch der Typ für sein.
- 82 **L4:** Genau, man und in manchen Stunden bin ich wahrscheinlich ein Lernbegleiter, aber ich denke für
83 mich persönlich in den allermeisten Stunden bin ich wahrscheinlich einfach die Lehrkraft.
- 84 **I:** Dann kommen wir jetzt zum Klassenklima. Und zwar ist da die erste Frage. Glauben Sie, dass eine
85 positive Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden das Klassenthema verbessert?
- 86 **L4:** Ja, auf jeden Fall, würde ich auf jeden Fall so bestätigen. Und ich merke auch, es wird sogar noch
87 einen Schritt weiter gehen und würde sogar sagen, dass wenn die Beziehung zwischen der Lehrkraft und
88 den Eltern gut ist, dass das genauso viel Einfluss darauf nimmt. Also von daher. Also ich habe zum
89 Beispiel eine Situation gehabt, wo eine Mutter sehr unzufrieden war. (...) Ihre persönliche Meinung war,
90 dass das Kind immer unverschuldet Ärger bekommen hat und in dieser Situation, in dieser Phase, in der
91 die Mutter eben mir gegenüber negativ eingestellt war, habe ich, das war das Verhalten des Kindes,
92 ebenfalls deutlich auffälliger im negativen Sinne. Und als es dann geklärt war und ich das von der Mutter
93 auch eingefordert habe, dass hier ein höflicher und respektvoller Umgang ist und klar gemacht habe (..),
94 dass ich nur im besten Sinne für das jeweilige Kind oder für alle Kinder handle und es der Mutter auch
95 klar geworden ist, seitdem war es als hätte ich ein anderes Kind, das Kind kommt jetzt wieder und
96 umarmt mich und man merkt einfach, wie sich das auswirkt, dieses, dieses Zwischenmenschliche und
97 ich will jetzt niemanden unterstellen, ob da geredet wurde, aber ich denke Kinder merken diese feinen
98 Morsen die merken, meint man das ehrlich und ich sag auch zum Beispiel manchmal du jetzt gehst nicht
99 oder ich brauche jetzt auch meine Pause wenn ich Aufsicht hab die kommen an und wollen mir noch ein
100 Ohr abknabbern dann sag ich du ich muss jetzt auch immer tief durchatmen. Und das verstehen die. (.)
101 Dafür nehme ich mir dann aber an anderer Stelle eben die Zeit und versuche da wirklich fair und auf-
102 merksam zu sein, menschlich einfach und ich glaube, dass ein Aspekt, der für die Kinder ganz wichtig
103 ist. Dass man nahbar ist, aber eben auch ehrlich, ja.
- 104 **I:** Und können Sie vielleicht Beispiele nennen, wie eine gelungene Interaktion zu einem besseren Klas-
105 senklima und auch einer verbesserten Beziehung zwischen den Lernenden führt?
- 106 **L4:** Also zum einen das mit der Fehlertoleranz finde ich total wichtig. Das ja ich sage zum Beispiel
107 immer, wenn wir was schreiben das es mir ganz egal ist, wenn man jetzt selber was schreibt Wochen-
108 endgeschichte oder sowas das ist gar nicht wichtig ist gar nicht schlimmes, wenn da Fehler sind, weil
109 wir sind in der zweiten Klasse oder dritte, ist ja egal welche und dass es wichtig ist, dass sich bewusst
110 ist, worauf man achten muss, dass jeder eben seine Sachen hat, die er gut kann und andere Sachen, die
111 er nicht so gut kann. Und ich merke das hier zum Beispiel, also in der Klasse, das hatte ich vorher
112 tatsächlich auch noch nicht. Es ist echt ganz süß (lacht), wenn ich dann zum Beispiel sage okay, wir
113 schreiben jetzt was ab heute. Und dann sage ich denk dran ihr müsst auf eure Schrift achten, und dann
114 melden sich wirklich 2, 3 Kinder, ich rufe sie auf und sagt ja was war und der eine Junge sagt ja ich
115 muss immer auf die Abstände achten und ein anderer Junge meldet oder hat sie dann reingerutscht; Ja,
116 ich auch. Und ich denke so, dass, (unv.) dass macht mir dann so eine Freude zu sehen, dass die Kinder

117 so angstfrei darüber berichten, dass sie Fehler machen. Das wird auch akzeptiert, weil jeder weiß, er
118 kann was anderes vielleicht nicht gut und dann haben wir danach getauscht, die Blätter und ein anderer
119 konnte helfen, also ich versuche das immer so mit so einem (...) ja, das ist einfach ganz normal. Alle
120 machen Fehler, ich mache Fehler und dann versuche ich das auch nicht geheim zu halten, sondern sich
121 auch oh Mist, jetzt guckt euch mal an, jetzt habe ich hier einen Fehler gemacht oder schaut mal, wie das
122 E geworden ist. Und ich hoffe, dass das eben die Klassen, also diesen Klassenzusammenhalt för-
123 dert, dieses zusammenhalten, sich gegenseitig unterstützen. Wir haben Kinder, die sehr schwach sind,
124 haben dann Helfersysteme, wenn jemand schneller fertig ist, dürfen sie sich aussuchen, ich schreibe
125 dann an zum Beispiel als Sternchenaufgabe Heftchen von der Fensterbank oder Lesen oder Helfer sein,
126 und ganz viele Kinder wählen dann, dass sie als Helfer zu einem schwachen Kind gehen. Ja, und ich
127 denke das ist schon toll, oder zum Beispiel, wenn wir Zweier- Reihen machen für Ausflüge, ich habe
128 keine festen Reihen, sondern sage jeder wählt bitte heute ein Lieblingsmensch des Tages und auf den
129 wird dann aufgepasst. Ja das heißt es ist ja für mich auch eine Sicherheit und für die Kinder ist es dann
130 auch. Sie sind mit diesem Lieblingsmenschen in einer Reihe, müssen auf dem Rückweg schauen, dass
131 sie den auch wieder haben oder passen auf den auf und ich denke, ich glaube das trägt dazu bei, wie hier
132 hoffentlich meiner Meinung nach eine wirklich schöne Arbeitsatmosphäre haben.

133 **I:** Ja und wie fördern Sie auch, dass die sich respektvoll austauschen. Also ich meine, einerseits haben
134 Sie vollständig den Klassenrat erwähnt, haben Sie da noch andere Sachen, die, sie machen?

135 **L4:** Ich bin einfach mega streng. Ich bin wirklich, wirklich richtig streng. Lustig auch, aber das eine
136 schließt das andere nicht aus. Aber ich fordere das vom allerersten Tag und manche Kollegen sind tat-
137 sächlich schockiert, dass ich von, von dieser allerersten Stunde, die hier sind, teilweise, wenn die im
138 Kindergarten da sind, fordere ich mir das ein. Ich habe damit auch die besten Erfahrungen gemacht ganz
139 klar ein Kind anzusprechen, hör mal, du bist hier nicht zu Hause. Ich bin nicht deine Mama und ich bin
140 nicht deine Freundin und ich möchte, dass du dich mir gegenüber höflich verhältst, und die Kinder
141 wissen es eigentlich auch, die allerwenigsten, die wirklich sagen, hä, was habe ich jetzt falsch gemacht,
142 die meisten ist ganz so mhm, ja stimmt ja. Und ich denke, wenn man das von vornherein einfordert, ist
143 jetzt so meine Erfahrung (.), dann ist es auch was, (.) was sich einschleift (.) und wo die Kinder dann
144 auch (.), was sich auch darauf überträgt, wie die Kinder untereinander umgehen. Also ich, ich fordere
145 das alles, was ich mir gegenüber höflich verhalten, aber eben auch untereinander, und wenn sie, wenn
146 es nicht funktioniert, versuche ich auch, dass sie das untereinander klären. Also sie kommen jetzt zum
147 Beispiel nicht mehr zu mir, sagen der hat das und das gesagt oder der habe ich jetzt schon ein paar Mal
148 auch mitbekommen, ich möchte nicht, dass du das zu mir sagst, und in den meisten Fällen sagt das
149 andere Kind tatsächlich stimmt, tut mir leid, ja.

150 **I:** Okay, dann kommen wir zu dem Punkt Feedback und Reflexion, und zwar erstmal wie häufig und
151 auf welche Weise geben Sie den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zu ihrem individuellen Lern-
152 fortschritt?

153 **L4:** Jeden Tag. Also das muss ich echt sagen. (..) Ich sammle fast alles ein, was die Kinder also zum
154 einen das Arbeiten, das heißt, wenn sie, wenn wir was bearbeiten, sammle ich in der Regel alles ein.
155 Alle Hefter, das kann (.) in unterschiedlichen Weisen. Also wenn wir zum Beispiel das Arbeitsheft, und
156 dann legen sie mir das hin, dann habe ich den Stapel, wenn wir jetzt was abschreiben. Wer fertig ist, legt
157 es mir hin. Manchmal will ich es auch direkt sehen, bevor es zum Beispiel, wenn wir ein Lernplan für
158 den Tag und sie sollen jetzt zuerst Deutsch was machen, danach Mathe, dann sollen sie mir Deutsch
159 zeigen, warten bis es kontrolliert wird, ihnen eine Rückmeldung gegeben habe und dann erst an Mathe
160 gehen. Das kann natürlich dazu führen, dass hier dann 10 Kinder stehen, das muss man dann selber
161 ertragen, wenn man das so möchte, das ist mein selbst gewähltes System, nicht immer, aber manchmal
162 mache ich das so und dann erwarte ich, dass sie hier leise stehen und in Geduld üben (lacht). Und das
163 machen Sie dann auch. Weil ich, ich habe die Erfahrung, ich habe das Gefühl, dass eine direkte Rück-
164 meldung den Kindern am meisten bringt. Das heißt wenn ich sehe, sie haben jetzt in, sie haben jetzt was
165 abgeschrieben und ich schaue das 3 Tage später durch, das ist einfach nicht mehr so präsent, aber die
166 Kinder so was durchzuschauen zu sagen oh kommst du bitte einmal kurz zu mir, schau mal hier ich habe
167 gesehen du schreibst immer, da habe ich jetzt eine Schülerin, du schreibst das kleine K fast immer wie
168 ein großes K, Dann sagt sie, ja, das ist mir auch schon aufgefallen. Ich verbessere das gleich und dann
169 nimmt sie das mit an den Platz und macht das und davon hat sie ja viel mehr. Also genau deswegen

170 versuche ich wirklich, jedem Kind jeden Tag eine Rückmeldung zu geben eigentlich. Funktioniert nicht
171 immer, aber das ist so der Hintergedanke, oder auch wenn sie gehen, zu sagen, du hast gut gearbeitet
172 oder ich bin stolz auf euch, so in der in der Gruppe oder manchmal klopfen wir uns auch auf die Schulter
173 und sagen, das haben wir gut gemacht. ((Lacht))

174 **I:** Ja, und haben die Kinder auch Möglichkeiten, sich selbst im Unterricht zu reflektieren? Also gibt es
175 da Gelegenheiten?

176 **L4:** Mhm, ich denke durch diese, durch diese Gespräche, also wenn ich das anspreche, ja. Oder wenn
177 ich zum Beispiel sehe, dass sie ein Fehler selber schon verbessert haben, dann versuche ich das direkt
178 anzusprechen und zu loben. Dann sag ich, oh cool, ich sehe, du hast hier was schon verbessert. Und
179 dann sind sie oft total stolz. Ja, da habe ich was falsch geschrieben, das habe ich gefunden und (..) oder
180 zum Beispiel, dass sie sich gegenseitig unterstützen und dann auf Fehler hinweisen. Hier (zeigt auf die
181 Tafel) haben wir zum Beispiel alle schwierigen Sachen eingekreist, was ist schwierig und worauf muss
182 man achten. Und dann haben sie, (.) habe ich gesagt, wenn ihr bei eurem Nebenmann oder Nebenfrau
183 seht, dass da sich ein Fehler eingeschlichen habt, dann sagt es denjenigen freundlich, (.) helfst dem und
184 das ist ja auch eine (..), ja genau eine Selbstreflexion hoffentlich, die da stattfindet (schmunzelt).

185 **I:** Und was denken Sie, wie wirkt sich das Feedback und die Selbstreflexion auf das Selbstkonzept der
186 Kinder aus (.) und vielleicht auch auf die Freude am Lernen?

187 **L4:** Also ich hoffe natürlich positiv, das wäre ja so der Wunsch, also ich habe zum Beispiel auch eine
188 Schülerin, die immer sehr negativ eigentlich. Sie kommt oft an, wenn sie was abgeben muss, das ist ja
189 Frau [Name x], ich bin gar nicht zufrieden oder ich habe wirklich mein Bestes gegeben, ich höre schon
190 an der Stimme, dass sie nicht zufrieden ist. Und dann versuche ich da auch (..), also mit ihr so drüber zu
191 reden, dann sag ich so, schau mal, was gefällt dir denn jetzt nicht? Jetzt hast du hier, du hast es fertig
192 gemacht, was, was gefällt dir nicht, hm ja weiß ich nicht, da sag ich, nee nee, jetzt schauen wir uns das
193 mal an, was könnte hier dran nicht gut sein? Ja, eigentlich weiß ich's auch nicht. Dann sage ich ja, ich
194 find nämlich auch nichts. Ja, ich finde du hast, du hast die Aufgaben fertig gemacht, hast ordentlich
195 geschrieben, du hast Abschnitt zwischen den Wörtern, ich finde nichts, womit man unzufrieden sein
196 kann. Dann hat sie gesagt, ja eigentlich stimmt. Und dann kommt sie am nächsten Tag nämlich und sagt
197 Frau [Name x], diesmal bin ich wirklich zufrieden und ich denke, diese Kleinigkeit, diese, diese Minute,
198 die man sich nimmt, die kann für so ein Kind einen kompletten Unterschied machen, wieso eine Schul-
199 zeit abläuft. Für uns ist es eine Minute und für das Kind ist es der komplette weitere Lernweg.

200 **I:** Und inwiefern glauben Sie, dass eine offene Kommunikation und positive Beziehung zu den Kindern,
201 (..) auch also beziehungsweise eine offene Kommunikation zu einer guten Beziehung dazu, also was,
202 ob das hilft, ob es nicht hilft, ob man also wie man kommuniziert?

203 **L4:** Ja, hatte ich ja vorhin schon gesagt, ich denke, was es uns als Erwachsene wichtig, ich möchte mich
204 auch nicht mit Leuten unterhalten die unehrlich sind oder die mir irgendwas vorspielen, ich meine die
205 Kinder wollen doch eigentlich genau das gleiche wie wir. Die wollen eine ehrliche Beziehung, die wol-
206 len ehrlich Rückmeldung und in dem Alter, da wollen die ja auch noch lernen. Ja, und ich glaube, dass
207 sich zu nutzen zu machen und da auch ehrlich sein und auch mal zu sagen, boah, ich muss dir echt sagen,
208 ich bin nicht zufrieden, was du da jetzt mir abgegeben hast, weil ich weiß nämlich, dass du das eigentlich
209 besser kannst. Schau mal, wir blättern hier mal zurück. 3 Seiten weiter, schau mal wie hier deine Schrift
210 aussieht, also ich habe jetzt noch kein Kind erlebt, das daraufhin dann negativ reagiert hat, sondern
211 wirklich, dass die Kinder dann (..) eben da sich einig sind und sagen, Mensch, echt stimmt. Und der
212 Junge heute zum Beispiel hat gesagt, ich nehme es jetzt noch mal mit. Und ich glaube, das ist das, was
213 man will. Man will das herauskitzeln, diese, diese Freude, auch daran, was man selbst geschafft hat, was
214 man selbst so leistet.

215 **I:** Ja, ok, dann kommen wir noch zur Lehrer Schüler Beziehung noch mal genauer, und zwar erstmal
216 wie definieren Sie für sich eine gute und förderliche Lehrer Schüler Beziehung?

217 **L4:** Ja, jetzt ich bin wieder beim Thema Ehrlichkeit. Also eine gute Beziehung sollte meiner Meinung
218 nach menschlich, ehrlich und fair sein. Ein Kind versteht eben auch, wenn man keine Zeit hat gerade
219 oder auch keinen Nerven. Ich sag, oh ihr Lieben, das war jetzt so anstrengend, jetzt muss ich wirklich

220 hier erstmal, jetzt brauche ich 10 Minuten absolut leises Arbeiten. Ich will jetzt nix hören. Das verstehen
221 die absolut, weil sie wissen, in einem anderen Moment ist es eben wieder in Ordnung, wenn man mehr
222 im Gespräch geht und (...). Ja oder auch selbst einzugestehen, oh, das weiß ich jetzt gar nicht. Ich muss
223 mal kurz googlen, wie man dieses Wort schreibt, ne, dass man einfach nicht, ich sitze nicht auf irgend-
224 einem Schemel oder irgendeinem Thron, sondern versuche da nahbar zu sein.

225 **I:** Und haben Sie Ansätze und Strategien, die Sie verfolgen, um so eine Beziehung aufzubauen und zu
226 pflegen? Oder ist es sehr viel mehr Bauchgefühl, was man macht?

227 **L4:** Ich würde sagen bei mir ist es echt viel Bauchgefühl, schon auch Erfahrung. Ich habe früher da
228 nicht so viel Wert draufgelegt. Früher war ich also, was heißt früher, ich denke so am Anfang, als, als
229 ich in den Lehrerberuf eingestiegen bin, hatte ich viele Sorgen, dass ich den Lehrplan nicht schaffe, dass
230 ich den Lehrstoff nicht richtig umgesetzt bekomme, dass ich sehr viel um das Unterrichten an sich ge-
231 dreht. Und so rückblickend betrachtet hatte ich damals garantiert nicht die gleichen Beziehungen zu den
232 Schülern wie ich sie jetzt habe. Und ich denke, das ist, wenn man dann ein bisschen gefestigter ist im
233 Beruf, mehr weiß, was funktioniert, auch für mich, vielleicht auch mehr Erfahrung mit bestimmten
234 Klassenstufen. Und dann zu sagen so möchte ich das machen. Jetzt kann ich auch den Fokus auf eine
235 tiefere Beziehung legen. (.) Muss man sich aber auch drauf einlassen (lacht).

236 **I:** Und können Sie von Faktoren oder Situationen berichten, die sich negativ auf die Beziehung ausge-
237 wirkt haben?

238 **L4:** Gute Frage. Also ich habe tatsächlich die Erfahrung gemacht, dass die Kinder einem sehr, sehr viel
239 verzeihen, wenn man, (..) wenn man fair ist, also auch wenn ich mal hier ein Brüller loslasse und dann
240 aber zu sagen (Seufzt) jetzt muss ich kurz tief durchatmen und dann machen wir gleich weiter, starten
241 wir gleich wieder bei 0. Und bisher habe ich echt das Gefühl, dass da alle Kinder verständnisvoll sind
242 und also ich hatte jetzt. Ja, ich muss echt sagen, ich glaub ich habe keine Situation, wo ich jetzt dachte,
243 oh Scheibenkleister, das war jetzt irgendwie total (..), total daneben.

244 **I:** Ist auch gut.

245 **L4:** Bestimmt fällt mir auf dem Heimweg dann einiges ein, aber. Nee, aktuell, nicht

246 **I:** Und wir hatten es gerade schon ein bisschen davon, aber, wenn es theoretisch zu Konflikten kommt,
247 vielleicht auch, wenn die Eltern zum Beispiel eben, wie Sie vorhin gesagt haben, zu Konflikten kommen.
248 Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sind entscheidend als Lehrkraft, damit man eben konstruktiv
249 (..) damit mit dem Konflikt (..) angeht, es angeht und die Beziehung nicht noch mehr vielleicht be-
250 lastet?

251 **L4:** Ja, also (..) meistens versuche ich es von vornherein so zu machen, dass ich gerade den Eltern
252 gegenüber klar mache, dass wir alle in einem Boot sitzen. Ich finde es ganz viel Grundlegendes, was
253 man so den Eltern von Anfang an mitgeben muss. Und es ist auch so ein bisschen man erzieht sich nicht
254 nur die Kinder, man erzieht sich auch den Umgang mit den Eltern und von vornherein zu sagen, denken
255 Sie daran, ich möchte hier auch nur das Beste für Ihr Kind. Und das sage ich auf dem Elternabend immer
256 und zu sagen, wenn sie irgendwelche Sorgen haben oder Probleme, schreiben Sie mir eine E-Mail. Oft
257 ist es ein Missverständnis, oft lässt es sich total schnell klären, bevor sich irgendwas anstaut oder bevor
258 man irgendwas in sich rein frisst. Lieber ist es geklärt und von daher habe ich das Gefühl, die Eltern
259 kommen dann (.) auf einen zu, wenn sie wirklich was belastet und sie haben auch vor allem das Gefühl,
260 sie können auf mich zukommen und ich glaub es gibt Eltern schon echt die Sicherheit, wenn ich mir
261 vorstelle die vertrauen einem die Kinder an, manche Kinder sehe ich länger am Tag als die Eltern, das
262 muss man sich mal vorstellen, man vertraut da sein Kind einer Person an, die man selber überhaupt nicht
263 kennt und dann ist das Kind bei einem, bei dieser Person doppelt so lang wie man es selber zu Gesicht
264 bekommt.(..) Und das finde ich das, das erfordert schon auch einen Vertrauensvorschuss und da finde
265 ich es dann auch in Ordnung, wenn die Eltern (..) nachfragen oder skeptisch sind, was ich aber auch
266 immer sage ist, am Elternabend ist immer mein Lieblingsspruch, wenn sie nicht alles glauben, was ihr
267 Kind zu Hause von der Schule erzählt, verspreche ich Ihnen, dass ich nicht alles glaube, was Ihr Kind
268 in der Schule von zu Hause erzählt, ist immer ein großer Lacher am Elternabend, aber ich glaube, der
269 hat schon einen großen Teil Wahrheit.

270 **I:** Ja, auf jeden Fall.

271 **L4:** Ja, aber von daher ein offenes Verhältnis und (..) immer ansprechbar sein. Ich glaube, das ist wirklich
272 wichtig.

273 **I:** Und in welchem Verhältnis stehen für Sie die Elemente einmal der Wissensvermittlung und einmal
274 der Beziehungsgestaltung in der Schule? Vor allem in der Grundschule.

275 **L4:** Ja genau, vor allem in der Grundschule würde ich sagen, das eine geht nicht ohne das andere, also
276 (...) ich denke nur über eine Beziehung fühlen sich die Menschen grundsätzlich wohl. Es ist bei uns
277 nicht anders. Das heißt, wenn die Kinder sich hier nicht wohl fühlen, vielleicht ängstlich in die Schule
278 kommen oder (.) oder Sorgen haben, die nicht wahrgenommen werden. Wie soll man sich denn dann
279 darauf konzentrieren zu lernen? Also wenn ich mir vorstelle, wenn (..) ich muss 5 Stunden mit einer
280 Person verbringen und mir von der was erklären lassen und das ist einfach so eine doofe Kuh. Man da
281 hat man gar keine Lust, da hätte ich auch keine Lust darauf deswegen (.) eine gute Beziehung (.) führt
282 dann eben einfach auch zu lernen und eine schlechte Beziehung kann eben auch dazu führen und ich
283 glaube die Erfahrung haben wahrscheinlich die allermeisten von uns leider selber gemacht, das ist eben
284 mit dem Lernen nicht mehr funktioniert. Und ich denk ganz viele Lernprobleme kommen leider (..)
285 durch eine schlechte Lehrer- Schüler- Beziehung. Also auf jeden Fall in der Grundschule, wenn die
286 Pubertät kommt, sprechen wir nochmal, das ist was anderes (lacht).

287 **I:** Jetzt noch mal resümierend, welche positiven Wirkungen kann eine gelungene Interaktion zwischen
288 Lehrer und Schüler, sich vor allem auf den Schüler auswirken. Also was kann das alles bewirken?

289 **L4:** Also im allerbesten Fall bewirkt es nicht nur was für den Schüler, sondern für die gesamte Lernat-
290 mosphäre. Denn ich denke, wenn ich als Lehrkraft mich auf meine Arbeit freue, besser kann es nicht
291 laufen, und zwar für mich selber und für die Schüler. Und wenn die Kinder dann ankommen und sich
292 darauf freuen und hier sitzen und sagen, oh nein, ist schon Schule aus oder kann ich noch kurz in der
293 Pause arbeiten. Ich denke dann weiß man okay hier läuft was richtig gut und dann kann man hoffentlich
294 den Kindern was an die Hand geben, was auch über einen selbst hinausträgt, selbst wenn sie nicht mehr
295 bei einem dann in der Klasse sind oder in der Schule. Dass man da eine Grundlage legt, wie das Leben
296 so funktionieren kann und der Umgang.

297 **I:** Das ist schön gesagt.

298 **L4:** Ja, ist mir so eingefallen, da sehen Sie (lacht).

299 **I:** Und dann noch eine Abschlussfrage, da ist auch nicht schlimm, wenn ihnen nichts einfällt. (Oh, jetzt
300 habe ich aber Sorge). Nee, welche Veränderung im Bildungssystem würden Ihrer Meinung nach die
301 Entfaltung einer Lehrer- Schüler- Beziehung und eine tiefere Interaktion vielleicht erleichtern?

302 **L4:** Ahhh, wie viel Zeit haben Sie denn? Nein. Ist schon ein großes Problem die Lehrerbildung, das
303 muss man echt sagen, also fangen wir beim Studium an. Erstmal (.), wieso bitte gibt es denn kein Nu-
304 merus Clausus? Wieso kann denn jeder Hinz und Kunz Lehrer werden, dass man zuerst (..), Kein Wun-
305 der, dass dieser Lehrer, dass der Lehrerberuf so schlecht angesehen ist in der Gesellschaft, wenn hier
306 Maler Hans, wenn er keine Lust hat auf seinen Beruf, eine zweiwöchige Umschulung machen kann und
307 danach eine erste Klasse unterrichtet und ich muss dafür studieren. So also das heißt, da müsste eigent-
308 lich was passieren, damit wirklich die Leute den Lehrerberuf und das Studium nicht mehr wählen, weil
309 sie keine andere Option haben, weil sie nämlich zu schlecht sind, um Zahnarzt zu werden oder BWL zu
310 studieren oder was weiß ich, sondern wirklich, weil sie das machen möchten, dann hätte man nämlich
311 auch nicht mehr so viele Deppen in dem Beruf. Und das würde sicher auch ein positives Bild in der
312 Gesellschaft herbeiführen und dann das Studium ansich totale Grütze, wenn ich mir das anschau, die
313 Praktikanten, die müssen mehr in die Schule, die Leute, die sind ja sehr viel zu wenig Praxisphasen.
314 Und ich meine, wenn ich jetzt an mein Studium denke, da waren schon tolle Vorlesungen dabei. Was
315 hier alles Theorie, Theorie, Theorie, Theorie hat mir nichts gebracht, das ganze Studium hätte ich lassen
316 können, vielleicht 3 Vorlesungen und ich habe 4 Jahre studiert, weil ich einen anderen Studiengang hatte.
317 Das muss man sich mal vorstellen, 8 Semester und davon 3 Vorlesungen, die mir was tatsächlich in
318 meinem eigentlichen Lehrerberuf gebracht haben, das ist ja sehr grausam, und dann schafft man das
319 Studium mit Ach und Krach einigermaßen unbeschadet durch diese Prüfungen, und dann kommt das

320 Referendariat, und wenn man bis dahin noch ein bisschen Würde sich erhalten hat, dann ist dies garan-
 321 tiert am Ende des Referendariats nicht mehr vorhanden (...). Ich verstehe nicht, wie man so ein Konzept
 322 erarbeiten konnte. Das heißt, man begleitet ein halbes Jahr eine Schulklasse und danach übernimmt man
 323 selber Stunden, vollkommen entfernt von der Praxis, weil man ja nebenbei noch Seminare besuchen
 324 muss, die leider in der Regel auch sehr wenig mit der Praxis zu tun haben, die einen da so trifft. Denn
 325 also. (..) bei mir war es auf jeden Fall so. Hoffentlich ist es mittlerweile was anderes, aber es ist viel zu
 326 theorielastig und auch viel zu wenig (..) dreht sich dabei um die Beziehung, um das Zwischenmenschliche.
 327 Es geht nur darum, wie kann ich Wissen vermitteln, welche Formen gibt es, um Wissen zu ver-
 328 mitteln. Was mache ich, wenn es Probleme gibt bei der Wissensvermittlung? Und ja, das ist alles wichtig.
 329 (...) Aber mir hat niemand gesagt, dass es wichtig ist, sich Zeit zu nehmen für die Schüler oder dass es
 330 wichtig ist, eine gute Elternbeziehung zu führen, das musst du alles selber herausfinden und jeder andere
 331 Kollege garantiert auch. Und das finde ich, ich finde es wahnsinnig schade. Außerdem wird der Lehrberuf
 332 immer noch als Einzelkämpfer-Beruf angesehen und ich denke, das Referendariat meiner Meinung nach
 333 verstärkt es leider noch, weil dort jeder sein eigenes Unterrichtsmaterial erstellen muss. Man
 334 muss eine Showstunde leisten, also so war es bei mir noch und jetzt wahrscheinlich auch und diese
 335 Showstunde da muss man das Material selbst erstellt sein, ich denke es gibt so viel tolles Material.
 336 Kollegen setzen sich hin, verdienen damit vielleicht ein bisschen Geld, haben sich Gedanken gemacht.
 337 Wieso muss man es immer noch so sehr forcieren, dass jeder Lehrer das Rad neu erfinden muss. Ich
 338 kann's nicht verstehen, da wäre es mir viel lieber, man sagt, sie halten hier eine supertolle Unterrichts-
 339 stunde und ich möchte eine richtig tolle Schüler- Lehrer- Interaktion sehen und welches Material sie
 340 dafür benutzen ist mir total egal. Macht aber keiner. So, jetzt bin ich aber auch kurzgefasst fertig mit
 341 dieser Antwort. ((Lacht)).

Interview 5:

Datum der Aufnahme	21.11.2024
Schulform	Montessori- Schule
Länge	16:30 min

342

1 **I:** Ich hätte als kleine Einstiegsfrage erstmal die Frage, seit wann sind Sie Lehrerin oder Pädagogin?

2 **L5:** Ja,(.) ich muss kurz überlegen. Ich habe also fertig geworden mit meinem zweiten Staatsexamen
 3 bin ich dann 2007 ja, und genau also Montessori -Lehrerin an einer Montessori Schule bin ich seit 2012.

4 **I:** Okay, vielen Dank. Dann die erste größere Frage. Wie gestalten Sie denn im Wesentlichen den Aufbau
 5 ihres Unterrichts, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen?

6 **L5:** Grundsätzlich haben wir jetzt hier im Montessori Bereich haben wir ja altersgemischte Lerngrup-
 7 pen, das heißt, das ist eine Kombination aus Weiterarbeit an Themen, die die einzelnen Kinder betreffen.
 8 Was wir organisieren, über Lernplaner und Lerntagebücher, aber natürlich auch über Themen, die wir
 9 machen, die fächerübergreifend sind in der Regel. Und dadurch strukturieren wir die Themen für die
 10 Kinder, strukturieren die Sozialformen wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit. (.) Genau
 11 und binden das Ganze im Idealfall an ein übergeordnetes Thema an, was wir oft im Jahresverlauf unter-
 12 schiedlich zuordnen, wie wir beschäftigen uns mit der Entstehung der Erde, wir beschäftigen uns mit
 13 Kulturtechniken, wir beschäftigen uns mit, (.) wie die Pflanzenwelt entstanden ist, und daran anknüp-
 14 fend sind dann eben sie Materialien und Themen, die wir den Kindern anbieten, in der freien Arbeit.

15 **I:** Mhm und welche spezifischen Vorteile sehen Sie an der freien Arbeit?

16 **L5:** Mhm, dass wir nicht in die Situation kommen, das gleiche Thema für alle Kinder in einer leicht
 17 differenzierten Form anbieten zu müssen, sondern wir können verschiedene Interessen der Kinder auf-
 18 greifen. Wir können in verschiedene Vorerfahrungen und auch Kompetenzen berücksichtigen (.) und
 19 können einfach den Zeitpunkt nutzen, wenn die Kinder gerade offen sind und sich für das Thema über-
 20 haupt interessieren. Ich muss quasi niemanden zwangsbegeistern für ein Thema, was für ihn gerade
 21 keinerlei Bedeutung hat oder für ihn gerade nicht im Mittelpunkt seines Interesses steht.

22 **I:** Ok, und das heißt, die Kinder entscheiden quasi an den Themen mit (Ja.). Was hat, also Sie haben
 23 schon gesagt, dass sie sich damit nicht beschäftigen müssen, also sie sich mit Themen nicht beschäftigen,

24 wenn sie das gerade nicht wollen, was hat es sonst vielleicht noch für Wirkungen, also wie, also, wie
25 gehen die Kinder damit um und hat es also, wie wirkt sich das positiv auf die Kinder aus?

26 **L5:** Mhm, die Kinder sind motivierter, wenn sie selber mitbestimmen können, was sie machen. Und mit
27 wem sie zum Beispiel auch arbeiten wollen oder wo sie arbeiten wollen im Raum, oder ob sie vielleicht
28 sogar ein Raumwechsel bevorzugen. (..) Sind dann auch deutlich mehr, wenn sie motivierter sind, auch
29 häufig deutlich kooperativer, weil sie sich auf Sachen einlassen und können sich die Dinge besser mer-
30 ken, weil sie für sie als subjektiv bedeutsam sind. Das finde ich sehr positiv da dran.

31 **I:** Und hat die Lehrer oder die, ich glaube es heißt Montessori- Pädagoge? (Genau.) Zu den Schülern,
32 hat diese Beziehung quasi oder die Interaktion auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts
33 oder ist davon unabhängig, also es ist immer das gleiche Konzept quasi?

34 **L5:** Ja. Die Grundlagen vom Konzept sind gleich, das heißt, wir haben eine vergleichbare vorbereitete
35 Umgebung im Raum mit Entwicklungsmaterialien, die sind abgestimmt auf die Jahrgangsstufen, die bei
36 uns sozusagen repräsentiert sind in der Klasse. Wäre in der Grundschule die Stufe 1 bis 6 und die An-
37 schlussstufe sind die Jahre oder die Klassenstufen 4, 5 und 6 zusammen. Das strukturiert uns und bereitet
38 die Sachen vor und in der Interaktion ist es so, dass wir zwar Inputphasen haben, aber zum Beispiel
39 keine klassischen Frontalphasen und schauen, dass wir die Kinder so viel unterstützen, wie nötig ist,
40 aber sie auch möglichst viel alleine arbeiten lassen, wenn wir sehen, dass sie das können, wenn wir
41 sehen, sie können es nicht, dann helfen wir ihnen, dorthin zu kommen, das wäre sozusagen die Zielset-
42 zung, und die ist bei jedem Kind anders.

43 **I:** Ok. Und jetzt gehe ich mal so ein bisschen auf das Lernklima ein. Glauben Sie, dass eine positive
44 Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden das Klima verbessert?

45 **L5:** Ja, also das würde ich auch sagen. Ist auch jetzt bei uns an der Schule die Grundvoraussetzung,
46 Unterricht machen zu können, also diese Beziehungsebene, die Gestaltung von Kommunikation und
47 Interaktion ist sozusagen die Voraussetzung, um dann mit den Kindern an ihren eigenen Themen arbeiten
48 zu können.

49 **I:** Perfekt (lacht). Und können Sie da Beispiele nennen, wie zum Beispiel so eine gelungene Interaktion
50 eben zu einer verbesserten Beziehung und zu einem verbesserten Lernklima und dann auch zum verbes-
51 sertem Lernen führt?

52 **L5:** Mhm, also wenn ich zum Beispiel beobachte, dass ein Kind Unterstützung braucht und das Kind
53 transparent weiß, was es, wie es Hilfe einfordern kann, dann kann ich da entsprechend darauf reagieren.
54 Und wenn ich den Lernweg des Kindes kenne, dann kann ich sowohl den Impuls geben, (.) das schaffst
55 du jetzt schon alleine, da bin ich mir ganz sicher, oder ich kenne das Kind ebenso gut, dass ich weiß,
56 dass ich Hilfen anbiete, aber nur welche, die ich dann sozusagen wieder abbaue, wenn sie nicht mehr
57 notwendig sind, um die Kinder selbstständig zu bekommen und diese Interaktion, die muss sehr trans-
58 parent sein, ich muss die Kinder kennen und kann dann aber auch in dialogischer Art mit ihnen arbeiten,
59 also wir sind ständig im Gespräch, sozusagen auch mit den Kindern. Und dadurch bekomme ich auch
60 immer eine Rückmeldung. Und auf die reagiere ich dann wieder. Und durch dieses hin und her und die
61 Resonanz, die entsteht, deshalb ist das Lernklima positiv.

62 **I:** Okay und die Kinder untereinander interagieren wahrscheinlich auch sehr viel.

63 **L5:** Ja.

64 **I:** Und wie fördern Sie da so einen respektvollen Austausch?

65 **L5:** Wir haben sowohl, natürlich mit der Klasse abgesprochene Gesprächsregeln, jetzt für Kreissituati-
66 onen und wir versuchen immer ein klares Setting zu schaffen, wenn ihr in die Partnerarbeit geht, dann
67 ist das euer Auftrag, bitte schaut was für Material braucht ihr, wir gehen zwischendrin, beobachten, ob
68 das Ganze gut verläuft, ob die gut klar kommen und wir geben ihnen trotzdem aber auch die Möglichkeit
69 ein paar Privatgespräche zwischendurch zu führen oder mal eine kurze Pause zu machen, je nachdem
70 was die Kinder eben gerade brauchen. Also die sind produktiv und arbeiten, aber sie haben auch die
71 Möglichkeit und das Recht für sich, zwischendrin einfach mal kurz sich normal zu unterhalten, wie das
72 Kinder eben auch mal tun, um dann wieder zurück in die Arbeit zu gehen.

73 **I:** Mhm okay, und ich glaube, dass ich gelesen habe, dass Sie den Kindern (.) erstmal keine Rückmel-
74 dung zu ihrem Lernfortschritt geben. Ist das richtig?

75 **L5:** Wir geben das immer wieder punktuell, wir lassen sie aber auch zwischendrin arbeiten, und wir
76 führen sogenannte genannte Lernplanungsgespräche. Also was möchtest du heute arbeiten, was ist dein
77 Thema, was musst du vielleicht auch arbeiten, was noch beendet werden muss und dann nach einer
78 gewissen Arbeitsphase sprechen wir auch mit den Kindern, ob sie das erreicht haben, ja oder nein und
79 ob sie noch Unterstützung brauchen beziehungsweise woran es jetzt hing, dass es nicht funktioniert hat.

80 **I:** Das heißt, in den Momenten haben die Kinder dann auch Möglichkeiten, sich auch selbst zu reflek-
81 tieren?

82 **L5:** Wir fragen Sie auch immer. Was ist deine Einschätzung, ist es gelungen, ja oder nein und an welchen
83 Dingen hast du es gemerkt oder in welcher Hinsicht würdest du es als gelungen bezeichnen und wo ist
84 es vielleicht irgendwie schwierig gewesen und was brauchst du für eine Hilfe? Hast du eine Idee wie
85 man dir da helfen kann?

86 **I:** Ok, und was denken Sie, welche Auswirkungen hat wiederum das Feedback, dass sie den Kindern
87 dann geben und die Selbstreflexion auf das Selbstkonzept der Kinder?

88 **L5:** Dass sie sich (..) so wäre die die Wunschvorstellung und ich glaube an vielerlei Punkten gelingt es
89 auch, dass sie einfach sich selbstwirksamer fühlen und auch merken, dass sie Erfolge haben und wissen,
90 sie können diese Erfolge aktiv mitgestalten und sie sind nicht abhängig von uns (.) als Lehrer.

91 **I:** Ja. Und auch da wieder. Inwiefern glauben Sie, dass eine offene Kommunikation und eben diese
92 positive Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden die Selbstreflexion der Kinder unterstützt?

93 **L5:** Ich glaube, dass das sowieso die Grundvoraussetzung ist, in eine Selbstreflexion zu kommen, weil
94 ich muss ja ein vertrauensvolles Verhältnis haben zu einer Person, die mir eine Rückmeldung gibt, die
95 aber auch ernst nimmt, was ich sage, und dann kann ich das miteinander abgleichen und lerne ja dann
96 auch Sachen einzuschätzen, das sind ja Dinge, die auch die Kinder erst erwerben müssen, also auch in
97 der Grundschule haben die ja oft eine andere Vorstellung, was eine angemessene Anzahl von Aufgaben,
98 oder (..) welche Zeit angemessen ist, um einen Lerninhalt zu bearbeiten. Da muss man sie unterstützen,
99 das müssen sie erst lernen und dann ist es wichtig, dass sie zum einen sagen dürfen, dass sie es anders
100 einschätzen, aber eben auch sich immer rückkoppeln und dann auch ein Gefühl dafür entwickeln, was
101 da angemessen ist und was nicht. Das kann ich einfach nicht voraussetzen, das können die in dem Alter
102 ja noch nicht.

103 **I:** Ja, und wie schaffen Sie so Augenblicke? Also visualisieren Sie das dann auch und das dann auch
104 wirklich so individuell, also 1 zu 1 Gespräch?

105 **L5:** Ja, genau, wir haben diese Lernzielgespräche, wir haben einen Lernplaner, da schreiben die ihre
106 Sachen rein, da gibt es auch Evaluationsinstrumente wie Wolken oder Smileys oder was auch immer,
107 die die Kinder sich selber auch eintragen und die wir eintragen können und wir machen aber auch Rück-
108 melderunden im Kreis und Fragen, wie sind die Gruppenarbeiten heute gelaufen, wie war euer Eindruck,
109 fandet ihr, ihr wart produktiv? Wir haben eher beobachtet, dass es ziemlich laut war, hat euch das gestört,
110 habt ihr trotzdem ein Ergebnis hinbekommen miteinander? Es gibt beides (.) häufig wird aber viel 1 zu
111 1 gesprochen, weil es auch in der Gruppe schwierig ist das Gespräch zu führen, weil man ja auch nie-
112 manden irgendwie vor den anderen sozusagen da irgendwie bloßstellen möchte oder irgendwie bewerten
113 möchte. Das ist ja nicht das Ziel, ja.

114 **I:** Okay, und dann würde ich noch mal näher auf die Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden
115 eingehen. Wie definieren Sie für sich eine gute und förderliche Beziehung zwischen Ihnen und den
116 Kindern?

117 **L5:** Eine gute und förderliche Beziehung ist, wenn man dem Kind genug Freiraum gibt, sich selber
118 einzubringen, eigene Interessen zu verfolgen und auch Fehler machen zu dürfen, um daraus zu lernen
119 und auf der anderen Seite sich aber in der Verantwortung sieht, das Kind zu begleiten, nicht alleine zu
120 lassen und (.) immer wieder kritisch zu hinterfragen habe ich das Kind gefördert, gefordert, überfordert.

121 Also das immer wieder einzuschätzen und das aber auch in im Dialog mit dem Kind gemeinsam anzu-
122 schauen.

123 **I:** Mhm. Und haben Sie irgendwelche Ansätze und Strategien, die Sie verfolgen, um eben so einer Be-
124 ziehung zu stärken, zu pflegen und eben auch langfristig zu halten? Oder machen Sie das nach bisschen
125 auch Bauchgefühl?

126 **L5:** Ne, es ist schon auch. Also ich überlege mir, was ich dann sagen möchte. Ich versuche das nicht zu
127 (..) die Sätze kurz zu halten, die wichtigsten Infos an den Anfang vom Satz zu stellen, also ich achte auf
128 die Gesprächsführung und auf die Gesprächstechniken, ich versuche Dinge immer wieder festzuhalten
129 und zu visualisieren und dem Kind immer die Möglichkeit zu geben, zwischendrin seine Einschätzung
130 abgeben zu können und dafür immer wieder Zeiten einzuplanen und die nehme ich mir auch vorher vor
131 und versuche mich daran zu halten. Also ich plane die Gespräche schon, die ich dann führe mit den
132 Kindern.

133 **I:** Und generell jetzt, können Sie von Faktoren, Situationen oder Beispielen berichten, die sich negativ
134 auf die Beziehung ausgewirkt haben?

135 **L5:** (...) Ja, negativ ist es dann, wenn man den Überblick verliert, weil einfach zu viele Dinge anstehen.
136 Vielleicht, was akut geklärt werden muss, was einen aus der Situation rausreißt, wenn im Vertretungs-
137 falle man sonst nicht in der Klasse drin ist, dann muss man das Ganze noch viel überlegter machen und
138 kommt immer wieder mal in Situationen, in denen man denkt, das hätte ich jetzt vorbereiteter Weise
139 anders gemacht. Und es ist nicht optimal gelaufen, aber es sind eher so kurzfristige Störfaktoren. Also
140 wenn es jetzt wirklich was wäre, was ich in Summe negativ entwickelt. Also das würde ich dann eher
141 da drin sehen, dass ein Lehrer das nicht schafft, sich auf seine Gruppe einzulassen oder, oder irgendwie
142 zu wenig Kenntnis hat über Entwicklungsmaterialien und Entwicklungsthemen, die die Kinder bearbei-
143 ten müssten. In dem Moment fängt er ja an zu schwimmen, kann keine passgenauen Angebote machen
144 und dann stört es auch die Beziehung zwischen ihm und den Kindern, weil die Kinder das auch merken.

145 **I:** Dann dazu eine Rückfrage, welche Eigenschaften und Verhaltensweise braucht denn (.) oder sind in
146 inneren Augen entscheidend (.) um eben eine Lehrer- Schüler- Beziehung konstruktiv anzugehen und
147 die Beziehung eben, dass sie nicht negativ wird oder sie nicht zu belasten?

148 **L5:** Die Eigenschaft, dass der Lehrer sich grundsätzlich in der Verantwortung sieht, Beziehungen zu
149 gestalten. Was ich finde, was sowieso immer beim Erwachsenen liegt, nie beim Kind. Und das Bewusst-
150 sein und die kompetenzkindliche Entwicklung zu kennen, diese hinterfragen zu können und begleiten
151 zu können und zu wollen vor allen Dingen, das ist ganz, ganz wichtig.

152 **I:** Und in welchem (..) Verhältnis stehen für Sie die Elemente der Wissensvermittlung und die Elemente
153 der Beziehungsgestaltung?

154 **L5:** Die sind für mich niemals, also die sind gleichwertig in dem Sinne, dass wenn die Beziehung
155 stimmt, sich dieses Wissen automatisch angeeignet werden kann. Ich glaube, deswegen sind die kausal
156 miteinander verbunden, aber von der Abfolge her käme bei mir diese Beziehungsgestaltung vor der
157 Wissensvermittlung, zumal ich Wissen nicht vermitteln kann. Ich kann den Prozess begleiten, sich Wis-
158 sen anzueignen, ich selber kann das ja nicht vermitteln, das muss das Kind ja selber erwerben.

159 **I:** Und jetzt so eine bisschen Resümee- Frage, was denken Sie, was kann eine gelungene Interaktion
160 zwischen Ihnen und den Lernenden alles bewirken? Also welche positiven Sachen (lacht)?

161 **L5:** Es kann bewirken, dass ein Kind lernt, sich selber zu strukturieren, kommunikative Fähigkeiten zu
162 entwickeln, zu wissen, wo sind meine Grenzen. Ich kann die kommunizieren, ich kenne die Grenzen
163 anderer, ich kann Hilfe einfordern. Ich fühle mich selbstwirksam, ich kann mein Lernen mitgestalten
164 und mit der Zielsetzung später das Selbstbild zu entwickeln, dass ich mein Leben auch gestalten kann
165 und dass ich weiß, wie meine Stärken sind, meine Schwächen sind und die berücksichtige, wenn ich
166 später mal alleine eigenständig in die Ausbildung gehe, ins Studium, Familie gründe, alles, was dann
167 das Leben so bringt (lacht).

168 **I:** Okay, und dann hätte ich noch eine Abschlussfrage und zwar gibt es irgendwelche Sachen, die verän-
169 dert werden müssten, damit Sie noch eine konstruktivere Beziehung und tiefere Interaktion zu den Ler-
170 nenden haben könnten?

171 **L5:** Wenn man noch mal davon träumen könnte, Strukturen zu verändern. Generell was so Ziele des
172 Unterrichts angeht und auch die ganzen Dinge, die dann später mit dem Schulabschluss und so zusam-
173 menhängen und man die Möglichkeit hätte, lernen noch freier zu gestalten und noch mehr an den Be-
174 dürfnissen der Kinder orientiert, dann fände ich hätte das eine sehr große Auswirkung, weil je höher die
175 Kinder gehen in den Stufen, umso mehr kommen die strukturellen Zwänge von außen. Desto mehr
176 kommt das Thema Schulabschlussnoten und so weiter und da finde ich schon, dass da ein Teil verpufft,
177 was das Potenzial der Pädagogik wäre. Und das liegt nicht in der Pädagogik selber.

178 **I:** Mhm. Okay dann danke ich Ihnen. Das war es schon.

179 **L5:** Gerne.

Interview 6:

Datum der Aufnahme	21.11.2024
Schulform	Montessori- Schule
Länge	32:12 min

180

1 **I:** Dann auch erstmal für Sie die Einstiegsfrage. Seit wann sind Sie denn Lehrer?

2 **L6:** Seit 2 also fertig ausgebildet? (Ja.) Seit 2016.

3 **I:** Okay, dann, das ist in verschiedene Schwerpunkte eingeteilt und der erste Schwerpunkt ist so ein
4 bisschen die Unterrichtsgestaltung, und da ist die erste Frage, wie Sie im Wesentlichen den Aufbau des
5 Unterrichts gestalten, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen?

6 **L6:** In der Montessori Pädagogik oder in der Regelschulpädagogik? (In der Montessori.) Weil ich habe
7 ja, ich hatte ja Einblick in beide Bereiche?

8 **I:** Sie dürfen auch gern beides. Auch die Unterschiede sagen, wenn es Ihnen nicht zu viel ist.

9 **L6:** Nö, also vielleicht kurz zu mir, damit man es versteht. Ich bin Gymnasiallehrer und habe mein
10 Referendariat standardmäßig gemacht und bin danach aber dann direkt an die Montessorischule gewech-
11 selt. (..) In meinem Referendariat war es für mich wichtig, die Lerninhalte (.) an spannenden Themen
12 aufzuhängen und so möglichst viel Interesse bei den Schülern zu wecken, vielleicht auch für Themen,
13 die jetzt auf den ersten Blick erstmal nicht so interessant wirken. Und dann über ein Problem, was sich
14 durch ein Einstieg ergibt dann ja so ein bisschen den Forschergeist zu wecken, weil ich habe also ich
15 habe Naturwissenschaften, Geographie und Bio und ja da drüber waren die meisten Kinder dann immer
16 relativ motiviert. Kommt natürlich dann aufs Material darauf an. Um dieser Frage nachzugehen, im
17 Idealfall hat man das dann am Ende des Unterrichts dann zusammen beantwortet, hat dann vorher auch
18 Hypothesen entwickelt, die man dann am Ende überprüft, also eigentlich so klassisch, wie man es kennt
19 in der Naturwissenschaft, genau im Gegensatz dazu haben wir ja jetzt eigentlich keine Fächer mehr in
20 der Montessori Pädagogik, sondern es ist ausgehend von der kosmischen Erziehung. Vielleicht dazu
21 auch einen ganz kurzen Ausblick. Also wir versuchen die ganzen Inhalte, also wenn wir jetzt wieder von
22 von Fächern sprechen, würde also alles, was man irgendwie zum mathematischen Bereich dazu zählt,
23 alles, was man zum Sprachenbereich dazu zählt, sei es Deutsch oder auch Fremdsprache und alles, was
24 ja zu den naturwissenschaftlichen Bereichen gehört, versuchen wir an konkreten Inhalten zu vermitteln.
25 Das heißt, wir haben so große Erzählungen, wo der, ja, wo der Lernbegleiter, dann ein großes Thema
26 aufmacht, wie zum Beispiel die Entstehung des Universums, dann erzählt man eine halbe Stunde was
27 über die Entstehung, über das also, das ist eine feste Erzählung oder auf einem Bild auf einem großen
28 Teppich entsteht und die Kinder hören zu und danach entstehen bei den Kindern so ganz viele Fragezei-
29 chen. Ja, also das ist öffnet ganz, ganz viele Lernfelder und weckt Interesse, sich dann zum Beispiel
30 mehr mit dem Thema, ja, wie ist unsere Erde eigentlich entstanden oder was ist eine Supernova oder
31 wie sind die ersten Sonnen entstanden, da werden so ganz viele Lernfelder aufgemacht und daran

32 versuchen wir dann als Lernbegleiter alle Inhalte möglichst anzugliedern, sodass man Eigeninitiative ein
33 Problem hat oder ein Lernfeld, was man sich erarbeiten möchte. Und wir sind dann eigentlich nur dafür
34 zuständig zu schauen, auf diesen Zug aufzuspringen, weil das Kind hat ja Lust, das zu bearbeiten und
35 wir schauen, dass wir möglichst viele Inhalte dann da dran noch angliedern, hat den großen Vorteil, dass
36 die Kinder, also sie machen das nicht immer auch alle machen es auch in Kleingruppen, dass die immer
37 eine sehr hohe Motivation haben und man auch nie in diese Frage kommt, in diese klassische Frage,
38 warum muss ich den diesen Lerninhalt eigentlich lernen? Ja, so klassisch, wofür brauche ich Bruch
39 rechnen ja. Es ist ja in der Regelschule oft so, dass man sagt, wofür brauch ich das in meinem Leben
40 eigentlich?

41 **I:** Das heißt, das ist auf jeden Fall ein Vorteil von der Montessori- Pädagogik. Haben Sie noch weitere
42 Vorteile, in denen die Unterrichtsform einfach quasi besser ist?

43 **L6:** Ja, also da gibt es noch eine ganze Menge Vorteile. Wir haben. (..) Also wenn wir von den kosmi-
44 schen Erzählungen ausgehen, haben die Kinder ja Möglichkeit, sich in der freien Arbeit dann auch noch
45 mit themenspezifischen Schwerpunkten zu befassen. Freie Arbeit an sich ist für mich ein Vorteil. Das
46 heißt, das Kind kann da selbst, also sehr selbstbestimmt und selbstwirksam tätig werden. Es kann aus-
47 suchen, wo es lernen, es kann aussuchen, mit wem es lernt, und es kann aussuchen, welchen Lerninhalt
48 es bearbeitet, und das ist für mich ein großer Vorteil. Ich sehe einen großen Vorteil in der Altersmischung,
49 die wir haben, also in der erweiterten Grundschule bei uns, Jahrgang 1 bis 3 und 4 bis 6. Die Kinder
50 können da sehr deutlich voneinander profitieren, gerade auch wenn es also in kleineren Untergruppen
51 auch noch mal gemischte Gruppen sind. Ich sehe das gerade an meinem eigenen Sohn, der bei uns in
52 der Grundschule ist. Der hat ab der ersten Klasse dann schon Vorträge mit Größeren gemacht, konnte
53 selbst noch nicht schreiben, hat aber dann schon präsentiert, die anderen haben dann geschrieben, er hat
54 Bilder rausgesucht, hat das Plakat mitgestaltet und so profitieren die Kinder halt sehr stark voneinander.
55 Das ist jetzt nur ein Beispiel. Es gibt noch viele andere, aber ich glaube, das geht dann geht dann zu
56 weit. Also das sind für mich große Vorteile. Insgesamt (..) einfach die sehr hohe Mitbestimmung an
57 meinem eigenen Lernweg und das finde ich einfach wichtig, weil der sehr unterschiedlich ist. Ja, das
58 kann nicht den einen Weg geben für alle, sondern es muss unterschiedliche Möglichkeiten geben und
59 wer kann es besser beurteilen als die Kinder selbst? Ja, am Anfang natürlich mit sehr viel Unterstützung,
60 das muss ja auch selbst erstmal herausfinden, was ist eigentlich lernen, wie lerne ich? Das müssen die
61 Kinder erst lernen. Aber je älter sie werden, je mehr können Sie das dann auch eigenständig tun. Und
62 unser Job ist dann eigentlich auch als Lehrer nicht mehr so der klassische Lehrer zu sein, sondern eher
63 ein Lernbegleiter. Ja, also wir versuchen sehr passiv zu sein, viel zu beobachten und die Kinder dann
64 wirklich nur zu unterstützen, wenn sie auch Hilfe brauchen, und da ist gerade am Anfang sehr viel Pla-
65 nungshilfe auch. Ja, also die Kinder brauchen ja eine Auswahl in der freien Arbeit, weil sie das am
66 Anfang noch nicht selbst einschätzen können und auch Unterstützung, welche Lerninhalte machen jetzt
67 in Folge auch Sinn? Ja, gerade in der Mathematik und auch im Schriftspracherwerb ist es ja aufeinander
68 aufbauend, da kann ich nicht einfach irgendwas machen. ((Hustet)) Entschuldigung.

69 **I:** Und was denken Sie, welche Wirkung hat es auf die Kinder, dass Sie den Lernprozess eben selbst
70 mitgestalten können und mitentscheiden können?

71 **L6:** Ja, also es hat sehr hohe Auswirkungen auf die Motivation. Und wenn, wenn man motiviert ist, was
72 zu lernen, dann ist es auch nachhaltig. Ja, also wenn es extrem sich motiviert ist, dann funktioniert es
73 natürlich, aber nachhaltig ist das Ganze nicht, das merke ich an meiner eigenen Schullaufbahn. Das
74 funktioniert in den unteren Stufen noch ganz gut, in der Mittelstufe funktioniert es irgendwann gar nicht
75 mehr, weil man denkt, ihr könnt mich alle mal auf gut Deutsch. Und in der Oberstufe funktioniert es
76 dann schon wieder besser, wenn man ja selbst Schwerpunkte legen kann. Aber wenn es von vornherein
77 intrinsisch motiviert ist, dann ankert das Wissen auch besser. Vor allen Dingen, wenn es dann bei uns
78 auch noch im Kontext eingebunden ist ja. Also das ist für mich einer der größten Vorteile, dass die
79 Kinder eine sehr hohe Motivation haben.

80 **I:** Und wie bedingt sich das Verhältnis zwischen Ihnen und den Kindern und eben dadurch, dass Sie
81 auch selbstbestimmt lernen?

82 **L6:** Sie meinen, das Verhältnis zwischen Lehrkraft und den Kindern?

83 **I:** Ja, ja.

84 **L6:** Dazu muss man glaube ich auch so ein bisschen die Rahmenbedingungen sich anschauen. Wir haben
85 ja den großen Vorteil, dass die Klassenlehrer in der in der 1 bis 6 bis auf wenige Ausnahmen mit ihrem
86 vollen Deputat auch in den Klassen eingesetzt sind. Das heißt, wir sind Ganztagschule, das heißt, viele
87 Lehrer verbringen quasi mehr Zeit mit den Kindern als die Kinder zu Hause mit ihrer Familie verbringen,
88 wenn man das jetzt wirklich mal hochrechnet und dadurch entsteht halt eine unheimlich enge Bindung.
89 Und unsere Lehrer agieren sehr authentisch, das sollte man natürlich an der Regelschule auch,
90 aber es ist hier auf der Beziehungsebene noch mal was ganz anderes. Ja, und wenn man eine Beziehung
91 zu einem Kind hat und das Kind auch eine Beziehung zu einem hat, dann ist es auch ein ganz anderes
92 zusammenarbeiten. Ja, also es ist ein arbeiten auf Augenhöhe, wir duzen uns auch alle hier, also wir sind
93 alle gleichberechtigt, wir müssen uns alle hier an Regeln halten, das ist selbstverständlich, aber ich muss
94 mich genauso als Lehrer an Regeln halten wie unser Erstklässler, der unten rumläuft und das finde ich
95 einfach schön, dass wird auch von den Kindern rückgemeldet, dass ja, es ist auf eine Art von Wertschätzung
96 und das ist einfach ein ganz anderes Miteinander und schafft so auch automatisch schon mal eine
97 ganz entspannte Lernatmosphäre von vornherein, ohne dass man eigentlich viel dazu beiträgt. Ja, man
98 ist einfach da, man arbeitet mit dem Kind auf Augenhöhe, man bekommt Impulse vom Kind, man greift
99 sie auf und gibt Impulse zurück, man lernt von den Kindern (..) finde ich ja auch immer wichtig, also
100 wir stehen nicht darüber, ich lerne jeden Tag auch noch neue Dinge. Und so ist das ein Schönes geben
101 und nehmen.

102 **I:** Also Sie glauben dann also logischerweise jetzt schlussfolgernd, dass auch eine positive Beziehung
103 zwischen Ihnen und den Lernenden eben dann auch das Lernklima verbessert?

104 **L6:** Definitiv ja. Also das ist mit Grundvoraussetzung glaube ich, auch für ein positives Lernklima und
105 dann, wenn die Beziehung zwischen dem Kind stimmt, dann ist es relativ egal, ob ich jetzt in einem
106 relativ kargen Klassenzimmer bin oder in einem schön gestalteten, sowie bei uns, das ist die Grundvoraussetzung.
107 Klar macht dann die äußere Umgebung (des wichtig?). Na klar ist die äußere, also die die
108 äußere Lernumgebung, auch wichtig, aber ich denke, dass das Entscheidende die Beziehung zu dem
109 Kind ist und das andere ist sekundär.

110 **I:** Und können Sie vielleicht Beispiele nennen, wie eben diese Interaktion zwischen Ihnen zu einem
111 verbesserten Lernklima und auch zu einer verbesserten Beziehung, also von Interaktion quasi zu Beziehung
112 geführt?

113 **L6:** Ich glaube, das ist ein ist ein Prozess, den man eigentlich wenig aktiv gestalten muss. Dadurch, dass
114 wir ja auch mit den Kindern sehr viel zusammenarbeiten, auch wenn es darum geht, neue Einführungen
115 zu geben. Läuft das bei uns so, dass wir entweder eine Kleingruppe auf dem Teppich haben oder auch
116 mal eine einzelne Einführung am Tisch haben und das ist wirklich dann eine Face to Face Situation, das
117 heißt, es ist auch gar keine räumliche Distanz da. Man kann sich vorstellen, ich sitze am Teppich mit 10
118 bis 12 Kindern und gebe Impulse. Es entsteht eine eigene Dynamik auf dem Teppich und dadurch entstehen
119 diese ganzen Synergieeffekte wie die Beziehung steigt, es wird eine positive Lernumgebung,
120 dadurch dass ich auch Impulse aufgreife oder die Kinder Impulse von mir aufgreifen, ich denke das ist
121 sehr dynamisch ja also, dass muss man gar nicht so aktiv vorantreiben. Das ergibt sich durch die Rahmenbedingungen,
122 die wir hier einfach haben. Zum Glück also ja.

123 **I:** Und wie fördern Sie die Kultur, dass die Kinder auch untereinander sich respektvoll austauschen?

124 **L6:** Ja, das ist was. (.) Das ist eine sehr interessante Frage. Also dadurch, dass wir hier auf Augenhöhe
125 interagieren, ist es ja eigentlich von vornherein schon mal klar, dass sie sich auch respektvoll miteinander
126 unterhalten sollten. Also wir müssen das natürlich als Pädagogen vorleben, das ist ganz wichtig, dass
127 wir Erwachsene miteinander respektvoll umgehen, dass ich den Kindern gegenüber respektvoll umgehe,
128 dass ich das vorlebe und dass ich dann Situationen, die ich im Klassenzimmer oder auf der Pause dann
129 mitbekomme, wo ein respektvoller Umgang nicht gegeben war, dann auch dementsprechend nachbereite
130 und da legen wir hier sehr großen Wert drauf und investieren damit mitunter auch sehr viel Zeit, auch in
131 manchmal kleinen, von außen gesehen Banalitäten, die dann vielleicht aber im Hintergrund gar keine
132 sind. Das heißt, wir führen dann Einzelgespräche mit den Kindern, Wir führen Klärungsgespräche mit
133 der Klasse, wenn es mehrere betrifft. Ziehen zur Not, wenn es größer ist, auch die Eltern mit ins Boot.

134 Also die Elternarbeit ist bei uns ja auch sehr intensiv. Wir haben einmal im Monat Elternabende, wo die
135 Eltern hinkommen, haben regelmäßige Entwicklungsgespräche. Das heißt, ja, es entsteht ein rundes Bild
136 mit sehr viel Rückmeldung, mit sehr viel Feedback. Und klar ist es nicht von vornherein gegeben. Das
137 ist was, wo man dran arbeiten muss, aber das funktioniert nur über einen ständigen Prozess und eine
138 ständige Rückmeldung und zu schauen, okay wie kann ich an meinem Verhalten was ändern oder wo
139 wird mein Verhalten eigentlich übergreifend im Vergleich also zu der Gruppe. Wo sind meine Grenzen?
140 Das müssen die Kinder auch erst lernen und da zeigt die Erfahrung, dass das seit Corona ein deutlich
141 anspruchsvolleres Feld geworden ist. Ja, also die Kinder kommen mit anderen Voraussetzungen zu uns
142 in die erste Klasse und auch zum Teil Quereinstieg in die fünfte Klasse, als das noch davor war. Das
143 wird immer, herausfordernder, dieser Bereich.

144 **I:** Dann gehen wir mal tatsächlich auf dieses Feedback und das Reflektieren genauer ein, wie häufig
145 und auf welche Weise geben Sie denn den Lernenden Rückmeldungen zu ihrem Lernfortschritt?

146 **L6:** Es kommt immer auf die Jahrgangstufe an. Grundsätzlich (.) bekommen (.) die Kinder Rückmel-
147 dungen zu ihrem, zu ihrem Lernprodukten oder zu ihrem Lernweg oder auch Lernergebnissen oder
148 Gruppenarbeiten eigentlich (.) fast täglich. Spätestens aber wenn, wenn so ein Prozess abgeschlossen
149 ist. Ja, also wenn ein Lernfeld sich erschlossen wurde, das Kind dann zu einem Lernbegleiter kommt
150 und sagt, hey, ich bin jetzt in Mathe zum Beispiel habe ich in dem Themenbereich das und das fertig
151 gemacht. Dann rechnet man mit dem Kind noch mal ein paar Aufgaben zusammen, schaut, ob das funk-
152 tioniert und wenn da irgendwo, ja, weiß ich nicht, da noch ein Fehlerchen eingeschlichen hat, dann
153 schaut man da in dem Prozess noch mal genauer hin. Ansonsten sind wir ja bei so gruppenspezifischen
154 Prozessen als Lernbegleiter auch immer beobachten anwesend und geben dann zu diesen Prozessen auch
155 immer Rückmeldung. Das Ganze läuft über eine über eine verbale Rückmeldung (.), die sehr transparent
156 ist, so dass das Kind sich auch einordnen kann und mündet ja dann schlussendlich nach der 8. Klasse
157 bei uns dann auch in eine Benotung, weil die Rahmenbedingungen einfach dann so gesetzt sind durch
158 den Staat, weil wir auch Abschlüsse natürlich vergeben müssen und da muss halt eine Benotung da sein,
159 das sind die äußeren Voraussetzungen einfach, und das bahnt sich dann so ein bisschen an, von mündli-
160 chen Feedback in der 1 bis 6 über dann auch Abschlusstests in der 7 und 8, wo dann schon mal eine
161 Bepunktung auch ins Spiel kommt, wo dann eigentlich schon schwarz auf weiß steht, okay, ich habe
162 jetzt 60 von 100 Punkten dann kann man sich ja eigentlich schon denken, was das ist, sodass die Kinder
163 dann nicht aus allen Wolken fallen, wenn sie dann das erste Mal Noten aufs Papier kommen. Aber ich
164 bin auch der festen Überzeugung, dass sich ein Zweitklässler bei uns auch nur durch das mündliche
165 Feedback gut einordnen kann, ja, weil unsere Zeugnisse und Zeugnisbriefe und auch die Rückmeldebö-
166 gen beziehungsweise Protokolle zu den Entwicklungsgesprächen auch kompetenzbasiert sind, das heißt
167 man kann da auch eigentlich genau rauslesen, wo das Kind steht oder stehen sollte, ja.

168 **I:** Ja, und die Kinder, die reflektieren sich wahrscheinlich dann in diesen Gesprächen auch selbst?

169 **L6:** Ja.

170 **I:** Wir schaffen oder wie gestalten Sie diese Momente?

171 **L6:** Also die Kinder bereiten sich genauso wie wir auf diese, wie wir auf diese Gespräche auch vor, die
172 Eltern auch. Also es sind Schüler- Eltern- Kind- Gespräche zum Halbjahr, die bekommen auch ein Re-
173 flektionsbogen, wo sie sich vorbereiten und (..) die Schwerpunkte während dem Gespräch ergeben sich
174 eigentlich auch erst im Gespräch. Den größten Gesprächsanteil hat das Kind, weil es so sein letztes
175 halbes Jahr reflektiert und ja, auch erzählt was, was so seine Highlights waren. Und dann gibt es Schwer-
176 punkte, die sich da ja schon rauskristallisieren oder man gibt als, als Erwachsener dann noch mal ein
177 Schwerpunkt rein. Das Wichtigste ist eigentlich, dass man dann nach dem Gespräch noch mal auch ganz
178 konkrete Ziele für das nächste Halbjahr in bestimmten Bereichen abgesprochen hat, die auch so greifbar
179 und so transparent sind, dass vor allen Dingen das Kind damit was anfangen kann, weil das soll ja nicht
180 meine Ziele als Lernbegleiter sein, sondern die Ziele, die wirklich sinnvoll sind fürs Kind, und die er-
181 geben sich eigentlich dynamisch in dem Gespräch dann und die Eltern sind meistens im Idealfall eigent-
182 lich eher passiv. Ja klar kommt von denen auch mal ein Impuls, wie können wir vielleicht unterstützen
183 zu Hause oder sowas. Grundsätzlich ist aber das Kind im Fokus und (...) daraus am Anfang in den
184 unteren Stufen, da natürlich auch mehr Unterstützung. In den höheren Stufen funktioniert, das aber dann
185 also auch das ist ein Prozess, ja.

186 **I:** Und was denken Sie, welche Rolle spielt das Feedback, dass Sie den Kindern geben in Bezug auf
187 deren Freude am Lernen und eben auch Fähigkeit, dass sie sich selbst reflektieren und vielleicht auch
188 auf das Selbstkonzept von den Kindern?

189 **L6:** Also das hatten wir, also spielt eine große Rolle. Wichtig ist natürlich auch die Art des Feedbacks.
190 Also man kann ein positiv verstärkendes Feedback geben oder man kann natürlich auch ein negatives
191 Feedback geben. Wir versuchen den Kindern positives Feedback zu geben und dann ja Tipps, was man
192 eigentlich beim nächsten Mal besser machen könnte oder sollte. Und die Selbstreflektion ist was, was
193 bei uns eigentlich im Schulalltag fest etabliert ist dadurch, dass wir Lernbegleiter mit den Kindern mon-
194 tags morgens auch immer Tutorengespräche führen, das heißt, wir begleiten sie in die Woche, wir setzen
195 zusammen Lernziele für die Woche fest und reflektieren an diesem Punkt aber auch, wie ist die letzte
196 Woche gelaufen. Ja, also hast du deine Lernziele erreicht, wenn ja super, dann können wir sogar viel-
197 leicht die Lernziele noch ein bisschen höherstecken, wenn nein, woran lag es? Lag es vielleicht am
198 Lernpartner? Lag es da dran, dass wir die Aufgaben zu schwer gesetzt haben oder du oder waren es zu
199 leichte Aufgaben? Das kann ja auch manchmal sein, ja, okay, das war mir zu blöd, das zu machen, kann
200 ich nämlich schon und so ist man eigentlich in einer ständigen Reflexionsschleife drin und die Kinder
201 lernen so relativ schnell, sich erstens gut einzuschätzen und zweitens dann auch gut zu reflektieren und
202 dass dann nicht nur auf der fachlichen Ebene, sondern auch über das hinaus.

203 **I:** Und inwiefern glauben Sie, dass dann eben da auch diese offene Kommunikation, die sie wahrschein-
204 lich mit den Kindern führen, eben die Kinder einfach unterstützt?

205 **L6:** Naja gut, die ist entscheidend dafür. Ich denke ohne eine passende Beziehung, da sind wir wieder
206 am Anfang, sind diese Gespräche auch gar nicht möglich. Ja weil die Kinder öffnen, so ein Tutorenge-
207 spräche starten auch immer mit dem Einstieg, dass wir über das Wochenende reden und schauen, was
208 da so gelaufen ist. Wie bist du eigentlich drauf, wie bist du heute Morgen in die Schule gekommen? Ich
209 merke du bist sehr müde, was war los am Wochenende. Dass man die Kinder auch auf einer Beziehungs-
210 ebene abholt und danach dann auch erst in die Arbeit geht. Ja, weil für die Kinder ist das ja auch Arbeit,
211 genauso wie, wie für mich das Arbeit ist. Das heißt, ohne eine Beziehung und ohne dass die Kinder sich
212 öffnen oder auch bereit sind, mir ja von Dingen zu erzählen oder ihren Lernprozess zu reflektieren,
213 funktioniert das ja gar nicht, die machen das ja gerade in den niederen Stufen auch unter Umständen gar
214 nicht für sich selbst. Ja, also da funktioniert lernen auch viel, hey, du bist ein cooler Typ, ich möchte das
215 auch für dich machen, ja, das darf man auch nicht unterschätzen. Diesen Gedanken dahinter, ja.

216 **I:** Dann gehen wir mal nämlich auf die Beziehung noch mal genauer ein, und zwar wie definieren sie
217 denn für sich eine gute und förderliche Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden?

218 **L6:** Eine gute und förderliche Lernbeziehung ja, also ich hatte ja gesagt, Begegnungen auf Augenhöhe.
219 Was gleichzeitig aber nicht bedeutet, dass wir keinen Respekt voreinander haben. Also Respekt finde
220 ich das Wichtigste. Und für mich ist auch wichtig, dass die Kinder ja dadurch das wir so dicht sind zu
221 wirklich 99% auch ehrlich sind. Ja, also die wissen dadurch, dass sie hier gut aufgefangen sind, die
222 wissen, wenn ich mal ***** gebaut habe auf gut Deutsch. Dann kann können sie zu mir kommen,
223 auch wenn ich jetzt Schulleitung bin. Und ich nehme mir die Zeit für sie und spreche mit ihnen. Und es
224 gibt, es gibt natürlich unter Umständen auch mal einen auf den Deckel, so nach dem Motto, hey, das
225 war echt völlig daneben, aber wir schauen dann zusammen, wie wir das Problem wieder aus der Welt
226 schaffen, ja, an welchen Stellen müssen wir uns entschuldigen, wie können wir vielleicht Sachen wieder
227 gut machen, wenn irgendwas kaputt gegangen ist oder so. Ja, ich glaub so kann das Zusammenleben
228 eigentlich nur funktionieren.

229 **I:** Und verfolgen Sie dabei Ansätze oder Strategien, um diese Beziehung aufzubauen, zu pflegen und zu
230 stärken? Oder ist es, machen Sie das nach dem Bauchgefühl?

231 **L6:** Also ich bin einer, der das sehr nach dem Bauchgefühl macht. Ich finde es einfach wichtig, dass
232 man authentisch agiert. Wir sind alle nur Menschen. Wir haben gute und schlechte Tage. Auch als Er-
233 wachsene und auch als ein sehr guter Pädagoge schlägt man mal über die Stränge, man sollte sich da
234 nicht zu fein sein, sich auch bei den Kindern mal zu entschuldigen, zu sagen, hey die Aktion war sehr
235 dumm von mir, ich habe heute auch einen *****tag aus den und den Gründen und dann ist das glaube
236 ich was, was sich von alleine entwickelt. Also ich mach das sehr aus dem Bauchgefühl raus (.). Die

237 Kinder (.) Ja, da man auch so viel Zeit mit den Kindern verbringen, weiß man auch genau, wie die
238 Kinder ticken, die wissen, wie ich ticke. Mit dem einen kann ich ein bisschen rumshakern, der andere
239 (.) würde das mir schon krummnehmen, also da ist eine sehr hohe Dynamik drin und das wiederum
240 macht es aber auch ultra spannend, ich für mich selbst habe da jetzt keine besonderen Strategien, also
241 ich schmeiße mich da gerne als Lehrkraft einfach in so eine Gruppe rein. Schau am Anfang mal so wie
242 die Dynamik ist und dann wächst man da eigentlich relativ schnell rein.

243 **I:** Können Sie denn vielleicht auch von Faktoren, Situationen oder Beispielen berichten, die sich negativ
244 auf die Beziehung ausgewirkt haben?

245 **L6:** Negativ auf die Beziehung?

246 **I:** Ja.

247 **L6:** Ja gut, also als Schulleitung kommt man schon mal (lacht) in die Situation, wo man auch mal ganz
248 klare Grenzen aufzeigen muss, gerade wenn es um mehrfache und ständige Überschreitung von Regeln
249 geht. Das sind natürlich Dinge, die sich schon auch negativ auf Beziehungen auswirken können, gerade
250 wenn es dann auch darum geht, wenn auch bei uns gibt es mal so Geschichten wie ein Schulausschluss
251 oder sowas. Das sind schon, also Sanktionen und Strafen sind Dinge, die sich immer negativ auswirken.
252 Deswegen versuchen wir, die auch in ihrem äußersten Notfall auszusprechen. Ja, weil eine Strafe auch
253 eigentlich selten dazu führt, dass das Kind versteht, warum habe ich eigentlich also was ist eigentlich
254 der Kern dieser Strafe oder wie kann ich es beim nächsten Mal besser machen? Dazu führt eine Strafe
255 ja nie, eine Strafe zeigt mir nur ich habe was falsch gemacht, aber was ich falsch gemacht habe, und wie
256 ich es beim nächsten Mal besser machen kann, impliziert die Strafe ja nicht. Ja, deswegen sind die
257 Gespräche und die Reflektion und das Miteinander und das gemeinsame Klären viel wichtiger als dann
258 eine Sanktion am Ende, die es manchmal auch geben muss, wenn dieses Sprechen nicht mehr hilft. Da
259 gibt es aber noch 1000 Schritte davor. Ja, also erst versuchen wir es im schulischen Kontext zu lösen,
260 dann werden die Eltern mit ins Boot geholt, dann wird die Schulsozialarbeit mit ins Boot geholt und so
261 wird der Kreis auch immer größer und irgendwann kommt man an einen Punkt, wo man sagt okay, wir
262 sind pädagogisch einfach an einem Ende angelangt. Wir haben eigentlich so gut wie alles probiert, du
263 schaffst es trotzdem nicht, auch vielleicht nicht mit psychologischer Begleitung oder sonst irgendwas
264 und dann. (..) Ja, dann gibt es halt irgendwann auch mal Sanktionen und irgendwann gibt es vielleicht
265 auch mal den Hinweis, dass diese Schulform vielleicht nicht für ihn geeignet ist. Aber wenn wir an dem
266 Punkt sind, da bin ich mir fast sicher, sind die Kinder für eine andere Schulform auch nicht geeignet, ja,
267 aber das ist da nochmal eine andere Nummer.

268 **I:** Und welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sind entscheidend, um eben in, wenn es ein Konflikt
269 gibt mit den Kindern dieses konstruktiv anzugehen? Also jetzt auf Seiten der (..) Lehrkraft?

270 **L6:** Da ist es ein Stück weit Professionalität, um zu schauen, egal was passiert, ist da einfach nichts
271 Persönliches zu nehmen. Ja, und solange man da als in der Konfliktsituation und in der Konfliktklärung
272 immer als neutrale Person da ist, die alle Seiten gleichwertig sich anhört und betrachtet. Hat man eigent-
273 lich auch kein Problem, sobald man irgendwie persönliche Meinung oder persönliche Impuls mit rein-
274 bringt (..), dann ja steht man eigentlich schon auf verlorenem Posten, weil man dann ja eine Seite be-
275 vorzugt. Ist natürlich eine andere Sache, wenn man ja in einem Konflikt selbst involviert war und auf
276 dem Schulhof war und genau gesehen hat, wie es war, aber selbst dann fängt man am Anfang immer an
277 und hört sich beide Seiten an und ist dann aber ja ein eigener Teil des Konfliktes und kann dann auch
278 noch mal anders agieren.

279 **I:** Okay und in welchem Verhältnis stehen für sie die Elemente der Wissensvermittlung und der Bezie-
280 hungs-, das Element der Beziehungsgestaltung (..) Im Alltag (.) Im Schulalltag?

281 **L6:** Ja gut, die bedingen sich gegenseitig. Nur mit einer gelingenden Beziehung schaffe ich es Inhalte
282 zu vermitteln und ich kann aber auch Beziehungen stärken, über den über die Vermittlung von Inhalten.
283 Also das ist so ein das ein geben und nehmen. Ja, das bedingt sich gegenseitig.

284 **I:** Ja. Und jetzt so ein bisschen resümierend, welche positiven Wirkungen kann Ihrer Meinung nach eine
285 gelungene Interaktion entfalten?

286 **L6:** Eine gelungene Lehrer- Schüler- Interaktion?

287 **I:** Ja

288 **L6:** Um das noch mal zusammenzufassen. Also ich denke, dass die Beziehung und die Interaktion mit
289 den, mit den Kindern auf einer Augenhöhe, auf einer respektvollen Art eine Grundvoraussetzung dafür
290 sein muss, damit Wissen überhaupt adäquat vermittelt werden kann beziehungsweise die Kinder in der
291 Lage gebracht werden, sich mit Wissen eigenständig anzueignen, weil das (hängen?) wir ja auch die
292 Zielstellung sein soll. Wir möchten nicht Wissensvermittler sein, sondern wir möchten den Kindern ei-
293 gentlich langfristig Strategien vermitteln, wie sie sich selbst Wissen aneignen können, und das ist ein
294 Prozess, das lernt man nicht von heute auf morgen, das weiß ich auch von mir selbst aus dem, also Abitur
295 und danach ins Studium geschmissen. Ich habe zum Beispiel gar keine Ahnung, was ich für ein Lerntyp
296 bin. Ja, das musste ich im Studium dann herausfinden, eigenen Stundenplan machen et cetera im Master
297 Bachelor Stuhl, das hat nicht alles überfordert am Anfang und ich denke, dass diese Skills, die sind
298 wichtig und ich glaube, dass das auch nur auf einer gelingenden Beziehung in Schule funktionieren
299 kann. Ja, weil die Kinder müssen verstehen, warum das wichtig ist und ich glaube, dass die Beziehung
300 und gelungene Interaktion zwischen Schülern und Lehrern oder Lernbegleitern Grundvoraussetzung
301 dafür ist. ((Hustet)) Ich glaube, da ist es auch ganz wichtig, auf Augenhöhe zu interagieren, sich nicht
302 über die Jugendlichen und Kinder zu stellen, sondern zu schauen, hey ((hustet)) entschuldigung, was
303 brauchst du noch oder was brauchst du nicht und wie kann ich dir helfen.

304 **I:** Okay, dann habe ich noch eine Abschlussfrage, und zwar welche Veränderungen, vielleicht auch im
305 Bildungssystem würden Ihrer Meinung nach die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer- Schüler- Bezie-
306 hung und eine tiefere Interaktion erleichtern?

307 **L6:** (...) Ja, ich glaube, dadurch müssten wir am Bildungssystem grundsätzlich erstmal was ändern. Ich
308 finde, dass Bildung und Leistungsdruck zusammen auch nicht funktionieren können. Ja, weil Leistungs-
309 druck auch immer mit ja, mit Angst verbunden ist und Kinder, die Angst haben oder Jugendliche, die
310 Angst haben, die können auch nicht mehr befreit lernen. Das heißt dies ganze Benotungssystem (..) vielleicht nicht abschaffen, aber den Kindern mehr Zeit geben. Ich finde einen anderen Personalschlüssel würde auch schon viel helfen. Ich weiß es selbst mit zwei Nebenfächern im Referendariat. Ich du hast 20 Klassen bist zwei Stunden die Woche drin oder eine Stunde und ich war froh, dass man nach andert- halb Jahren oder nach einem Schuljahr dann alle Namen konnte, das ist kein ja, das ist keine gelungene Beziehung, wenn ich eine Stunde die Woche drin bin, wie sollen die Kinder mich einschätzen, wie soll ich die Kinder einschätzen können und dann soll ich denen nach einer Stunde die Woche dann beurteilen, was sie wirklich können oder wie sie lernen oder was sie gelernt haben anhand von Momentaufnahmen, das kann nicht funktionieren. Ja, also wir brauchen mehr Personal, die Kinder brauchen mehr Zeit, die Kinder müssen individueller betreut werden und dann muss es nicht unbedingt eine Montessori Pädagogik sein. Das war mein Weg, weil das einfach schon viel, viel Gutes in sich trägt und (..)aber ich denke, dass das und Voraussetzung dafür ist, dass Bildung langfristig gelingen kann und anhand momentaner Entwicklung und Rückmeldung, was man so von den Regelschulen bekommt. Ich meine, ich bin ja jetzt im Leitungsbereich und bin regelmäßig auf Treffen von Schulleitungen und Stufenleitungen ist das, was dringend erforderlich ist.

I: Ja, Okay, das war's. Dann danke ich Ihnen auf jeden Fall.

Kategoriensystem

Kategorien-bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Hauptkategorie 1: Unterrichts-gestaltung			
Subkategorie 1a: Gestaltung des Unterrichts und die Vorteile des gewählten Konzepts	Kategorie 1a umfasst alle Aussagen zur Beschreibung des Unterrichts und alle Aussagen zu den genannten Vorteilen des eigenen Unterrichts.	<p>L1: „viele verschiedene Sozialformen [...] Frontal ist ein wichtiger Bestandteil“ (Z. 6-7) „viel Gruppenarbeit, viel Partnerarbeit, wir arbeiten im Kugellager ziemlich viel und Gruppenpuzzle [...] Wir versuchen da die ganze Bandbreite und dass die Kinder auch viele Methoden einfach erlernen“ (Z. 8-10) „[...] immer ganz unterschiedliche Lernkanäle, einfach für die Kinder und manchen Kindern liegt es auch wirklich in der Gruppe mehr zu arbeiten und manchen immer noch einfach das Frontale“ (Z. 14-16) „[...] schwächere, die haben dann schon ihre Schwerpunkte, wo es dann besser läuft“ (Z. 17-18) L2: „[...] sehr abwechslungsreich zu gestalten“ (Z. 11) „[...] Kinder relativ viel selbständig arbeiten können.“ (Z. 12) „[...] Organisationsformwechsel, Sozialformwechsel und das die auch mal im Kreis sitzen und miteinander reden können. Oder eben auch, ja, natürlich auch Frontal.“ (Z. 16-18) „[...] je jünger die sind und je offener du arbeiten willst, desto strukturierter muss es sein“ (Z. 43-44) „[...] bei starken Kindern den Vorteil, dass sie viel allein machen können und auch sich entwickeln und entfalten“ (Z. 21-23) L3: „[...] Lernraum [...] wichtig“ (Z. 8) „[...] 25 Kinder in der Klasse und hier so eine Ordnung zu halten und reinzubringen, dass es ein guter Lernort ist, es nicht leicht [...] dass diese äußere Struktur ganz wichtig ist.“ (Z. 9-12) „[...] so eine große Klasse ist und ich sehr viele ADHS-Kinder zum Beispiel habe, [...] also die Unterrichtsform wechseln muss. Und ich muss auch mehr frontal und strukturiert machen, als ich das eigentlich möchte. So also ich muss es, ich muss mehr anleiten, wobei es ist jetzt auch eine zweite Klasse, das verändert sich bestimmt hoffentlich auch noch, aber im Moment ist es doch noch sehr angeleitet, das Ganze.“ (Z. 13-17)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über den Aufbau ihres Unterrichts macht.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Vorteile ihrer Unterrichtsgestaltung tätigt.</p>

		<p>„Und hier können manche Kinder damit umgehen und für die habe ich eben dann so Differenzierungssachen und da das mache ich jetzt in diesem Jahr sehr bewusst, mache ich dann meistens kreative Aufgaben als Differenzierungsaufgaben für die fitten Kinder im Schreiben oder im Gestalten und Malen ganz unterschiedlich.“ (Z. 21-25)</p> <p>„[...] Vorteil an Kreativaufgaben ist, aber das ist jetzt mein persönliches Ding, dass ich das Gefühl habe, wir brauchen für die Zukunft kreative Köpfe, die Kinder stehen vor so großen Schwierigkeiten, wenn man an den Klimawandel und sowas denkt, das ja wir da Menschen brauchen die auf Ideen kommen und die eben abweichen von dem normal, also dem, was, was Pflicht ist, sozusagen. Und dieses, Ideen entwickeln, das kommt ja auch, wenn die, was weiß ich nicht, wenn die Bilder malen oder wenn sie eigene Geschichten entwerfen“ (Z. 36-42)</p> <p>L4: „[...] eine Mischung hinzubekommen“ (Z. 13)</p> <p>„Ich finde aber dennoch, dass ein Frontalunterricht für viele Schüler sehr hilfreich sein kann und auch viel Positives hat. Aber genauso viel machen wir hier auch Partnerarbeiten oder (..) eben (..) Lesetandems, kleine Gruppenarbeiten und ich find's auch wichtig, dass sich die Schüler, wenn wir zum Beispiel Aufgaben bearbeiten und, um einfach das soziale Lernen auch zu fördern, sie sich gegenseitig auch helfen. Das erlaube ich aktiv und fordere das sogar ein“ (Z. 16-21)</p> <p>„so eine Heranführung an so ein selbständiges Lernen“ (Z. 27)</p> <p>„[...] die Kinder alle möglichen Lernformen lernen das gehört ja auch mit dazu, dass sie eben nicht nur lernen wie schreibt man, wie rechnet man, sondern eben auch wie arbeitet man zusammen, aber auch wie arbeite ich für mich, wie organisiere ich mich für mich wie, wie mache ich das am besten mit so einer Aufgabe loszulegen“ (Z. 39-43)</p> <p>L5: „[...] altersgemischte Lerngruppen, das heißt, das ist eine Kombination aus Weiterarbeit an Themen, die die einzelnen Kinder betreffen. Was wir organisieren, über Lernplaner und Lerntagebücher, aber natürlich auch über Themen, die wir machen, die fächerübergreifend sind in der Regel. Und dadurch strukturieren wir die Themen für die Kinder, strukturieren die Sozialformen wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit. (.) Genau und binden das Ganze im Idealfall an ein übergeordnetes Thema“ (Z. 8-14)</p> <p>„[...] dass wir nicht in die Situation kommen, das gleiche Thema für alle Kinder in einer leicht differenzierten Form anbieten zu müssen, sondern wir können verschiedene Interessen der Kinder aufgreifen. Wir können in verschiedene Vorerfahrungen und auch Kompetenzen berücksichtigen (.) und können einfach den Zeitpunkt nutzen, wenn die</p>	
--	--	---	--

		<p>Kinder gerade offen sind und sich für das Thema überhaupt interessieren. Ich muss quasi niemanden zwangsbegeistern für ein Thema, was für ihn gerade keinerlei Bedeutung hat oder für ihn gerade nicht im Mittelpunkt seines Interesses steht.“ (Z. 19-25)</p> <p>L6: „Das heißt, wir haben so große Erzählungen, wo der, ja, wo der Lernbegleiter, dann ein großes Thema aufmacht“ (Z. 27-28)</p> <p>„[...] das ist eine feste Erzählung oder auf einem Bild auf einem großen Teppich entsteht und die Kinder hören zu und danach entstehen bei den Kindern so ganz viele Fragezeichen. Ja, also das [...] öffnet ganz, ganz viele Lernfelder und weckt Interesse, sich dann zum Beispiel mehr mit dem Thema“ (Z. 29-32)</p> <p>„[...] da werden so ganz viele Lernfelder aufgemacht und daran versuchen wir dann als Lernbegleiter alle Inhalte möglichst anzugliedern, sodass man Eigeninitiative ein Problem hat oder ein Lernfeld, was man sich erarbeiten möchte. Und wir sind dann eigentlich nur dafür zuständig zu schauen, auf diesen Zug aufzuspringen, weil das Kind hat ja Lust, das zu bearbeiten und wir schauen, dass wir möglichst viele Inhalte dann da dran noch angliedern“ (Z. 34- 38)</p> <p>„[...] großen Vorteil, dass die Kinder, also sie machen das nicht immer auch alle machen es auch in Kleingruppen, dass die immer eine sehr hohe Motivation haben und man auch nie in diese Frage kommt, in diese klassische Frage, warum muss ich den diesen Lerninhalt eigentlich lernen“ (Z. 39-42)</p> <p>„[...] haben die Kinder ja Möglichkeit, sich in der freien Arbeit dann auch noch mit themenspezifischen Schwerpunkten zu befassen. Freie Arbeit an sich ist für mich ein Vorteil. Das heißt, das Kind kann da selbst, also sehr selbstbestimmt und selbstwirksam tätig werden.“ (Z. 46-52)</p> <p>„Ich sehe einen großen Vorteil in der Altersmischung, die wir haben, also in der erweiterten Grundschule bei uns, Jahrgang 1 bis 3 und 4 bis 6. Die Kinder können da sehr deutlich voneinander profitieren“ (Z. 52-55)</p> <p>„[...] einfach die sehr hohe Mitbestimmung an meinem eigenen Lernweg und das find ich einfach wichtig, weil der sehr unterschiedlich ist. Ja, das kann nicht den einen Weg geben für alle, sondern es muss unterschiedliche Möglichkeiten geben und wer kann es besser beurteilen als die Kinder selbst“ (Z. 61-64)</p>	
Subkategorie 1b: Mitbestimmung im Unterricht und dessen Wirkung	Kategorie 1b umfasst alle Aussagen zu Möglichkeiten der Mitbestimmung und dessen Wirkung.	<p>L1: „[...] in Partnerarbeit zu arbeiten oder auch mal rauszugehen“ (Z. 21-22)</p> <p>„Helferkinder, die relativ fit in allem sind und die Kinder können sich auch noch selber überlegen, wollen sie dann zu mir kommen oder gehen sie dann auch zu den Helferkindern“ (Z. 23-25)</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Entscheidungsfreiheiten der Kinder teilt.

		<p>L2: „bei Stationenarbeit oder bei der Lerntheke [...], dass die Kinder Pflichtaufgaben haben oder Pflichtübungen und danach dürfen sie frei wählen aus einem Angebot“ (Z. 29-31)</p> <p>L3: „Da gar nicht, muss ich ganz ehrlich sagen. [...] das ist eine zweite Klasse. Ich bin im Moment noch nicht (.) soweit, dass ich tatsächlich auch meine Unterrichtsgestaltung von den Kindern übernehmen lasse. Und vielleicht kommen wir auch irgendwann dahin. Aber im Moment geht es nicht und ich habe wirklich ganz krasse Kinder hier auch drin. Also ich weiß nicht, ob ich mutiger wäre, wenn, wenn die Klasse anders wäre.“ (Z. 57-67)</p> <p>„So im sozialen Bereich mache ich sehr viel Sozialtraining, da dürfen die Kinder vielmehr auch sich freier miteinbringen und auch Vorschläge machen.“ (Z. 67-69)</p> <p>L4: „[...] Ich habe jetzt eine Klasse, die man sehr gut aktiv einbeziehen kann. Also zum Beispiel haben die Kinder diese Sitzform selber gewählt“ (Z. 53-55)</p> <p>„Außerdem entscheiden die Kinder, neben wem sie sitzen. Am Anfang des Schuljahres haben die Kinder, hatte ich sogar bis zu den Herbstferien ein offenes Sitzsystem, wo sie sich jeden Tag setzen durften, wo sie wollten [..] und dann haben wir im Klassenrat [...] sie möchten gerne feste Sitzplätze haben bis Weihnachten“ (Z. 56- 65)</p> <p>L5: „Die Kinder sind motivierter, wenn sie selber mitbestimmen können, was sie machen. Und mit wem sie zum Beispiel auch arbeiten wollen oder wo sie arbeiten wollen im Raum, oder ob sie vielleicht sogar ein Raumwechsel bevorzugen. Sind dann auch deutlich mehr, wenn sie motivierter sind, auch häufig deutlich kooperativer, weil sie sich auf Sachen einlassen und können sich die Dinge besser merken, weil sie für sie als subjektiv bedeutsam sind.“ (Z. 31-36)</p> <p>L6: „Es kann aussuchen, wo es lernen, es kann aussuchen, mit wem es lernt, und es kann aussuchen, welchen Lerninhalt es bearbeitet“ (Z. 50-51)</p> <p>„Ja, also es hat sehr hohe Auswirkungen auf die Motivation. Und wenn, wenn man motiviert ist, was zu lernen, dann ist es auch nachhaltig [...] Aber wenn es von vornherein intrinsisch motiviert ist, dann ankert das Wissen auch besser“ (Z. 77-84)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Wirkungen der Entscheidungsfreiheiten macht.</p>
<p>Subkategorie 1c: Rolle der Lehrkraft</p>	<p>Kategorie 1c umfasst alle Aussagen zur Rolle der Lehrkraft und über ihr Verhalten im Lernprozess.</p>	<p>L1: „[...] im geordneten, es in geordneten Bahnen läuft, bin ich da auch offen.“ (Z. 25-26)</p> <p>L2: „Ehrlich gesagt weiß ich also, man sollte ja eigentlich viel mehr beobachten, aber oft ist es dann doch so, dass man so (.) in einer kleinen Gruppe wirklich andere Kinder nicht so sehr beobachten kann, weil du dann doch sehr (.) mit den schwächeren Kindern</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen zu ihrer Rolle im Lernprozess bringt.</p>

		<p>zu tun hast und mit denen auch wieder gebunden bist [...] man hat einfach zu wenig Zeit für die Starken, sage ich auch, die machen ganz viel dann alleine und (.) man hat da (.) nicht zu viel Zeit denen Rückmeldung zu geben, da muss man sich echt sehr, sehr gewissenhaft sagen: Und heute setze ich mich hin und rede mal mit der und der über das und das und versuche die auch ein Stück weiter zu bringen.“ (Z. 52-63)</p> <p>L3: „Ich werfe ganz oft meinen Unterricht, meine Unterrichtsplanung auch um, weil ich merke, dass es im Moment nicht das Richtige ist, wenn die total durchgedreht sind oder wenn sie total müde sind [...]</p> <p>und ich versuche darauf zu reagieren, das gelingt mir auch nicht immer, weil manchmal ist man so fokussiert auf das, was man vorbereitet hat, es passiert einem ja als Lehrer auch. Aber wenn es mir gelingt, dann bin ich auch viel zufriedener, weil ich dann merke, ich habe gut drauf reagiert sozusagen. Und es macht ja auch, also den Kindern gibt es Sicherheit, glaube ich. Und die Kinder fühlen sich glaube ich auch gesehen und das macht was mit der Beziehung.“ (Z. 75-87)</p> <p>L4: „Also ich habe das Gefühl, je mehr ich menschlich bin und transparent bin, desto besser ist es für die Kinder“ (Z. 68-69)</p> <p>„[...] ich freue mich dann immer, wenn Kinder, die ein bisschen schüchterner sind, auch ankommen und mal was erzählen oder mir irgendwas zeigen und ich denke, je wohler sich ein Kind fühlt, gerade in den ersten Lernjahren, desto besser kann es eben auch lernen und sich darauf einlassen“ (Z. 70-73)</p> <p>„Und wenn ich dann was einfordere und ich bin sehr streng und ich habe hohe Erwartungen. Aber die Kinder wissen dann auch, wenn die Frau [Name x] das von mir erwartet, dann kann ich das auch leisten“ (Z. 73-75)</p> <p>„Ich sehe mich schon eigentlich als ganz klassische Lehrkraft. Ich, ich bin kein Lernbegleiter, sondern ich, ich finde also gerade in den ersten Jahren, man kann Kinder nicht nur begleiten, man muss sie schon auch führen und das ist was Aktives, ist meine Meinung [...] in manchen Stunden bin ich wahrscheinlich ein Lernbegleiter, aber ich denke für mich persönlich in den allermeisten Stunden bin ich wahrscheinlich einfach die Lehrkraft.“ (Z.78-94)</p> <p>L5: „[...] in der Interaktion ist es so, dass wir zwar Inputphasen haben, aber zum Beispiel keine klassischen Frontalphasen und schauen, dass wir die Kinder so viel unterstützen, wie nötig ist, aber sie auch möglichst viel alleine arbeiten lassen, wenn wir sehen, dass sie das können, wenn wir sehen, sie können es nicht, dann helfen wir ihnen, dorthin zu kommen, das wäre sozusagen die Zielsetzung, und die ist bei jedem Kind anders.“ (Z. 45-50)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über ihr Verhalten im Unterricht teilt.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Auswirkungen der Lehrer- Schüler-Beziehung auf die Unterrichtskonzeption teilt oder reziprok, macht.</p>
--	--	--	---

		<p>L6: „Und unser Job ist dann eigentlich auch als Lehrer nicht mehr so der klassische Lehrer zu sein, sondern eher ein Lernbegleiter. Ja, also wir versuchen sehr passiv zu sein, viel zu beobachten und die Kinder dann wirklich nur zu unterstützen, wenn sie auch Hilfe brauchen, und da ist gerade am Anfang sehr viel Planungshilfe auch. Ja, also die Kinder brauchen ja eine Auswahl in der freien Arbeit, weil sie das am Anfang noch nicht selbst einschätzen können und auch Unterstützung, welche Lerninhalte machen jetzt in Folge auch Sinn? Ja, gerade in der Mathematik und auch im Schriftspracherwerb ist es ja aufeinander aufbauend, da kann ich nicht einfach irgendwas machen“ (Z. 67-74)</p> <p>„Ja, also es ist ein arbeiten auf Augenhöhe, wir duzen uns auch alle hier, also wir sind alle gleichberechtigt, wir müssen uns alle hier an Regeln halten, das ist selbstverständlich, aber ich muss mich genauso als Lehrer an Regeln halten wie unser Erstklässler, der unten rumläuft und das finde ich einfach schön, dass wird auch von den Kindern rückgemeldet, dass ja, es ist auf eine Art von Wertschätzung und das ist einfach ein ganz anderes Miteinander und schafft so auch automatisch schon mal eine ganz entspannte Lernatmosphäre von vornherein, ohne dass man eigentlich viel dazu beiträgt [...] man bekommt Impulse vom Kind, man greift sie auf und gibt Impulse zurück, man lernt von den Kindern</p> <p>Und so ist das ein Schönes geben und nehmen.“ (Z. 100-110)</p>	
Hauptkategorie 2: Lern- und Klassen- klima			
Subkategorie 2a: Auswirkungen der Lehrer-Schüler- Beziehung auf das Lern- und Klassenklima	Kategorie 2a umfasst alle Aussagen zu den Auswirkungen der Beziehung zwischen Lehrkraft und den Lernenden auf das Lern- und Klassenklima sowie über Faktoren, die dies beeinflussen.	<p>L1: „Also es wird auch viel Lob ausgesprochen und jeder weiß, dass ich für jeden auch nur das Beste will und dass ich auch alle gleichbehandle“ (Z. 56-58), „und ich glaub es ist wichtig, dass Kinder ihre Lehrkräfte auch einschätzen können.“ (Z. 59)</p> <p>„[...] die Lehrkraft ist immer der Spiegel von der Klasse. Also das ist, wir machen auch unsere Witze und so, und die haben schon viele Freiheiten. Nur wenn halt ein gewisser Rahmen quasi übertreten wird, und dann wissen sie jetzt ist gut. Also das ist, das passt schon alles und wir sind schon glaube ich so auch ein gutes Team. Und die Kinder sagen auch eigentlich offen, was wenn sie Sorgen haben oder Befürchtungen oder irgendwas. Also wir gehen schon alle offen auch miteinander um und ja also ich glaub das ist stimmig.“ (Z. 62-67)</p> <p>L2: „Also Kinder lernen ja nur über Bindung am Anfang und Beziehung“ (Z. 69)</p> <p>„Also natürlich haben die Interessen, aber die lernen auch für Lehrer“ (Z. 73-74)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Auswirkungen der Lehrer- Schüler- Beziehung auf das Lernen trifft.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über das Schaffen eines verbesserten oder guten Klassenklimas oder Lernklimas nennt.</p>

	<p>„Also man muss immer liebevoll streng sein zu den Kindern. Man muss ganz klare Anweisungen, die müssen genau wissen (..) wo es jetzt also, wo die Grenze ist, sag ich mal, man muss Grenzen setzen und trotzdem immer im Gespräch mit ihnen bleiben. Ja, und das auch liebevoll machen, also die Sprache find ich immer ganz wichtig, (.) [...] eine positive Sprache“</p> <p>„[...] dass die keine Angst vor Fehlern haben [...] alles, was hier geschieht soll angstfrei sein, weil ich glaube Angst ist das, was dich am meisten hemmt beim Lernen.“ (Z. 82-92)</p> <p>L3: „[...] in der Schule viel Zeit gebraucht (.) bis sie soweit war, dass sie eingesehen hat, dass es ein Inklusionskind ist, also dass er ein Förderbedarf Lernen braucht. Und (.) ich war überglücklich, als sie das endlich unterschrieben hatte und wir das alles einleiten konnten. Und ich kann jetzt seit der zweiten Klasse eben ihm leichtere Aufgaben geben und den Druck rausnehmen, bin nicht mehr an den Grundschullehrplan gebunden und mein Verhältnis zu diesem Kind hat sich seitdem total verändert, weil ich ihn tatsächlich auch mit anderen Augen sehen kann. Und es ist super wertvoll. Vorher war ich immer die Lehrerin, die geschimpft hat und die immer das Negative gesehen hat, was er nicht schafft und auch so im Sozialen und jetzt mittlerweile (.) ist er auch mir viel zugewandter [...] ich habe das Gefühl, das hat ganz viel mit unserer Beziehung gemacht und so versuche ich das mit allen auch irgendwie hinzubekommen“ (Z. 99-111)</p> <p>„[...] es hat tatsächlich Beziehung mit den Kindern, hat immer auch mit Beziehung mit den Eltern zu tun und gerade bei den Kindern, die natürlich viele Probleme haben, ist es auch schwierig, die Beziehung zu den Eltern positiv zu gestalten. [...] Für uns also was Beziehungen angeht, und das spürt das Kind ja auch.“ (Z. 118-126)</p> <p>L4: „[...] wenn die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Eltern gut ist, dass das genauso viel Einfluss darauf nimmt“ (Z. 99-100)</p> <p>„[...] in dieser Situation, in dieser Phase, in der die Mutter eben mir gegenüber negativ eingestellt war, habe ich, das war das Verhalten des Kindes, ebenfalls deutlich auffälliger im negativen Sinne“ (Z. 103-105)</p> <p>„[...] ich denke Kinder merken diese feinen Morsen die merken, meint man das ehrlich“ (Z. 111-112)</p> <p>„Dafür nehme ich mir dann aber an anderer Stelle eben die Zeit und versuche da wirklich fair und aufmerksam zu sein, menschlich einfach und ich glaube, dass ein Aspekt, der für die Kinder ganz wichtig ist. Dass man nahbar ist, aber eben auch ehrlich“ (Z. 115-117)</p> <p>„Fehlertoleranz“ (Z. 121)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aspekte oder Beispiele, die ein Klassenklima beeinflusst, nennt.</p>
--	--	--

		<p>„[...] dass macht mir dann so eine Freude zu sehen, dass die Kinder so angstfrei darüber berichten, dass sie Fehler machen. Das wird auch akzeptiert, weil jeder weiß, er kann was anderes vielleicht nicht gut und dann haben wir danach getauscht, die Blätter und ein anderer konnte helfen [...]. Alle machen Fehler, ich mache Fehler und dann versuche ich das auch nicht geheim zu halten“ (Z. 132-137)</p> <p>L5: „Ist auch jetzt bei uns an der Schule die Grundvoraussetzung, Unterricht machen zu können, also diese Beziehungsebene, die Gestaltung von Kommunikation und Interaktion ist sozusagen die Voraussetzung, um dann mit den Kindern an ihren eigenen Themen arbeiten zu können“ (Z. 53-56)</p> <p>„[...] also wenn ich zum Beispiel beobachte, dass ein Kind Unterstützung braucht und das Kind transparent weiß, was es, wie es Hilfe einfordern kann, dann kann ich da entsprechend darauf reagieren. Und wenn ich den Lernweg des Kindes kenne, dann kann ich sowohl den Impuls geben, das schaffst du jetzt schon alleine, da bin ich mir ganz sicher, oder ich kenne das Kind ebenso gut, dass ich weiß, dass ich Hilfen anbiete, aber nur welche, die ich dann sozusagen wieder abbaue, wenn sie nicht mehr notwendig sind, um die Kinder selbstständig zu bekommen“ (Z. 60-66)</p> <p>„Interaktion, die muss sehr transparent sein, ich muss die Kinder kennen und kann dann aber auch in dialogischer Art mit ihnen arbeiten, also wir sind ständig im Gespräch, sozusagen auch mit den Kindern [...] dadurch bekomme ich auch immer eine Rückmeldung. Und auf die reagiere ich dann wieder. Und durch dieses hin und her und die Resonanz, die entsteht, deshalb das Lernklima positiv.“ (Z. 66-70)</p> <p>L6: „Also das ist mit Grundvoraussetzung glaube ich, auch für ein positives Lernklima [...] Na klar ist die äußere, also die die äußere Lernumgebung, auch wichtig, aber ich denke, dass das Entscheidende die Beziehung zu dem Kind ist und das andere ist sekundär.“ (Z. 113-118)</p> <p>„Man kann sich vorstellen, ich sitze am Teppich mit 10 bis 12 Kindern und gebe Impulse. Es entsteht eine eigene Dynamik auf dem Teppich und dadurch entstehen diese ganzen Synergieeffekte wie die Beziehung steigt, es wird eine positive Lernumgebung, dadurch dass ich auch Impulse aufgreife oder die Kinder Impulse von mir aufgreifen, ich denke das ist sehr dynamisch ja also, dass muss man gar nicht so aktiv vorantreiben. Das ergibt sich durch die Rahmenbedingungen, die wir hier einfach haben.“ (Z. 127-132)</p> <p>„Also die Elternarbeit ist bei uns ja auch sehr intensiv. Wir haben einmal im Monat Elternabende, wo die Eltern hinkommen, haben regelmäßige Entwicklungsgespräche.</p>	
--	--	--	--

		Das heißt, ja, es entsteht ein rundes Bild mit sehr viel Rückmeldung, mit sehr viel Feedback.“ (Z. 146-149)	
Subkategorie 2b: Beziehung zwischen den Lernenden	Kategorie 2b umfasst alle Aussagen über das Schaffen eines respektvollen Austauschs zwischen den Lernenden und das Arbeitsverhalten der Lernenden untereinander.	<p>L1: „[...] Klassenrat [...] die greifen auch wirklich Punkte auf und sehen Dinge und bringen Dinge wirklich auf den Punkt [...] auch das System Klassenrat, dass sie selber auch Lösungen finden müssen oder über sich überlegen müssen und sich dann auf irgendwas einigen und es dann kommende Woche wieder reflektiert wird, wie es dann lief.“ (Z. 72-83)</p> <p>„Aber jetzt mal außer der Reihe, wenn irgendwas ist (.), versuche ich auch die Kinder mittlerweile, die ihre Sachen mal selber klären. Ich sage ihr probiert, wir haben so ein bisschen Gesprächsführung, so Streitschlichtung und so probiert und die Kinder probieren erstmal draußen, also am Anfang natürlich Klasse 3 zusammen, aber das soll immer weiter zur Selbstständigkeit führen, nur wenn es dann irgendwie gar nicht gelöst werden kann, kommt ein Erwachsener dazu.“ (Z. 84-89)</p> <p>„[...] Erzählkreis oder wie gesagt, wenn gerade irgendwas ansteht oder auch politisch oder wenn irgendwas in der Welt war, kommen wir dann schon alle zusammen und tauschen uns dann aus.“ (Z. 91-93)</p> <p>L2: „[...] Kindern immer wieder reflektieren, sage ich mal. Zum Beispiel jetzt auch im Klassenrat oder im Morgen im Gesprächskreis, ist er in der Grundschule auch eben ganz viel vorhanden, wo wir Zeit haben, auch mit den Kindern darüber zu reden und auch Sachen rausgreifen und sagen, ok, das hat mir nicht gefallen, weil und da reden auch die Kinder miteinander, ja, und mir ist ganz wichtig, dass sich alle Kinder kennen, ich find das ganz schrecklich, wenn sich am Anfang die Kinder nicht kennen, ich möchte immer ganz viel Interaktion.“ (Z. 103-109)</p> <p>L3: „Und irgendwann habe ich die goldene Regel ausgepackt, was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.“ (Z. 130- 131)</p> <p>„In der ersten Klasse haben wir uns viel mit dem das kleine Wir beschäftigt und dann haben wir auch so in der Klassenrat natürlich auf Erstklassniveau gemacht und haben das kleine Wir dafür genutzt. Und wann, wann fühlt sich das kleine Wir groß oder wann fühlt es sich klein und haben viel darüber gesprochen.“ (Z. 131-135)</p> <p>„[...] habe ich rote und grüne Zettel ausgeteilt und sie sollten aufschreiben, was sie wollen, also für sich selber, aber auch von den anderen und was sie gar nicht wollen im sozialen Umgang. Und dann haben wir diese Plakate gemacht, [...] was ich will und was ich gar nicht mag [...] die haben eigentlich alles genannt, was wichtig ist. Und jetzt versuche ich natürlich bei jedem Konflikt, der ist darauf auch zurückzuverweisen, wenn es gelingt.“ (Z. 143-150)</p>	<p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über die Beziehung zwischen den Lernenden tätigt.</p> <p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über die Schaffung eines respektvollen Austausches trifft.</p> <p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über die Auswirkungen des Klassenklimas auf das Arbeitsverhalten der Kinder untereinander nennt.</p>

		<p>L4: „Alle machen Fehler, ich mache Fehler und dann versuche ich das auch nicht geheim zu halten“ (Z. 136-137) „Und ich hoffe, dass [...] das eben diesen Klassenzusammenhalt fördert, dieses zusammenhalten, sich gegenseitig unterstützen. Wir haben Kinder, die sehr schwach sind, haben dann Helfersysteme“ (Z. 138-141) „[...] wenn wir Zweier- Reihen machen für Ausflüge, ich habe keine festen Reihen, sondern sage jeder wählt bitte heute ein Lieblingsmensch des Tages und auf den wird dann aufgepasst.“ (Z. 145-150) „Ich bin wirklich, wirklich richtig streng. Lustig auch, aber das eine schließt das andere nicht aus. Aber ich fordere das vom allerersten Tag ... fordere ich mir das ein“ (Z. 154-155) „[...] ich möchte, dass du dich mir gegenüber höflich verhältst, und die Kinder wissen es eigentlich auch“ (Z. 160-161) „Und ich denke, wenn man das von vornherein einfordert, ist jetzt so meine Erfahrung (.), dann ist es auch was, (.) was sich einschleift (.) und wo die Kinder dann auch (.), was sich auch darauf überträgt, wie die Kinder untereinander umgehen. Also ich, ich fordere das alles, was ich mir gegenüber höflich verhalten, aber eben auch untereinander, und wenn sie, wenn es nicht funktioniert, versuche ich auch, dass sie das untereinander klären“ (Z.162 -169) L5: „[...] mit der Klasse abgessprochene Gesprächsregeln, jetzt für Kreissituationen“ (Z. 74-75) „[...] wir versuchen immer ein klares Setting zu schaffen, [...] wir gehen zwischendrin, beobachten, ob das Ganze gut verläuft, ob die gut klar kommen und wir geben ihnen trotzdem aber auch die Möglichkeit ein paar Privatgespräche zwischendurch zu führen oder mal eine kurze Pause zu machen, je nachdem was die Kinder eben gerade brauchen. Also die sind produktiv und arbeiten, aber sie haben auch die Möglichkeit und das Recht für sich, zwischendrin einfach mal kurz sich normal zu unterhalten, wie das Kinder eben auch mal tun, um dann wieder zurück in die Arbeit zu gehen.“ (Z. 75-82) L6: „[...] respektvoll miteinander unterhalten sollten. Also wir müssen das natürlich als Pädagogen vorleben, das ist ganz wichtig, dass wir Erwachsene miteinander respektvoll umgehen, dass ich den Kindern gegenüber respektvoll umgehe, dass ich das vorlebe und dass ich dann Situationen, die ich im Klassenzimmer oder auf der Pause dann mitbekomme, wo ein respektvoller Umgang nicht gegeben war, dann auch dementsprechend nachbereite und da legen wir hier sehr großen Wert drauf und investieren damit mitunter auch sehr viel Zeit, auch in manchmal kleinen, von außen gesehen</p>	
--	--	--	--

		<p>Banalitäten, die dann vielleicht aber im Hintergrund gar keine sind. Das heißt, wir führen dann Einzelgespräche mit den Kindern, Wir führen Klärungsgespräche mit der Klasse, wenn es mehrere betrifft. Ziehen zur Not, wenn es größer ist, auch die Eltern mit ins Boot.“ (Z. 137-146)</p> <p>„Und klar ist es nicht von vornherein gegeben. Das ist was, wo man dran arbeiten muss, aber das funktioniert nur über einen ständigen Prozess und eine ständige Rückmeldung und zu schauen, okay wie kann ich an meinem Verhalten was ändern oder wo wird mein Verhalten eigentlich übergriffig im Vergleich also zu der Gruppe. Wo sind meine Grenzen? Das müssen die Kinder auch erst lernen“ (Z. 149-153)</p>	
Hauptkategorie 3: Feedback und Selbstreflexion			
Subkategorie 3a: Feedback	Kategorie 3a umfasst alle Aussagen über das Feedback, welches die Lernenden von der Lehrkraft erhalten.	<p>L1: „[...] grundsätzlich konkret, wenn eine Antwort kommt“ (Z. 97)</p> <p>[„...] und wenn ich dann auch merke, ein Kind war jetzt an einem Tag irgendwie (.) überdurchschnittlich engagiert oder auch unterdurchschnittlich engagiert sage ich dann schon, ah, das fand ich heute super (.) oder weiter so. Und wenn ich aber auch merke, es geht in die andere Richtung, das melde ich dann auch zurück.“ (Z. 99-103)</p> <p>„natürlich können die Kinder auch immer regelmäßig kommen und fragen, ja, wie war es heute und habe ich mich da verbessert, also dieses Rückmeldesystem, das gibt es dann schon, natürlich gibt es dann auch diese offiziellen Lehrer- Eltern- Schüler- Gespräche oder auch so Epochalnoten“ (Z. 103-106)</p> <p>L2: „Meistens schaut man schon eher nach den Schwächeren.“ (Z. 115-116)</p> <p>„[...] Man müsste viel mehr Zeit haben, auch die Guten zu reflektieren, aber da läuft ja alles.“ (Z. 118)</p> <p>„Aber es geht mir manchmal in diesen Reflektionsphasen, sage ich mal, jetzt auch darum, über dieses wie gehen wir miteinander um, was läuft gut und gleichzeitig würde ich auch gerne noch mal so individuell eingehen.“ (Z. 119-121)</p> <p>L3: „[...] das finde ich wahnsinnig wichtig und ich, es kommt viel zu kurz bei den vielen Kindern“ (Z. 156-157)</p> <p>„[...] und was ich dann aus der Not geboren mache, ist, dass ich mir immer mal wieder in den Ferien, [...] die roten Hefte einsammele, wie das mal alles in Ruhe anschau und dann den Kindern aber wirklich auch eine Seite einen Brief schreibe, sozusagen was sie toll machen, was noch fehlt“ (Z. 168-171)</p> <p>L4: „Jeden Tag. Also das muss ich echt sagen. Ich sammle fast alles ein“ (Z. 173)</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Häufigkeit und Art des Feedbacks, dass sie den Kindern gibt, macht.

		<p>„Weil ich, ich habe die Erfahrung, ich habe das Gefühl, dass eine direkte Rückmeldung den Kindern am meisten bringt.“ (Z. 184-185)</p> <p>„[...] deswegen versuche ich wirklich, jedem Kind jeden Tag eine Rückmeldung zu geben eigentlich. Funktioniert nicht immer, aber das ist so der Hintergedanke, oder auch wenn sie gehen, zu sagen, du hast gut gearbeitet oder ich bin stolz auf euch, so in der in der Gruppe oder manchmal klopfen wir uns auch auf die Schulter und sagen, das haben wir gut gemacht.“ (Z. 191-195)</p> <p>L5: „Wir geben das immer wieder punktuell“ (Z. 85)</p> <p>„[...] wir führen sogenannte genannte Lernplanungsgespräche. Also was möchtest du heute arbeiten, was ist dein Thema, was musst du vielleicht auch arbeiten, was noch beendet werden muss und dann nach einer gewissen Arbeitsphase sprechen wir auch mit den Kindern, ob sie das erreicht haben, ja oder nein und ob sie noch Unterstützung brauchen beziehungsweise woran es jetzt hing, dass es nicht funktioniert hat.“ (Z. 86-90)</p> <p>L6: „[...] Rückmeldungen zu ihrem, zu ihrem Lernprodukten oder zu ihrem Lernweg oder auch Lernergebnissen oder Gruppenarbeiten fast täglich. Spätestens aber wenn, wenn so ein Prozess abgeschlossen ist.“ (Z. 160-163)</p> <p>„Ansonsten sind wir ja bei so gruppenspezifischen Prozessen als Lernbegleiter auch immer beobachtend anwesend und geben dann zu diesen Prozessen auch immer Rückmeldung. Das Ganze läuft über eine über eine verbale Rückmeldung (.), die sehr transparent ist“ (Z. 170-171)</p>	
Subkategorie 3b: Konstruktive Selbstreflexion	Kategorie 3b umfasst alle Aussagen über die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler.	<p>L1: „In verschiedenen Fächern haben wir dann schon auch mal oder unter einer Arbeit, wie war es für mich, hat es gut funktioniert, hat es weniger gut funktioniert“ (Z. 110-112)</p> <p>„Ist es jetzt euch auch nach, wenn sie eine Gruppenarbeit gemacht haben, was ist in der Gruppe schwergefallen und wo lag das Problem und man versucht es dann natürlich das nächste Mal nochmal ein bisschen (.) oder den Kindern noch dann Werkzeug an die Hand zu geben, wie man irgendwelche Probleme vielleicht dann auch beseitigt, die dann aufgetaucht sind.“ (11, Z. 115-119)</p> <p>L2: „Ja, man kann schon so Selbsteinschätzungsbögen machen, das machen wir dann aber erst tatsächlich zum Halbjahr.“ (Z. 126-127)</p> <p>L3: „[...] im Sozialverhalten machen wir das ganz viel, wenn es, wenn es, wenn Streitigkeiten gibt, dann ja. Was könnte, hätte ich vielleicht anders machen können und dann sollen die Kinder die Ideen sagen, oder die sagen ja manchmal so ganz schnell Entschuldigung, und dann merkt man so, das ist nicht ernst gemeint. Und dann versuche</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Häufigkeit und Art der Selbstreflexion der Kinder abgibt.

		<p>ich, sie auch zum Reflektieren zu bringen. Warum fühlst du jetzt wirklich, dass du dich entschuldigen willst? Oder fühlst du es gar nicht und warum“ (Z. 186-191)</p> <p>L4: „[...] ich denke durch diese, durch diese Gespräche, also wenn ich das anspreche, ja. Oder wenn ich zum Beispiel sehe, dass sie ein Fehler selber schon verbessert haben, dann versuche ich das direkt anzusprechen und zu loben“ (Z. 198-200)</p> <p>„[...] habe ich gesagt, wenn ihr bei eurem Nebenmann oder Nebenfrau seht, dass da sich ein Fehler eingeschlichen habt, dann sagt es denjenigen freundlich, (.) hilft dem und das ist ja auch eine (.), ja genau eine Selbstreflexion hoffentlich, die da stattfindet“ (Z. 205-208)</p> <p>L5: „Wir fragen Sie auch immer. Was ist deine Einschätzung, ist es gelungen, ja oder nein und an welchen Dingen hast du es gemerkt oder in welcher Hinsicht würdest du es als gelungen bezeichnen und wo ist es vielleicht irgendwie schwierig gewesen und was brauchst du für eine Hilfe? Hast du eine Idee wie man dir da helfen kann?“ (L5, Z. 93-96)</p> <p>L6: „Reflektionsbogen“ (L6, Z. 191)</p>	
Subkategorie 3c: Umsetzung der Reflexion (offene Kommunikation)	Kategorie 3c umfasst alle Aussagen über die Umsetzung der Reflexion (-sgespräche).	<p>L1: „Und dass sie genau wissen, ne die meint das auch ernst. Die sagt, nicht nur super, sondern man schaut sich in Kunst ein Bild an, sagt das gefällt mir konkret richtig gut, was du gerade gemacht hast [...] und wenn dann die Kinder auch konkret was haben und nicht nur so verallgemeinert, das kommt dann auch schon an.“ (Z. 134-139)</p> <p>L2: „[...] das Feedback muss konstruktiv sein und man muss dann auch schauen (.), welches ist der nächste Schritt, dass das Kind macht, und das muss man auch mit dem Kind dann festlegen.“ (Z. 150-151)</p> <p>„Also ich rede eher so von Stärken und noch von Baustellen, welche Probleme habe ich noch, was kann ich da noch verändern. Ja und ich denke, dass sie das auch lernen, sag ich mal sich selbst einzuschätzen, das dauert ja auch alles so die Zeit“ (Z. 156-158)</p> <p>„Ich finde wir reflektieren auch ganz oft so diese Inhalte ja, die kognitiven Inhalte, und wir schätzen zu wenig das Soziale, weil ich denke, jeder Mensch wird gebraucht in unserer Welt“ (Z. 169-171)</p> <p>L3: „[...] ich ermutige die Kinder immer, ihr dürft das sagen, ihr dürft, ihr müsst es mir sagen, wenn ihr euch nicht wohl fühlt oder so [...] dass es hier einen Raum hat. Und das ist, glaube ich, ganz wichtig und gut.“ (Z. 207-208 + Z. 221)</p> <p>„Gespräche, und das ist mit Lehrern, mit den Eltern und den Kindern. Und diese Gespräche führe ich immer so, dass ich mit den Kindern das Gespräch führe, und dann habe ich auch so Tischkarten vorbereitet, also viel mit bildlichen Sachen, sie sollen dann hinlegen, was kann ich gut, was kann ich noch nicht so gut und so, und die Eltern</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft über die Umsetzung der konstruktiven Selbstreflexion oder der Feedbackgespräche nennt.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Kommunikation zwischen ihr und den Kindern tätigt.</p>

		<p>dürfen nichts sagen, das sage ich immer vorher, die Eltern dürfen nur beobachten, und am Schluss dürfen noch ins Gespräch eingebunden werden“ (Z. 373-378)</p> <p>L4: „Die wollen eine ehrliche Beziehung, die wollen ehrlich Rückmeldung und in dem Alter, da wollen die ja auch noch lernen. Ja, und ich glaube, dass sich zu nutzen zu machen und da auch ehrlich sein und auch mal zu sagen, boah, ich muss dir echt sagen, ich bin nicht zufrieden, was du da jetzt mir abgegeben hast, weil ich weiß nämlich, dass du das eigentlich besser kannst [...] also ich habe jetzt noch kein Kind erlebt, das daraufhin dann negativ reagiert hat“ (Z. 231-237)</p> <p>L5: „[...] die Grundvoraussetzung ist, in eine Selbstreflektion zu kommen, weil ich muss ja ein vertrauensvolles Verhältnis haben zu einer Person, die mir eine Rückmeldung gibt, die aber auch ernst nimmt, was ich sage, und dann kann ich das miteinander abgleichen und lerne ja dann auch Sachen einzuschätzen, das sind ja Dinge, die auch die Kinder erst erwerben müssen“ (Z. 106-110)</p> <p>„Lernzielgespräche“ (Z. 119)</p> <p>„Lernplaner, da schreiben die ihre Sachen rein, da gibt es auch Evaluationsinstrumente wie Wolken oder Smileys oder was auch immer, die die Kinder sich selber auch eintragen und die wir eintragen können und wir machen aber auch Rückmelderunden im Kreis und Fragen“ (Z. 120-122)</p> <p>„[...] häufig wird aber viel 1 zu 1 gesprochen, weil es auch in der Gruppe schwierig ist das Gespräch zu führen, weil man ja auch niemanden irgendwie vor den anderen sozusagen da irgendwie bloßstellen möchte oder irgendwie bewerten möchte. Das ist ja nicht das Ziel“ (Z. 125-128)</p> <p>„Da muss man sie unterstützen, das müssen sie erst lernen und dann ist es wichtig, dass sie zum einen sagen dürfen, dass sie es anders einschätzen, aber eben auch sich immer rückkoppeln und dann auch ein Gefühl dafür entwickeln, was da angemessen ist und was nicht. Das kann ich einfach nicht voraussetzen, das können die in dem Alter ja noch nicht.“ (Z. 112-116)</p> <p>„die Sätze kurz zu halten, die wichtigsten Infos an den Anfang vom Satz zu stellen, also ich achte auf die Gesprächsführung und auf die Gesprächstechniken, ich versuche Dinge immer wieder festzuhalten und zu visualisieren und dem Kind immer die Möglichkeit zu geben, zwischendrin seine Einschätzung abgeben zu können und dafür immer wieder Zeiten einzuplanen“ (Z. 142-147)</p> <p>L6: „Das heißt, ohne eine Beziehung und ohne dass die Kinder sich öffnen oder auch bereit sind, mir ja von Dingen zu erzählen oder ihren Lernprozess zu reflektieren,</p>	
--	--	---	--

		<p>funktioniert das ja gar nicht, die machen das ja gerade in den niederen Stufen auch unter Umständen gar nicht für sich selbst“ (Z. 234-237)</p> <p>„Wir versuchen den Kindern positives Feedback zu geben und dann ja Tipps, was man eigentlich beim nächsten Mal besser machen könnte oder sollte. Und die Selbstreflexion ist was, was bei uns eigentlich im Schulalltag fest etabliert ist dadurch, dass wir Lernbegleiter mit den Kindern montags morgens auch immer Tutorengespräche führen, das heißt, wir begleiten sie in die Woche, wir setzen zusammen Lernziele für die Woche fest und reflektieren an diesem Punkt aber auch, wie ist die letzte Woche gelaufen“ (Z. 211-217)</p> <p>„die Kinder bereiten sich genauso wie wir auf diese, wie wir auf diese Gespräche auch vor, die Eltern auch. Also es sind Schüler- Eltern- Kind- Gespräche zum Halbjahr“ (Z. 189-190)</p> <p>„Den größten Gesprächsanteil hat das Kind, weil es so sein letztes halbes Jahr reflektiert“ (Z. 192-193)</p> <p>„Das Wichtigste ist eigentlich, dass man dann nach dem Gespräch noch mal auch ganz konkrete Ziele für das nächste Halbjahr in bestimmten Bereichen abgesprochen hat, die auch so greifbar und so transparent sind, dass vor allen Dingen das Kind damit was anfangen kann, weil das soll ja nicht meine Ziele als Lernbegleiter sein, sondern die Ziele, die wirklich sinnvoll sind fürs Kind, und die ergeben sich eigentlich dynamisch in dem Gespräch“ (L6, Z. 196-200)</p>	
Subkategorie 3d: Ziele der Reflexion	Kategorie 3d umfasst alle Aussagen über die Gründe, Ziele und Bedeutung, welche es für die Reflexionen gibt.	<p>L1: „Ich meine, die Kinder lernen ja in dem Alter nicht für sich, sondern die lernen für die Lehrerin oder für Mama und Papa. Und natürlich ist das das Wichtigste, da auch ein Lob oder ein Feedback zu bekommen. Ich meine, egal ob es jetzt positiv oder negativ ist, die Kinder nehmen das schon an und auch wirklich ernst.“ (Z. 124-128)</p> <p>L3: „[...] das Ziel ist ja, dass sie selbstsicherer werden und das, das habe ich schon, das Gefühl und ich glaube, wenn man als Lehrer die Kinder immer wieder zum selber reflektieren auffordert, dann heißt es ja auch, ich sehe dich, also dieses gesehen werden“ (Z. 195-198)</p> <p>L4: „Also ich hoffe natürlich positiv, das wäre ja so der Wunsch“ (Z. 211)</p> <p>„[...] diese Kleinigkeit, diese, diese Minute, die man sich nimmt, die kann für so ein Kind einen kompletten Unterschied machen, wieso eine Schulzeit abläuft. Für uns ist es eine Minute und für das Kind ist es der komplette weitere Lernweg“ (Z. 223-225)</p> <p>L5: „[...] dass sie einfach sich selbstwirksamer fühlen und auch merken, dass sie Erfolge haben und wissen, sie können diese Erfolge aktiv mitgestalten und sie sind nicht abhängig von uns (.) als Lehrer“ (Z. 100-102)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Ziele oder Gründe des Reflektierens in der Schule angibt.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über das Selbstkonzept der Kinder in Bezug auf die Rückmeldung der Lehrkraft und Selbstreflexion der Kinder nennt.</p>

		L6: „[...] in einer ständigen Reflexionsschleife drin und die Kinder lernen so relativ schnell, sich erstens gut einzuschätzen und zweitens dann auch gut zu reflektieren und dass dann nicht nur auf der fachlichen Ebene, sondern auch über das hinaus.“ (Z. 221-224)	
Hauptkategorie 4: Lehrer- Schüler- Beziehung			
Subkategorie 4a: Definition Lehrer- Schüler- Beziehung	Kategorie 4a umfasst alle Aussagen über die Beschreibung einer förderlichen Lehrer- Schüler- Beziehung.	<p>L1: „Ehrlichkeit“ (Z. 142) „offen, ohne dass sie irgendwie Angst haben“ (Z. 143) „[...] Zeit nimmt für die Kinder und auch die Probleme der Kinder einfach auch ernst nimmt“ (Z. 146-147) „Lob, dass man konkret“ (Z. 148) „[...] das Kind, auch das Gefühl hat, dass man sich damit auseinandersetzt und sich auch für das Kind interessiert oder auch was private Sachen weiß“ (Z. 149-150) „Austausch mit den Eltern“ (Z. 153) L2: „Grundvertrauen“ (Z. 200) „Ich versuche, jedes Kind ernst zu nehmen und jedes Kind so zu nehmen, wie es zu mir kommt“ (Z. 202-203) „[...] dass ich sehe das Kind hier eigentlich gerne in die Schule kommen soll.“ (Z. 206-207) L3: „Offenheit“ (Z. 224) „Respekt“ (Z. 224) „[...] dass ich die Kinder nehmen muss, wie sie sind, also dass ich (..) die es niemals schaffen werde, von allen Kindern immer das Gleiche zu verlangen, weil ich einfach weiß, dass die einen das hinbekommen und die anderen nicht.“ (Z. 227-229) L4: „Ehrlichkeit“ (Z. 244) „menschlich, ehrlich und fair sein“ (Z. 245) „[...] selbst einzugestehen, oh, das weiß ich jetzt gar nicht“ (Z. 250) „[...] dass man einfach nicht, ich sitze nicht auf irgendeinem Schemel oder irgendeinem Thron, sondern versuche da nahbar zu sein.“ (Z. 251-252) L5: „[...] Kind genug Freiraum gibt, sich selber einzubringen, eigene Interessen zu verfolgen und auch Fehler machen zu dürfen, um daraus zu lernen“ (Z. 132-134) „[...] Verantwortung sieht, das Kind zu begleiten, nicht alleine zu lassen“ (Z. 134- 135)</p>	Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über eine gute und/oder förderliche Beziehung zwischen ihr und den Lernenden macht.

		<p>„[...] immer wieder kritisch zu hinterfragen habe ich das Kind gefördert, gefordert, überfordert. Also das immer wieder einzuschätzen und das aber auch in im Dialog mit dem Kind gemeinsam anzuschauen.“ (Z. 135-137)</p> <p>L6: „Begegnungen auf Augenhöhe.“ (Z. 243-244)</p> <p>„Respekt“ (Z. 245)</p> <p>„ehrlich“ (Z. 246)</p> <p>„Und ich nehme mir die Zeit für sie und spreche mit ihnen.“ (Z. 248-249)</p>	
Subkategorie 4b: Aufbau L-S-B	Kategorie 4b umfasst alle Aussagen über positive und negative Aspekte einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind.	<p>L1: „authentisch ist“ (Z. 163)</p> <p>„wenn man merkt, so, es dreht sich im Kreis [...] wenn man sich immer wieder bemüht mit den Kindern zu sprechen“ (Z. 171-172)</p> <p>„Irgendwie muss man mit seiner Energie und seinen Ressourcen dann umgehen, weil man dann denkt, wenn man schon weiß, es bringt nichts und investiert da jetzt so viel Zeit, egal ob unterrichtlich oder außerhalb des Unterrichts, das ist dann schon, da schaut man dann schon, wo steckt man die Energie dann rein.“ (Z. 179-183)</p> <p>L2: „Bauchgefühl“ (Z. 210)</p> <p>„Externe [...] wenn dann immer reingeredet wird von außen sozusagen [...] so meistens sind es Eltern, die dann was daheim sagen, wieder was ich auch nicht beeinflussen kann“ (Z. 217-220)</p> <p>„[...] bei manchen Kindern da stimmt die Chemie nicht so und die lernen dann auch nicht so gut bei dir.“ (Z. 225-226)</p> <p>L3: „Bauchgefühl“ (Z. 248)</p> <p>„Ausflüge [...] wertvolle Zeit, weil ich da auch Sachen erfahre, die ich ja sonst so im Unterricht gar nicht mitbekommen würde.“ (Z. 249 + 254-255)</p> <p>„[...] dauernde Überforderung, welche das Kind unter Druck setzen musste, weil ich diesen Grundschullehrplan [...] Und das macht natürlich ganz viel in der Beziehung kaputt“ (Z. 258-262)</p> <p>„Kinder [...] die also nur auf sich selber schauen und da muss ich immer sehr an mir auch arbeiten, dass ich da nicht ungerecht werde und das einfordere, weil ich mir dann immer wieder sagen muss, naja, die haben es nicht anders gelernt, das kommt ja dann meistens vom Elternhaus und das ist ja was, was aber dann schon auch zwischen mir und dem Kind stehen kann und da ist meine Professionalität dann gefragt, das, dass ich jetzt nicht aufs Kind sauer werde, sondern eher sozusagen auf die, die Eltern im Kopf habe und denke, ich muss mich damit eher an die Eltern mal wenden und dass, dass es auffällt und dass sie da dran bleiben müssen, dass das Kind das noch lernen muss“ (Z. 263-270)</p>	<p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über Ansätze, Strategien oder das Bauchgefühl zum Stärken der L-S- Beziehung tätigt.</p> <p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über Faktoren, Beispiele oder Situationen, die negative Auswirkungen auf die L-S-Beziehung hat, macht.</p>

		<p>L4: „Bauchgefühl“ (Z. 255) „Erfahrung“ (Z. 255) L5: „wenn man den Überblick verliert, weil einfach zu viele Dinge anstehen.“ (Z. 150-151) „[...] dass ein Lehrer das nicht schafft, sich auf seine Gruppe einzulassen oder, oder irgendwie zu wenig Kenntnis hat über Entwicklungsmaterialien und Entwicklungsthemmen, die die Kinder bearbeiten müssten. In dem Moment fängt er ja an zu schwimmen, kann keine passgenauen Angebote machen und dann stört es auch die Beziehung zwischen ihm und den Kindern, weil die Kinder das auch merken.“ (Z. 156-161) L6: „Bauchgefühl“ (Z. 257) „authentisch“ (Z. 258) „Auch als Erwachsener und auch als ein sehr guter Pädagoge schlägt man mal über die Stränge, man sollte sich da nicht zu fein sein, sich auch bei den Kindern mal zu entschuldigen“ (Z. 259-261) „Sanktionen und Strafen“ (Z. 280)</p>	
Subkategorie 4c: Charakteristika Lehrkraft	Kategorie 4c umfasst alle Aussagen über Eigenschaften und Handlungsweisen, die zu einer konstruktiven Konfliktlösung und einer gelungenen Lehrer-Schüler- Beziehung benötigt werden.	<p>L1: „Geduld“ (Z. 214) „man muss dann Sachen auch verzeihen können, also man darf nicht nachtragend sein“ (Z. 214-215) „[...] die Kinder einfach so nehmen, wie sie sind, weil ich glaube, die Kinder nehmen ja die Lehrer auch so wie sie es sind mit ihren. Ich glaub ja, das ist einfach so wichtig. Das hängt alles zusammen.“ (L1, 216-219) L2: „Fingerspitzengefühl“ (Z. 235) L3: „Humor“ (Z. 275) „dieses Gefühl vermitteln, ich sehe dich so wie du bist und ich akzeptiere dich auch so wie du bist [...] mag ich dich trotzdem so wie du bist.“ (Z. 281-284) L4: „offenes Verhältnis und immer ansprechbar sein.“ (Z. 303) L5: „Lehrer sich grundsätzlich in der Verantwortung sieht, Beziehungen zu gestalten“ (Z. 156-157) „Und das Bewusstsein und die kompetenzkindliche Entwicklung zu kennen, diese hinterfragen zu können und begleiten zu können und zu wollen“ (Z. 168-169) L6: „Professionalität“ (Z. 302) „[...] in der Konfliktsituation und in der Konfliktklärung immer als neutrale Person“ (Z. 303-304)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über Eigenschaften einer Lehrkraft tätigt, die konstruktiv bei Konflikten oder generell zur Beziehung förderlich sind.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über Verhaltensweisen einer Lehrkraft tätigt, die konstruktiv bei Konflikten oder generell zur Beziehung förderlich sind.</p>

<p>Subkategorie 4d: Wissenserwerb -Beziehungsgestaltung</p>	<p>Kategorie 4d umfasst alle Aussagen zum Verhältnis von Wissenserwerb und Beziehungsgestaltung in der Grundschule.</p>	<p>L1: „Also die Beziehung muss da sein, sonst funktioniert das mit dieser Wissensvermittlung auch nicht, also das muss stimmig sein. Natürlich ist das am Anfang Wissensvermittlung, aber wie gesagt, diese persönliche Beziehung, oder dieses, diese Lust am Lernen von den Kindern, die wächst auch mit dieser Beziehung, die wie gesagt das ist unbeschreiblich, wie Kinder sich einfach auch entwickeln.“ (Z. 186-190)</p> <p>L2: „[...] dass man erstmal eine gute Beziehung und Bindung zu dem Kind aufbaut. Und natürlich habe ich dann auch noch ein Bildungsauftrag. Und will natürlich auch den ausfüllen ja, aber das Problem ist wirklich, dass es manchmal zu sehr auf dieses Bildungsding geht. Und das meine ich jetzt, das ist aber das System Schule, da kann man jetzt so nichts dran machen. Ich muss, wenn ihr aus der Grundschule rausgehen muss, muss ich zeigen können, welche Kompetenz sie beim Lesen und beim Schreiben entwickelt haben. Ja, und natürlich hat man da auch immer so eine Waagschale, aber tatsächlich ist es für mich erstmal wichtig, dass jedes Kind sich ja frei entwickeln kann, frei entfalten und gerne lernen kann, nach seinen individuellen Ressourcen. Und natürlich habe ich dann auch meinen Bildungsauftrag.“ (Z. 247- 256)</p> <p>L3: „Wir haben jetzt gerade so viel anderes zu tun, mit Klassengemeinschaft aufbauen, mit Sozialverhalten aufbauen, mit Regeln aufbauen, mit Ordnungsstrukturen [...] Das braucht so viel Zeit und so viel Zuwendung, dass wir die Wissensvermittlung hinten dran gestellt haben, weil wir gesagt haben, wenn wir das jetzt nicht machen in der ersten Klasse, dann wird uns das bis zur vierten Klasse oder die Kinder bis zur vierten Klasse quasi begleiten und dann wird das mit der Wissensvermittlung auch nichts, weil diese Basics nicht stimmen.“ (Z. 330- 337)</p> <p>L4: „Ja genau, vor allem in der Grundschule würde ich sagen, das eine geht nicht ohne das andere, also (...) ich denke nur über eine Beziehung fühlen sich die Menschen grundsätzlich wohl. Es ist bei uns nicht anders. Das heißt, wenn die Kinder sich hier nicht wohl fühlen, vielleicht ängstlich in die Schule kommen oder (.) oder Sorgen haben, die nicht wahrgenommen werden. Wie soll man sich denn dann darauf konzentrieren zu lernen?“ (Z. 307-311)</p> <p>„[...] eine gute Beziehung (.) führt dann eben einfach auch zu lernen und eine schlechte Beziehung kann eben auch dazu führen und ich glaube die Erfahrung haben wahrscheinlich die allermeisten von uns leider selber gemacht, das ist eben mit dem Lernen nicht mehr funktioniert. Und ich denke ganz viele Lernprobleme kommen leider (..) durch eine schlechte Lehrer- Schüler- Beziehung.“ (Z. 314-318)</p> <p>L5: „die sind gleichwertig in dem Sinne, dass wenn die Beziehung stimmt, sich dieses Wissen automatisch angeeignet werden kann. Ich glaube, deswegen sind die kausal</p>	<p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über die Bedeutung des Wissenserwerb und der Beziehungsgestaltung macht.</p> <p>Wird codiert, wenn Lehrkraft Aussagen über das Verhältnis von Wissenserwerb und Beziehungsgestaltung in der Grundschule tätigt.</p>
---	---	--	--

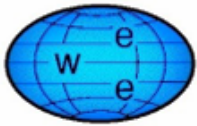
		<p>miteinander verbunden, aber von der Abfolge her käme bei mir diese Beziehungsgestaltung vor der Wissensvermittlung, zumal ich Wissen nicht vermitteln kann. Ich kann den Prozess begleiten, sich Wissen anzueignen, ich selber kann das ja nicht vermitteln, das muss das Kind ja selber erwerben.“ (Z. 173-178)</p> <p>L6: „Nur mit einer gelingenden Beziehung schaffe ich es Inhalte zu vermitteln und ich kann aber auch Beziehungen stärken, über den über die Vermittlung von Inhalten. Also das ist so ein das ein geben und nehmen. Ja, das bedingt sich gegenseitig.“ (Z. 314-317)</p>	
Subkategorie 4e: Auswirkungen einer guten Beziehung	Kategorie 4e umfasst alle Aussagen über positive Auswirkungen einer guten Lehrer- Schüler- Beziehung.	<p>L1: „[...] für die ganze Entwicklung des Kindes ist das auch wichtig, dass Kinder aufblühen können, Selbstbewusstsein (.) erfahren und dieses Selbstbewusstsein bei Kindern aufzubauen und (...) Ja, ernst genommen zu werden und die Motivation zum Arbeiten, das sind alles diese Folgen und (.) UND dann natürlich auch die Leistungsfähigkeit“ (Z. 223-226)</p> <p>„Also es ist so wirklich noch mal in allen Bereichen und Lebenslagen, weil so die Grundschule ebnet, dann ja schon irgendwo vor, wie es auf der weiterführenden Schule weitergeht, also nicht nur Methoden oder inhaltliche Sachen, sondern auch wirklich diese sozialen Entwicklungen und Selbstbewusstsein und auch Empathiefähigkeit. Also es ist alles einfach in der Grundschule da vereint.“ (Z. 230-235)</p> <p>L3: „Deshalb glaube ich, dass diese Beziehung, die ich mit den Kindern habe, wirklich wichtig ist für ihren weiteren Weg dann in den weiterführenden Schulen“ (Z. 358-359)</p> <p>L4: „[...] dann kann man hoffentlich den Kindern was an die Hand geben, was auch über einen selbst hinaus trägt, selbst wenn sie nicht mehr bei einem dann in der Klasse sind oder in der Schule. Dass man da eine Grundlage legt, wie das Leben so funktionieren kann und der Umgang.“ (Z. 329-332)</p> <p>L5: „ein Kind lernt, sich selber zu strukturieren, kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln, zu wissen, wo sind meine Grenzen. Ich kann die kommunizieren, ich kenne die Grenzen anderer, ich kann Hilfe einfordern. Ich fühle mich selbstwirksam, ich kann mein Lernen mitgestalten und mit der Zielsetzung später das Selbstbild zu entwickeln, dass ich mein Leben auch gestalten kann und dass ich weiß, wie meine Stärken sind, meine Schwächen sind und die berücksichtige, wenn ich später mal alleine eigenständig in die Ausbildung gehe, ins Studium, Familie gründe, alles, was dann das Leben so bringt“ (Z. 182-188)</p> <p>L6: „die Kinder in der Lage gebracht werden, sich mit Wissen eigenständig anzueignen, weil das [...] die Zielstellung sein soll.“</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über die Wirkungen, Ziele und Aspekte, die eine gute Lehrer- Schüler- Beziehung entfalten kann, macht.

		<p>Wir möchten nicht Wissensvermittler sein, sondern wir möchten den Kindern eigentlich langfristig Strategien vermitteln, wie sie sich selbst Wissen aneignen können, und das ist ein Prozess“ (Z. 325-328)</p> <p>„[...] diese Skills, die sind wichtig und ich glaube, dass das auch nur auf einer gelingenden Beziehung in Schule funktionieren kann. Ja, weil die Kinder müssen verstehen, warum das wichtig ist und ich glaube, dass die Beziehung und gelungene Interaktion zwischen Schülern und Lehrern oder Lernbegleitern Grundvoraussetzung dafür ist.“ (Z. 333-336)</p>	
Subkategorie 4f: notwendige Veränderungen im Bildungssystem	Kategorie 4f umfasst alle Aussagen über notwendige Veränderungen im Bildungssystem, die die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung erleichtern würden.	<p>L1: „[...] ganz Strukturelles, was einfach dieses Personal fehlt zum Fordern und zum Fördern, egal ob es auf emotionaler Ebene oder auf inhaltlicher oder Ebene oder Wissensvermittlung ist, weil man merkt es immer, je größer die Klasse auch wird, (..) umso schwieriger wird es, auf jeden Einzelnen einfach einzugehen. Und wenn man dann zu zweit ist, es sowieso noch mal was ganz anderes, wie man sich austauschen kann und man kann es noch mal beraten“ (Z. 242-247)</p> <p>„Material und Equipment“ (Z. 250)</p> <p>“Bürokratie” (Z. 252)</p> <p>L2: “Mangelsystem” (Z. 272)</p> <p>“Ressourcenproblematik” (Z. 273)</p> <p>„es geht immer um materiellen und personellen Mangel bei uns in der Schule. Materiell kann man vielleicht noch ausgleichen, weil man einen Förderverein hat [...]. Aber diese personellen, diese personelle Schiefelage in der Schule, dass man Kinder, die immer größere Probleme mit sich bringen, immer mehr entwicklungsverzögert sind [...] Ja und selbst wenn ich es eine positive Bindung und Bildung habe und alles in meinem Klassenzimmer fit ist, dann komm ich immer an die Grenze, was ich vorhin schon gesagt habe, dass man die Guten nicht fördern kann, dass man da keine personellen Ressourcen hat. Wenn jetzt zum Beispiel eine Lernpatin jeden Tag da wäre, könnte ich sagen, hör zu, geh mal mit der raus, ja lese doch mal mit der oder lass die auch mal über ihren Tellerrand schauen.“ (Z. 274-278 + 283-288)</p> <p>„Staat mit seinem Sparzwang und seiner Fehlplanung“ (Z.291)</p> <p>„da müsste viel viel mehr Geld rein gepusht werden“ (Z. 292)</p> <p>„eine Förderpädagogin, die man ansprechen kann und die also auch jeden Tag“ (Z. 294-295)</p> <p>L3: „Coaching- Gespräche also, das muss man ja im Stundenplan quasi festlegen [...] weil ich denke das ist für Kinder einfach wichtig, dass sie regelmäßig Feedback</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über Veränderungen im Bildungssystem trifft, die die Entfaltung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung erleichtern würden.</p> <p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen über Veränderungen im Bildungssystem tätigt, die eine tiefere Interaktion erleichtern würden.</p>

		<p>bekommen oder wo sie gerade stehen auf ihrem Lernweg sozusagen was sie schon gut können, was sie noch nicht können“ (Z. 365 + 369-372)</p> <p>„Doppelbesetzung [...] und das find ich für ein Lehrerberuf also dann macht es einfach auch viel mehr Spaß. Dieses Einzelkämpfer Dasein finde ich immer noch nach wie vor ganz ganz schlimm und das würde ich gerne ändern.“ (Z. 379 + 385-387)</p> <p>L4: „die Lehrerbildung [...] die Praktikanten, die müssen mehr in die Schule, die Leute, die sind ja sehr viel zu wenig Praxisphasen [...] dann kommt das Referendariat, und wenn man bis dahin noch ein bisschen Würde sich erhalten hat, dann ist dies garantiert am Ende des Referendariats nicht mehr vorhanden (...).Das heißt, man begleitet ein halbes Jahr eine Schulklasse und danach übernimmt man selber Stunden, vollkommen entfernt von der Praxis, weil man ja nebenbei noch Seminare besuchen muss, die leider in der Regel auch sehr wenig mit der Praxis zu tun haben, die einen da so trifft [...] viel zu wenig (..) dreht sich dabei um die Beziehung, um das Zwischenmenschliche. Es geht nur darum, wie kann ich Wissen vermitteln, welche Formen gibt es, um Wissen zu vermitteln. Was mache ich, wenn es Probleme gibt bei der Wissensvermittlung? Und ja, das ist alles wichtig. (...) Aber mir hat niemand gesagt, dass es wichtig ist, sich Zeit zu nehmen für die Schüler oder dass es wichtig ist, eine gute Elternbeziehung zu führen, das musst du alles selber herausfinden und jeder andere Kollege garantiert auch.“ (Z. 340 + 351-352 + 359-364 + 366-372)</p> <p>„Einzelkämpfer- Beruf angesehen und ich denke, das Referendariat meiner Meinung nach verstärkt es leider noch, weil dort jeder sein eigenes Unterrichtsmaterial erstellen muss“ (Z. 373-375)</p> <p>L5: „[...] lernen noch freier zu gestalten und noch mehr an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, dann fände ich hätte das eine sehr große Auswirkung, weil je höher die Kinder gehen in den Stufen, umso mehr kommen die strukturellen Zwänge von außen. Desto mehr kommt das Thema Schulabschlussnoten und so weiter und da finde ich schon, dass da ein Teil verpufft, was das Potenzial der Pädagogik wäre. Und das liegt nicht in der Pädagogik selber.“ (Z. 194-199)</p> <p>L6: „[...] dadurch müssten wir am Bildungssystem grundsätzlich erstmal was ändern. Ich finde, dass Bildung und Leistungsdruck zusammen auch nicht funktionieren können. Ja, weil Leistungsdruck auch immer mit ja, mit Angst verbunden ist und Kinder, die Angst haben oder Jugendliche, die Angst haben, die können auch nicht mehr befreit lernen. Das heißt dies ganze Benotungssystem (..) vielleicht nicht abschaffen, aber den Kindern mehr Zeit geben.“ (Z. 343-348)</p>	
--	--	---	--

		„Personalschlüssel“ (Z. 348) „die Kinder müssen individueller betreut werden“ (Z. 356) → „Voraussetzung dafür ist, dass Bildung langfristig gelingen kann“ (Z. 358-359)	
--	--	---	--

Tabelle 6: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Gelungene Lehrer-Schüler-Interaktion als Katalysator zur Verbesserung des Klassenklimas,
Freude am selbstbestimmten Lernen und konstruktiver Selbstreflexion

Heidelberg, den 03.02.2025

Unterschrift gez. J. Pellkofer (Ihr Name: Jana Pellkofer)