Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten

Eine Handreichung mit theoretischen Hintergrundinformationen und Umsetzungsideen für die Praxis

Eingereicht von: Regula Banz und Beatrice Rohrbach
Begleitung: Dr. phil. Marianne Wagner Lenzin
Datum der Abgabe: 22. Juni 2018

Abstract

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung hat nachweislich einen positiven Einfluss auf das Lernen, das Verhalten, das Wohlbefinden und die Gesundheit. Lehrpersonen wie Schüler/-innen profitieren davon gleichermassen. Explizites Wissen über das Thema „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ist Voraussetzung für eine strukturierte und regelmässige Beziehungspflege im Schulalltag. Daher ist die Entwicklung einer überschaubaren und ansprechenden Handreichung für die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung Ziel dieser Masterarbeit. Sie basiert auf theoretischem Hintergrundwissen und beinhaltet sowohl einen kurzen Theorieabriss als auch einfach umsetz- und integrierbare Übungen für die Praxis. Die Handreichung wurde von Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen der Primarstufe praktisch erprobt und mittels Fragebogen evaluiert. Die Ergebnisse daraus dienten zur Optimierung der Handreichung.

Dank

Es ist uns ein grosses Anliegen, an dieser Stelle allen Personen zu danken, die uns bei dieser intensiven Arbeit unterstützt haben.

Zuallererst möchten wir Frau **Dr. phil. Marianne Wagner Lenzin** herzlich für ihre Begleitung und Unterstützung danken. Jederzeit hatte sie ein offenes Ohr für unsere Fragen und beantwortete diese geduldig und kompetent, was uns immer wieder weitergeholfen hat.

Besonderen Dank gebührt all **denjenigen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen**, welche die erste Version der Handreichung erprobten, sich mit den Inhalten auseinandersetzten und sich Zeit nahmen, den Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Dadurch konnten wir wichtige Hinweise zur Optimierung der Endfassung der Handreichung gewinnen.

Ohne die fachkundige Unterstützung von **Jan Rohrbach** wäre es uns nicht möglich gewesen, dem Layout der Handreichung ein professionelles Aussehen zu verleihen – dafür und auch für seine Geduld ein spezielles Dankeschön!

Ein grosser, herzlicher Dank geht an **Sabina Carl, Edward Dehn, Roger Banz, Sybil Egli und Andreas Hohenadler**, die mit viel Geduld und Sorgfalt unsere Masterarbeit wie auch die Handreichung gegengelesen, korrigiert und wertvolle Hinweise gegeben haben.

Nicht vergessen wollen wir **unsere Familien**, die uns während des gesamten Studiums und der Projektzeit zur Seite standen, uns viel Geduld entgegenbrachten, uns den nötigen Freiraum gewährten und dabei die eine oder andere Entbehrung in Kauf nehmen mussten. Ihre Rückendeckung zu spüren war für uns enorm wichtig. **Herzlichen Dank!**

Abkürzungsverzeichnis

IF	Integrative Förderung
KLP	Klassenlehrperson
Lehrperson(en)	beinhaltet Klassenlehrpersonen und Schulische Heilpädagogen/-innen
MSt	Mittelstufe
SHP	Schulische Heilpädagoge/-in
SSA	Schulische Sozialarbeit
SuS	Schüler und Schülerinnen (nur in Tabellen verwendet)
USt	Unterstufe

Anmerkung:
In der vorliegenden Arbeit wird der Einfachheit halber und zugunsten der besseren Verständlichkeit ausschliesslich die männliche Form „Lehrer-Schüler-Beziehung“ verwendet. Selbstverständlich sind damit auch immer die weiblichen Vertreterinnen gemeint.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

Dank

Abkürzungsverzeichnis

1 Einleitung ... 1

2 Ausgangslage ... 1

2.1 Situationsanalyse ... 1

2.2 Ausgangslage aus persönlicher Sicht ... 2

2.3 Ausgangslage aus heilpädagogischer Sicht ... 3

2.4 Lehrplan 21 und die Lehrer-Schüler-Beziehung ... 3

2.5 Schlussfolgerungen ... 5

2.6 Fragestellungen ... 5

2.7 Zusammenfassung ... 5

3 Theoretischer Bezugsrahmen ... 6

3.1 Definition Beziehung ... 6

3.2 Beziehung aus Sicht der Neurobiologie ... 7

3.3 Die Bindungstheorie und ihre Bedeutsamkeit für die Lehrer-Schüler-Beziehung ... 8

3.4 Beziehungskompetenzen – Voraussetzungen für eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung ... 11

3.4.1 Beziehungsfähigkeit ... 14

3.4.2 Vom Ich zum Wir ... 17

3.4.3 Der Personenzentrierte Ansatz in Verbindung mit der Lehrer-Schüler-Beziehung ... 20

3.4.4 Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung ... 21

3.4.5 Der Einfluss der Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung ... 24

3.4.6 Bedeutung der Kommunikation in der Beziehungsgestaltung ... 27

3.4.7 Mitschwingen – emotionale Resonanz ... 31

3.4.8 Feedback versus Lob ... 33

3.4.9 Humor und die Kraft des Lächelns ... 36

3.5 Beziehungsdidaktik ... 38

3.6 Modelle und Trainingsprogramme zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung ... 41

3.6.1 Das 3-Säulen-Modell ... 41

3.6.2 Autorität durch Beziehung - Die 7 Säulen der „Neuen Autorität“ ... 43

3.6.3 Classroom Assessment Scoring System – CLASS ... 45

3.6.4 Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien – PFADE ... 48

3.6.5 chili – das Konflikttraining ... 50

3.6.6 Beziehungstraining – 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis ... 51

3.7 Zusammenfassung ... 52

4 Projektplanung ... 53

4.1 Zielsystem ... 54

4.1.1 Zielsystem auf der Ebene der Theorie ... 54

4.1.2 Zielsystem auf der Ebene der Handreichung ... 54

4.1.3 Zielsystem auf der Ebene der Testpersonen ... 56

4.2 Vorgehen und Zeitplanung ... 56

4.3 Zusammenfassung ... 57

5 Eine Handreichung mit Anregungen für die Praxis ... 57

5.1 Kriterien zur Auswahl der Inhalte und Übungen ... 58

5.2 Gliederung und Gestaltung der Handreichung ... 59

5.3 Beschreibung der Checkliste und der Übungen ... 60

5.3.1 Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung ... 60

5.3.2 Was nehme ich an dir wahr? ... 62

5.3.3 Feedback mit den Augen ... 63

5.3.4 Tootling – „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“ ... 64

5.3.5 5-Minuten-Beziehungsarbeit 67
5.3.6 Banking Time nach Robert Pianta 68
5.3.7 Aufmerksamkeits-Joker – Sehen und gesehen werden 70
5.4 Zusammenfassung 71
6 Forschungsmethodik 71
6.1 Forschungsvorgehen und Auswahl der Testgruppe 71
6.2 Entwicklung des Fragebogens 73
6.2.1 Fragetypen 73
6.2.2 Skalen 74
6.2.3 Gliederung und Fragenkonstruktion 74
6.2.4 Code – zur Anonymisierung der Testpersonen 75
6.3 Zusammenfassung 76
7 Evaluation 76
7.1 Ergebnisse der Fragebogen zur Evaluation der Handreichung 77
7.1.1 Evaluation der Relevanz des Themas 77
7.1.2 Evaluation des Gesamteindrucks und der Gestaltung 78
7.1.3 Evaluation des Theorie- und Inputteils 79
7.1.4 Evaluation der Checkliste 83
7.1.5 Evaluation der Übungen 83
7.1.6 Gesamtbeurteilung der Handreichung 89
7.2 Interpretation und kritische Diskussion der Ergebnisse 90
7.2.1 Diskussion der Relevanz des Themas 91
7.2.2 Diskussion der Gestaltung 91
7.2.3 Diskussion des Theorie- und Inputteils 92
7.2.4 Diskussion der Checkliste 93
7.2.5 Diskussion der Übungen 93
7.2.6 Diskussion der Verständlichkeit der Texte 95
7.2.7 Diskussion des Gesamteindrucks und der Relevanz 95
7.3 Auswirkungen auf die Handreichung 96
7.4 Überprüfung der Zielerreichung 97
7.4.1 Ziele auf der Ebene der Theorie 97
7.4.2 Ziele auf der Ebene der Handreichung 98
7.4.3 Ziele auf der Ebene der Testpersonen 99
7.4.4 Beurteilung des Grobziels 99
7.5 Beantwortung der Fragestellungen 100
7.6 Kritische Auseinandersetzung mit dem Vorgehen, dem Fragebogen und der Handreichung 101
7.6.1 Vorgehen 101
7.6.2 Handreichung 102
7.6.3 Fragebogen 102
7.7 Zusammenfassung 103
8 Fazit und Ausblick 103
9 Literaturverzeichnis 105
10 Abbildungsverzeichnis 108
11 Tabellenverzeichnis 109
12 Literaturverzeichnis Handreichung 109
13 Abbildungsverzeichnis Handreichung 109
14 Anhang (auf CD-ROM) 109

1 Einleitung

Aus persönlicher Erfahrung als Klassenlehrerinnen, wie auch als Schulische Heilpädagoginnen, hat die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen im Schulalltag einen hohen Stellenwert. Die Autorinnen beobachten, dass eine stabile, wohlwollende, vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen eine Schlüsselfunktion für eine optimale Entwicklung auf der kognitiven, aber auch sozial-emotionalen Ebene innehat. Je besser die Beziehung, umso leichter und offener gestalten sich die Interaktionen und die Bereitschaft zum Lernen erhöht sich. Tagtäglich bestätigt sich dies in der Arbeit mit den verschiedenen Schülern/-innen. Umso wichtiger erscheint es, dass in den Lehrerausbildungen an den Hochschulen der Beziehungsgestaltung besondere Beachtung geschenkt wird. Denn es darf nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass jemand, der die Arbeit mit Kindern mag, auch gleichzeitig über die Kompetenzen zum Beziehungslehren und -lernen verfügt. Daher erscheint den Autorinnen ein Wechsel von keinem oder nur rein implizitem zu explizitem Wissen über Beziehungsarbeit bedeutsam.

Aus diesen Erkenntnissen entstand die Idee, eine Handreichung zu kreieren, welche den Klassenlehrpersonen, wie auch den Schulischen Heilpädagogen/-innen, als Hilfsmittel dienen soll. Sie soll helfen, Beziehungsarbeit im schulischen Kontext auf theoretischem Wissen basierend, bewusster, konkreter, vielfältiger und erfolgreicher zu gestalten.

Mit dem Wissen um die beschränkten Zeitressourcen und die Belastung der Lehrpersonen, wird die Handreichung überschaubar gestaltet und die Inputs, wie auch die Auswahl der Übungen bewusst knapp, einfach umsetzbar und in begrenzter Anzahl gehalten. Zudem können die Übungen unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die Handreichung erhebt nicht den Anspruch, ein vollumfängliches Trainingsprogramm zu bieten, sondern will sich als Inspiration zur regelmässigen Beziehungsgestaltung im Schulalltag verstanden wissen.

2 Ausgangslage

In diesem Kapitel findet zunächst eine Analyse der aktuellen Situation in Bezug auf die Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag statt. Daraufhin legen die Autorinnen den Ursprung ihres persönlichen Interessens an der Lehrer-Schüler-Beziehung und deren Gestaltung dar und zeigen die Relevanz des Themas für den Arbeitsalltag der Schulischen Heilpädagogen/-innen auf. Aus diesen Überlegungen und Ausführungen werden schlussendlich die Fragestellungen für die Masterarbeit abgeleitet.

2.1 Situationsanalyse

In der öffentlichen Diskussion, in Print-, Online- oder anderen Medien, sind die Bildung und das Bildungssystem allgegenwärtig. Neben wenigen positiven, sind vor allem kritische Voten auszumachen, dies in Bezug auf die Didaktik, das Rollenverständnis und den Berufsauftrag der Lehrperson. Nicht zu vergessen, die anscheinend immer mangelhafter werdenden Kompetenzen der Schüler/-innen. Die Autorinnen stellen fest, dass sich die Position, das Aufgabenfeld und die Erwartungen, resp. Ansprüche an Schüler/-innen, Lehrerpersonen wie auch Eltern in den letzten Jahren stark verändert haben. Dies ist kein isoliertes Phänomen, sondern gründet letztlich wohl in den Veränderungen und dem Umbruch der Familien, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Ein Wandel unserer gesellschaftlichen Normen und Werte ist die Folge. Damit Schüler/-innen im Stande sind, gegenwärtige und zukünftige Anforderungen in der sich ra-

sant verändernden Umwelt zu bewältigen, benötigen sie deutlich mehr als reine Wissensvermittlung im Sinne des Nürnberger Trichters[1].

> Dies bedeutet vor allem, das Augenmerk weit mehr als bisher auf Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen zu legen (Neugier, Interesse, Offenheit, Flexibilität, Umgang mit Neuem), auf Belastungen, die auf sie zukommen können (Umweltschäden, Folgeprobleme, Krankheiten, Begrenzungen), und ebenso auf Möglichkeiten der Entlastung.
> (Miller, 2011, S. 11)

Auch Largo (2009) unterstreicht die Wichtigkeit einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung und bringt sie mit disziplinarischen Schwierigkeiten in Verbindung: „Ist die Beziehung des Lehrers zum Kind nicht sehr tragfähig, muss der Lehrer häufiger disziplinarische Massnahmen ergreifen und das Kind mehr zum Lerner anhalten. Ein Kind ist weniger lernbereit, wenn es nur eine oberflächliche oder gar keine Beziehung zum Lehrer hat“ (ebd., S. 198).

Hinzu kommt die grosse Diskrepanz, die sich einerseits im Bereich der Lebenswelten von Schüler/-innen zeigt, welche von vernachlässigt bis überbehütet reicht und kaum Aussicht auf Chancengleichheit im Schulerfolg ermöglicht. Andererseits liegt sie im grossen Unterschied in Bezug auf die soziale, emotionale wie auch intellektuelle Entwicklung der einzelnen Schüler/-innen. So klafft der Entwicklungsstand der Kinder einer Klasse fast ausnahmslos drei bis vier Jahre auseinander (vgl. Miller, 2011, S. 10). Dies bleibt selbstverständlich auch für Lehrpersonen nicht ohne Folgen:

„Lehrerinnen und Lehrer wiederum benötigen für ihre Berufsvorbereitung in der Postmoderne zur fachlichen Ausbildung deshalb eine differenzierte Fachdidaktik, eine allgemeine Didaktik und – in besonderem Masse – eine **Beziehungsdidaktik**“ (ebd., S. 11).

2.2 Ausgangslage aus persönlicher Sicht

Tagtäglich haben die Autorinnen in der Rolle als Schulische Heilpädagoginnen die Gelegenheit, verschiedene Lehrpersonen bei ihren Interaktionen mit ihren Schülern/-innen zu beobachten. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie sich sehr engagieren und um das Wohl der Kinder in der Klasse bemüht sind. Dennoch stellen die Autorinnen grosse Unterschiede in der Beziehungsgestaltung fest. Einigen Lehrpersonen scheint es beinahe mühelos zu gelingen, sich spontan und authentisch auf die Kinder einzulassen, jedes einzelne wahrzunehmen, sie spüren zu lassen, dass man sie mag und rasch Vertrauen zu ihnen aufzubauen. Und dies ohne dabei ihre Klarheit in Bezug auf Regeleinhaltung und Leistungserwartung zu verlieren. Hingegen erreichen andere Lehrpersonen ihre Schüler/-innen emotional kaum. Es fällt ihnen meist schwer sie zu motivieren und sie halten strikt – um Kontrolle und Übersicht zu halten – an ihrem direktiven Führungsstil fest, der den Schüler/-innen kaum Handlungsfreiheit lässt. Eine weitere Gruppe tut sich schwer, Führung zu übernehmen, klar zu kommunizieren und konsequent zu handeln. Für sie steht Harmonie und das Erlangen der Zuneigung der Schüler/-innen im Zentrum.

Besonders erfolgreich zeigen sich – aus der Perspektive der Autorinnen – in Bezug auf soziales Verhalten und Leistung (-Bereitschaft), diejenigen Lehrer-Schüler-Beziehungen, in welchen die Lehrperson bewusst und regelmässig Beziehungsarbeit leistet. Dies geschieht in unterschiedlichen Formen, sei es

[1] Nürnberger Trichter: Eine deutsche Redewendung: jemandem etwas mit dem Nürnberger Trichter einflössen bedeutet = mechanische Wissensvermittlung.

durch Morgenrituale, bewusste individuelle Zuwendung, das sich Einlassen auf die Anliegen der Schüler/-innen oder durch gemeinschaftsbildende Aktivitäten wie Spiele, Ausflüge usw.
Diese Beobachtungen sind der Antrieb, weshalb die Autorinnen sich in ihrer Masterarbeit der Entwicklung einer Handreichung zur bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung widmen.

2.3 Ausgangslage aus heilpädagogischer Sicht

Im vorangegangenen Kapitel beleuchteten die Autorinnen die Situation der Klassenlehrpersonen. Aber auch gerade in der Arbeit als Schulische Heilpädagogen stellen sie immer wieder fest, dass eine tragfähige Beziehung zu ihren Schülern/-innen die Basis für eine förderliche Lernatmosphäre und erfolgreiches Lernen darstellt. Insbesondere Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf zeigen ein hohes Bedürfnis an Sicherheit, Vertrauen, Verlässlichkeit und Stabilität und reagieren daher sehr sensibel auf das Beziehungsgeschehen. Daraus schliessen die Autorinnen, dass der Beziehungsarbeit eine Schlüsselfunktion zukommt und ihr daher besondere Beachtung geschenkt werden sollte. Gerade Schüler/-innen mit sozial oder kognitiv ungünstigeren Ausgangslagen erleben Kontakte mit Lehrpersonen häufig negativ. Umso bedeutsamer ist eine gelungene Beziehungsgestaltung gerade für diese Kinder, denn sie lässt sie vom kompensatorischen Effekt profitieren (vgl. Thies in Tillack, Fischer, Raufelder & Fetzer, 2014, S. 203).

> Die Qualität der Beziehung der Lehrperson und Lernendem ist ein wichtiger Faktor für dessen Wohlergehen. Klinische Forschungen konnten wiederholt zeigen, dass Kinder mit Entwicklungsproblemen dazu neigen, mehr als andere von den verfügbaren Erwachsenen ihres weiteren sozialen Umfeldes abhängig zu sein. Nahe und unterstützende Beziehungen zu den Lehrpersonen verringern das Risiko negativer Entwicklung der Kinder, die allgemein Schwierigkeiten haben, sich in der Schule anzupassen und erfolgreich zu sein. Umfragen belegen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als Protektivfaktor gegen eine Reihe von Problemen dienen kann, einschliesslich antisozialer Veranlagung. (Hattie & Yates, 2015, S.17)

2.4 Lehrplan 21 und die Lehrer-Schüler-Beziehung

Der Lehrplan 21 unterscheidet zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Lehrpersonen haben den verbindlichen Auftrag Kompetenzen beider Bereiche gleichermassen in allen drei Zyklen[2] und in allen Fachbereichen aufzubauen und zu fördern.
Fachliche Kompetenzen beziehen sich auf fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Überfachliche Kompetenzen werden in personale, soziale und methodische Kompetenzen unterteilt (Abbildung 1) und meinen jenes Wissen, welches über das Fachliche hinausgeht und für das Lernen in der Schule, aber auch ausserhalb, bedeutend ist (vgl. Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, Heft Grundlagen, 2017, S.7).
Dabei beinhalten personale Kompetenzen *Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit*, soziale Kompetenzen *Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt* und methodische Kompetenzen *Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben/Probleme lösen* (vgl. ebd., 2017, S.15-17*).*

[2] Zyklus 1 = Kindergarten und 1./2. Klasse Primarschule; Zyklus 2 = 3. – 6. Klasse Primarschule; Zyklus 3 = 1. – 3. Klasse Sekundarschule (ebd., Heft Überblick, S. 4)

Der Lehrplan 21 attestiert in seinen Ausführungen den überfachlichen Kompetenzen eine hohe Wichtigkeit für die erfolgreiche Lebensbewältigung.
Daraus stellt sich die bedeutsame Frage, wie diese überfachlichen Kompetenzen erworben bzw. gelehrt werden können. Nachfolgendes Zitat aus dem Lehrplan 21 kann Aufschluss darüber geben:

> Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend.
> (Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, Heft Grundlagen, 2017, S.11)

Abbildung 1: Personale, soziale und methodische Kompetenzen und ihre Überschneidungen (Kanton Zürich Erziehungsdirektion, Lehrplan 21, 2017, S. 14)

Deutlich geht daraus hervor, dass der Beziehung zwischen Lehrperson und dem Schüler/der Schülerin eine grundlegende Bedeutung zukommt. Diese soll von persönlicher Zuwendung geprägt sein und weist sich durch gegenseitiges, respektvolles und auf Vertrauen basierendes Verhalten aus.
Es liegt also in der pädagogischen Verantwortung einer jeder Lehrperson im alltäglichen schulischen Zusammenleben der Beziehungsgestaltung Raum und Zeit zukommen zulassen und um eine qualitativ gute Lehrer-Schüler-Beziehung besorgt zu sein.
Weiter nennt der Lehrplan 21 unter anderen auch folgende Punkte zu den didaktischen Qualitätsmerkmalen:

- Positives Schul- und Klassenklima
- Respektvolle, lernförderliche Arbeitsatmosphäre mit einer entsprechenden Kommunikations-, Feedback- und Fehlerkultur
- Dialogische Gesprächsführung

(vgl. ebd., S.10)

Um genannte Merkmale in der Schule sichtbar werden zu lassen, den Schülern und Schülerinnen zu ermöglichen, überfachliche Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen und somit den Anforderungen des Lehrplanes gerecht zu werden, ist es unerlässlich, dass Lehrpersonen über interaktive Fähigkeiten und Fachwissen über Beziehungsgestaltung verfügen.

2.5 Schlussfolgerungen

Miller (2011) formuliert für die Autorinnen treffend:

> Eine Beziehungsdidaktik ist notwendig, um die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule nicht (nur) der Spontanität und der Beliebigkeit zu überlassen, sondern um sie bewusst zu machen und zu reflektieren, sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen und um vor allem „Übungsfelder“ einzurichten, in denen Beziehungslernen (als Beziehungsarbeit) für Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie für Schülerinnen und Schüler möglich ist.
> (ebd., S. 8/9)

Hierfür benötigen Lehrpersonen grundlegendes Wissen über die Gestaltungsmöglichkeiten wie auch die Wechselwirkungen der Beziehungsarbeit und Raum, um Beziehungserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Nicht zuletzt ist auch in der Beziehungsarbeit eine systematische Vorgehensweise gefragt. Mit dem Ziel, dass Lehrpersonen neben ihrer didaktischen und fachlichen Professionalität, auch zu professionellem Handeln im Beziehungsgeschehen befähigt werden. Ihre pädagogische Arbeit wird dadurch breiter abgestützt (vgl. ebd., S 66).
Die, von den Autorinnen in ihrem Projekt geplante Handreichung soll gerade ein solches, systematisches Vorgehen in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung unterstützen und vereinfachen.

2.6 Fragestellungen

Auf Grund der vorangegangenen Ausführungen, Überlegungen und Beobachtungen im Kapitel 2 sollen folgende Fragestellungen einerseits auf der Ebene der Theorie und andererseits auf der Ebene der Handreichung beantwortet werden.

Fragestellungen auf der Ebene der Theorie:

- **Wie wird in der aktuellen Literatur eine förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung beschrieben?**
- **Welche Aspekte zeichnen eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aus?**

Fragestellung auf der Ebene der Handreichung:

- **Wird die entwickelte Handreichung von den Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen als hilfreich und bedeutsam für ihren Schulalltag erachtet?**

Ausgehend von diesen Fragestellungen werden im Kapitel 4 (Projektplanung) detaillierte Ziele formuliert.

2.7 Zusammenfassung

Namhafte Autoren wie auch die persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen der Autorinnen zeigen deutlichen Handlungsbedarf im Bereich der bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf. Hierzu braucht es einerseits grundlegendes Wissen über Beziehungsgeschehen und andererseits Ideen und Anregungen zur bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung im schulischen Alltag. Basierend auf konkreten Fragestellungen erstellen die Autorinnen in ihrem Projekt eine Handreichung, welche Lehrpersonen wie auch Schulischen Heilpädagogen/-innen als Instrument dienen soll, die Beziehung zu

ihren Schülern/-innen bewusst, vielseitig und regelmässig zu gestalten. Als Grundlage für das bessere Verständnis der Übungen, bietet die Handreichung im ersten Teil einen kurzen und prägnanten theoretischen Abriss. Die danach in der Handreichung vorgeschlagenen Übungen beziehen sich auf diesen theoretischen Hintergrund und sind leicht in den Unterricht integrierbar, also praxistauglich.

Um das oben erwähnte grundlegende Wissen über die Lehrer-Schüler-Beziehung und deren Gestaltung aufzubauen, wird im folgenden Kapitel die relevante Theorie aus der aktuellen Literatur dargelegt.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

„Guter Unterricht ist heute mehr denn je abhängig von guten Beziehungen“ (Miller, 2011, S. 8).

Dieses Zitat von Miller gibt den Anstoss, sich eingehend mit der Theorie zur Lehrer-Schüler-Beziehung auseinanderzusetzen. Im Kapitel 3 wird der Begriff „Beziehung“ im schulischen Kontext definiert, er wird aus neurobiologischer Sicht beleuchtet, mit der Bindungstheorie in Verbindung gebracht und die verschiedenen Aspekte der Beziehungskompetenz werden aufgezeigt. In einem weiteren Schritt werden mit der Beziehungsdidaktik wesentliche Aspekte einer förderlichen Beziehungsgestaltung dargelegt. Zudem werden grössere Modelle und Trainingseinheiten zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung beschrieben.

3.1 Definition Beziehung

Das Wort „Beziehung“ ist in aller Munde und wird in verschiedenen Zusammenhängen verwendet. Liebesbeziehung, ich habe eine gute Beziehung zu dir, Beziehungskiste, Geschäftsbeziehung usw., um einige der unzähligen Verwendungsmöglichkeiten aufzuzählen. Die Autorinnen beziehen sich in ihrer Arbeit ausschliesslich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und die dafür erforderlichen Elemente Beziehungsaufbau, -arbeit oder -gestaltung.

Das Wort Beziehung wird wohl vielfältig verwendet, doch Definitionen sind nur spärlich auffindbar und aus Watzlawicks Sicht (vgl. ebd., S. 47) sei es sogar unmöglich, eine exakte Beziehungsdefinition zu erstellen, da es sich bei menschlichen Beziehungen um eine rein persönliche Ansichtssache bzw. Konstruktion handelt.

Miller (2011) definiert Beziehung: „... als bewusste, gewollte und freiwillige Zuwendung und Begegnung von Person zu Person unter Einbeziehung der sie umgebenden Umwelt“ (ebd., S. 46).

Auf der Website „beziehungsratgeber.net“ wird Beziehung auf folgende Weise festgehalten: „Eine Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass das Handeln, Denken und Fühlen von zwei Personen aufeinander bezogen ist. Sie meint damit die eigentlichen Interaktionen zwischen zwei Personen in jeglicher Hinsicht. Beziehungen sind in unserer Gesellschaft sehr wichtig und machen uns erfolgreicher[3].“

Bauer (2010) formuliert bezüglich Beziehung folgende Definition: „Den zwischenmenschlichen Prozess, der sich aus unserem Verhalten gegenüber Anderen und aus den mit ihnen gemachten wechselseitigen Erfahrungen ergibt, nennen wir „Beziehung“.

Den Kern, also die Bedeutung von Beziehung, macht Bauer (2008) in der Neurobiologie fest und zeigt auf, wie Kinder, die von Bezugspersonen gezeigten Reaktionen aufnehmen, sie in ihrem Spiegelsystem abbilden und daraus Schlüsse für ihr Entwicklungspotenzial und -möglichkeiten ziehen. „... Stück für

[3] Beziehungsratgeber.net, Zugriff am 9.8.17 unter http://www.beziehungsratgeber.net/beziehung-aufbauen/was-ist-eine-beziehung-definition/

Stück ein „Selbst“ zu entwickeln und zu einer Persönlichkeit werden. Dies ist der Kern dessen, worum es in Erziehung und Bildung geht und der Grund, warum die Beziehungen zu Erwachsenen für Heranwachsende eine alles entscheidende Rolle spielen“ (Bauer, 2008, S. 29).

3.2 Beziehung aus Sicht der Neurobiologie

„Wo zwischenmenschliche Interaktionen im Spiel sind, geht es immer auch um Neurobiologie“ (ebd., S.17). Der deutsche Arzt Joachim Bauer erklärt verständlich, dass all unser Beziehungserleben von unserem Gehirn in biologische Signale verwandelt wird. Dass also aus Psychologie Biologie wird. Aus diesem neurobiologischen Geschehen wird wiederum Psychologie, da es sich auf unser Empfinden und Verhalten auswirkt.

Gerade bei wiederholten und schwerwiegenden Erlebnissen haben Beziehungserfahrungen längerfristige Auswirkungen, da ein biologisches Skript angelegt wird (vgl. ebd., S.18). Dieses wird bei ähnlichem Erleben reaktiviert bzw. tritt wieder an die Oberfläche und wirkt sich somit erneut auf das Verhalten aus.

Auch Motivation, Lebenslust und die Bereitschaft sich anzustrengen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit neurobiologischem Geschehen. Denn sie kommen nicht einfach von alleine, sondern lassen sich auf die drei Botenstoffe Dopamin, körpereigene Opioide und Oxytocin zurückführen. Dabei gilt Dopamin als Motivations- und Leistungsbotenstoff. Die körpereigenen Opioide sind zuständig für seelisches und körperlich Wohlbefinden und das Oxytocin, auch Freundschaftshormon genannt, sorgt dafür, dass wir uns gewissen Menschen besonders verbunden fühlen. Natürlich stellt sich nun die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass unser Körper besagte Stoffe in ausreichendem Masse ausschüttet. Neueste neurobiologische Studien[4] zeigen, dass Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung hierfür von zentraler Bedeutung sind. Soziale Ausgrenzung deaktiviert hingegen Gene im Bereich des Motivationssystems (vgl. ebd., S. 21-22).

Diese Erkenntnisse zeigen eindringlich, wie entscheidend für Kinder und Jugendliche verbindliche und persönliche Beziehungen zu Bezugspersonen sind, zu den eben gerade auch Lehrpersonen gehören. Bleibt Kindern und Jugendlichen die nötige Zuwendung, Anerkennung und Bedeutsamkeit verwehrt, kann dies fatalerweise zu Angst, Depressionen oder Suchtverhalten führen. „Kinder und Jugendliche haben ein biologisch begründetes Bedürfnis, Bedeutung zu erlangen. Ohne zufliessende Beachtung können sie nicht nur keine Motivation aufbauen, sondern sich auch insgesamt nicht gesund entwickeln“ (ebd., S.22).

Weiter konnte durch Neurobiologie die Richtigkeit von Albert Banduras Theorie «Lernen am Modell» belegt werden. Im Zentrum stehen hierbei die sogenannten Spiegelneuronen. Dieses System der Spiegelneuronen simuliert im Gehirn des Beobachters das Verhalten anderer Menschen. Demzufolge wird im Gehirn alles, was uns andere vormachen, wie in einem Spiegel nachgeahmt. Dieses „innere Mit-Tun“ stellt die neurobiologische Grundlage für Banduras „Lernen am Modell“ dar. Dabei werden nicht nur Handlungen nachgebildet, sondern auch Gefühle und Empfindungen. Daraus gewinnen wir einen Gesamteindruck von anderen Menschen, inklusive deren Einstellung, Motivation und Handlungsstrategien (vgl. ebd., S. 27-28).

„Menschen, mit denen wir viel oder intensiv zu tun haben, hinterlassen in uns ein Bild, das uns verändert, ja zu einem Teil von uns werden kann“ (ebd., S.28). Nun kommt es zu einer Wechselwirkung. Denn nicht nur das Beobachtete wird in den Köpfen von Kindern und Jugendlichen abgebildet, sondern sie registrieren auch sehr genau, wie sie durch ihr Umfeld wahrgenommen werden. Dadurch erkennen sie nicht nur,

[4] siehe Bauer (2014) Kapitel 2 und 3

wer sie selbst sind, sondern bekommen ihr vermeintliches Potenzial gespiegelt. „Kinder und Jugendliche verwerten beides – sowohl das unmittelbare Vorbild handelnder Erwachsener als auch die Spiegelung (ihres eigenen Bildes), die sie von ihren Bezugspersonen erhalten, um so Stück für Stück ein „Selbst“ zu entwickeln und zu einer Persönlichkeit zu werden“ (Bauer, 2008, S.29).

Somit haben Bezugspersonen, zu denen wie bereits erwähnt auch Lehrpersonen gehören, eine überaus grosse Verantwortung, denn durch die Art, wie sie die Beziehung zu ihnen gestalten, haben sie entscheidenden Einfluss auf ihre weitere Entwicklung.

Es braucht also Bezugspersonen, welche da sind und eine Vorbildfunktion einnehmen können. Dazu braucht es nicht „perfekte“ Menschen, aber Menschen mit Profil. Personen, welche das Leben lieben, sich für Ziele begeistern können, für ihre Werte einstehen und auf Gewalt und Demütigungen verzichten! Ihnen wird es möglich sein im Gegenüber Resonanz zu erzeugen und, wie Bauer (2008) es nennt, „eine Flamme zu entfachen und Begeisterung zu entzünden“ (vgl. ebd., S.29-30).

3.3 Die Bindungstheorie und ihre Bedeutsamkeit für die Lehrer-Schüler-Beziehung

Das Wort „Bindung“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch verschiedentlich verwendet. Im pädagogischen Kontext bezieht man sich vor allem auf die Theorien von Bowlby und Ainsworth. Bowlby hält seine Definition der „Bindung“ sehr knapp: „Eine enge und überdauernde emotionale Beziehung von Kindern zu ihren Eltern (und anderen Bezugspersonen)[5]“. Ainsworth bestätigte Bowlby’s Theorie empirisch und erweiterte sie durch die *sichere Basis*, resp. der Sicherheit, die aus einer emotionalen Beziehung resultieren kann (vgl. Kirschke & Hörmann, 2014, S. 3). Bis in die Gegenwart hat sich an den eben genannten Definitionen nur wenig geändert und es wird weiterhin darauf zurückgegriffen: Tenorth & Tippelt (2012) verstehen Bindung als „... biologisch begründete[s][6], Zeit und Ort überdauernde[s] emotionale[s] Band zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen Eltern und Kindern ... betrifft hauptsächlich den Schutz und die Sicherheit des abhängigen Kleinkindes in der Beziehung zur Bezugsperson“ (ebd., S. 118). Kaufmann (2011) definiert folgendermassen: „Unter einer Bindung wird eine besondere emotionale Beziehung zwischen zwei Menschen verstanden, die über Zeit und Raum Bedeutung hat“ (ebd., S. 92).

Die **Bindungstheorie** wurde von **John Bowlby** auf Grund seiner Arbeit mit auffälligen Kindern entwickelt. Damals wurde angenommen, dass die Mutter-Kind-Beziehung vorwiegend dem Primärtrieb „Hunger“ zuzuordnen und die abhängige Bindung ein Sekundärtrieb sei (vgl. Bowlby, 2014, S. 19). Auf dem Hintergrund seiner Beobachtungen ging Bowlby einerseits davon aus, dass Kinder von Geburt an über biologische Gegebenheiten verfügen, die den Bindungsaufbau zu den Eltern unterstützen und andererseits „... fungiert das sogenannte Kindchenschema als Schlüsselreiz, um Eltern an ihr Kind zu binden“ (vgl. Kirschke & Hörmann, 2014, S. 4). Darüber hinaus haben Kinder ein angeborenes Bedürfnis nach Nähe und Bindung und suchen den Schutz und die Sicherheit bei vertrauten Personen (vgl. Stegmaier, S. 1). Worauf sie im Alter von ca. 12 Monaten „... eine intensive Gefühlsbindung an ihre Hauptbezugspersonen entwickeln, in der Regel an ihre Mutter“ (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 180). Das Bindungsverhalten wird vor allem deutlich, wenn die Bindungsperson sich entfernt und das Kind mit Nachlaufen, Weinen oder Festklammern reagiert und seinem Ärger, Trauer, innerer Bedrohung, bzw. der

[5] Ludwig-Maximilians-Universität München. Zugriff am 29.9.2017 unter http://www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrmaterialien/lehrmaterial_ss10/wintersemester1011/lehrmat_sodian/einf_entwspsycho/bswc_ws2010_ml.pdf

[6] [s] ergänzt durch die Verfasserinnen

Angst vor Trennung und Verlust des Schutzes Ausdruck verleiht. All diese Einsichten leiteten Bowlby zur Aussage, dass Bindung ein natürliches und wichtiges Überlebensmuster für ein Kind ist. „Definieren wir Bindung als natürliches, vom Nahrungs- und Sexualtrieb abzugrenzendes „Überlebensmuster“, so gewinnen Verhalten und Motivation eine Eltern und Therapeuten rein intuitiv schon lange bekannte neue theoretische Dimension“ (Bowlby, 2014, S. 21). Hier ist zu erwähnen, Kinder knüpfen nur zu ausgewählten und wenigen Menschen dauerhafte Bindungen und man kann davon ausgehen, dass es sich dabei um Personen handelt, die regelmässig verfügbar sind. Das situationsabhängige, auf „Nähe“ bezogene Bindungsverhalten kann auf verschiedene Personen gerichtet sein (vgl. ebd., S. 22; Kaufmann, 2011, S. 93).

Mary Ainsworth bestätigte in ihren Studien Bowlby’s Kernaussagen und stellte auf Grund ihrer Beobachtungen die Hypothese auf, dass drei Merkmale ausschlaggebend für die spätere Bindung sind: 1. Umgang der Bindungsperson mit dem Kind, 2. die physische und psychische Anwesenheit und 3. angemessene Reaktion der Bindungsperson auf die Bedürfnisse des Kindes und dessen Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Darauf basierend entwickelte sie den „Fremde-Situations-Test“ (FST), woraus vier Bindungsqualitäten resultierten: sicher (B), unsicher-vermeidend (A), unsicher-ambivalent (C) und desorganisiert (D).

Die sichere Bindung (B): Wenn die Mutter das Zimmer verlässt, protestiert ein Kind mit sicherer Bindung meistens und einer fremden Person gelingt es nicht einfach, es zu beruhigen oder abzulenken. Sobald die Mutter wieder ins Zimmer tritt, wird sie freudig begrüsst und Körpernähe wird gefordert. Mütter von Kindern mit sicherer Bindung reagieren hierbei offen und freundlich auf die Bedürfnisse ihrer Kinder und helfen ihnen mit der Regulation ihrer Gefühle. Durch das Erleben dieser Fürsorglichkeit lernt das Kind, der Bezugsperson und auch der Umwelt zu vertrauen und empfindet sich als bedeutend. Eine gute Grundlage für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls.

Die unsicher-vermeidende Bindung (A): Bei diesem Bindungstyp verhält sich das Kind sehr selbstständig und reagiert nur gering bis gar nicht auf die Abwesenheit der Mutter, da das Kind die Nähe der Mutter generell wenig sucht. Dies kann daher rühren, dass das Kind bereits früh gelernt hat, negative Gefühle zu unterdrücken, da seine Bezugsperson auf solche Gefühle eher mit Ignoranz und Zurückweisung reagiert hat und vom Kind eigenständige Gefühlsregulation erwartete. Wohl bleibt das Bedürfnis der Kinder nach Sicherheit unerfüllt, doch zeigte sich, dass sich die Kinder an die Situation gewöhnen und mit weniger Nähe auskommen, was aber nicht bedeutet, dass sie die Situationen als stressfrei erleben.

Die unsicher-ambivalente Bindung (C): Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung, reagieren fast panisch, wenn die Mutter das Zimmer verlässt. Von einer Bezugsperson kann es fast nicht beruhigt werden und es gibt auch nicht sofort eine Entspannung, wenn die Mutter ins Zimmer zurückkehrt, da das Kind ihr mit gewissem Argwohn und Widerstand begegnet. Grund dafür kann sein, dass die Kinder die Reaktion ihrer Bindungsperson nicht vorhersagen können und erlebt haben, dass diese unterschiedlich (nicht verlässlich) ausfallen können. Generell sind diese Kinder eher ängstlich und sehr daran interessiert, die Aufmerksamkeit der Bindungsperson auf sich zu ziehen und ihr Verhalten wird als teilweise aggressiv oder unterwürfig beschrieben.

Die desorganisierte Bindung (D): Bei Kindern mit desorganisierter Bindung kann meist davon ausgegangen werden, dass im familiären Bereich psychische Probleme der Mutter, häusliche Schwierigkeiten

und/oder andere Herausforderungen vorhanden sind. Auf Trennung von der Mutter können die Kinder mit konfusen und plötzlich auftretenden Handlungen reagieren, wie z.B. dem Einfrieren der Mimik, Hin- und Herschwingen oder ungeschickten Bewegungen.
(vgl. Kaufmann, 2011, S. 94-96; Kirschke & Hörmann, 2014, S. 7-11; Schneider & Lindenberger, 2012, S. 181)

Im Interview mit Ustorf (2014) legt der renommierte Bindungsforscher Karl Heinz Brisch basierend auf seinen Beobachtungen und Erfahrungen dar, dass der Prozentsatz der Bindungsqualitäten von Kindern sich ca. folgendermassen verhält: 60-65% sind sicher, 20-25% unsicher-vermeidend, 10-15% unsicher-ambivalent und ca. 5-10% desorganisiert gebunden (vgl. ebd., S. 25). Auf diesem Hintergrund wird klar, wie bestimmend sich die Qualität der Bindung auf das Bindungsverhalten und somit auf das Leben als Erwachsener, bzw. vorher als Schüler, auswirken kann. Folgende Autoren halten dies eindrücklich fest: „Denn die Beziehungsregeln, die wir in den frühen Jahren erwerben, beeinflussen, wie sicher wir durchs Leben gehen, wie wir unsere Beziehungen gestalten – und wie gesund wir sind“ (ebd., S. 20). Hinzu kommt die Erkenntnis von Karl Heinz Brisch, dass bereits die Eltern ihre Bindungsmuster an ihre Kinder weitergeben, bzw. nur einfühlsam und zuverlässig auf Gefühle ihrer Kinder reagieren können, wenn sie dies selber auch so erlebt haben. Dabei wird dieses Muster etwas häufiger von der Mutter übernommen. „Die Übereinstimmung zwischen dem Bindungsmuster der Mutter und dem der Kinder beträgt ungefähr 75 Prozent, bei Vätern ungefähr 65 Prozent. Haben Eltern selbst eine feinfühlige Betreuung erlebt, können sie auch auf die Signale ihrer Kinder gut reagieren“ (ebd., S. 23).
Eine Lehrperson hat die Möglichkeit mit dem Schüler/der Schülerin eine zeitlich begrenzte Beziehung einzugehen und eine vertrauensvolle Bindung aufzubauen. Denn „Das Kind kann sich aber nicht nur an die Eltern binden, es kann sich genauso gut an die Krippenerzieherin, Tagesmutter oder Oma binden. Voraussetzung ist allerdings, dass diese sich feinfühlig und zuverlässig kümmern“ (ebd., S. 22). In diesen Kontexten, aber auch in der Schule und somit im Unterricht können Auswirkungen von Bindungsstörungen auftauchen, „… da die Dynamik der Beziehung zwischen Kind und Lehrerin bzw. Lehrer, der zwischen Kind und Eltern in mancherlei Hinsicht nicht unähnlich ist. In beiden Fällen haben wir es mit einer asymmetrischen Beziehung zu tun, der Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zugrunde liegt“ (Koch, 2016, S. 1). Die entstehenden Verhaltensauffälligkeiten beruhen meist auf einer Störung der Beziehungsdynamik und richten sich auf den Wunsch nach Bestätigung und Wertschätzung oder Angst vor ungerechter Behandlung (vgl. ebd.). Fallen anhaltende Störungen im Unterricht auf, rät Koch, von „technischen“ Mitteln wie Strafe, Notengebung usw. ab. Solch disziplinarische Mittel zeigen meist nur kurzfristig Erfolg oder lösen kontroverse Reaktionen, bzw. wiederholtes, störendes Verhalten aus, da der ursprüngliche Wunsch des Kindes nach Vertrauen, Beachtung und Resonanz immer noch unerfüllt ist. „... zumal das auffällige Verhalten des Kindes ja *unter verkehrtem Vorzeichen* durchaus sinnvoll ist, indem es seinem Wunsch entspricht, Vertrauen geschenkt zu bekommen, beachtet zu werden, Resonanz herzustellen und zu kooperieren, auch wenn sein Verhalten diesem Ziel äusserlich scheinbar entgegensteht“ (ebd., S. 1-2). Dies geschieht meist bei unsicher oder ambivalent gebundenen Kindern, die häufig in unangemessener Art die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich ziehen wollen und wütend reagieren, wenn ihre Suche nach Resonanz nicht erfolgreich war (vgl. ebd.). Karl Heinz Brisch fasst die Bedeutsamkeit einer sicheren Bindung für die Zukunft eines Kindes beeindruckend zusammen:

> ... die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind ist eine grossartige Grundlage für eine gesunde körperliche, psychische und soziale Entwicklung eines Kindes. Wir sollten daher alle Anstrengungen unternehmen, Eltern und Kinder in ihren ganz frühen Entwicklungsphasen, so gut zu unterstützen, dass dieser wichtige Entwicklungsschritt bestmöglich gelingen kann.
> (Karl Heinz Brisch[7])

Auf diesem Hintergrund und schlussfolgernd aus den obenstehenden Ausführungen, gilt es für die Lehrperson einerseits zu erkennen, welche Form, bzw. welche Qualität an Bindung die einzelnen Schüler/-innen mitbringen und um andererseits ihnen die benötigte Sicherheit, Wertschätzung und Verlässlichkeit entgegenzubringen. Denn hat ein Kind niemals – weder im Elternhaus noch in der Schule – eine sichere Bindung aufbauen können und erlebt, wertvoll zu sein oder ernst genommen zu werden, hat dies wesentliche Auswirkungen auf sein Verhalten und seinen Lernerfolg (vgl. Kaufmann, 2011, S. 91; Koch, 2016, S. 2).

3.4 Beziehungskompetenzen – Voraussetzungen für eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung

Lehrer sein erfordert vielseitige Kompetenzen. Bauer (2008) setzt fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung sowie flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen, aber auch intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und Führungsqualitäten voraus. Nach Miller (2011) sollte eine Lehrerpersönlichkeit über folgende fünf Grundkompetenzen verfügen: Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz, Gesprächskompetenz, Fach-/Sachkompetenz und Organisationskompetenz. Die untenstehende Abbildung 2 zeigt die genannten Grundkompetenzen und erläutert deren Inhalte.

Abbildung 2: Grundkonpetenzen einer Lehrerpersönlichkeit in Anlehnung an Miller (2011)

Frick (2011) wie auch Miller (2011) betonen, dass Lehrpersonen diese Kompetenzen nicht einfach so von Natur aus mitbringen, sondern dass sie erworben werden müssen. Sie sind grösstenteils erlern- und trainierbar. Dazu braucht es allerdings Erleben und Erfahren, Reflexion, Klärung und Wissensaneignung

[7] Karl Heinz Brisch. Zugriff am 29.9.2017 unter https://www.khbrisch.de

(vgl. ebd., 2011, S.25) sowie eine eingehende Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Natürlich spielen gewisse personengebundene Dispositionen immer auch eine Rolle, diese müssen beachtet und auch akzeptiert werden.
Besonders Bauer (2008) aber auch Miller (2011) bemängeln, dass in der Lehrerausbildung die gleichmässige Ausbildung, dieser für den Lehrerberuf zentralen Kompetenzen, vernachlässigt wird. So dass das Beziehungslernen im Vergleich zu den Fach- und Methodenkompetenzen oftmals zu kurz kommt und Lehrpersonen diesbezüglich nur ungenügend für ihren Berufsalltag vorbereitet sind, was sich nachteilig auf die Schüler/-innen wie auch auf die Lehrperson selbst auswirkt.

Bauer (2014) bezeichnet Anerkennung, Zugewandtheit und Vertrauen als den neurobiologischen Treibstoff der Motivationssysteme. Gemeinsame Aufmerksamkeit, emotionale Resonanz, gemeinsames Handeln, sehen und gesehen werden und das Verstehen von Motiven und Absichten versteht er als die wichtigsten Komponenten gelingender zwischenmenschlicher Beziehung. Diese Komponenten, zuzüglich der kommunikativen Fähigkeit, welche die Pädagogische Hochschule Zürich als zentrale Dimension (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 1) erachtet, können unter den Überbegriff «Beziehungskompetenz» gestellt werden (Abbildung 3).

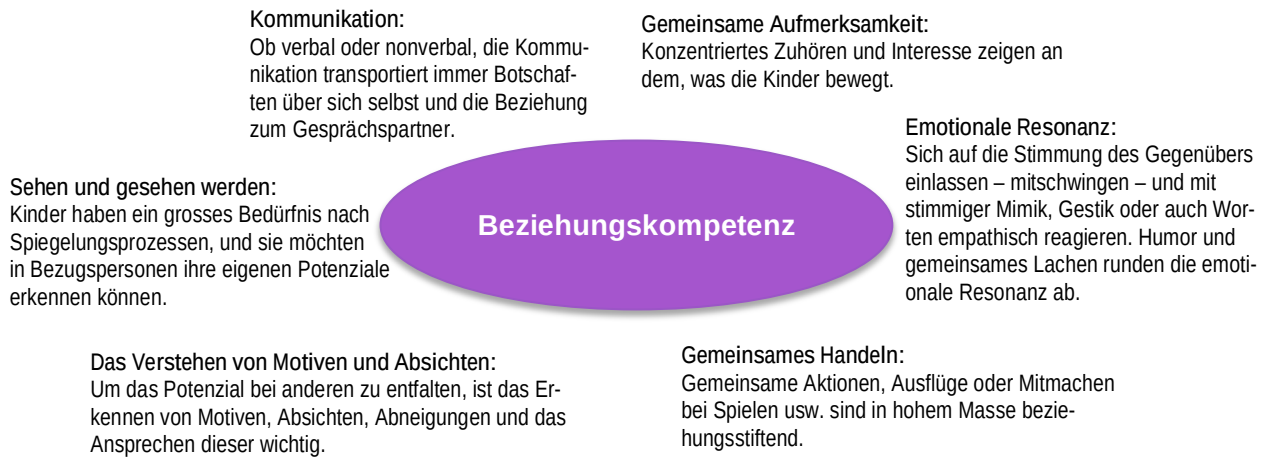


Abbildung 3:Beziehungskompetenz nach Bauer (2014), leicht verändert und ergänzt durch die Autorinnen

Nun wird kurz erklärt, was in Anlehnung an Bauer (2014) und Leitz (2015) unter diesen Komponenten der Beziehungskompetenz zu verstehen ist und welche Auswirkungen sie auf die Beziehungsgestaltung haben können.

Sehen und gesehen werden
Menschen haben grundsätzlich das Bedürfnis als eigenständige Person wahrgenommen zu werden. Das Motto «Man sieht mich – also bin ich!» gilt zwar besonders für Jugendliche in der Pubertät, trifft aber auch auf jüngere Kinder und Erwachsene zu. Ein ermutigender Blick, ein bestärkendes Nicken reicht oftmals schon, um ein Kind zu motivieren etwas Neues anzupacken und mutig voranzugehen. Wenn dann noch wichtige Bezugspersonen anwesend sind, wird zugleich der Stolz erhöht. Nichtbeachtung hingegen entwickelt sich zu einem Motivations- und Beziehungskiller und ist oft ein Ausgangspunkt für aggressive Impulse. Durch Gleichgültigkeit und soziale Isolation wird die psychische Stabilität geschwächt. Die Lernfähigkeit und das Sozialverhalten können beeinträchtigt werden, zudem erhöht sich das Suchtrisiko.

> Wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl haben nicht als Person «gesehen», wahrgenommen, gefordert und gefördert zu werden, und es vermissen, für andere Menschen bedeutsam zu sein, dann kommt es bei ihnen - aus einer unausweichlichen neurobiologischen Logik heraus – zu einem drastischen Anstieg des Suchtrisikos.
> (Bauer, 2008, S.24).

Kinder haben ein grosses Bedürfnis nach Spiegelungsprozessen mit Erwachsenen und sie möchten in Bezugspersonen ihre eigenen Potenziale erkennen können. Der Aufbau des eigenen Fähigkeits-Selbstkonzepts ist also abhängig davon, wie man von relevanten Bezugspersonen gesehen wird.
Es braucht aber auch die Bereitschaft offen zu sein, zu sich selbst zu stehen und es zuzulassen gesehen zu werden. Denn nur so kann man wahrgenommen werden und auch andere besser wahrnehmen. Es ist daher hilfreich, wenn Lehrpersonen mit den Schülern/-innen dies üben, was wiederum beziehungsstiftend wirkt. „*Sehen und gesehen werden* … bedeutet dabei sein, dazugehören, interessant und wichtig zu sein; es stimuliert unser Neugierverhalten, stärkt unser Selbstwertgefühl und erhöht unsere Zuversicht in Leistungssituationen“ (Leitz, 2015, S.76).

Gemeinsame Aufmerksamkeit
Miteinander etwas intensiv tun, zusammen konzentriert auf ein Ziel hinarbeiten, sich gemeinsam einer Sache aufmerksam widmen kann beflügeln und sich ungemein belebend auf Beziehungen auswirken. Im schulischen Kontext kann dies in Partner- und Gruppenarbeiten, im Projektunterricht aber auch im Sport, beim gemeinsamen Musizieren und Tanzen wie auch beim Theaterspielen geschehen.
Schüler/-innen fühlen sich wertgeschätzt, wenn Lehrpersonen Anteil nehmen an ihrer Situation, echtes Interesse zeigen an dem, was sie bewegt und an dem, was sie tun und ihnen aufmerksam zuhören. „Sich dem zuzuwenden, wofür sich die andere Person interessiert, ist die einfachste Form der Anteilname und hat erhebliches Potential, Verbindung herzustellen“ (Bauer, 2014, S.193).
Weiter kann gesagt werden, dass das Verhältnis zur Sache bzw. zum Lerngegenstand massgeblich durch die Beziehung zur Lehrperson bestimmt wird. „Gleichgültigkeit hingegen wird als Geringschätzung erlebt und erzeugt Resignation und Distanz zwischen den Beteiligten ebenso wie zu Sachgegenständen und Inhalten“ (Leitz, 2015, S.77).

Emotionale Resonanz
Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, sich auf die Stimmung des Gegenübers einzulassen – mitzuschwingen – oder andere mit der eigenen Stimmung anzustecken, sowie mit stimmiger Mimik, Gestik oder auch Worten empathisch zu reagieren (siehe auch Kapitel 3.4.7). Die Grundlage für emotionale Resonanz bildet das System der Spiegelneuronen im Gehirn, welches es ermöglicht sich in einen anderen Menschen einzufühlen und mitzufühlen (siehe auch Kapitel 3.2). Gemeinsames Lachen und Humor bilden eine besonders förderliche Form der emotionalen Resonanz (siehe auch Kapitel 3.4.9).
„Geglückte Resonanzerfahrungen wirken wie eine Droge: sie sorgen für Glücksgefühle und Energie und sie stärken unseren Selbstwert“ (ebd., S.78).

Gemeinsames Handeln
Gemeinsames Handeln und Erleben überträgt durch Ansteckung Begeisterung vom einen auf den anderen und lässt so ein Wir-Gefühl entstehen (vgl. ebd., S. 80). So kommen Klassenaktionen wie Ausflüge, Klassenlager, Projekte, gemeinsam geplante Anlässe usw. eine grosse Bedeutung zu. Sie sind in hohem Masse beziehungsstiftend. Für Lehrpersonen ist es entscheidend, dass sie ein aktiver Teil von diesem

Geschehen sind und auch als ein solcher von den Schülern/-innen erlebt werden. So sind sie aufgefordert zum Beispiel beim gemeinsamen Spiel mitzumachen und nicht einfach als Beobachter danebenzustehen.

Das Verstehen von Motiven und Absichten
„Motive sind basale Schlüssel zu unserer Persönlichkeit; wer diese Beweggründe des Verhaltens kennt, kann einen Menschen besser einschätzen und sein Verhalten erklären“ (Leitz, 2015, S 82).
Um das Potenzial bei anderen zu entfalten, ist das Erkennen von Motiven, Absichten, Vorlieben und Abneigungen wichtig. Dazu braucht es sowohl eine gute Beobachtungsgabe als auch intuitive Fähigkeiten, vor allem aber immer wieder das Gespräch. Denn Motive können weder direkt aus Beobachtetem abgeleitet werden (z.B. jemand hilft, also sehen wir Hilfsbereitschaft), noch kann bei der Suche nach Motiven auf stabile Muster (z.B. Faulheit) zurückzugegriffen werden. Zudem werden variable Bedingungen (z.B. Stress, Zeitnot) oft vernachlässigt. Zu beachten gilt es auch, dass wenn eine Schlussfolgerung hinsichtlich Motiv und Absicht gezogen ist, diese sich im Sinne einer „self-fulfilling-prophecy» mit hoher Wahrscheinlichkeit bestätigen wird (vgl. ebd., S.84).

Miller (2011) bietet eine breite Palette an Möglichkeiten und Modellen, wie Lehrpersonen Beziehungslernen trainieren und ihre Kompetenzen erweitern können. Dabei unterstreicht er die Wichtigkeit der (Erwachsenen-) Gruppe für das Beziehungslernen, da der Umgang in menschlichen Beziehungen nicht im Alleingang geübt werden kann. Alle die von ihm vorgeschlagenen Modelle[8] dienen der Stärkung und Unterstützung der einzelnen Personen, der Weiterentwicklung der Einzelnen mit anderen, der Erfahrung zwischenmenschlicher Grundphänomene und der Beziehungsarbeit im Sinne von Interaktion und Kooperation (vgl. ebd., S.146). Denn „Je mehr Lehrerinnen und Lehrer selbst Grundphänomene zwischenmenschlicher Beziehungen wahrgenommen, erlebt und reflektiert haben, desto sicherer fühlen sie sich in der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 144). Auch die Pädagogische Hochschule Zürich trägt diesem Aspekt Rechnung und bietet unter dem Titel „Beziehungsgestaltung als Stressprävention“ eine Beratung[9] für Lehrpersonen an, in der konflikthafte Beziehungsmuster beleuchtet und die Beziehungskompetenz gestärkt werden. Schlussendlich fordert Bauer (2014) unmissverständlich, dass überall dort, wo Menschen Verantwortung für andere tragen, die Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten, ein Muss darstellt (vgl. ebd., S. 198).

Die folgenden Unterkapitel beschreiben einzelne bedeutsame Aspekte der Beziehungskompetenz eingehender, da diese, aus der Sicht der Autorinnen, für eine gewinnbringende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung zentral sind.

3.4.1 Beziehungsfähigkeit

Die Beziehungsfähigkeit einer Lehrperson, ist eine Begabung, die einen grossen Einfluss auf das Unterrichtsklima, die Reduzierung der Verhaltensauffälligkeiten, den Lernerfolg der Schüler/-innen hat und schlussendlich auch die Gesundheit der Lehrperson positiv unterstützt (vgl. Frick, 2011, S. 203-204). Mit ihrem Verhalten können Lehrpersonen erreichen, dass Schüler-/innen selbständiger werden, selbstver-

[8] Miller (2011) beschreibt folgende Modelle: Selbsterfahrung, Supervision, Fallbesprechung, Themenzentrierte Interaktion (TZI), Transaktionsanalyse, Transformationsarbeit, Psychodrama- und Gestaltarbeit, Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Konstanzer Trainingsmodell, Gesprächstraining, Unterrichtshospitation, Pädagogischer Tag, Zukunftswerkstatt und das Team-Kleingruppen-Modell.
[9] Pädagogische Hochschule Zürich. Zugriff am 20.10.2017 unter https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/Beratung/Stress-und-Burnout/Beziehungsgestaltung-als-Stresspravention/

antwortlicher handeln und darüber hinaus hat ihre Verhaltensweise Auswirkungen auf die Lernatmosphäre, die dadurch von Freiheit, Echtheit und Verständnis geprägt wird. All dies sind entscheidende Faktoren für die emotionale und soziale Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Frick, 2011, S. 194). Dieses förderliche Verhalten, bzw. die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau kann und muss gelernt und trainiert werden. Auch Miller (2011) weist treffend darauf hin, Beziehungen selber seien nicht lernbar, hingegen unterstützende zwischenmenschliche Verhaltensweisen schon. „... Beziehungen nicht lernen: Sie entstehen, ergeben und ereignen sich. Lernbar sind zwischenmenschliche Verhaltensweisen (= Lernen auf der Beziehungsebene), und lehrbar (vermittelbar) sind Inhalte, Prinzipien (auf der Sachebene) und „Wissen über“ (auf der Metaebene)“ (ebd., S. 47). Hierbei ist jedoch nicht zu vergessen, dass die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau zwei Seiten beinhaltet. Beziehungslehren und -lernen sind unterschiedliche Kompetenzen.

Die Pädagogische Hochschule Zürich allerdings räumt im Merkblatt „Die fünf zentralen Dimensionen für den Lehrerberuf“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2009) der Beziehungsfähigkeit keinen eigenständigen Bereich ein. Sie kann lediglich unter der Dimension „Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit“ erahnt werden. Bereits Bauer (2008) und Miller (2011) bemängeln, wie schon erwähnt, das Fehlen des Beziehungsaufbau-Trainings in der Ausbildung. Wiederholt wird deutlich, die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau, resp. die angemessenen Verhaltensweisen, müssen von der Lehrperson bewusst gelernt und trainiert werden und sollten daher in der Ausbildung ausreichend Gewicht und Raum erhalten.

Um Schüler-/innen zu lehren wie eine Beziehung förderlich gestaltet werden kann, ist es Voraussetzung, dass die Lehrperson bereits über die Fähigkeit verfügt oder sich die entsprechende Kompetenz erwirbt und Erfahrungen darin macht (vgl. ebd., S. 178). Frick (2011) beschreibt diese Kompetenzen folgendermassen: „... aushalten von Nähe, Unruhe, eigene Bedürfnisse formulieren, aber gegebenenfalls auch zurückstehen können“ (ebd., S. 200). Hinzu kommen die Fähigkeiten, einem Schüler/einer Schülerin Empathie, Nähe und echtes Interesse entgegenzubringen. Hierfür benötigt es ein starkes „Ich“, denn wer sich gut kennt, in sich ruht, sich entlastet fühlt und seine eigene Meinung vertreten kann, ist erst frei, um die Umwelt wirklich wahrzunehmen (vgl. Miller, 2011, S. 67). Das Training der Selbst-Betrachtung und der Aufbau eines starken Selbstbewusstseins (nicht zu verwechseln mit Egoismus) befähigt die Lehrperson zur expliziten, förderlichen Beziehungsarbeit und entlastet den Schulalltag, da weniger Verhaltensauffälligkeiten und dadurch weniger Unterrichtsstörungen auftreten. Im weiteren Sinne bietet dies auch Schutz vor Überforderung. „Um sich vor solchem Verschleiss zu schützen, ist es für Lehrkräfte wichtig, die gesundheitlichen Risiken zu erkennen, die sich aus einer über Jahre aufrechterhaltenen, fast grenzenlosen Verausgabungsbereitschaft ergeben können“ (Bauer, 2008, S. 69).

Doch wie erlangt eine Lehrperson die Beziehungsfähigkeit? Miller (2011), Brunsting, Nakamura & Simma (2013) und auch Bauer (2008) schlagen vor, dass die Lehrperson bei der Stärkung des „Ich“ beginnt. „Erst wer sich selbst auf der Beziehungsebene sicher fühlt, kann anderen helfen, sich mit dieser Ebene vertraut zu machen“ (ebd., S. 8). Hierfür ist eine bewusste Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die eigenen inneren Erfahrungen, Gefühle, Wahrnehmungen und Empfindungen erforderlich, die kurz auch als Achtsamkeit umschrieben werden kann. Mit Achtsamkeit „...sind wir so präsent, dass wir die gegenwärtige Situation erfassen können. Das bedeutet auch, dass wir mit unserer ganzen Aufmerksamkeit, mit Herz und Geist gegenwärtig sind...“ (Brunsting et al., 2013, S. 24), ganz bei uns sind, unsere Aufmerksamkeit auf einem Objekt bleiben kann und alle Gedanken an Zukünftiges oder Vergangenes ausblenden. Dieser Zustand hat eine hohe Geistesgegenwärtigkeit inne und wirkt sich somit förderlich auch auf unser Ge-

dächtnis und auch auf innere Gleichgewicht, das Wohlbefinden und schlussendlich auf die Gesundheit aus (vgl. Brunsting et al., 2013, S. 24+46).

Reich (2005) verwendet Wertschätzung anstatt des Begriffs Achtsamkeit und streicht hervor, dass die Wertschätzung gegenüber sich selbst eine wichtige Komponente ist, um seinen Selbstwert zu stärken. Was wiederum die Voraussetzung bildet, um anderen Wertschätzung entgegenzubringen (vgl. ebd.).

Miller (2011) umfasst es, als sich selber besser spüren und seine Grenzen kennen zu lernen, um schlussendlich sich selber sein zu können. „Die Missachtung des Selbst, das heisst das Übergehen der Selbstwahrnehmung, der Verlust des Selbstbewusstseins, der Selbst(be)achtung und damit des Selbstwert zieht Beziehungslosigkeit nach sich, denn: Ohne Ich kein Wir, ohne Selbst keine Beziehung“ (ebd., S. 73).

Das „*Wir*“ bedeutet die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, aber auch der Lehrer-Schüler-Beziehung. Nur Lehrpersonen, die ihre eigene Stärke gelernt und gefunden haben und sich auf der Beziehungsebene sicher fühlen, können diese Kompetenz nun auch den Schülern und Schülerinnen lehren und sie unterstützen beim Aufbau ihrer Selbstwahrnehmung, ihres Selbstbewusstseins, Selbstwerts, dem Spüren von ihren Gefühlen und mit dem Umgang ihrer Belastung und der Umwelt zurecht zu kommen. „Jede Beziehung lebt von der Eigenständigkeit und Stärke der Einzelnen: Je grösser deren Selbst ist, umso intensiver können sie die Beziehung untereinander gestalten und umso geringer ist ihre Abhängigkeit voneinander“ (ebd. S. 94.). Hierzu gehört auch die Bereitschaft einer Lehrperson, sich zu öffnen, in einem Gespräch dem Gegenüber seine Aufmerksamkeit schenkt und bereits kleine Bemühungen und Verbesserungen im Verhalten von Schüler/-innen zu erkennen und zu würdigen und keines von ihnen je als „hoffnungslos“ abzustempeln, sondern immer wieder nach positiven Eigenschaften Ausschau zu halten (vgl. Frick, 2011, S. 203). Auch aus Sicht der Neurobiologie ist es zentral, dass die Bewusstheit der Lehrperson in Bezug auf die Spiegelung der Handlungen der Kinder geschärft ist. Denn die Schüler/-innen können aus der Reaktion einer Lehrperson entnehmen wie sie sie sieht, welches Potenzial und welche Entwicklungsmöglichkeiten sie für sie in den Bereich des Möglichen zieht. (vgl. Bauer, 2008, S. 29).

Bönsch (2002) bringt als weiteren Aspekt den Führungsstil der Lehrperson ein, also die Art und Weise, wie sich die Lehrperson verhält und im Klassenrahmen auftritt. „...dass soziale Beziehungen in der Schule wesentlich von den Verhaltensangeboten eines Lehrers/einer Lehrerin abhängen. Diese konstruieren sich auf eine erste und entscheidende Weise im Führungsstil bzw. seinen Dimensionsausprägungen“ (ebd. S. 32). Hierfür legt er den autoritären und den demokratischen Führungsstil einander gegenüber und hebt die positive Wirkung des demokratischen Stils hervor, da er zu mehr Selbstständigkeit, Verantwortung, Zufriedenheit, aktiver Teilnahme am Unterricht, Lernbereitschaft und positiverem Verhalten im Klassenrahmen leitet. Dieser Führungsstil ist bei den wenigsten Lehrpersonen einfach vorhanden, sondern bedarf für dessen Formung bewusstes Wahrnehmen, Reflexion, Offenheit, Flexibilität, Bereitschaft zur Veränderung und Achtsamkeit. Hier einige wichtige Aspekte aus der Liste der Merkmale des demokratischen Führungsstils einer Lehrperson:

> ... begründet eigenes Vorgehen, nimmt Vorschläge auf, bittet um Beiträge, akzeptiert Kritik, fördert Gruppenarbeit, stellt sich selbst in Frage, gibt häufig Freiraum für selbstständiges Tun, ist immer zu Hilfe bereit, stützt emotional, baut auf, vermeidet angsterzeugendes Klima, ermöglicht Erfolge, geht auf Schüler ein.
> (ebd. S. 32)

Darüber hinaus ist es für Lehrpersonen zentral wichtig, sich mit anderen, vertrauenswürdigen Lehrpersonen über herausfordernde Schüler-/innen zu unterhalten. „Die sogenannte soziale Unterstützung, also Leute neben sich und hinter sich, die zu einem halten und einem den Rücken stärken, hat sich in psychologischen und medizinischen Studien als stärkster Schutz vor stressbedingten Gesundheitsbelastungen erwiesen“ (Bauer, 2008, S. 62).

All die Ausführungen zum Thema Beziehungsfähigkeit zeigen deren Wichtigkeit auf und dass sich der Einsatz der Lehrperson in diesem Gebiet für sie selber, aber auch für die Schüler/-innen und schlussendlich für die Lehrer-Schüler-Beziehung als grundlegend und lohnend erweist.

3.4.2 Vom Ich zum Wir

Kaufmann (2011), Miller (2011) und Reich (2005) sind sich einig, um eine tragfähige Beziehung aufbauen und eingehen zu können, muss jede Person bei sich selber beginnen und zuerst sein Selbst stärken; denn aller Anfang einer Beziehung ist das Selbst. Gerade Personen in Erziehungsberufen laufen Gefahr, sich und seinen eigenen Gefühlen zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken und zu sehr auf das Vis-à-vis fokussiert zu sein (vgl. Miller, 2011, S. 52-53). Sie haben verlernt, ihre eigenen Bedürfnisse und ihren Körper zu spüren und erkennen nicht mehr, wann sie an der Grenze ihrer Belastbarkeit angekommen sind (vgl. Bauer, 2008, S. 70). Miller (2011) fasst treffend zusammen: „Der Ausgangspunkt in Beziehungen ist das Selbst. Ohne *Ich* gibt es keine Beziehung zum *Du*. (Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!)“ (ebd., S. 52).

Miller beschreibt unsere Wahrnehmung als Resultat, bzw. Konstruktion, von dem, was wir über unsere Sinne an äusseren Reizen aufgenommen und in unserem Gehirn verarbeitet haben. Daraus folgert, dass die Wahrnehmung kein „fotografisches“ Abbild der Aussenwelt wiederspiegelt, sondern vielmehr die Vermischung und Abgleichung mit dem bislang Erlebten darstellt oder anders ausgedrückt, subjektive Konstrukte unserer psychischen Systeme sind. Damit wir uns schlussendlich mit einem Gegenüber verstehen, bzw. unsere Konstruktionen teilweise nachvollziehen können, ist Voraussetzung, dass eine gemeinsame „Konstruktionsgeschichte“ vorhanden ist, die auch „strukturelle Koppelung“ genannt wird. „So betrachtet ist dann Erziehung strukturelle Koppelung von Selbst- und Fremdreferenz, Berührung, aber nicht Eindringen“ (ebd., S. 39).

In den Ausbildungsstätten wurde und wird den angehenden Lehrpersonen mitgegeben, sich vor allem auf Bildungsinhalte, den Lernstoff und auf das Verhalten und die Entwicklung der Schüler/-innen zu beschränken. Hierbei wird aber der Beziehungsgestaltung und der Beachtung seines eigenen Selbst kein Platz eingeräumt, obschon dies zwingend notwendig wäre. „Eine *Ich-Du*-Beziehung kann nicht gelingen, wenn das *Ich* übersehen wird. Deshalb ist die Wahrnehmung und gezielte Beobachtung der eigenen (Lehrer-)Person ein wesentlicher Bestandteil einer Beziehungsdidaktik in der Aus- und Fortbildung“ (ebd., S. 48). Der Lehrplan 21 nimmt nun als erstes Schweizer Curriculum die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrerpersonen und Schüler/-innen im Abschnitt Grundlagen, bzw. Lern- und Unterrichtsverständnis, auf und erachtet sie als Basis für eine gelingende individualisierte Lernunterstützung und sensible Führung (vgl. Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, Heft Grundlagen, 2017, S.11 und Kapitel 2.4). Ob das Thema Lehrer-Schüler-Beziehung und auch die Stärkung des Selbst dadurch mehr Gewicht in der Ausbildung erhält, wird die Zukunft aber erst zeigen.

Wie erreicht man nun die Stärkung des *Ich’s* (Selbst) und was ist dafür zu beachten? Nach Miller (2011) beginnt es mit der Lenkung der Aufmerksamkeit auf die eigenen Gefühle und Empfindungen, der Festi-

gung einer guten Selbstwahrnehmung und eines stabilen Selbstbewusstseins und der Balance zwischen Belastung und Entlastung sowie zwischen der Umwelt und sich selbst (vgl. Miller, 2011, S. 55). Als weiteres, wichtiges Puzzleteil wirkt sich nach Reich (2005) die Spiegelung des Selbst am Gegenüber förderlich auf die eigene Wertschätzung und Selbst-Betrachtung aus (vgl. ebd. S. 2). Und Kaufmann (2011) fasst es mit der Fähigkeit zusammen, „...sich einen Überblick über die eigenen Ziele und Werte zu verschaffen – zunächst einmal die Beziehungsklärung des Lehrers mit sich selbst...“ (ebd., S. 111), was all die oben erwähnten Punkte bündelt.

Dabei stehen folgende Fragen im Raum:

- Akzeptiere ich mich so, wie ich bin?
- Welche Stärken und Schwächen habe ich?
- Verstehe ich mich selbst als Lernender?
- Was muss ich lernen? (Theorie-Praxis-Abgleich)
- Was tue ich um gesund zu bleiben?
- Welche Rolle spielt die Achtsamkeit in meinem Leben?
- Wie sehen meine Grundüberzeugungen aus?

Erst in einem zweiten Schritt können Fragen, die das Miteinander betreffen angegangen werden.
(vgl. ebd., S.111)

Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein

Mit diesen beiden Begriffen wird die Wahrnehmung der eigenen Person, das Bewusstwerden der Gefühle, Taten und der eigenen Stärke sowie des „Bei-sich-Seins“ oder „In-sich-Ruhens“ umfasst. Damit sich dies entwickeln kann, braucht ein Mensch bereits von Kindheit an Freiräume, Wertschätzung seiner Person gegenüber und Leitung, aber keine Fremdbestimmung. „Der Mensch identifiziert sich mit seinen Gefühlen, mit seinen Gedanken, mit seinem Tun und gelangt dadurch zu seiner Selbst-Identifikation“ (Miller, 2011, S. 68). Sie schafft im positiven Fall die Grundlage für ein starkes Selbstbewusstsein, das sich aus Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstsicherheit und Selbstwert zusammensetzt. Es ist nicht zu vergessen, die Selbst-Identifikation oder Selbstwahrnehmung wird auch massgeblich von der Fremdwahrnehmung beeinflusst, indem die Erfahrungen aus Gehörtem und wie man von anderen Personen gesehen wird, Einfluss auf unser inneres Bild über uns selber hat.

Die Entwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins ist eine Gratwanderung, die bewusst beschritten werden muss. Es ist Tatsache, dass die Fokussierung auf das eigene Selbst, sich im negativen Fall in Egoismus umwandeln kann. Vor allem dann, wenn nur noch auf das *Ich* geachtet und das *Du* vernachlässigt wird. „Die Ich-Stärke ist der ein Pol, der sich erst dann in Egoismus verwandelt, wenn er den anderen Pol, das *Du*, vernachlässigt oder überhaupt nicht wahrnimmt“ (ebd., S. 55). Jedoch ist die Gefahr dazu nicht allzu gross, wenn Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein einhergehen und die Person dadurch eine gesunde Unabhängigkeit („auf eigenen Beiden stehen“) erlangt und somit in sich ruhen, bewusst das *Du* wahrnehmen kann und sich nicht unterdrückt fühlt.

Empfindungen und Gefühle

Empfindungen und Gefühle erweisen sich als „Motor“ unserer Handlungen und bestimmen massgeblich, wie motiviert oder gelangweilt wir uns einer Sache widmen. Denn wer sich zu wenig wahrgenommen und beachtet fühlt zieht sich eher zurück oder kann seinen Unmut möglicherweise auf destruktive Art und Weise, wie aggressive Handlungen, beleidigt sein usw., äussern. Oder die Person zeigt seine Emotionen

nicht und verschafft damit seinen Gefühlen keinen Ausdruck mehr, was in einer innerlichen Leblosigkeit enden kann. Wie schon erwähnt, sind gerade Lehrpersonen gefährdet, den eigenen Gefühlen zu wenig Gewicht zu geben und genau hinzufühlen, wie es einem geht oder was das Gesagte oder eine Handlung bei einem auslöst.

Ein erster Schritt in Richtung Selbstwahrnehmung ist die Beachtung der Körperempfindungen, bzw. dem spüren der „Grundphänomene des Erlebens“. Wie zum Beispiel: „Schmerzt etwas oder verspüre ich eine innere Unruhe oder ähnliches?“ In einem zweiten Schritt geht es darum, einen angemessen Umgang mit diesen Gefühlen und deren Akzeptanz zu finden, indem man ihnen angemessen Ausdruck verleihen lernt, wie zum Beispiel: „Ja, ich habe Angst, bin enttäuscht ...“ (vgl. Miller, 2011, S. 76). Der dritte Schritt beinhaltet das Wegkommen von den Bewertungen der Gefühle mit „gut“ und „schlecht“, da die Gefühle weder noch, sondern einfach vorhanden sind. Wegweisend ist aber, wie damit umgegangen wird und welche Folgerungen für unsere Handlungen daraus resultieren.

„Deshalb ist die Wahrnehmung der Gefühle von grosser Bedeutung, weil sie Einfluss auf unser selbstverantwortliches Handeln haben“ (ebd., S. 77).

Berufsklärung und Sinnfindung

Wie man sich eine „gute, ideale“ Lehrperson vorstellt, ist individuell durch die eigenen Werte geprägt. Freundlich, einfühlsam, unterstützend, fördernd und noch weitere Adjektive würden bestimmt von vielen Personen als Attribute genannt, die eine gute Lehrperson verkörpern sollte. Schaut man genau hin, handelt es sich bei den genannten Verhaltensweisen ausschliesslich um Stärken. Doch kein Mensch besteht nur aus Stärken, zu jedem gehören auch Schwächen. Das Darstellen von reinen Stärken wäre vergleichbar mit einer Lehrperson, die ständig eine Rolle spielt oder anders ausgedrückt, eine Maske trägt. Doch dies wäre weder für die Gesundheit der Lehrperson noch für den Beziehungsaufbau zu den Schülern/-innen förderlich. Gibt sich eine Lehrperson authentisch, lernen die Schüler/-innen sie wirklich kennen und mit ihren, sowohl auch den eigenen Stärken und Schwächen, umgehen. Wobei hier nicht ausser Acht gelassen werden darf, dass jede Person die Fähigkeiten anderer unterschiedlich bewertet, bzw. kann eine Stärke einer Person von jemand anderem als Schwäche angesehen werden. Dennoch und auch daher ist es zentral, dass die Verhaltensweisen einer Lehrperson Echtheit, Angemessenheit und Ganzheitlichkeit ausstrahlen und im Kontext und der Rolle des Lehrberufs stimmig sind. Zusätzlich gilt es zwischen Verhaltensweisen zu unterscheiden, die den zwischenmenschlichen Umgang beleben oder zerstören (vgl. ebd., S. 79-81).

> Um ihre Gesundheit zu erhalten, sollten Lehrkräfte – neben der Balance zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit – noch eine weitere Balance im Auge behalten, nämlich die zwischen der notwendigen Anpassung ihres Verhaltens an die von ihnen geforderte Rolle auf der einen und ihrer persönlichen Identität und Authentizität auf der anderen Seite.
> (Bauer, 2008, S. 71-72)

Nach Miller (2011) kann eine persönliche Berufsklärung die Findung der inneren Balance unterstützen und er empfiehlt vor allem Personen, die den Lehrberuf in Betracht ziehen oder einsteigen, sich Gedanken zu machen, über die eigene Motivation Lehrer/-in zu werden. Ist sie genährt vom eigenen Interesse an der Sache, den Menschen und der Bildung oder stehen Unentschlossenheit in der Berufswahl, Hoffnung auf mehr Ferien und/oder der Lohn an vorderster Stelle? Weitere Aspekte, die es neben der Arbeitsmotivation zu be- und überdenken gilt sind die Persönlichkeitsmerkmale, die Machtfrage, Visionen,

Verantwortungsbereitschaft, Belastung, Grenzen und auch die zu erwartenden Spannungsfelder (vgl. Miller, 2011, S. 81-84). Die Pädagogische Hochschule Zürich bietet diesbezüglich einen „Einschätzungsbogen zur Eignungsabklärung“[10] an, mit dessen Hilfe Studierende ihre Fähigkeiten in den fünf Dimensionen (siehe auch Kapitel 3.4.1) einschätzen können.

Belastung und Entlastung
Von aussen macht es je nach Perspektive nicht immer den Eindruck, der Lehrberuf sei anstrengend oder belastend, doch das Gegenteil ist der Fall. Oft arbeiten die Lehrpersonen an der Grenze ihrer Möglichkeiten, da sich ihre Aufgaben immer vielfältiger und verantwortungsvoller gestalten. Was sich durch Gefühle wie „immer mehr Müssen“ und „ständig Achtgeben müssen“ als Belastung darstellen. Daher ist es wichtig, die Belastungen mit den Sinnen wahrzunehmen und Versagensängste zu benennen, um aus der Stress-Spirale aussteigen und Entspannung erfahren zu können. Folgende Gedankenanstösse können hilfreich sein, um die Herausforderungen im Blick und nach Distanzierungsmöglichkeiten Ausschau zu halten. Denn wer neben erfolgreichem Engagement auch über Distanzierungsvermögen verfügt, bleibt widerstandsfähiger:

- Prioritäten setzen und sich Zeit für Ausgewähltes nehmen
- Achtsam mit den körperlichen Zeichen umgehen
- Momente der Entspannung und Ruhe suchen
- auf eine ausgewogene, gesunde Ernährung achten und Bewegungs- oder Meditationspausen in den Alltag einplanen
- Probleme mit anderen (Lehr-)Personen diskutieren
- die eigenen Grenzen der Belastbarkeit kennen und achten
- sich mental vorbereiten auf herausfordernde Gespräche vorbereiten
- Loslassen lernen; man muss nicht immer alles im Griff haben oder die Verantwortung tragen

(vgl. ebd., S. 85-88; Bauer, 2008, S. 70)

Die Bedeutsamkeit des Ich und der Auseinandersetzung mit sich selber in Bezug auf eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung wird im abschliessenden Zitat von Miller (2011) prägnant zusammengefasst:

> Wer mit sich selbst klarkommt, wer sich in seinem Beruf wohlfühlt und sein berufliches Handeln reflektiert und wer Sinn in seinem Tun erfährt, der sitzt sicher in seinem eigenen „beruflichen Sattel“ – und ist damit in der Lage, aus dieser stabilen Position heraus auf andere zuzugehen, mit ihnen in Beziehung zu treten, vorausgesetzt, er kann auch angemessen mit eigenen Belastungen umgehen und Entlastungen finden.
> (ebd., S. 84)

3.4.3 Der Personenzentrierte Ansatz in Verbindung mit der Lehrer-Schüler-Beziehung

Tausch in Schweer (2008) fasst die Grundhaltungen von Carl Rogers zusammen und bringt sie in Verbindung mit einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung. Demnach sind die drei Haltungsmerkmale „Achtung-Wertschätzung-Wärme“ (Akzeptanz), „Einfühlungsverständnis“ (Empathie) und Aufrichtigkeit-

[10] Einschätzungsbogen zur Eignungsabklärung der Pädagogischen Hochschule Zürich (2009). Zugriff am 20.10.2017 unter https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/pruefungen/eignungsabklaerung/einschaetzungsbogen_zur_eignungsabklaerung.pdf

Echtheit“ (Kongruenz) sowie die weitere Verhaltensform „Nicht-dirigierende förderliche Aktivität“ (Tausch in Zusammenarbeit mit Rogers) zentral wichtig.
Folgend werden die förderlichen personenzentrierten Haltungen charakterisiert. Die Autorinnen beziehen sich dabei auf die Ausführungen von Tausch in Schweer (2008):

Achtung positive Zuwendung
Die Lehrperson zeigt dem Schüler/der Schülerin durch ihre sprachlichen Äusserungen, ihrem Handeln wie auch durch Gestik und Mimik, dass sie den Schüler/die Schülerin respektiert und als Person akzeptiert. Die Lehrperson ist dem Schüler/der Schülerin gegenüber rücksichtsvoll, positiv und annehmend eingestellt und fördert dessen/deren Selbstbestimmung und Entwicklung. Machtausübung und Dominieren liegen ihr fern.

Einfühlendes nicht-bewertendes Verstehen
Die Lehrperson bemüht sich die Gedanken, Gefühle und Erlebniswelt des Schülers/der Schülerin wahrzunehmen und sich einzufühlen, ohne zu bewerten. Dazu braucht es ein feinfühliges und vorurteilsfreies Hinhören und ein aktives Bemühen zu verstehen. Dadurch wird die Lehrperson in ihren Äusserungen und Handlungen angemessener und förderlicher, da die seelische Situation des Schülers/der Schülerin berücksichtigt wird.

Aufrichtigkeit-Echtheit
Die Lehrperson ist in ihren Äusserungen zu ihren Gefühlen und Gedanken, sich gegenüber, wie auch gegenüber dem Schüler/der Schülerin ehrlich. Sie spielt keine Rolle und gibt sich so, wie sie wirklich ist.

Nicht-dirigierende förderliche Aktivität
Diese Verhaltensform beschreibt Tausch als besonders wirksam und wesentlich für das fachliche und persönliche Lernen der Schüler/-innen. Hierbei bemüht sich die Lehrperson um häufige Aktivitäten, welche den Schüler/-innen gute Bedingungen für ihr schulisches Arbeiten, ihr Wohlbefinden und die Bewältigung von Schwierigkeiten geben, ohne dass sie die Schüler/-innen dirigiert, sie bewertet oder einschränkt. So kommen vielfältige Hilfsmittel zum Einsatz. Texte werden sehr verständlich dargestellt und Schüler/-innen haben die Gelegenheit häufig in Kleingruppen zu arbeiten. Der Unterricht wird interessant und lebensbezogen gestaltet, die Aktivität der Schüler/-innen wird stimuliert, wobei das Reden und Fragen der Lehrperson weniger wird. Die nicht-dirigierende förderliche Aktivität steht in klarem Zusammenhang mit Achtung positiver Zuwendung und einfühlendem Verstehen.
(vgl. ebd., S. 263/264)

3.4.4 Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Vertrauen stellt eine soziale und personale Ressource dar und wirkt sich positiv auf das Gelingen zwischenmenschlicher Interaktionen aus. Zudem zeigt es einen angstmindernden und leistungsfördernden Effekt und befriedigt ausserdem zentrale Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse. Weiter wird dem erlebten Vertrauen eine Komplexitätsreduktion zugeschrieben. Dies bedeutet, dass Vertrauen als eine Art Wahrnehmungsfilter dient und somit Handeln erleichtert. Vertrauensvolle Beziehungen stellen für Kinder und Jugendliche ein Grundbedürfnis dar und wirken sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus.
„Vertrauen stellt ein wesentliches Merkmal für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung dar, darüber hinaus hat Vertrauen einen angstmindernden und leistungsförderlichen Effekt“ (Schweer, 2008, S.547).

Schweer (2008) und Thies in Tillack et al. (2014) zeigen zudem auf, dass vertrauende Schüler/-innen…

- ihre Leistungsfähigkeit besser einschätzen können,
- motivierter sind,
- den schulischen Kontext positiver wahrnehmen,
- am Unterrichtsfach interessierter sind,
- eine geringere Ausprägung von Angst zeigen.

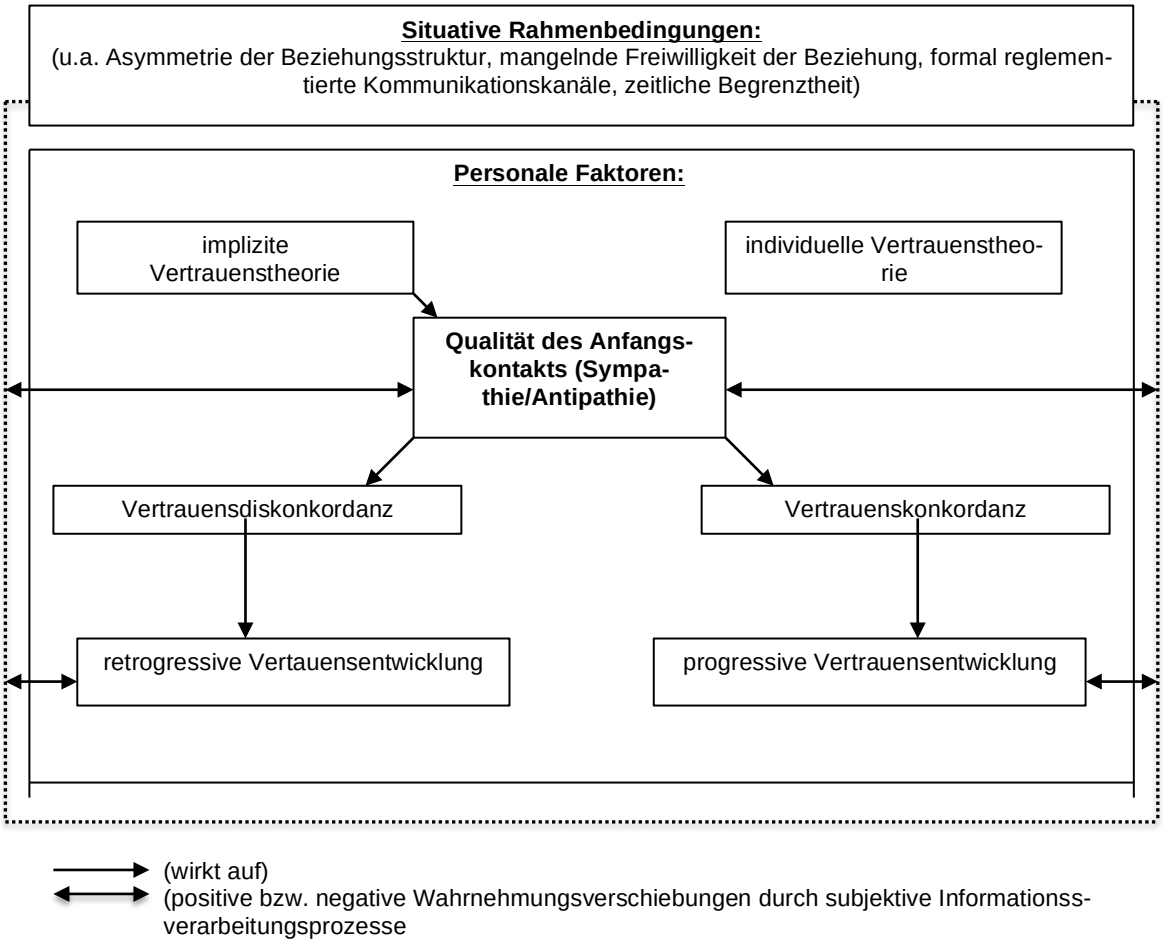


Abbildung 4: Kernmerkmale der differenziellen Vertrauenstheorie (Schweer, 2008, S. 553)

Ob sich Vertrauen nun entwickelt oder nicht, hängt aber immer von personalen und situativer Faktoren und deren Wechselspiel ab. Die Abbildung 4 „Kernmerkmale der differentiellen Vertrauenstheorie“ nach Schweer (2008) zeigt, dass sowohl situative Rahmenbedingungen wie auch personale Faktoren die Vertrauensentwicklung beeinflussen und macht klar, dass sich Vertrauen nur unter dem Einfluss dieser spezifischen Kontexte entwickeln, stabilisieren oder verändern kann.

Vertrauen birgt allerdings auch Risiken in sich. So kann Vertrauen enttäuscht oder ausgenutzt werden und bedingt, dass Kontrolle zu einem gewissen Grad aufgegeben wird. Ausserdem ist investiertes Vertrauen oftmals mit der Erwartung verbunden, dass das Gegenüber ebenfalls Vertrauen investiert. Dabei kann das Entschlüsseln von Vertrauen schwierig sein. Denn es gilt jeweils zu erkennen, ob und wie der Interaktionspartner ebenfalls Vertrauen entgegenbringt.

In diesem Zusammenhang gilt es gerade auch bei der Lehrer-Schüler-Beziehung besonders die Rahmenbedingungen zu beachten, wie schon Abbildung 4 verdeutlicht. Denn es handelt sich bei der Lehrer-Schüler-Beziehung einerseits um eine zeitlich begrenzte und andererseits auch um eine asymmetrische und nicht freiwillig gewählte Beziehungsform (situative Rahmenbedingungen). Der zeitliche Rahmen ist in der Regel durch die Institution festgelegt und lässt nur eine beschränkte Zeit für den Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu. Durch die Asymmetrie entsteht ein formales Machtgefälle, da die Lehrperson über mehr Machtpotential verfügt als der Schüler/die Schülerin, was das Vertrauen auf der Seite der Schüler/-innen risikoreicher macht (vgl. Schweer, 2008, S.552-554).

Daher macht es Sinn, dass die Lehrperson eine **Vertrauensvorleistung** erbringt, damit die Vertrauensentwicklung überhaupt in Gang gesetzt werden kann. Dies kann durch die Förderung aktiver Partizipation, das Kontaktsuchen durch die Lehrperson, dem Übertragen von Verantwortung und dem schrittweisen Verzicht von Kontrolle geschehen. Nebst Vertrauensvorleistungen ist auch **vertrauensförderndes Interaktionsverhalten** von Seiten der Lehrperson von Bedeutung, damit das Vertrauen der Schüler/-innen zu ihr gefördert werden kann. Dazu gehört, dass die Lehrperson Schüler/-innen ernstnimmt, sich freundlich verhält, ihre Versprechen einhält und Verlässlichkeit (Erwartungssicherheit) vermittelt. Aber auch in der Lage ist, eigene Fehler einzugestehen, sich in der Benotung gerecht zeigt und die feste Absicht hat, den Schülern/-innen wirklich etwas beibringen zu wollen (vgl. Thies in Tillack et al., 2014, S.200-201). Als dritte grundlegende vertrauensfördernde Komponente nennen Tillack et al. das **Signalisieren von Sicherheit.** Dabei ist es wesentlich, dass Lehrpersonen ehrlich sind, keinen Schüler/keine Schülerin ausschliessen oder blossstellen und eine angstfreie Atmosphäre schaffen.

Gelingt es nämlich nicht eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in aufzubauen, kann dies weitreichende Konsequenzen haben. Denn schnell entsteht dann ein Klima des Misstrauens. Erschwerend kommt dazu, dass in der Lehrer-Schüler-Beziehung weder die Lehrperson noch der Schüler/die Schülerin den Interaktionspartner wählen kann und auch keine Möglichkeit besteht die Beziehung zu beenden. Schweer (2008) bezieht sich auf Neubauer, wenn er aufzeigt, dass es so zu aggressiven Handlungstendenzen oder nach innen gerichteten Reaktionen, wie innere Kündigung, Frustration oder Resignation kommen kann (vgl. ebd., S.554).

Schweer (2008) macht folgende drei Kriterien für eine beidseitig befriedigende Vertrauensentwicklung aus:

- Mass der positiven Vertrauenstendenz[11] jedes Interaktionspartners
- Kompatibilität der impliziten Verhaltenstheorien[12] mit dem wahrgenommenen Verhalten des Interaktionspartners
- Ergebnis des Anfangskontakts bezüglich einer positiven Grundeinstellung (Sympathie) zum Interaktionspartner

Vertrauen wird folglich umso intensiver erlebt, je grösser die Übereinstimmung des Verhaltens des Interaktionspartners mit dem individuellen Erwartungssystem ist.

[11] Vertrauenstendenzen sind individuell verschieden und basieren auf den persönlichen Lebensgeschichten und der dadurch entstandenen Überzeugung, inwieweit Vertrauen zu einer anderen Person überhaupt möglich ist. Dabei gibt es zudem Unterschiede je nach Lebensbereich (Schule, Familie, Freunde usw.).

[12] Interaktionspartner verfügen über konkrete und normative Erwartungen, welche Attribute enthalten eine vertrauenswürdige Person aufzuweisen hat. Auch diese impliziten Vertrauenstheorien variieren je nach Lebensbereich. (vgl. Schweer, 2008, S.555)

Auch aus der Perspektive der Lehrperson betrachtet, hat Vertrauen, als wesentliches Element der Lehrer-Schüler-Beziehung, einen durchaus positiven Effekt. Den Ausführungen von Bönsch (2002) und Ulrich (2001) zufolge, steht die Arbeits- bzw. Berufszufriedenzeit, der Lehrpersonen nicht unwesentlich im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Beziehungsdidaktik und der daraus resultierenden guten Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Bönsch, 2002, S. 62; Ulrich, 2001, S. 76).
Ziel sollte es sein, die Lehrer-Schüler-Beziehung durch Fürsorge, Respekt, Kommunikation und Kooperation dahingehend zu gestalten, dass eine Vertrauensbasis aufgebaut wird und erhalten bleibt, welche auch bei Meinungsverschiedenheiten und Konflikten tragfähig ist.

3.4.5 Der Einfluss der Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Wie bereits der Begriff „Beziehung“ wird auch die „Erwartung“ im gesamten Alltagsleben in den vielfältigsten Zusammenhängen verwendet. Auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung sind die Erwartungen zentrale Puzzleteile, die sich positiv, aber auch negativ auf die Interaktion auswirken können und daher genauerer Beleuchtung bedürfen. „Nicht nur in der Schule, sondern im gesamten Alltagsleben spielen Erwartungen an die Mitmenschen eine grosse Rolle. Wenn sie z.B. einen Vortrag oder eine Vorlesung besuchen, erwarten Sie einen engagierten und kompetenten Dozenten ...“ (Ulrich 2001, S. 86).
Einer Erwartung liegt immer eine Erfahrung aus sozialen Beziehungen, ein Vorurteil oder ein situativer Kontext zu Grunde, welche Erwartungen oder Anforderungen an eine Person in einer bestimmten Rolle hervorruft.

> Wenn Lehrer/-innen das Klassenzimmer betreten, erwarten sie, beachtet und ernst genommen zu werden. Sie erwarten eine gewisse Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit, sie erwarten ein unterrichtsbezogenes und auch leistungsorientiertes Verhalten. Wie alle Erwartungen sind auch die Lehrererwartungen kontext- oder situationsspezifisch.
> (ebd., S. 86)

Ferner wird die innere Einstellung, bzw. das Bild, das man von einer Person hat oft bereits im Vorfeld, bevor man die Person kennen gelernt hat, gebildet. Dies geschieht auf Grund von Erzählungen und Erfahrungen von Bezugspersonen, wie zum Beispiel von Eltern oder anderen Lehrpersonen. Es besteht die Gefahr, dass man nicht mehr unvoreingenommen einem Schüler oder einer Schülerin gegenübertritt, da der Blick schon geschärft ist auf gewisse, zu erwartende Verhaltensweisen. Ulrich (2001) fasst dies nach Brophy und Good (1976) zusammen. Demnach bauen Lehrpersonen bereits in den ersten Tagen eines Schuljahrs durch Beobachtungen und Erfahrungen ein Bild von einem Schüler oder einer Schülerin auf, woraus Erwartungen ihnen gegenüber resultieren. Auf Basis dieser Erwartungen beginnt die Lehrperson, die Schüler/-innen unterschiedlich zu behandeln. Die Schüler/-innen hingegen reagieren auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen und Erwartungen nicht anders, sondern tun es der Lehrperson gleich und behandeln sie auch unterschiedlich. Oft sind starre Lehrerpersonen-Verhalten und die darauffolgenden Schüler/-innen-Reaktionen reziprok; je nachdem werden Freundlichkeit oder auch Gereiztheit gespiegelt. Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass Lehrpersonen, die ihre Erwartungen gegenüber ihren Schülern/-innen flexibel halten, angemessener auf ein unerwünschtes Verhalten reagieren und sich daraufhin eine Veränderung im Schüler/-innen-Verhalten zeigen kann. Bei der Gestaltung der Erwartungen zeigen sich Unterschiede auf Grund der Interaktionsfrequenz; ist eine Lehrperson nur wenige Lektionen pro Woche mit einem Schüler oder einer Schülerin in der Interaktion, ist die Chance, verglichen mit einer

Lehrperson mit höherer Interaktionsfrequenz, geringer, dass starre Erwartungen aufgebaut werden. Hegt eine Lehrperson zu hohe Erwartungen an einen Schüler oder eine Schülerin, kann dies beim Kind zur Überforderung führen. Jedoch auf zu niedrige oder unangepasste Erwartungen erhält das Kind oft weniger Zuwendung und Lob, was bei ihm ein Gefühl des Versagens oder Enttäuschung hervorrufen kann (vgl., Ulrich, 2001, S. 90-92).

Darüber hinaus beschreibt Ulrich (2001) die Auswirkungen dieser Erwartungen als Einschränkung oder Filter unserer Beobachtung und unseres Sinneseindrucks: „Die Bedeutung der Lehrererwartungen liegt nun darin, dass sie die Wahrnehmung und Beurteilung des Schülerverhaltens lenken und so wiederum auf das Verhalten des Lehrers gegenüber einzelnen Schülern zurückwirken. Die Erwartungen fungieren als Wahrnehmungsfilter und Beurteilungsraster“ (ebd., S. 86).

Ulrich (2001) stellt das Modell von Rosemann (1978) als gute Darstellung der Auswirkungen der Lehrererwartungen vor, wobei von den Erwartungen, welche die Lehrerpersonen an die Schüler/-innen hegen ausgegangen wird. Dies kann Erwartungen an angepasstes Verhalten, Folgeleistung, Mitarbeit im Unterricht, Einbringen von Ideen, Erbringen von gewünschten Leistungen usw. umfassen (vgl. Kiper in Tillack et al., 2014, S. 25-26). Auf Grund dieses Erwartungsrasters nehmen die Lehrpersonen die Schüler/-innen wahr und vergleichen und beurteilen sie, oft unbewusst, bezüglich normgerechtem Verhalten und Leistung. Daraus folgt eine Erwartungskonkordanz (Übereinstimmung) oder -diskordanz (nicht Übereinstimmung), auf die positive oder negative, emotionale oder verhaltensbezogene Reaktionen von Lehrpersonen erfolgen. Die möglichen, neutralen Reaktionen von Lehrpersonen werden im Modell von Rosemann jedoch nicht berücksichtigt. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass das Modell vor allem **normative Erwartungen** abbildet. Dies bedeutet, die Erwartungen werden hauptsächlich auf die Funktion der Schule und den Unterricht reduziert und nur die ideale Rolle eines Schülers oder einer Schülerin wird berücksichtigt. Hingegen die **antizipatorischen Erwartungen** erwachsen aus den bisherigen, gemeinsamen Erfahrungen und Informationen. So wird klar, dass auf eine Erwartungskonkordanz nicht immer positive Reaktionen folgen können, da die Erfüllung einer negativen Erwartung auch eine negative Reaktion nach sich ziehen wird. Ob nun normative oder antizipatorische Erwartung, es ist schlussendlich zu bedenken, dass die Folgen der Schüler/-innen-Erwartungen an Lehrer/-innen und diejenigen aus Lehrer/-innen-Erwartungen an Schüler/-innen nicht gleichgestellt werden können, da in der Realität die Lehrpersonen mehr Möglichkeiten haben, ihre Erwartungen durchzusetzen (vgl. Ulrich, 2011, S. 89+90).

Wie weiter oben erwähnt, können zu hohe Erwartungen negative Auswirkungen haben. Jedoch zeigen hohe, passende, aber dennoch **herausfordernde Erwartungen positive Wirkungen auf die Leistung** der Schüler und Schülerinnen. „Aus der Leistungsmotivationsforschung ist bekannt, dass hohe Leistungserwartungen eher hohe Leistungen schaffen, niedrige Leistungserwartungen hingegen zu niedrigeren Leistungen führen“ (Brohm & Endres, 2015, S. 50). Darüber hinaus haben auch die Einschätzung einer Lehrperson, über ihre eigene Wirksamkeit auf die Fortschritte eines Schülers oder einer Schülerin, Einfluss auf die Leistungserwartung (vgl. ebd. S. 50). Auch Hattie (2015) bestätigt, dass Lehrpersonen den Schüler/-innen gegenüber Erwartungen hegen, bezüglich deren Fähigkeiten und Fertigkeiten und dass diese Einschätzung mit einem Wert von d = 0.43[13] einen gewissen Einfluss auf die Leistung der Schüler/-innen hat (vgl. ebd., S. 145). Abbildung 5 stellt dies dar.

[13] Die Effektstärke d ≥ 0.2 wird als klein, d ≥ 0.4 als mittel und d ≥ 0.6 als gross bezeichnet (vgl. Hattie, 2015, S. 11). „Damit eine bestimmte Intervention als erstrebenswert angesehen wird, muss sie eine Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler um mindestens den Durchschnittzuwachs aufweisen – d.h. eine Effektstärke von mindestens d = 0.40“ (Hattie, 2017, S. 3).

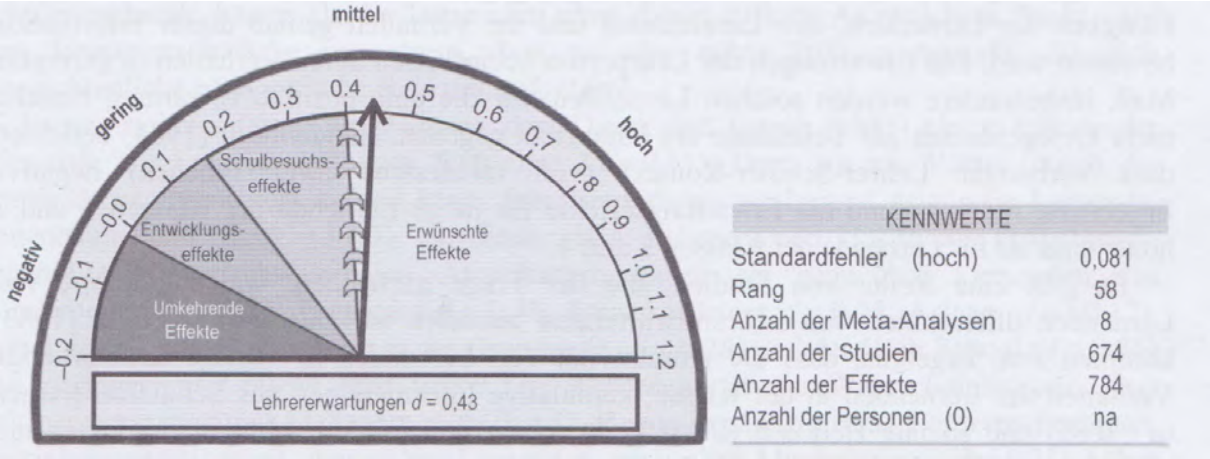


Abbildung 5: Effektstärke Lehrererwartungen (Hattie, 2015, S. 145)

Tagtäglich werden von Personen **verschiedene Rollen** eingenommen, sei dies nun als Schüler/-in, Kind, Bruder/Schwester usw. oder auf der anderen Seite als Lehrperson, Mutter/Vater, Student/-in, Partner/-in etc. und jeder dieser Rollen haften Normen und unausgesprochene Erwartungen an. „Die Rolle ist also das, was unser individuelles Verhalten situativ deutlich unterscheidet, nicht aber uns als umfassende Persönlichkeiten. Eine Lehrerin, ein Lehrer beherrscht also viele Rollen einschließlich der jeweils dazugehörigen Partnerrollen (also auch die Schülerrolle)“ (Carle, 1999, S. 4). Der **Schüler/-innen-Rolle** werden folgende Erwartungen zugeschrieben: Pünktlichkeit, Interesse am Unterrichtsstoff, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, exakte und saubere Arbeitsweise, Höflichkeit, Leistungsbereitschaft, angepasste Verhaltensweise usw. Die **Rolle der Lehrperson** hingegen beinhaltet Erwartungen wie: Pünktlichkeit, Autorität, Führungsstärke, Offenheit, Gerechtigkeit, Einfühlungsvermögen, Ehrlichkeit, Korrektheit, Zuverlässigkeit, fachliche und kommunikative Kompetenz, angepasstes Verhalten, Wertschätzung, emotionale Wärme usw. (vgl. Carle 1999; Kiper in Tillack et al., 2014; Ulrich, 2011). Zu bedenken ist, dass diese Rollenbilder und die damit verbundenen Normen auch dem Wandel der Zeit unterliegen und sich laufend verändern. „So wird im System Schule aus dem Lehrenden als „Besserwisser“ früherer Zeiten ein Fachmann/eine Fachfrau für Kommunikation, Beziehung und Lerninhalte, wobei die Gleichwertigkeit dieser drei Bereiche von Wichtigkeit ist“ (Miller, 2011, S. 40).

Die **Neurowissenschaft** bietet auch beim Thema Erwartungen eine Erklärungsgrundlage. Wie bereits im Kapitel 3.2 beschrieben, können prägende Erfahrungen von Schülern/-innen mit Lehrpersonen oder umgekehrt, starken positiven oder negativen Einfluss auf die Erwartungen und daraus folgend auf das Verhalten haben. Kaufmann (2011) zeigt dies am Lernen auf: „Wer unter Angstbedingungen lernt, erinnert beim Abrufen des Gelernten die Angst mit. Wer dagegen mit Lust lernt, belebt beim Abruf die positiven Begleitumstände des Lernens, was zu weiterem Lernen anspornen kann“ (ebd., S. 112). Diese Aussage kann aber, aus eigener Erfahrung, auf die Erwartungen umgedeutet werden, die ein Schüler oder eine Schülerin hegt, nachdem sie negative oder positive Erfahrungen mit einer Lehrperson gemacht haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Erwartungen einer Lehrperson an ihre Schüler und Schülerinnen alltäglich und normal sind. Jedoch sollte eine Lehrperson sich über ihre Rolle und die damit verbundenen Erwartungen aus Schüler/-innen-Sicht wie auch aus eigener Sicht, bewusst sein, damit die gegenseitige Interaktion angenehm wird und das Schüler/-innen-Wohlbefinden steigt. Das ist die Grundlage, um eine tragfähige, wertschätzende Beziehung aufbauen zu können.

3.4.6 Bedeutung der Kommunikation in der Beziehungsgestaltung

Wie in allen Beziehungen kommt auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung der Kommunikation eine grosse Bedeutung zu. Wie schnell fühlen wir uns missverstanden oder sind erstaunt, welch heftige Reaktionen etwas vermeintlich Banales beim Gegenüber auslösen kann. Und selbst beim Schweigen, werden durch Körperhaltung, Mimik und Gestik nonverbale Signale ausgesandt. Denn wie bereits Watzlawick (2011) es ausdrückt: „Es kann nicht nicht kommuniziert werden“. Gerade auch in der Schule, in der überdurchschnittlich viel und oft geredet, diskutiert und argumentiert wird, sind Watzlawicks fünf Axiome nach wie vor wichtig und es lohnt sich, sie sich wieder zu vergegenwärtigen:

1. **Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren - Man kann nicht nicht kommunizieren.**
   Es braucht ein Bewusstsein dafür, dass eine Nachricht nicht nur aus Worten besteht, sondern paralinguistische Phänomene wie Körperhaltung, Mimik, Gestik oder Tonfall usw. des Senders immer eine Rolle spielen. Das Verhalten des Senders ist also immer mit von der Partie und da es kein Gegenteil zu Verhalten gibt, kann man sich folglich auch nicht nicht verhalten. Somit besitzt jedes Verhalten einen Nachrichtencharakter und Kommunikation findet auch dann statt, wenn sie nicht absichtlich, bewusst oder erfolgreich ist. Zudem gelten Unsinn, Schweigen, Absonderung oder Regungslosigkeit ebenso als eine Antwort (vgl. ebd., S. 13-15).

Auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung gilt es die gesamte Person zu erfassen, damit nonverbale Signale beachtet und die eigentlichen Botschaften offenbar werden können.

2. **Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass Letzterer den Ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.**
   Grundsätzlich ist der Inhalt einer Nachricht Information. Dabei ist es unwichtig ob die Information nun richtig oder falsch, gültig oder ungültig ist. Nebst der Informationsvermittlung möchte der Sender transportieren, wie der Empfänger die Nachricht verstehen soll. Er gibt eine persönliche Stellungnahme ab, welche aufzeigt wie der Sender zum Empfänger steht. Die Beziehung wird sozusagen definiert. Dabei spielen wiederum Ton der Stimme, Gesichtsausdruck, Kontext usw. eine entscheidende Rolle. In der Regel sprechen zwei Personen in einer „gesunden“ Beziehung allerdings selten bewusst und ausdrücklich über ihre Beziehung. Die Beziehung rückt in den Hintergrund der Interaktion. Hingegen in konfliktreichen, „kranken“ Beziehungen kommt es in jeder Interaktion zum Kampf um die genaue Definition des aktuellen Beziehungsstatus. Der Inhalt einer Nachricht kann dabei vollkommen verloren gehen.
   So agieren in der menschlichen Kommunikation immer zwei Komponenten, diejenige des Inhalts und diejenige der Beziehung. Wobei es sich hierbei um eine Metakommunikation handelt, da die Aussage der Beziehungskomponente eine Kommunikation auf einer höheren Ebene darstellt. Die Inhaltskomponente übermittelt die Information und die Beziehungskomponente bestimmt, wie diese Information zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 16-19).

Oft liegt in der Schule der Fokus auf den Inhalten. Der Beziehung wird auch in der Kommunikation zu wenig Beachtung geschenkt. Wie aber Watzlawicks 2. Axiom deutlich macht, lassen sich diese beiden Aspekte in der Kommunikation nicht trennen, sie sind vielmehr unwiderruflich miteinander verwoben. Daher sollte beiden Aspekten gleichermassen Bedeutung beigemessen werden.

3. **Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt - Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung.**
   Geht man davon aus, dass jede Kommunikation eine Reaktion auslöst, ist also jegliches Verhalten immer eine Reaktion auf etwas das vorangegangen ist. Jedes Verhalten ist demnach sowohl Ursache als auch Wirkung. Einen wirklichen Anfangspunkt einer Kommunikation lässt sich folglich nicht festlegen, da es sich um einen nie endenden Kreislauf handelt. Dennoch versuchen Gesprächspartner oft den Auslöser für das eigene Verhalten beim Gegenüber zu finden. Sie verstehen also das eigene Verhalten als Reaktion auf die vorangegangene Mitteilung ihres Gesprächspartners (Interpunktion) (vgl. Watzlawick, 2011, S. 20-24).

Überträgt man das 3. metakommunikative Axiom von Watzlawick auf den schulischen Kontext, so zeigt sich, dass die oft gestellte Frage „Wer hat angefangen?“ sinnlos ist. Vielmehr müssten die Wirkungszusammenhänge erkannt werden.

4. **Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen hingegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber deren für die eindeutige Kommunikation erforderlichen logischen Syntax**.
   Nach Watzlawick gibt es zwei Arten von Kommunikation: Die digitale und die analoge Kommunikation. Als digital bezeichnet Watzlawick die verbale Kommunikation. Sie wird durch Zeichen, Buchstaben und Zahlen vermittelt. Dabei sind die Begriffe den Objekten willkürlich zugeordnet; innerhalb der jeweiligen Sprache gibt es dazu allerdings eine semantische Übereinkunft. Bei der digitalen Kommunikation können komplexes Wissen, logische Verknüpfungen und Negationen übermittelt werden. Der Inhaltsaspekt einer Nachricht überwiegt. Die digitale Kommunikation verfügt jedoch nicht über ein ausreichendes Vokabular um Beziehungen klar zu definieren. Die analoge Kommunikation hingegen kann den Beziehungsaspekt einer Nachricht übermitteln. Als analog bezeichnet Watzlawick die nonverbale (nicht-sprachliche) Kommunikation. Sie wird durch Tonfall, Gestik, Mimik und Blick ausgedrückt. Die analoge Kommunikation ist allerdings mehrdeutig und auch kulturabhängig. So können zum Beispiel Tränen einerseits ein Zeichen für Schmerz und andererseits ein Zeichen für Freude sein (vgl. ebd., S. 24-32).

Mit der Erkenntnis, dass der Beziehungsaspekt einer Nachricht weitgehendst analog kommuniziert wird, bekommt das Verstehen der nonverbalen Mitteilungen, gerade auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung, besonderes Gewicht.

5. **Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht**.
   Kommunikation hat Einfluss auf die Beziehung der Kommunikationspartner und kann diese auch verändern. Watzlawick unterscheidet symmetrische und komplementäre Beziehungsformen. In symmetrischen Beziehungen streben die beiden gleichstarken Partner in ihrer Kommunikation nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden. Es zeigt sich ein spiegelbildliches Verhalten. Dies kann aber auch dazu führen, dass sich die beiden Partner versuchen zu übertrumpfen.

> In komplementären Beziehungen nimmt ein Partner eine superiore und der andere eine inferiore Stellung ein. Wobei sich die beiden Partner ergänzen. Bei komplementären Beziehungen werden den Partnern ihre unterschiedlichen Stellungen nicht aufgezwungen, sondern ergeben sich aufgrund von kulturellen oder gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Watzlawick, 2011, 2011, S. 32-35).

Auch in komplementären Beziehungen, wie zum Beispiel der Lehrer-Schüler-Beziehung, kann eine symmetrische Kommunikation angestrebt werden (vgl. Miller, 2011, S. 98).
Die Kommunikation beeinflusst also unsere Beziehungen und die Art der Beziehung beeinflusst unsere Kommunikation. In diesem Zusammenhang soll auch das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (1990) erwähnt sein (Abbildung 6 [14]), welches an Watzlawick's zweites metakommunikatives Axiom „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt …" anknüpft und dieses erweitert:

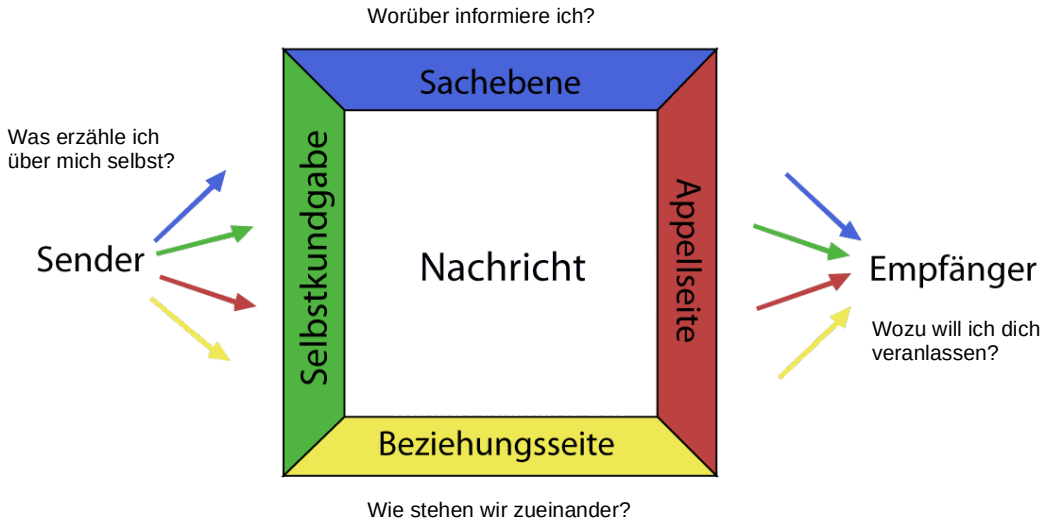


Abbildung 6: Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun

Demnach enthält jede Nachricht die vier Aspekte Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell.
Auf der Sachebene zeigt sich, worüber der Sender informieren möchte. Sachinformationen werden also übermittelt. Auf der Seite der Selbstkundgabe oder auch Selbstoffenbarung kommt zu Tage, was der Sender von sich mitteilt. Dies beinhaltet sowohl Selbstdarstellung als auch Selbstenthüllung. Dabei ist erstere gewollt und letztere unfreiwillig. Dem Sender geht es immer auch darum, sich von der besten Seite zu zeigen. Dabei greift er zu Imponier- und Fassadentechniken, was in der zwischenmenschlichen Kommunikation zu Problemen führen kann. Die Beziehungsseite gibt darüber Aufschluss, wie der Sender zu seinem Gegenüber steht und was er von ihm hält (Du-Botschaft), aber auch wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht (Wir-Botschaft). Diese Seite der Nachricht achtet der Empfänger meist sehr genau, denn hier zeigt sich, wie er als Person gesehen und behandelt wird. Dies zeigt sich oft im Tonfall, in der gewählten Formulierung und anderen nonverbalen Signalen. Mit der Seite des Appells will der Sender auf den Empfänger Einfluss nehmen und eröffnet, wozu sein Gegenüber veranlassen möchte. Der Sender will Wirkung erzielen. Dabei werden heimliche, paradoxe und offene Appelle unterschieden.

[14] Abbildung: Das Vier-Seiten Modell von Schulz von Thun, Zugriff am 10.8.2017 unter https://www.google.ch/search?q=vier+seiten+modell+friedemann+schulz+von+thun&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiakqjV6PjaAhUMxaYKHYVIDr4QsAQIaA&biw=1102&bih=771#imgrc=VsSlLsVEEWImzM:

Das Modell kann auch aus der Sicht des Empfängers betrachtet werden. Seine Aufgabe besteht nun darin, wahrzunehmen (zu sehen, z.B. einen Blick oder zu hören, z.B. eine Frage) und zu interpretieren, also dem Wahrgenommenen eine Bedeutung zu geben. Dies bedeutet, das Wahrgenommene und Interpretierte mit einem Gefühl zu versehen (vgl. Schulz von Thun, 1990, S. 72). Die Verantwortung für die Reaktion auf die Nachricht liegt beim Empfänger. Und es ist seine Aufgabe, mittels Feedback durch Ich-Botschaften Klärung zu schaffen. Damit gibt er der Kommunikation eine Chance zur Verbesserung. Er hat grundsätzlich die freie Wahl, auf welche Seite der Nachricht er reagieren möchte. Je nach seiner Gewichtung kann sich das Gespräch sehr unterschiedlich entwickeln und allenfalls kommt es auch zu Missverständnissen. Liegt ein Problem auf der zwischenmenschlichen Ebene vor und hört der Empfänger primär auf dem „Sach-Ohr“ kann dies genauso verhängnisvoll sein, wie wenn ein Empfänger auf dem „Beziehungsohr“ überempfindlich ist, alles persönlich nimmt, sich sogleich angegriffen fühlt und beleidigt reagiert.

Es gilt also als Sender, wie auch Empfänger sich über die vier Seiten einer Nachricht bewusst zu werden. Weiter müssen explizite wie auch implizite Botschaften verstanden, nonverbale Nachrichtenanteile wie auch inkongruente Nachrichten wahrgenommen und interpretiert werden. So kann das Vier-Seiten-Modell besonders bei Konflikten als Klärungsinstrument dienen, zu besserem Verständnis beitragen und helfen die eigene Kommunikation zu hinterfragen. „Je stärker die Partner die eigenen vier Seiten mitteilen, desto besser können sie die Gegenseiten wahrnehmen und desto besser ist Verstehen möglich“ (Miller, 2011, S. 102).

Rosenberg (2016) macht auf weitere wichtige Aspekte in der Kommunikation aufmerksam und spricht in seinem Modell „gewaltfreie Kommunikation“ von vier wesentlichen Komponenten (Abbildung 7):

1. Beobachtungen
Zunächst soll genau beobachtet werden, was in einer Situation tatsächlich geschieht, was gesagt und/oder getan wird. Dabei ist es entscheidend, dass Beobachtungen als Beschreibungen ohne Wertung mitgeteilt werden. Denn wenn Beobachtungen und Bewertung vermischt werden, wird dies vom Gegenüber leicht als Kritik verstanden und abgewehrt. Statische Verallgemeinerungen werden durch eine prozessorientierte Sprache möglichst verhindert, denn Beobachtungen sollten auf einen Zeitrahmen und auf den Zusammenhang bezogen werden (vgl. ebd., S. 37-43).

2. Gefühle
Als weiterer Schritt werden die Gefühle, welche durch das Beobachten der betreffenden Handlung ausgelöst werden, ausgesprochen. Dabei ist es hilfreich, wenn über einen „Gefühlswortschatz“ verfügt wird, welcher es erlaubt, spezifische Gefühle differenziert, statt lediglich vage oder allgemein, auszudrücken. In der gewaltfreien Kommunikation wird unterschieden zwischen dem tatsächlichen Ausdruck von Gefühlen und Aussagen, welche Einschätzungen und Interpretationen ausdrücken (vgl. ebd., S. 47-56).

3. Bedürfnisse
Folgend müssen Bedürfnisse, Werte, Wünsche usw. welche hinter diesen Gefühlen stehen, erkannt und akzeptiert werden, damit ihnen daraufhin Ausdruck verliehen werden kann. Rosenberg (2016) ist dabei der Überzeugung, dass je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter es unseren Gegenübern fallen wird einfühlsam zu reagieren (vgl. ebd., S. 59-70).

4. Bitten
Im vierten Schritt wird eine spezifische Bitte formuliert, welche dazu beitragen soll unsere Lebensqualität zu verbessern. Es soll um Handlung gebeten werden, welche, die unter drittens ausgedrückten Bedürfnisse, erfüllen können. Dabei gilt es besonders auf die Formulierung zu achten. Vage und zweideutige Formulierungen sind zu vermeiden. Zudem soll eine positive Handlungssprache benutzen werden. Das bedeutet, dass wir sagen, was wir wollen, statt dem, was wir nicht wollen. Dabei muss klar sein, dass zwar Zustimmung gewünscht wird, aber niemals erzwungen werden kann. Es handelt sich um eine Bitte, nicht um eine Forderung (Rosenberg, 2016, S.75-91)!

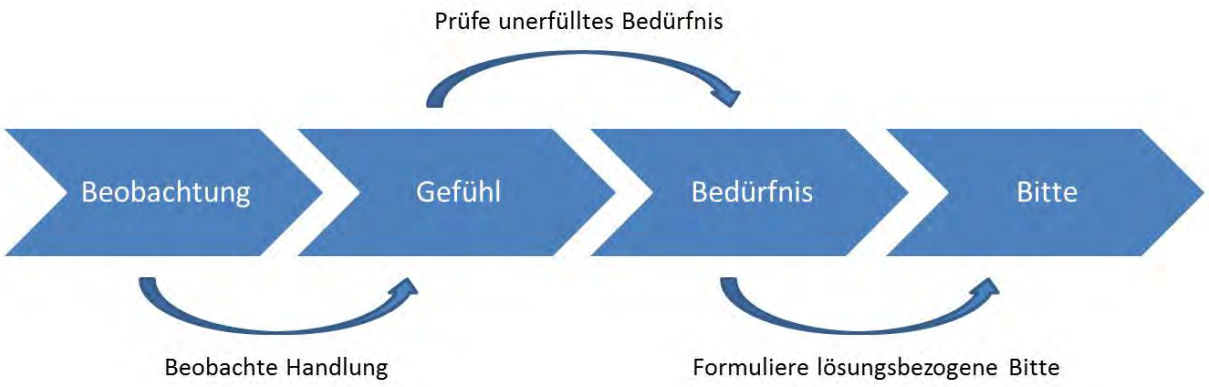


Abbildung 7: Die vier Schritte der gewaltfreien Kommunikation (Zugriff am 12.21.10.2017 unter http://www.denisreis.com/kommunikationstechniken-fuer-projektleiter/)

Einerseits geht es darum diese vier Informationsteile mit Worten oder auf andere Weise ganz klar auszudrücken, andererseits sollen diese vier Informationsteile jeweils auch aufgenommen werden. Dies bedeutet, dass der Hörer mit seinem Gegenüber in Kontakt tritt, sich darauf einstimmt, was dieser beobachtet, fühlt, braucht, und worum er bittet, damit sich seine Lebensqualität verbessern kann. Die gewaltfreie Kommunikation fördert das intensive Zuhören, den Respekt, die Empathie und ein einfühlsames Geben und Nehmen. Dieses Modell kann genutzt werden, um mit seinen Mitmenschen einfühlsamer umzugehen, Beziehungen zu vertiefen und Kontakte besser aufzubauen (vgl. ebd., S.25).
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kommunikation äusserst komplex ist und es Wissen, Reflexion und Training braucht, um zu Handlungssicherheit und Professionalität zu gelangen. Der Gesprächskompetenz, welche Kommunikationsfähigkeit, Klarheit, Deutungsvermögen, Verhandlungsgeschick und Vermittlungskompetenz beinhaltet, muss ein hoher Stellenwert beigemessen werden und stellt eine der Kernkompetenzen einer „guten“ Lehrperson dar. Denn „Lehrer ist ein Kommunikationsberuf“ (Lohmann, 2015, S. 104)!

3.4.7 Mitschwingen – emotionale Resonanz

Emotionale bzw. empathische Resonanz und Mitschwingen können als Synonyme verwendet werden. So beschreibt Miller (2011) das Mitschwingen als „… ein Eintauchen in die Welt des anderen, verbal, nonverbal, mental“ (ebd., S.106). Bei Leitz (2015) geht es bei der emotionalen Resonanz um „… das wohlwollende Aufeinander-Reagieren und um das sich aufeinander Ein-und-Abstimmen“ (ebd., S.260). Und für Bauer (2014) ist emotionale Resonanz „… die Fähigkeit, zu einem gewissen Grade auf die Stimmung eines anderen einzuschwingen oder andere mit der eigenen Stimmung anzustecken“ (ebd., S.194).

Durch das Mitschwingen kann sich das Gegenüber angenommen und verstanden fühlen und beginnen sich für neue, andere Erfahrungen zu öffnen (vgl. Frick, 2011, S.251). Emotionale Resonanz signalisiert Verstehen und Unterstützungsbereitschaft und ist daher gerade in Situationen der Schwäche und Unsicherheit von Bedeutung (vgl. Leitz, 2015, S.260).

Das Mitschwingen gehört somit zu den Verstehensprozessen und bietet eine wirkungsvolle Alternative zum stereotypen oder routinemässigen ausgesprochenen „Ich verstehe dich". Verstehen ist jeweils eine Mischung aus Fremd- und Eigenanteil, denn beim Eintauchen in die Welt des anderen gilt es immer den Kontakt zu sich selbst nicht zu verlieren (vgl. Miller, 2011, S.105). Denn man kann nur auf Grund der eigenen Erfahrungen mitschwingen und so versuchen, sich den Gefühlen des Gegenübers anzunähern. Ehrliches Verstehen-Wollen bedingt zudem immer eine Haltung von Echtheit, Interesse, Anteilnahme, Wertschätzung und Akzeptanz; es enthält somit die Grundelemente der personenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers (siehe Kapitel 3.4.3).

Miller (2011) gibt aber zu bedenken, dass es ein totales Verstehen nicht geben kann. Denn mit absoluter Sicherheit werden wir nie in der Lage sein, die Gefühle, Empfindungen und Motive unserer Mitmenschen, welche auf ihren ganz persönlichen Erfahrungen beruhen, nachvollziehen zu können. Zudem würde dies der Tod des autopoietischen Systems [15] und somit den Verlust der Identität zur Folge haben (vgl. ebd., S. 106).

Leitz (2015) zeigt auf, dass emotionale Resonanz im Schulalltag durch verschiedene Aktivitäten entstehen kann. Zusammenfassend werden folgend ausgewählte Aktivitäten, basierend auf Leitz' Ausführungen, kurz dargelegt.

Indem sich Lehrpersonen **auf die kindlichen Sorgen und Probleme einlassen**, signalisieren sie, dass sie dem Kind unbedingt helfen möchten und auch bereit sind, Aufmerksamkeit und Unterstützung über die «schulische Normalität» hinaus zu geben. Auch das Nachfragen, im Sinne einer Nachsorge, zeigt echtes Interesse an der Situation des Schülers/der Schülerin.

Eine **kongruente Kommunikation** vermittelt Klarheit und dadurch auch Sicherheit. Verbale Aussagen müssen kongruent zu Mimik und Gestik sein. Zudem empfiehlt Leitz ausdrücklich auf Ironie und Sarkasmus im Primarschulbereich zu verzichten, da diese von Kindern bis 12 Jahren nicht verstanden wird und daher zu Verunsicherung führt.

Spiegelungen können gezielt ausgelöst werden. So hat ein Lächeln eine aktivierende und motivierende Wirkung. Leitz (2015) schlägt dazu die einfache Regel „Erst lächeln, dann reden!" (ebd., S. 261) vor. Gemeinsames Lachen gilt als universelle Form sozialer Resonanz (vgl. ebd., S. 78). Siehe auch Kapitel 3.4.9.

Auch das **aktive Zuhören** kann emotionale Resonanz erzeugen. Dies bedingt allerdings, dass die Lehrperson in der Lage ist den inneren Bezugsrahmen des Schülers/der Schülerin zu erfassen. Mit paraphrasierenden Rückmeldungen kann einerseits das Verstehen des Inhaltes einer Nachricht überprüft und andererseits auch anteilnehmendes Interesse signalisiert werden.

---

[15] Autopoiese (griech. autos= selbst, poiein = machen)
Das Autopoiesekonzept geht auf Humberto Maturana und Francisco Varela zurück. Ein autopoietisches System erschafft und erhält sich durch die Produktion seiner eigenen Elemente. Niklas Luhmann erweiterte die Gültigkeit des Autopoiesis-Begriffs auf alle Systeme, in denen eine spezifische Operationsweise festzustellen ist, welche in diesem System und nur dort stattfindet. Luhmanns Systemtheorie geht von drei verschiedenen autopoietischen Systemarten aus: lebende Systeme, psychische Systeme und soziale Systeme. Zugriff am 14.11.2017 unter www.lexikon.stangl.eu

Aber auch gemeinsames Singen, Tanzen und Musizieren wirken verbindend, trainieren unsere Spiegelneuronen und halten diese in Schwung. Weiter spielt auch bei allen Teamaktivitäten, zum Beispiel im Sport, das wechselseitige Einfühlen eine Rolle und ermöglicht so weitere Resonanzerfahrungen (vgl. Leitz, 2015, S.78).

Mitschwingen, als eine intensive Form des Verstehens, bewirkt nach Miller (2011) „… gegenseitige Sympathie und diese wiederum ist eine stabile Basis für förderliche zwischenmenschliche Beziehungen und erfolgreiche Kooperation“ (ebd., S. 106).

3.4.8 Feedback versus Lob

Dass sich Loben motivierender auf Menschen auswirkt als stetiges Kritisieren und Nörgeln ist nichts Neues. Dass aber zu häufiges und unspezifisches Loben ineffektiv, ja gar kontraproduktiv sein kann, lässt aufhorchen. Hattie und Yates (2015) legen deutlich dar, dass Loben beim Lernen nicht hilft.

Pragmatisch schreiben sie: „Wenn sie Menschen hervorbringen möchten, denen Ausdauer und Selbstkontrolle fehlt, die an sofortige Belohnung als ihre Standardposition gewöhnt sind, dann werden sie dies bekannterweise erreichen, wenn sie sie bei jeder Gelegenheit loben“ (ebd., S. 65). Was gilt es denn stattdessen zu tun? Hattie (2015) attestiert dem Feedback eine Effektstärke von d = 0.73, was einer sehr hohen Wirksamkeit, die Lernleistung betreffend, gleichkommt – allerdings immer vorausgesetzt, dass das Feedback in der richtigen Form gegeben wird! (Abbildung 8)

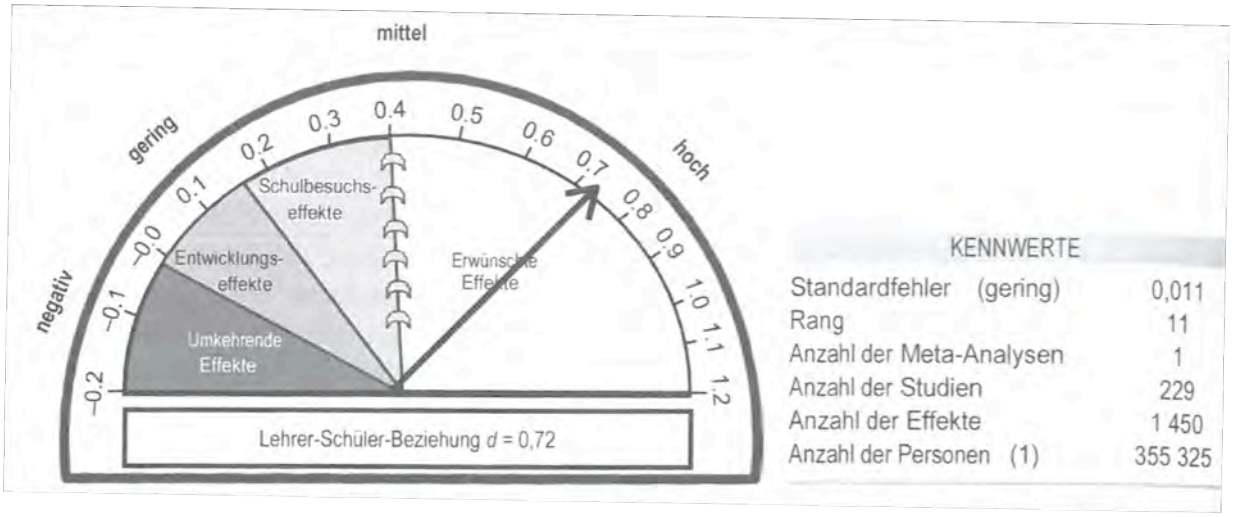


Abbildung 8: Effektstärke Lehrer-Schüler-Beziehung (Hattie, 2015, S. 142)

Zunächst sieht konstruktives Feedback in Fehlern eine Chance und dies nicht nur bei lernschwachen Schülern und Schülerinnen, sondern bei allen, inklusive der Lehrpersonen. „Ein Fehler ist der Unterschied zwischen dem, was wir wissen und tun können, und dem, was wir zu wissen und zu tun beabsichtigen“ (Hattie, 2017, S.131). Der Zweck des Feedbacks ist es, sich in Richtung des Erfolgs zu bewegen und dafür ist es nötig, sich dieser Fehlerdefinition zu bedienen. Lohmann (2015) liefert dazu eine schöne Beschreibung, wobei Feedback mit konstruktiver Kritik gleichgesetzt werden kann.

> Konstruktive Kritik ist eine beschreibende Rückmeldung, die richtige Ansätze betont und Fehler so aufzeigt, dass der Schüler die Möglichkeit zur Eigenkorrektur hat. So kann er seinen Fehler bzw. die Rückmeldung als Lernchance begreifen. Effektive Rückmeldungen zeigen dem Schüler sein Potenzial auf, die Lösung selber zu finden.
> (ebd., S.107)

Weiter sollte das Feedback immer in Bezug zu den folgenden Fragen stehen (Abbildung 9):

Ebene		Fragestellungen
4	Das Selbst	Wie werden eigene Person/ Gefühle bezüglich des Lernens bewertet?
3	Selbst-regulation	Welches Wissen/Verständnis ist unabdingbar um zu verstehen, was du gerade machst? Selbstüberprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben
2	Prozess	Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten. Gibt es andere nutzbare Strategien?
1	Aufgabe	Wie gut wurde die Aufgabe erledigt; richtig oder falsch?

Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?	Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?	Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten sind erforderlich, um einen größeren Fortschritt zu machen?
A	B	C
Feedback-Fragen		

Abbildung 9: Die Feedback-Ebenen und -Fragen (Hattie, 2017, S. 132)

1. **Wohin gehe ich?**
   Diese Frage bezieht sich auf die Ziele. Es ist entscheidend, dass die Lernenden über die Ziele der Unterrichtsstunde Bescheid wissen, dass Lehrpersonen diese also klar kommunizieren. Dabei sollen sich die Ziele nicht auf die Ausführung beziehen, wie etwa „Erledige die Aufgaben fertig!“, sondern auf die Leistung. Ziele sollten herausfordernd und doch realistisch sein. Damit kontinuierliches Lernen möglich ist, braucht es ein Feedback, welches den Lernenden ermöglicht weitere angemessene und herausfordernde Ziele zu formulieren, nachdem die vorhergegangenen erreicht wurden.

2. **Wie komme ich voran?**
   Hierbei geht es darum, dass die Lernenden durch das Feedback eine Vorstellung des Fortschritts in Bezug auf die Erfolgskriterien[16] erhalten.

3. **Wohin geht es als Nächstes?**
   Nun geht es darum, die nächste angemessene Herausforderung zu wählen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Lehrperson die Antwort auf diese Frage nicht einfach liefert, sondern dass die Schüler/-innen lernen eigene Antworten auf diese Frage zu finden.
   (vgl. Hattie, 2017, S.133—134)

Feedback und die drei oben beschriebenen Fragen, können sich jeweils auf die Aufgabe, den Prozess, die Selbstregulation und auch auf das Selbst beziehen.

Auf der **Ebene der Aufgabe und der Handreichung** sollte das Feedback eher informationsbezogen sein, im Sinne von richtig oder falsch oder wie gut wurde die Aufgabe verstanden bzw. erledigt.

[16] Erfolgskriterien meint hier die Faktoren, welche es braucht, um eine gute Leistung/Arbeit zu erbringen (z.B. beim Verfassen eines Aufsatzes können folgende Faktoren zu den Erfolgskriterien zählen: Aufbau des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss, Wahl eines passenden Titels, logische zeitliche Abfolge usw.). Die Lernenden müssen also wissen, wie der Erfolg aussieht bzw. womit und wann das Ziel erreicht ist.

Es soll dazu führen, weitere Informationen zu beschaffen und mehr Oberflächen-Wissen zu vermitteln. Das Aufgaben-Feedback dient als Basis, auf dem das Feedback auf den Ebenen Prozess und Selbstregulation aufbaut.

Auf der **Ebene der Prozesse** wird das Augenmerk auf den Ablauf und die Entwicklung auf dem Weg der Fertigstellung einer Aufgabe gerichtet. Dabei können zum Beispiel Verknüpfungen zwischen Konzepten hergestellt, Strategien zur Identifikation von Fehlern angeboten und aufgezeigt werden, wie aus Fehlern gelernt werden kann.
Feedback auf **der Ebene der Selbstregulation** soll die Selbstevaluation fördern, das Selbstvertrauen steigern, die Anstrengungsbereitschaft erhöhen und helfen Feedbackinformationen anzunehmen und zu verarbeiten.
Feedback auf der **Ebene des Selbst** kann als «Lob» bezeichnet werden. Es enthält kaum aufgabenbezogene Informationen und führt selten zu mehr Engagement, einer besseren Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder einem besseren Verständnis der Aufgabe. Es liefert auch kaum Hinweise zur Beantwortung der drei Feedback-Fragen. Es kann zum Trost oder zur Unterstützung eingesetzt werden, aber es muss bedacht werden, dass Lob und Feedback voneinander getrennt werden müssen, denn sonst verliert das Feedback seine Kraft. (vgl. Hattie, 2017, S.135-138)
Bezüglich Feedback kann zusammenfassend gesagt werden, dass es entscheidend ist, dass Feedback die Erfolgskriterien bei der Erreichung der Lernziele transparent macht, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf die Aufgabe und auf effektive aufgabenbezogene Strategien, anstatt auf das Selbst, zieht, die Lernenden auf oder leicht oberhalb ihres derzeitigen Leistungsniveaus anspricht und eine Herausforderung darstellt, sich zu bemühen und anspruchsvolle Ziele zu setzten (vgl. Hattie & Yates, 2015, S.86). Feedback zeigt sich als wirksam, wenn es dem Schüler/der Schülerin hilft die Lücken zwischen seinem/ihrem aktuellen Stand und dem Ziel zu schliessen oder zu verkleinern.

Wie bereits im Kapitel 3.4.4 „Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung“ erwähnt, zählt die feste Absicht der Lehrperson, den Schülern/-innen etwas beibringen zu wollen, zu vertrauensförderndem Lehrverhalten. So kann gefolgert werden, dass Feedback geben, sich nicht nur in Bezug auf das Lernen der Schüler/-innen äusserst effektiv zeigt, sondern auch vertrauens- und somit beziehungsfördernd wirkt. Auch dem Bedürfnis nach wahrgenommen und ernstgenommen zu werden, trägt das Feedback Rechnung. Wollen Lehrpersonen effektives Feedback abgeben, bedingt dies, dass sie sich dem Schüler/der Schülerin individuell widmen sowie Kenntnisse über dessen/deren aktuellen Lernstand, Arbeitsstrategien und individuellen Lernziele haben.
Im Weiteren stärkt es auch die Selbstwirksamkeit, denn es befähigt vorwärts zu gehen, etwas auszudenken, zu planen, anzupassen, zu überdenken und sich selbst zu regulieren (vgl. ebd., S.63).

Trotz der kritischen Betrachtungen zum Thema Lob, hat das Lob im Schulalltag seinen Platz und spielt auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung eine Rolle. Denn Lob wird in der Regel von Lernenden begrüsst und ein wenig Lob kann zu einem angenehmen Arbeitsklima führen. Allerdings muss auch dieses „richtig“ erfolgen. Lohmann (2015) nennt dazu wesentliche Merkmale, damit Loben effektiv ist:

- Lob soll sparsam eingesetzt werden und sich immer unmittelbar und ausschliesslich auf eine bestimmte Verhaltensweise oder Leistung beziehen.

- Lob muss spezifisch sein. Es beschreibt besondere Einzelheiten der Leistung und der Schüler / die Schülerin erhält dadurch eine Rückmeldung zum Grad des Erreichten.
- Lob berücksichtig den vorherigen Leistungsstand, den persönlichen Fortschritt sowie den das Mass der Anstrengung.
- Lob enthält immer auch persönliche Anteilnahme, Reaktion und Emotion der Lehrperson.
- Lob stärkt das Vertrauen des Schülers / der Schülerin in seine / ihre Fähigkeiten und ermutigt zu weiteren Anstrengungen.
  (vgl. Lohmann, 2015, S. 108-109)

3.4.9 Humor und die Kraft des Lächelns

„Lächeln ist ein fundamentaler sozialer Schlüsselreiz, der in Gesellschaft anderer Menschen auftritt“ (Hattie & Yates, 2015, S.252). Er dient dazu soziale Beziehungen aufzubauen und zu festigen. Lächeln kann mehrere Bedeutungen, wie Freude oder Glück, aber auch Enttäuschung, Beschämung oder Angst transportieren und hat, im Gegensatz zum Stirnrunzeln, einen hohen Ansteckungswert. Meinungen von Menschen können sich, wenn sie für einen kurzen Augenblick angelächelt werden, dahin verändern, dass sie neutralen Objekten gegenüber positiver und anderen Menschen gegenüber wohlwollender eingestellt sind (ebd.). «Lächeln hat Konsequenzen – es beeinflusst, was andere fühlen und tun. … Ein glaubwürdiges Lächeln ist eine ernstzunehmende Kraft» (LaFrance in Hattie & Yates, 2015, S.259).

Schüler/-innen beobachten ihre Lehrpersonen sehr genau und registrieren dabei auch das Lächel-Verhalten der Lehrperson. Daraus können sie Hinweise zur aktuellen Stimmung, zur Person und über wahrscheinliche Reaktionen derselben ablesen. Ein knappes kurzes Lächeln kann helfen eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Denn dadurch wird signalisiert, dass die Kommunikation offen und wechselseitig sein soll. Ein echtes Lächeln stellt somit ein wertvolles Werkzeug dar, welches Lehrpersonen nutzbringend einsetzen können (vgl. Hattie & Yates, 2015, S.256).

Lohmann (2015) geht noch weiter und bezeichnet Humor nebst Freundlichkeit als wichtigste Eigenschaft eines guten Lehrers. Er ist der Meinung, dass «guter Humor» sowohl positive Auswirkungen auf die Lehr-Lern-Ebene (Spass am Lernen), auf die Managementebene (Reduzierung des Störpotentials), als auch auf die Beziehungsebene, im Sinne von «sozialem Kitt» und «Schmiermittel» hat. Demnach sollten Lehrpersonen Humor häufig einsetzen und diesen von Schülern/-innen auch aufgreifen. Es eignen sich verschiedene Momente dazu, wie etwa der Stundenbeginn, um Schüler/-innen zu motivieren, Problemsituationen, um die angespannte Atmosphäre zu entkrampfen, zur Auflockerung und Entspannung im Anschluss an konzentrierte Arbeitsphasen, in unruhigen Situationen, um erneut Aufmerksamkeit zu gewinnen usw. und ganz systematisch zur Beziehungspflege. Wenn hier die Rede von Humor ist, sind niveaulose, rassistische, anzügliche, beleidigende, abwertende Witze oder solche auf Kosten von Schülern/innen immer ausgeschlossen. Dabei ist auch zu bemerken, dass sich ein krampfhaftes Bemühen witzig zu sein kontraproduktiv auswirkt und Humor sowohl zur Lehrperson, zur Klasse wie auch zur Situation passen muss. Nach Lohmann (2015) kommen bei den Schülern/-innen Situationskomik, Schlagfertigkeit, Selbstironie (über sich selbst lachen können), humorvolle Anekdoten und witzige Geschichten am besten an.

Auch Frick (2011) unterstreicht die Bedeutung von Humor, denn ihm werden spannungsmindernde, konfliktlösende und stressmindernde Wirkungen zugeschrieben. So kann Humor Hemmungen lösen sowie offener, freier, zugänglicher und entspannter machen. Er aktiviert Entscheidungsprozesse, regt die

Kreativität an und ermöglicht Perspektivenwechsel. Weiter fördert er ein Klima der Gleichwertigkeit, reduziert, durch seine entspannende Wirkung, Widerstände und kann somit Beziehungen festigen. Humor kann auch als soziales Bindemittel bezeichnet werden, denn ein freundliches Lachen bewirkt eine Verbindung mit Gleichgesinnten, baut Aggressionen untereinander ab, lässt Barrieren fallen und Kontakte leichter entstehen (vgl. Frick, 2011, S.56).

> Humor zeigt nur dann eine erfolgreiche Wirkung, wenn er von Freundlichkeit und Empathie getragen wird. Wenn Humor eine positive, entspannende und ermutigende Wirkung auf andere erzielen soll, muss er die Schwächen und Verletzlichkeiten der Mitmenschen einfühlsam im Auge haben und deshalb auf eine individuelle und feinfühlige Art und Weise eingesetzt werden.
> (ebd., S.179)

Darüber hinaus zeigt Lachen auch einen positiven Effekt auf das Immunsystem, die Funktion der Organe, den Schlaf und ebenso kann es entzündungshemmend wirken (vgl. ebd., S. 175-176).
Bei Lohmann (2015) finden sich 12 Techniken, welche Lehrpersonen bei der Verbesserung der Humorfähigkeit dienlich sein können. Diese sollen aber nicht überstrapaziert zum Einsatz kommen.
Perspektivenwechsel: Ziel dieser Übung ist es Distanz zur Situation zu gewinnen, indem man sich aus einer Metaposition/einer Aussenperspektive eine schwierige Unterrichtssituation nochmals vergegenwärtigt und sich das Geschehen als «Film» anschaut.
Alternativen suchen: Hierbei geht es darum, humorvolle Alternativen zum eigen Handeln zu entwickeln, indem schwierige Situationen nochmals durchgedacht werden und Szenen verzerrt, verfremdet werden und man sich «Was-wäre-wenn-Fragen» stellt.
Anekdoten sammeln: Kurze Geschichten, welche das Leben schrieb werden hier gesammelt und bei Gelegenheit erzählt.
Vorbilder studieren*:* Durch das Lesen von Büchern und Sprüchen von grossen Humoristen kann das Repertoire erweitert, aber auch die eigene Sicht auf die Welt verändert werden.
Symbole benutzen*:* Hier werden nonverbale Symbole gezielt verwendet, aber auch verfremdet.
Schauspielern (so tun als ob): Es können Stimmen imitiert, bekannte Personen nachgemacht oder mit anderem Dialekte gesprochen werden.
Wortspielereien und Metaphern bilden*:* Neue Begriffe können erfunden, Metaphern verwendet oder Wortspielereien gemacht werden. Auch Zitate und geflügelte Worte können eingesetzt werden.
Überraschen: Schüler/innen werden dadurch überrascht, dass nach Aufbau eines falschen Erwartungshorizontes, das Unerwartete getan wird.
Unvereinbares zusammenbringen: Hierbei geht es darum gegensätzliche oder sich ausschliessende Begriffe oder Dinge zusammenzubringen. Oder aber es werden künstliche Gegenpole aufgebaut und komische Vergleiche angestellt.
Umkehren: Verhältnisse werden umgekehrt (z.B. Grosses verkleinert) oder verzerrt.
Über- und untertreiben*:* Vorhandene Ansätze können aufgegriffen und bis ins Groteske gesteigert werden.
Absurdes tun*:* Es können auch Absurditäten erfunden und Nonsens gemacht werden. Dabei können Nonsens-Witze erzählt und effektvoller Unsinn gemacht werden, indem Silben oder Buchstaben vertauscht werden.
(vgl. ebd., S.114-118)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dem Humor in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung unbedingt ein Platz eingeräumt werden soll, da von dessen entspannenden und verbindenden Wirkung alle Beteiligten im schulischen Alltag profitieren können.

3.5 Beziehungsdidaktik

Der Ausdruck „Beziehungsdidaktik“ wurde erst Ende des 20. Jahrhunderts geprägt. Durch die 68er-Bewegung wurde mit der antiautoritären Erziehung viele bislang gängigen Erziehungsstile/-auffassungen/-haltungen infrage gestellt. Diese Diskussion über die Erziehungshaltung und -entwicklung führte von der pädagogischen Interaktion, über die kommunikative Didaktik bis hin zur Beziehungsdidaktik (vgl. Bönsch, 2006, S. 161). Sie beinhaltet nach Bönsch (2002) acht Kriterien, die folgend kurz umrissen werden:

Gegenseitigkeit: Die zwischenmenschlichen Beziehungen basieren auf Symmetrie und Gleichheit. Das Alter und der Wissensstand haben keinen Einfluss darauf.
Einfühlungsvermögen: Es wird von beiden Parteien versucht, sich in die andere Person hineinzuversetzen. Der Ausdruck Empathie trifft es am genausten.
Einwirkungsfähigkeit: Um die Lehrer-Schüler-Beziehung zu verbessern und sie offener und einfühlsamer zu gestalten, darf jeder, eigenverantwortlich Einfluss nehmen.
Anerkennungsbereitschaft: Anforderungen und Verbindlichkeiten werden gegenseitig anerkannt und mitgetragen.
Transparenz: Die Lernziele und -inhalte sind nachvollziehbar dargelegt und es bestehen Mitgestaltungsmöglichkeiten.
Nachvollziehbarkeit: Die Leistungs- und Verhaltensanforderungen sind für beide Seiten nachvollzieh- und akzeptierbar.
Veränderbarkeit: Diese Anforderungen sind veränderbar, bzw. beide Parteien haben die Möglichkeit, sie mitzudefinieren.
Relevanz: Die Relevanz der Anforderungen an Leistung und Verhalten wird immer wieder argumentativ dargelegt.
(vgl. ebd., S. 61)

Bei der genauen Betrachtung und Auslegung für den Alltag wird bald klar, wie hoch die Kriterien angesetzt sind, bzw. wie schwer sie alle gemeinsam zu berücksichtigen oder umzusetzen sind. Die Beziehungsdidaktik gestaltet sich so als Balanceakt zwischen all diesen Kriterien, jedoch mit dem Ziel, dass sie positive Auswirkungen auf die Leistung und das Verhalten hat, wobei die Verantwortung dafür zuerst zum grösseren Teil bei der Lehrperson liegt (vgl. ebd., S. 62). „Beziehungsdidaktik zielt auf die anspruchsvollen Balancen zwischen Pflichten und Freiheiten, Rechten und Pflichten, Geben und Nehmen, Individualität und Sozialität. Sie braucht ihre eigene Zeit, und sie ist von der Hoffnung getragen, dass die inhaltliche Arbeit davon profitieren wird“ (ebd. S. 62). Wenn die Beziehungsdidaktik greift, sollte die Arbeitszufriedenheit der Lehrperson und der Schüler hoch und die Lehrer-Schüler-Beziehung offen und verständnisvoll sein, da alle gerne zur Schule kommen und sich dort wohl fühlen, weil ein freundlicher und zuversichtlicher Umgang herrscht. Darüber hinaus sollte Zeit zur Verfügung stehen, um auf die Bedürfnisse des anderen einzugehen und Probleme oder Konflikte angegangen und gelöst werden. Für die Kontrolle dieser Kriterien, wird vorzugsweise die Meta-Ebene eingenommen und Feedback diesbezüglich von

Lehrpersonen und Schüler/-innen eingeholt oder sie werden am Schulleben festgemacht, indem erörtert wird, wie oft in der Schule Veranstaltungen, Exkursionen, klassenübergreifender Unterricht, Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht usw. geboten werden (vgl. Bönsch, 2002, S. 62-65).

Nach Miller (2011) war die alte, bis ca. Ende des 20. Jahrhunderts übliche Unterrichtsweise zu stark von Erziehungsmassnahmen und Sanktionen geprägt und aus seiner Sicht braucht es weniger Erziehung, dafür mehr Beziehung, bzw. weg vom „in-Form-ziehen“ hin zu mehr Entscheidungsfreiraum. Mit der Beziehungsdidaktik wurden die Allgemein- und Fachdidaktik nicht nur ergänzt, sondern mit einem wichtigen Baustein erweitert (vgl. ebd., S. 7). Jedoch in der Ausbildung haben die Lehrpersonen gelernt, „...sich auf Bildungsinhalte (Allgemeine Didaktik), auf den Lernstoff (Fachdidaktik) und auf die Schülerinnen und Schüler (Entwicklungspsychologie) zu konzentrieren (=Unterrichten und Erziehen). Diese Einseitigkeit hat den Verlust einer echten Beziehung zur Folge, weil das eigene (Lehrer-) *Ich* im Kontext des Lehr*berufs* zu wenig beachtet wird“ (ebd., S. 48). Daraus wird klar, dass eine Lehrer-Schüler-Beziehung nur gelingt, wenn die Lehrperson zuerst den Fokus auf ihre eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen und Handlungen richtet, bevor über Aktivitäten für das Gegenüber nachgedacht wird. „Lehrerinnen und Lehrer wirken ausschliesslich durch die Qualitäten ihrer Person und durch ihr fachliches Können: Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung sind nicht auf den therapeutischen Schonraum beschränkt, sondern gehören auch zum pädagogischen Alltag“ (ebd., S. 49). Ein deutliches Plädoyer für die Aufnahme der Beziehungsdidaktik in die Ausbildung der Lehrpersonen.

Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, können wir Beziehungen nicht lernen oder lehren, da sie sich im Alltag aus dem Geschehen ereignen. Jedoch können Verhaltensweisen trainiert und angeeignet werden, die eine Beziehungsgestaltung und –pflege begünstigen (vgl. ebd., S. 41+47). Daher hat die Beziehungsdidaktik zum Ziel „...Möglichkeiten zu zeigen, wie einzelne ihr Selbst stärken und ihre Beziehungen untereinander entwicklungsfördernd, belastungsarm, stressreduziert und sozialverträglich (gewaltfrei) gestalten können und zu demokratischen und humanen Einstellungen und Verhaltensweisen kommen“ (ebd., S. 48). Die Stärkung des Selbst, bzw. ein starkes Selbst (bestenfalls bei beiden/allen Beziehungsgestalter) ist ein zentraler Faktor für den Aufbau und das Gelingen einer Beziehung. Betrachtet man die Beziehungsvielfalt im Zusammenhang mit der Schule und deren Umfeld, wird deutlich, auf wie vielen Ebenen eine Lehrperson in Beziehung tritt. Eine herausfordernde Aufgabe, die bedingt, dass eine Lehrperson – wie man im Volksmund sagt – „mit beiden Beinen am Boden steht“.

Schwerpunktmässig thematisiert die Beziehungsdidaktik drei Punkte, die Beziehungskompetenz der Lehrpersonen sowie der Schüler und die Fähigkeit der Lehrperson Beziehungen zu lehren (vgl. ebd., S. 36). Sie beinhalten:

Die Betrachtung und Reflexion der Verhaltensweisen in Schüler-Lehrer-Beziehungen: Im Studium und im Alltag haben Lehrpersonen gelernt, sich vorwiegend auf den Bildungs- und Lerninhalt zu fokussieren. Jedoch „eine Ich-Du-Beziehung kann nicht gelingen, wenn das Ich übersehen wird“ (ebd., S. 48). Daher ist es für Lehrpersonen zentral, ihre Konzentration weg vom Schülerverhalten, resp. weg vom Gedanken, was man macht, wenn ein Schüler/eine Schülerin sich nicht wie gewünscht verhält, sondern hin zur Wahrnehmung des Selbst, bzw. wie verhalte ich mich, wenn sich ein Schüler/eine Schülerin nicht regelkonform verhält. Dies kann auch auf eine Beziehung zu einem anderen Kontakt aus dem System oder dessen Umfeld – gemäss Abbildung 10 – übertragen werden.

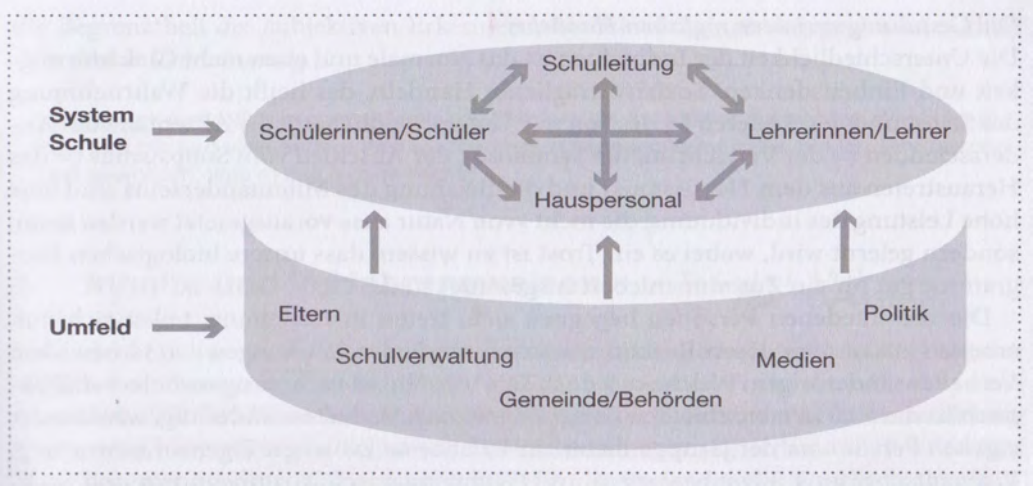


Abbildung 10: Beziehungszusammenhang Schule (Miller, 2011, S. 53)

Die Klärung des Zueinander-Stehens (Beziehungsebene): Damit in Beziehungen die verschiedenen Verhaltensweisen der Beteiligten verstanden werden können, braucht es eine Betrachtung der dahinterliegenden Haltungen und Einstellungen. Herrschen Macht, Konkurrenz, Toleranz, Liebe, Ebenbürtigkeit, Offenheit für Mitbestimmung oder ... vor?

Lehren von Beziehungsfähigkeit (auf Ebene Lehrperson): Früher, aber teilweise auch noch heute verstehen sich Lehrpersonen als Einzelkämpfer und haben deshalb Weiterbildungsbedarf im Theoriewissen in den Bereichen Kommunikation, Interaktion und Beziehungen.

Betrachtung der Verhaltensweisen in der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ethische Korrektheit: Neben der Klärung der Wahrnehmung und des Verhaltens sind auch das Bewusstsein und die Darlegung der Werte und Haltungen nötig. Beruht eine Beziehung auf dem Recht der Unantastbarkeit, der Gleichwertigkeit, der Selbst- und Mitbestimmung und der freien Entfaltung?

Erprobung und Anwendung von Modellen zum Beziehungslernen und deren Auswirkungen im schulischen und gesellschaftlichen Alltag: Nicht nur jede Sportart, sondern auch das Entstehen, Entfalten und Erhalten von Beziehungen muss trainiert werden. Im schulischen Kontext sind das Team oder die Klasse wichtige Übungsfelder, in denen Verhaltensweisen thematisiert, ausprobiert und reflektiert werden können.
(Miller, 2011, S. 48-52)

Reich (2005) zeigt sich mit seiner Beschreibung der Beziehungsdidaktik in dieselbe Richtung wie Miller; er stellt jedoch die Beziehungsdidaktik mit einer Wertschätzungsdidaktik gleich, bzw. erachtet sie als deren Auftakt. „Beziehungsdidaktik ist für mich immer und zuerst eine Wertschätzung gegenüber dem anderen und sich selbst“ (ebd.) Er baut seine Aussage auf verschiedenen empirischen Schulleistungsforschungsergebnissen auf, die belegen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen höheren Stellenwert innehaben, als die Intelligenz oder Durchhaltewille einer Lehrperson (vgl. ebd.). Mit dieser Auffassung ist er nicht alleine, sondern Bauer (2008), Frick (2011), Hattie (2015), Kaufmann (2011), und auch Miller (2011) weisen darauf hin. Auf der Beziehungsseite bedeutet dies, auf andere eingehen, sie verstehen und ihre Einzigartigkeit nachempfinden und berücksichtigen zu wollen. Als Voraussetzung dafür ist aber eine wertschätzende Haltung gegenüber sich selber nötig. Ein hoher Selbstwert befähigt, Kritik leichter zu ertragen, Grenzen zu setzen, bewusster zu agieren, kommunizieren und erfolgreich Beziehungen eingehen

zu können. „Die Wertschätzung kann also nicht bedeuten, nur sich und seine eigenen Ziele und Vorstellungen zu schätzen. Und dies, so denke ich, ist ein wesentlicher Einstieg in die Beziehungsdidaktik“ (Reich, 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, die Beziehungsdidaktik beginnt beim *Ich*, mit der Stärkung des Selbst und führt weiter über die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen und dem allem zu Grunde liegenden Werten und Haltungen, um anschliessend mit Gelassenheit, Einfühlungsvermögen und Wertschätzung auf andere eingehen und in Beziehung treten zu können. Wobei dies im ersten Schritt in der Verantwortung der Lehrperson liegt, damit sie beziehungsförderliche Verhaltensweisen vorleben und lehren, den Schüler/-innen wertschätzend Feedback und Raum für Mitgestaltung geben kann.

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Martin Buber[17])

3.6 Modelle und Trainingsprogramme zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Folgend werden einige Modelle und Trainingsprogramme vorgestellt, welche die Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung miteinbeziehen. Dies sind das „3-Säulen-Modell“, die „Neue Autorität“, das Classroom assessment scoring system – CLASS, das Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien – PFADE, „chili“ – das Konflikttraining und das Beziehungstraining mit 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis.

3.6.1 Das 3-Säulen-Modell

Friedrichs und Schubert (2013) gehen mit vielen Pädagogen, Lernpsychologen und Neuropsychologen einher, wenn sie proklamieren „Erziehung ist Beziehung“. Nun ist es entscheidend wie dieses Beziehungsgeschehen gestaltet wird. Dabei kann das Drei-Säulen-Modell von Friedrichs und Schubert (Abbildung 11) hilfreich sein, da es in einfacher Form drei zentrale Prinzipien (Ermutigung, Kommunikation und Partizipation) einer zeitgemässen, lernförderlichen Pädagogik nennt und einen Beitrag zum Aufbau guter Rahmenbedingungen für das Lernen leistet.

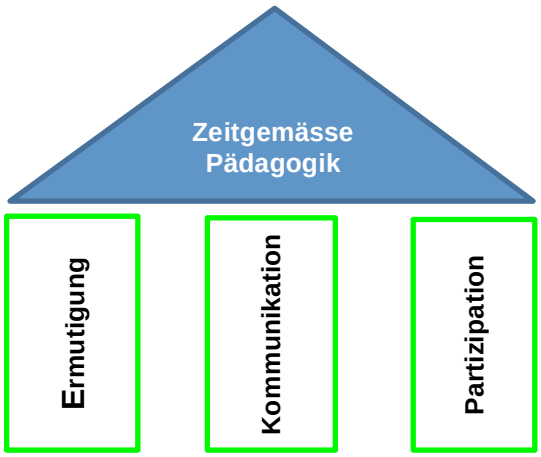


Abbildung 11: Drei-Säulen-Modell (Schubert in Tillak et al., 2014, S. 215)

[17] Zugriff am 27.10.2017 unter https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_martin_buber_thema_lebensweisheit_zitat_13276.html

Ermutigung

Die Verwendung des Begriffes der Ermutigung stammt ursprünglich aus der Individualpsychologie Alfred Adlers. Ermutigen bedeutet so viel wie „mutiger machen“ und meint die stärkende Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Ermutigung entsteht durch Zuhören, Interesse zeigen und zum Sprechen anregen, durch einen freundlichen Blick, geduldig sein (Zeit haben), die Person annehmen, so wie sie ist, begeistert und fröhlich sein, das Gute betonen, Versuche und Fortschritte anerkennen, für das Gegenüber da sein, nicht übelnehmen (verzeihen), Verständnis zeigen ("Ich verstehe Dich"), verständnisvolles Zunicken, Körperkontakt herstellen, trösten, etwas zutrauen, Hoffnung machen und Vertrauen schenken.

Für den Unterricht bedeutet das konkret, dass jeder/e Einzelne von der Klassenlehrperson und den Mitschüler/innen wahrgenommen und Interesse an dessen Gedanken, Ideen, Erlebnissen, Problemen, gelingenden Lernprozessen und sozialem Engagement gezeigt wird (vgl. Friedrichs & Schubert 2013, S.15). Als Voraussetzungen für Ermutigung benötigt es die Wertschätzung des Schülers/der Schülerin und ein Einfühlungsvermögen in deren persönliche Situation und Befindlichkeit, aber auch ein (angemessenes und realistisches) Vertrauen in seine/ihre Möglichkeiten, Fähigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Frick, 2011, S. 46).

„Ermutigung ist *die* Kraft, die das natürliche Wachstumspotential in Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zur Entwicklung bringen kann“ (Frick, 2011, S.48).

Kommunikation

Die Qualität der Kommunikation ist entscheidend, so soll sie von Respekt, echtem Interesse, gemeinsamen Nachdenken und Wertschätzung geprägt sein. „Das miteinander Sprechen kann nur durch das miteinander Sprechen gelernt werden. Auch Respekt kann nur durch die Erfahrung von Respekt gelernt werden“ (Schubert in Tillack et al., 2014, S.215). Für die Schule bedeutet dies, dass alle Mitglieder der Klasse eine ausgeprägte Gesprächs- und Beziehungskultur entwickeln. Die Lehrpersonen müssen sich dabei ihrer bedeutsamen Vorbildfunktion bewusst sein.

Erzählkreis (z.B. zu Beginn oder zum Abschluss des Tages/der Woche), Nachdenkgespräche über echte Fragen (eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre ist hierbei Bedingung), Beratungsgespräche (zwischen der Lehrperson und einem Kind) wie auch Planungsgespräche (z.B. für Feste, gemeinsame Ausflüge usw.) sind gute Möglichkeiten eine Gesprächskultur in der Klasse zu entwickeln (ebd., S.217).

Partizipation

Alle Kinder brauchen immer wieder die Erfahrung der Zugehörigkeit, der Sicherheit und der Wertschätzung. Sie haben das Bedürfnis nach Mitgestaltung und Mitverantwortung. Den Schülern/-innen sollen demnach eine aktive Teilhabe am gemeinsamen Leben und Lernen in der Klasse zukommen.

Dies bedeutet für den Unterricht, dass alle Schüler/-innen an der Gestaltung ihrer Lernentwicklung, des Unterrichts und der Klassengemeinschaft beteiligt sind. Dabei ist es wichtig, dass viele Möglichkeiten zur verantwortlichen Teilhabe gegeben sind und dies möglichst von Anfang an geschieht.

Schubert in ebd. zählt eine Reihe von Möglichkeiten der Mitbestimmung im Bereich der Klassengemeinschaft wie auch im Bereich des Unterrichts auf; wie etwa: Selbsteinschätzung nach Arbeitsphasen, Lernentwicklungsgespräche, in denen der Schüler/die Schülerin Bereiche der Weiterentwicklung bestimmen, zunehmend Mitbestimmung in Bezug auf Feiern, Feste, Unternehmungen, gemeinsame Rituale usw., Ämter, wie Kreischef/-in, Klassensprecher, Krankendienst usw., Patenschaften für jüngere Schüler/-innen, für gewisse Areale des Pausen-/Spielplatzes usw. wie auch der Klassenrat, wobei zu beachten ist, dass dieser regelmässig und nach klar strukturierten und ritualisierten Regeln abläuft.

Mit den drei Säulen „Ermutigung, Kommunikation und Partizipation“ des besagten Modelles, wird das Klassenklima beziehungsorientiert und partizipativ geprägt. So dass sowohl dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin wie auch der ganzen Klasse als Gemeinschaft vermittelt werden kann:

„Du wirst wahrgenommen, du bist wichtig, ... auf dich kommt es an und dafür lohnt es sich zu lernen“ (Schubert in Tillack et al., 2014, S. 218)!

3.6.2 Autorität durch Beziehung - Die 7 Säulen der „Neuen Autorität“

Der Begriff der „Neuen Autorität“ wurde von Haim Omer, dem Psychologieprofessor der Universität Tel Aviv, geprägt. Er entwickelte das Modell der Präsenz und Autorität durch Beziehung, welches auf der Lehre des gewaltlosen Widerstandes, worauf auch Mahatma Gandhi seine Arbeit aufbaute, beruht. In den Büchern „Stärke statt Macht – Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde“ (Omer & von Schlippe, 2015) und „Autorität durch Beziehung – Die Praxis des gewaltlosen Widerstandes in der Erziehung“ (Omer & von Schlippe, 2016) wird das Konzept elterlicher Autorität durch Beziehung und ohne Gewalt ausführlich beschrieben. Wird Präsenz und Autorität durch Beziehung auf die Schule übertragen, geht es darum, herausforderndes und destruktives Verhalten von Schülern und Schülerinnen zu verringern. Dies geschieht einerseits durch gezielte Deeskalation, Gewaltlosigkeit, Öffentlichkeit und dem Ausstieg aus Machtkämpfen. Andererseits werden Lehrpersonen gestärkt indem sie persönlich Verantwortung übernehmen, präsent sind, sich Aufschub / verzögerte Reaktion zugestehen und sich vernetzen. Des Weiteren sollen Beziehungen zwischen Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern verbessert und die Klassenführung wirksamer gestaltet werden.
Die sieben Säulen (Abbildung 12) verdeutlichen alle wesentlichen Aspekte auf welchen die «Neue Autorität» beruht.

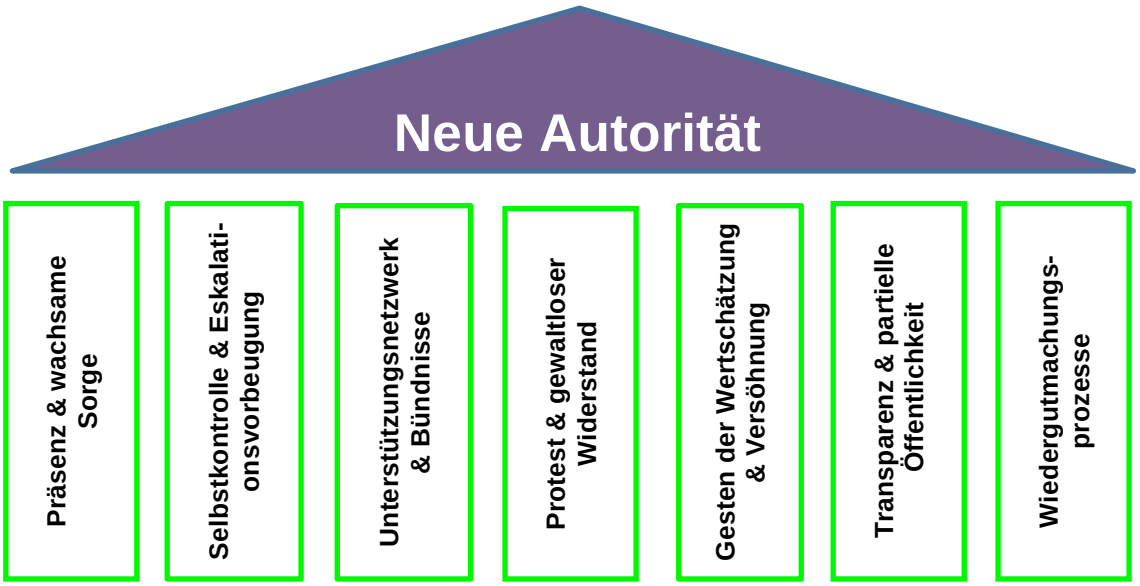


Abbildung 12: Die sieben Säulen der Neuen Autorität (in Anlehnung an Omer & von Schlippe, 2015)

- **Präsenz und wachsame Sorge**
  In dem Präsenz, physische wie auch psychische, hergestellt wird, lassen sich kritische Situationen rechtzeitig erkennen und Eskalationen vorbeugen. Durch Präsenz vermitteln Lehrpersonen die Botschaft „*Wir sind da, wir nehmen Anteil, wir handeln und wir sind nicht allein!*“. Kommt es dennoch zum Eskalationsprozess, ist es für Lehrpersonen von grosser Bedeutung zu wissen,

dass sie die Schüler/-innen nicht kontrollieren können, sondern dass diese über ihr Verhalten selber entscheiden. Lehrpersonen sollen zur Einsicht kommen, dass sie die Gefühle, Gedanken und Reaktionen des Kindes nicht kontrollieren können, sondern nur ihre eigenen (vgl. Omer & von Schlippe 2015, S.43).

- **Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung**
  Durch Selbstkontrolle, Ich-Botschaften wie „*Ich akzeptiere das nicht.*“, „*Ich werde darauf zurückkommen.*“ usw., dem Verzicht auf Provokationen und Predigten, können Lehrpersonen aus Machtkämpfen aussteigen (Prinzip des „Nicht-hineingezogen-Werden“). Es wird zwar sofort reagiert, aber die Konfliktbearbeitung geschieht nach dem Prinzip „Aufschub“ erst später. Dadurch können Emotionen „abkühlen“, man gewinnt Zeit zum Nachdenken und die Möglichkeit unter vier Augen zu sprechen entsteht. „Das Eisen schmieden, wenn es kalt ist“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 235).
- **Unterstützungsnetzwerk und Bündnisse**
  Es stärkt alle Beteiligten, wenn es gelingt ein Netzwerk an Unterstützern/-innen zu bilden. Dabei sind primär die Eltern gemeint. Das Einbinden der Eltern ist zentral wichtig, um eine starke Allianz zu bilden und so optimal auf problematisches Verhalten von Schülern/-innen reagieren zu können. Aber auch das Kollegium, die Schulleitung, die SSA usw. sind von grosser Bedeutung und sollen informiert und miteinbezogen werden. Omer und von Schlippe (2015) schlagen dazu das Einrichten einer Unterstützungs-Arbeitsgruppe an der Schule vor. Ihre Aufgabe ist es, im Name aller Lehrpersonen auf problematische Vorfälle zu reagieren. Durch ein Unterstützungsnetzwerk lastet die Verantwortung nicht mehr auf den Schultern eines einzelnen, es müssen keine einsamen Entscheidungen mehr getroffen werden, sondern es kommt zum Schulterschluss, bei dem informiert, beraten, unterstützt und tragfähige Bündnisse geschlossen werden, sodass ein Wir-Gefühl kann entstehen.

- **Protest & gewaltloser Widerstand**
  Gewaltloser Widerstand in der Schule bedeutet, dass Lehrpersonen ihre Entschlossenheit deutlich sichtbar machen, gegen problematisches Verhalten vorzugehen und bereit sind um den betreffenden Schüler/die betreffende Schülerin zu kämpfen, aber nicht gegen ihn/sie. Sie machen dabei klar: „*Wir können dein Verhalten nicht länger akzeptieren und es ist unsere Pflicht deiner Gewalt entgegenzuwirken. Wir werden dich dabei nicht bedrohen und wir werden nicht mit Gewalt reagieren. Du bist uns wichtig und wir sind an einer Lösung/Veränderung interessiert*.“

- **Gesten der Wertschätzung & Versöhnung**
  Ein Sprichwort sagt: „Kinder brauchen unsere Liebe dann am meisten, wenn sie sie nicht verdienen“ (Paul Esser[18]). So sind Versöhnungsgesten von Seite der Lehrperson, ohne dass das problematische Verhalten dadurch toleriert würde, wichtig. Durch sie erfährt der/die Schüler/Schülerin, dass sie dennoch als Person wertgeschätzt und gemocht wird und dass der Lehrperson viel an einer guten Beziehung mit ihm/ihr liegt. So kann ein beziehungsförderndes Miteinander entstehen, was sich wiederum positiv auf den Lösungsprozess der anstehenden Probleme auswirkt. Beziehung ist die wichtigste Ressource!

[18] aphorismen, Zugriff am 23.4.2018 unter https://www.aphorismen.de/zitat/198131

- **Transparenz & partielle Öffentlichkeit**
  Indem die Lehrperson die Klasse über ihre Entschlossenheit gegen bestimmtes Verhalten vorzugehen und über die weiteren Schritte transparent in Kenntnis setzt, erleben die Schüler/-innen, dass die Lehrperson handelt und heikle Themen nicht einfach unter den Teppich gekehrt werden. Dadurch erfährt die Führungsrolle der Lehrperson in der Klasse und unter Umständen an der ganzen Schule, eine wichtige Stärkung. Transparenz stellt so einen wichtigen Faktor zur Prävention dar.

- **Wiedergutmachungsprozesse**
  In der neuen Autorität geht es unter anderem darum Fehler zuzugeben und sie wieder gut zu machen. Wiedergutmachung ist dabei eine effektive Alternative zu Strafe und Sanktion und kommt ohne Blossstellung und Demütigung aus. Wiedergutmachung verfolgt im ersten Schritt das Ziel, den angerichteten Schaden wieder gut zu machen oder eine Ersatzhandlung anzubieten und somit Geschädigte ernst zu nehmen. Im zweiten Schritt soll der Verursacher Reintegration erfahren. Der Wiedergutmachungsprozess wird jeweils von der Lehrperson begleitet. So hilft sie dem Betreffenden/der Betreffenden sowohl bei der Auswahl der Wiedergutmachung als auch bei der Ausführung. Auch hier gilt der Grundsatz „Wir lassen dich nicht alleine“.

Traditionelle Autorität basiert auf Macht, Kontrolle, Distanz sowie Vergeltung und führte oft zu Immunisierung gegenüber Kritik. Folgen davon sind Machtkämpfe, Eskalation, Sieger und Verlierer, Demütigung wie auch die Beschädigung der Beziehung und des Vertrauens.
Neue Autorität hingegen wirkt durch Präsenz und Nähe, Gewaltlosigkeit, Selbstkontrolle, Netzwerk, Beharrlichkeit, Wiedergutmachung und Transparenz. Das Kind, der Jugendliche kann dabei sein Gesicht als gleich würdiger Partner wahren. Eltern und Lehrpersonen nehmen ihre Pflicht wahr, Kinder und Jugendliche aufmerksam und fürsorglich zu beaufsichtigen, auf inakzeptables Verhalten zu reagieren und sehen es als ihre Aufgabe an (im Gegensatz zur antiautoritären Erziehung) Grenzen zu ziehen. Dabei hat wertschätzender Umgang höchste Priorität und entschlossene Beharrlichkeit ist entscheidend.

> Hauptziel dieses Ansatzes ist die Befähigung der genannten Personen, in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag respektvoll, achtsam, mit Begeisterung und gewaltfrei präsent zu sein sowie ihre Aufgaben verantwortungsvoll, in wachsamer Sorge und wenn notwendig mit Interventionen des gewaltlosen Widerstandes wahrzunehmen.
> (Ofner)

(vgl. Omer & von Schlippe, 2015 & 2016; Förderschule Fischingen, 2017; Ofner und Ofner & Steinkellner)

3.6.3 Classroom Assessment Scoring System – CLASS

Das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta, La Paro und Hamre (2008) ist ein Instrument zur Evaluation der (Unterrichts-) Qualität im Klassenzimmer, dies in unterschiedlichen Ausgaben für die Vorschule bis zur Sekundarstufe. Anhand von drei Bereichen, die je 3-4 Dimensionen beinhalten, können Beobachtungen mit Fokus auf die Interaktion zwischen und unter Lehrperson und Schüler/-in getätigt werden. Die daraus resultierenden Ergebnisse lassen eine Bewertung über die Qualität im Klassenzimmer zu und geben Aufschluss über die Bereiche, in welchen sich eine Lehrperson und auch die Schüler/-innen weiterentwickeln können.

> The CLASS dimensions are based solely on interactions between teachers and students in classrooms ; this system does not evaluate the presence of materials, the physical environment or savety, or the adoption of a specific curriculum …. The CLASS focuses on interactions between teachers and students and what teachers do with the materials they have.
> (Pianta et al., 2008, S. 1)

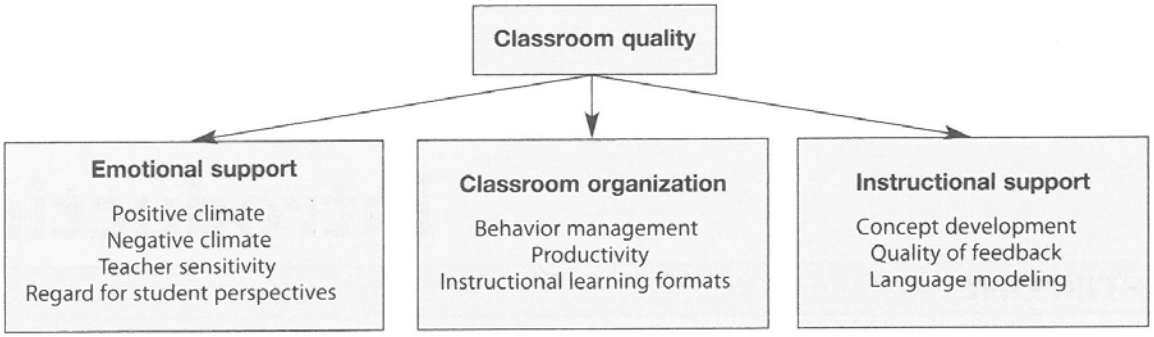


Abbildung 13: Overview of CLASS domains an dimensions (Pianta et al., 2008, S. 2)

Bei den erwähnten Bereichen (Abbildung 13) handelt es sich um die emotionale Unterstützung (emotional support), die Klassenführung (classroom organisation) und die Lernunterstützung (instructional support), welche basierend auf Entwicklungstheorien und Forschungsergebnissen ausgewählt wurden (vgl. Pianta et al., 2008, S. 1). Jeder Bereich ist wiederum in verschiedene Dimensionen gegliedert, wobei die Lehrer-Schüler-Beziehung im Bereich „emotionale Unterstützung“ bzw. in der Dimension „positives Klima“ einzuordnen ist.

Emotionale Unterstützung

Die sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Arbeitsweisen von Schüler/-innen in einem Klassengefüge dienen zum Beispiel vermehrt als Indikator für deren Schulreife oder für die Erkennung eines potenziellen Unterstützungsbedarfs. Weiter wurde festgestellt, dass motivierte Kinder, die in frühen Jahren viele und gute Verbindungen zu Gleichaltrigen haben, eine positive Entwicklung im Bereich der sozialen Fähigkeiten und der akademischen Schullaufbahn aufweisen (vgl. ebd. S. 2-3).

Der Bereich „emotionale Unterstützung“ wird in vier Dimensionen unterteilt (Abbildung 13).

Die Dimension „**positives Klima**“ (positive climate) beinhaltet die Lehrer-Schüler-Beziehung, die gegenseitigen Verbundenheit, die sich in Wärme, Respekt, Wohlwollen und Freude ausdrückt und der achtsamen verbalen und non-verbalen Kommunikation (Abbildung 14).

Das „**negative Klima**“ (negative climate) ist spürbar in den Verhaltensweisen und Äusserungen zwischen Lehrperson und Schüler/-innen, bzw. in der Häufigkeit, der Qualität und Intensität der Negativität.

Das „**Einfühlungsvermögen der Lehrperson**“ (teacher sensivity) wird umrissen mit der Fähigkeit einer Lehrperson, zeitnah auf schulische oder sozial-emotionale Verhaltens- und Entwicklungsbedürfnisse von Schülern/-innen oder der ganzen Klasse zu reagieren.

Die „**Berücksichtigung der Sichtweisen Jugendlicher**“ (regard for student perspectives) umfasst die Anstrengungen einer Lehrperson, bezüglich der Berücksichtigung der sozialen und entwicklungsbezogenen Bedürfnisse der Schüler/-innen, der Förderung der Übernahme von Selbstständigkeit und Verantwortung durch die Schüler/-innen, der Wertschätzung der Ideen und Meinungen von Jugendlichen sowie dem Einbezug dieser wie auch der Interessenwelt der Schüler/-innen in den Unterricht.

Pianta et al. (2008) messen dieser Dimension hohe Wichtigkeit zu, da sie besonders für Schüler/-innen mit einem hohen Risiko zum Schulversagen sehr auschlaggebend sind, als Prädikatoren dafür fungieren und somit einen positiven Einfluss auf ihre Schullaufbahn haben können (vgl. ebd. S. 3).

Positive Climate

Reflects the emotional connection between the teacher and students and among students and the warmth, respect, and enjoyment communicated by verbal and nonverbal interactions

	Low (1,2)	Mid (3,4,5)	High (6,7)
Relationships • Physical proximity • Shared activities • Peer assistance • Matched affect • Social conversation	There are few, if any, indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.	There are some indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.	There are many indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another.
Positive affect • Smiling • Laughter • Enthusiasm	There are no or few displays of positive affect by the teacher and/or students.	There are sometimes displays of positive affect by the teacher and/or students.	There are frequent displays of positive affect by the teacher and/or students.
Positive communication • Verbal affection • Physical affection • Positive expectations	There are rarely positive communications, verbal or physical, among teachers and students.	There are sometimes positive communications, verbal or physical, among teachers and students.	There are frequently positive communications, verbal or physical, among teachers and students.
Respect • Eye contact • Warm, calm voice • Respectful language • Cooperation and/or sharing	The teacher and students rarely, if ever, demonstrate respect for one another.	The teacher and students sometimes demonstrate respect for one another.	The teacher and students consistently demonstrate respect for one another.

Abbildung 14: *Overview Positive Climate (Pianta et al., 2008, S. 23)*

Klassenführung
Diese Dimension beinhaltet eine Vielfalt von Prozessen, die für die Organisation einer Klasse, deren Führung, dem Zeitmanagement, der Aufmerksamkeit in der Klasse und dem Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zentral sind und das Lernen beeinflussen. Die „Verhaltensregulierung“ (behavior management) macht deutlich, in wieweit eine Lehrperson über wirksame Methoden zur Förderung von erwünschtem Verhalten und zur Vorbeugung oder Korrektur von Fehlverhalten verfügt.
Die Produktivität (productivity) untersucht die Organisation der Lehrperson hinsichtlich der zeitlichen Rahmenbedingungen und den Abläufen im Unterricht. Was sich in der effektiven Gestaltung der Unterrichtszeit, also in einer hohen aktiven Arbeitszeit der Schüler/-innen, verdeutlicht.
Die Didaktik (instructional learning formats) umfasst, wie aktiv die Lehrperson den Unterricht gestaltet, die Bereitstellung von interessantem Material und die Optimierung der Lernmöglichkeiten und -zeit der Schüler/-innen.

Lernunterstützung
Hier werden die Mittel und Wege betrachtet, die eine Lehrperson einsetzt, um die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler/-innen zu fördern. Die Dimension „Entwicklung von Konzepten“ (concept development) beleuchtet die Bestrebungen einer Lehrperson bezüglich des Einbezugs von Diskussionen und speziellen Aktivitäten, welche die Schüler/-innen zum Nachdenken und Erkennen von Zusammenhängen leiten soll, anstelle von reiner Fachwissen-Vermittlung.
Die „Qualität der Rückmeldungen“ (quality of feedback) zeigt das Ausmass, der förderlichen Wirkung von Rückmeldungen in Bezug auf die Lern-, Verstehens- und Arbeitsprozesse.
Mit der Dimension „Kommunikation im Unterricht“ (language modeling) wird der gezielte Einsatz verschiedener Gesprächsformen zwischen Lehrperson und Schüler/-in erfasst.
(vgl. Pianta et al., 2008, S. 2-5 und Fachhochschule Nordwestschweiz)

Für die Durchführung eines CLASS-Zyklus werden ca. 30 Minuten pro Beobachtung und Auswertung veranschlagt. Die Auswertung sollte jeweils unmittelbar an die Beobachtungsphase anschliessen. Ein solcher Zyklus sollte mindestens während zwei Lektionen zweimal durchgeführt werden. Damit ein genaueres Bild der Situation und der Abläufe in der Klasse entstehen kann, werden vier bis sechs Zyklen empfohlen (vgl. ebd., S. 9-10).

Das Instrument CLASS bezieht sich auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/-in, jedoch benötigt ein Assessment eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Manual auf Englisch und ist somit recht zeitaufwändig.

3.6.4 Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien – PFADE

PFADE[19] steht als Abkürzung für „Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien“. Dieses evidenzbasierte Programm verfolgt das Ziel, Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter nachhaltig in ihren sozial-emotionalen und -kognitiven Kompetenzen zu fördern, sie in ihrer Entwicklung und Lernbereitschaft gezielt zu unterstützen und präventiv gegen Problemverhalten, Gewalt, Mobbing und von Substanzmissbrauch zu wirken.

[19] Als Quelle für dieses Kapitel diente die offizielle Website von PFADE (gewaltprävention-an-schulen.ch; siehe Literaturverzeichnis)

Nebst den Zielen, welche die individuelle Entwicklung des Kindes betreffen, verfolgt PFADE auch das Ziel eine „gesunde Schule“ zu entwickeln und die Schulhauskultur zu gestalten. Durch gemeinsames Handeln und eine gemeinsame Sprache soll eine effektivere und wirksamere kollegiale Zusammenarbeit ermöglicht, das Klassen- und Schulhausklima verbessert, Beziehungen gestärkt und Disziplinprobleme in den Klassen und der Schule vermindert werden.

PFADE basiert auf dem in den USA entwickelten Präventionsprogramm PATHS (**P**romoting **A**lternative **T**hinking **S**trategies), welches international angesehen ist, als wirksam eingestuft wird und in verschiedenen Ländern und Schulen zum Einsatz kommt. In der Schweiz wird das PFADE-Programm durch ein spezielles Fachteam, welches dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich angeschlossen ist, interessierten Schulen zur Umsetzung angeboten.

Das PFADE-Programm beinhaltet ein Lehrmittel, welches Schulen und Lehrpersonen einerseits fundiertes Wissen vermittelt und ihnen andererseits ein nützliches Konzept an die Hand gibt überfachliche Kompetenzen systematisch aufzubauen.

Das Lehrmittel umfasst je einen Ordner für den Kindergarten, die Unterstufe und die Mittelstufe. Ergänzend kommen noch stufenspezifischen Bücherlisten, diverse Poster, Gefühlskarten, Puppen und ergänzende Unterlagen, welche die praktische Umsetzung in den Klassen und die Einbettung in die Schulkultur unterstützen, hinzu.

Inhaltlich wird bei PFADE an sieben Schwerpunktthemen gearbeitet:

- **Regeln:** Regeln und das Benehmen im engeren Sinne werden thematisiert und es wird systematisch und kontinuierlich mit Regeln gearbeitet. Wo möglich werden diese gemeinsam formuliert, prozesshaft weiterentwickelt und reflektiert. In Rollenspielen und Übungen wird entsprechendes Verhalten eingeübt.
- **Gesundes Selbstwertgefühl:** Durch verschiedene Rituale wie zum Beispiel das „Kind der Woche“, einer explizit gelebten Komplimenten-Kultur und dem Einüben eines unterstützenden, sich bestärkenden inneren Selbstgesprächs wird im PFADE-Programm das Selbstwertgefühl der Schüler/innen gestärkt.
- **Gefühle und Verhalten:** In den Lektionen werden verschiedene Gefühlszustände behandelt. Die Kinder lernen physische Signale zu erkennen und Gefühle durch eine erhöhte Aufmerksamkeit bei sich und anderen wahrzunehmen und sie zu benennen. Zudem lernen die Schüler/-innen verschiedene Strategien kennen, wie sie mit Gefühlen umgehen und angemessen handeln können.
- **Selbstkontrolle**: Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbststeuerung ermöglicht, Ziele zu verfolgen und Probleme oder Konflikte überlegt und sozial kompetent zu meistern.
  Kinder sollen lernen, sich auch bei heftigen oder unangenehmen Gefühlen wie z.B. Wut, Ärger oder Frustration zu stoppen und sich zu beruhigen. Dazu wird systematisch eine bestimmte Methode eingeübt.
- **Problemlösen:** Die Schüler/-innen lernen einen Ablauf kennen, wie Probleme kreativ angegangen werden können. Indem typische Problemsituationen thematisiert und Lösungen dazu erarbeitet werden, eignen sich die Schüler/-innen schrittweise dieses Problemlöseschema an, wodurch ihre Problemlösekompetenzen gefördert werden.

- **Freundschaften und Zusammenleben:** Die Schüler/-innen lernen in diesen Lektionen unter anderem, wie sie Freundschaften schliessen können, welche Verhaltensweisen in Freundschaften förderlich sind und was Perspektivenübernahme bedeutet. Sie setzen sich mit dem Konzept der Fairness auseinander, aber auch die Themen Ausschliessen, Verbreiten von Gerüchten, Schuldzuweisungen und Missverständnisse usw. werden behandelt. Ebenso werden aktives Zuhören und das sich mit Ich-Botschaften ausdrücken und der Umgang mit Provokationen geübt.
- **Lern- und Organisationsstrategien:** Dieser Schwerpunkt wird im Mittelstufen-Ordner aufgenommen. Dabei geht es darum, dass Schüler/-innen beispielsweise lernen, zu ihrer schulischen Motivation zu stehen oder eine solche zu entwickeln, aufmerksam zuzuhören und in Gruppen effektiv zusammenzuarbeiten. Es werden eine Reihe nützlicher und wichtiger Strategien in Bezug auf die aktive Teilnahme im Unterricht, der Organisation und Planung oder das Herangehen an eine Aufgabe gelernt.

PFADE beruht auf theoretischen Grundlagen und ist ein geprüftes Programm, welches auf Frühprävention und Langfristigkeit setzt. Die konkrete Umsetzung von PFADE gliedert sich in drei Teile. Dazu gehört das Material für die praktische Arbeit, eine intensive PFADE-Schulung sowie ein zweiteiliges Coaching der Klassen und Lehrpersonen und Beratung der Steuergruppe und Schulleitung. Weiterführend gibt es vertiefende Weiterbildungsangebote und Nachschulungen.
PFADE stellt ein sehr umfassendes und zeitintensives Programm dar, welches die Eltern miteinbezieht und auch verschiedene Beziehungskomponenten und die Beziehungsgestaltung thematisiert. Es wird für ganze Schuleinheiten empfohlen und ist kostenpflichtig.

3.6.5 chili – das Konflikttraining

„chili“ [20] ist ein Angebot zur Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention an Schulen. „chili“ gibt es seit 1999 und wird vom Schweizerischen Roten Kreuz angeboten. 2013 wurde „chili“ von der Fachhochschule Nordwestschweiz einer umfassenden wissenschaftlichen Evaluation unterzogen und sowohl hinsichtlich des Konzepts wie auch der Durchführung grundsätzlich positiv bewertet.
Die chili-Angebote sind handlungs- und erlebnisorientiert und werden durch kompetente, erfahrene Fachpersonen geleitet. Sie dauern in der Regel drei bis vier Halbtage oder zwei Ganztage, die Kursinhalte können jedoch auch über mehrere Wochen verteilt vermittelt werden. Sie sind jeweils auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt, starten immer mit einer professionellen Situationsanalyse und beinhalten ein Schluss- und Auswertungsgespräch sowie eine kurze Evaluation. Die „chili“-Angebote können von Schulen gebucht werden und sind kostenpflichtig.
Zum Zielpublikum von „chili“ gehören Kinder im Kindergarten, Schüler/-innen aller Stufen und deren Umfeld sowie Fachpersonen aus dem Bildungsbereich, Gemeindeverwaltungen, Sportvereine oder Firmen.
„chili“ basiert auf einem Menschenbild, welches davon ausgeht, dass sich Menschen (weiter-) entwickeln wollen und können. Es vertritt eine empathische, wertschätzende und partizipative Grundhaltung. Konflikte sollen daher als Chance angesehen und Menschen befähigt werden Konflikte mutig, fair und kompetent anzupacken.

[20] Als Quelle für dieses Kapitel diente die offizielle Website des Schweizerischen Roten Kreuzes zu „chili“ – das Konflikttraining (siehe Literaturverzeichnis)

Bei den „chili“-Angeboten wird zwischen Prävention und Intervention unterschieden. Zwar bleibt die Zielgruppe und Interventionsebene dieselbe, jedoch werden bei den Zielformulierungen und den methodischen Ansätzen werden Unterschiede deutlich.

Ziele „chili“-Prävention: Schutzfaktoren[21] werden gestärkt (Konflikten vorbeugen) und Risikofaktoren gemindert (Konfliktpotential rechtzeitig erkennen).

➔ Methodischer Ansatz: Kompetenz-, Ressourcen- sowie Handlungs- und Erlebnisorientierung

Ziele „chili“-Intervention: Der Fokus liegt auf der Lösung des Problems. Gesamtsysteme sollen wieder befähigt werden konstruktiv zu kommunizieren.

➔ Methodischer Ansatz: Lösungs- und Systemorientierung sowie Mediation

Beide Angebote sind dabei den **übergeordneten Grobzielen verpflichtet**, für Konflikte zu sensibilisieren, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die Gemeinschaft zu stärken. Wobei dem Vermitteln von Kommunikationsregeln, der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Bewusstwerdung der Eigenverantwortung besondere Bedeutung zukommt.

„chili“ setzt auf Nachhaltigkeit und legt daher Wert auf folgende Punkte:

- Freude, Begeisterungsfähigkeit und Engagement sind wichtig und werden von den Fachpersonen vorgelebt und weitergegeben.
- Themenschwerpunkte und Planung sind eng an die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer angebunden.
- Lehrpersonen und/oder andere Beteiligte sind aufgefordert sich aktiv zu beteiligen und spezifische Inhalte mit der Klasse auch nach Abschluss von „chili“ regelmässig weiterzuführen und zu vertiefen.
- Schulinterne Fachpersonen (SHP, SSA usw.) werden über das geplante „chili“-Angebot informiert und wenn möglich von Anfang an miteinbezogen.
- Auch die Eltern werden, wenn möglich aktiv miteinbezogen.

3.6.6 Beziehungstraining – 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis

Im Buch „Beziehungstraining“ stellt Miller (2015) ein umfangreiches Übungsprogramm für den Einsatz in der Schulpraxis vor. Der Titel „Beziehungstraining“ kann kontrovers diskutiert werden, da einerseits Beziehungen nicht trainiert werden können, aber andererseits ist es möglich, beziehungsfördernde, sozialverträgliche Verhaltensweisen entstehen zu lassen, zu entwickeln und zu trainieren. Hierfür benötigt es eine humane Einstellung und Haltung sowie Professionalität in der Wahrnehmung und Vermittlung dieser Verhaltensweisen. Gerade der letztgenannte Punkt beinhaltet verschiedene soziale und personale Fähigkeiten, die trainiert werden können und müssen. „Es ist intensives und kontinuierliches Training für alle Personen, die in der Schule arbeiten, notwendig, um für die Ausübung ihres Berufs ein gesundes Selbstbewusstsein, versierte Handlungssicherheit und soziale Fähigkeiten zu erreichen ...“ (ebd., S. 8).

Das Trainingsprogramm ist zweigeteilt und startet mit dem Teil 1 beim „Ich“ und geht im Teil 2 zum „Ich und du und wir“ über. Es schlägt damit, wie auch Kaufmann (2011), Miller (2011) und Reich (2005) es empfehlen (siehe auch Kapitel 3.4.2), den Beginn der Arbeit, also der Reflexion und der Veränderung bei sich selbst vor. Darauf folgt die Beziehungsaufnahme mit dem Gegenüber, mit dem „Du“ und was anschliessend zu einem „Wir“ führen kann. „Ohne ein starkes Ich gibt es keine stabile Beziehung, ohne ein

[21] Gefühle wahrnehmen und konstruktiv damit umgehen, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Konfliktlösefähigkeit

Selbstbewusstsein kein gesundes Bewusstsein für andere Menschen“ (Miller, 2015, S. 11). Behandelte Themen im „Ich“-Teil sind zum Beispiel: Die Lehrerrolle heute, professionelle Kompetenzen, Stärken und Schwächen, gesund bleiben, Perfektionismus, vom Stress zur Entspannung und Selbstliebe. Der Teil „Ich und du und wir“ beinhaltet Übungen unter anderem zu: sich kennen lernen, vom Ich zum Du, Mitschwingen, die Kunst des Zuhörens und Redens, Beraten und begleiten, Gespräche mit Eltern, Vertrauen und Führen und Arbeit im Team. Jeder Teil des Trainings enthält Erzählungen aus dem Schulalltag zum Verdeutlichen einer Situation. Knappe Informationen bezüglich wichtigem Basiswissen sowie Zielsetzungen geben Aufschluss, was im jeweiligen Trainingsangebot thematisiert wird. Es gibt somit Hinweise, Anleitungen und Übungen zur Stärkung der Handlungssicherheit und der beruflichen Kompetenz. Die Sozialform der Übungen variiert von Einzelreflexion bis Gruppenarbeit.

Miller (2008) weist explizit darauf hin, dass eine Lehrperson für einen nachhaltigen Trainingserfolg Motivation und vor allem Zeit zum Wahrnehmen, Üben, Reflektieren und Innehalten mitbringen muss. Es ist kein Muss, alle Übungen der Reihe nach durchzuarbeiten, doch ist aus den eben genannten Äusserungen zu schliessen, dass der Wille zu einer umfassenden und vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema Voraussetzung ist.

3.7 Zusammenfassung

In der Metastudie von Hattie (2015) tritt die Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung mit einer Effektstärke von d=0,72 klar hervor. Zudem wird festgestellt, dass die Abneigung gegenüber der Schule mit einem negativen Beziehungserleben zur Lehrperson korreliert (vgl. ebd., S. 142-143). Daraus kann eine hohe Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit in der Schule abgeleitet werden. Auch Erkenntnisse aus der Neurobiologie und aus der Bindungstheorie unterstreichen diese Tatsache.

Miller (2011) beschreibt Beziehungsarbeit bzw. die Beziehungskompetenz im schulischen Kontext detailliert und umreisst sie mit den folgenden Inhaltspunkten: Die Lehrperson beginnt mit der Reflexion und Stärkung ihres eigenen Selbst, übernimmt die Verantwortung der Beziehungsebene, steht im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, wendet bewusste und offene Kommunikation an und thematisiert im Raum stehende Probleme. Sie interveniert klar aber einfühlsam, wenn z. B. Ängste, Gewalt, Kränkungen oder ähnliches vorkommen und sie schafft gleichzeitig Bedingungen im Klassenverband oder zum einzelnen Schüler/zur einzelnen Schülerin, die Versöhnung, Vertrauen, Gefühle und Nähe zulassen (vgl. ebd., S. 144). Lehrpersonen, die diese Punkte in ihre Haltung und den Umgang mit den Schülern/-innen aufnehmen, werden „...selbstbewusster und beziehungssicherer mit sich selbst und den Schülerinnen und Schülern umgehen“ (ebd., S. 143). Weitere förderliche Aspekte zeigen sich im Mitschwingen bzw. der emotionalen Resonanz, dem Bewusstsein der Erwartungshaltungen den verschiedenen Rollen gegenüber, im Geben von konstruktivem Feedback, und einem humorvollen Umgang mit sich selbst und den Mitmenschen.

Um die Lehrer-Schüler-Beziehung wirksam und bewusst zu gestalten, ist eine Beziehungsdidaktik unabdingbar. Sie zielt darauf ab, den Einzelnen zu stärken, Beziehungen entwicklungsfördernd, belastungsarm, stressreduziert, sozial verträglich zu gestalten und demokratische und humane Verhaltensweisen und Haltungen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 48).

Eine hohe Beziehungskompetenz und eine gute -didaktik bringen Entlastung für die Lehrperson und lassen Schüler/-innen vom Vorbild der Lehrperson beziehungsfördernde Verhaltensweisen lernen. Dies wiederum hat einen positiven Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Verhalten und die

Leistungsbereitschaft der Schüler und das Klassenklima. Unter solch positiven Bedingungen kommt es ausserdem nachweislich zu weniger Unterrichtsstörungen und zu erhöhter Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen (Bauer, 2008; Frick, 2011; Hattie & Yates, 2015; Miller, 2011).
Verschiedene Modelle und Trainingsprogramme („chili“, „PFADE“, „CLASS“ usw.) nehmen die Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf. Allerdings zeigt die Recherche, dass diese Angebote den Fokus mehrheitlich auf die Konfliktbewältigung und Gewaltprävention legen, die Mitarbeit einer ganzen Schule voraussetzen, sehr umfangreich, zeitintensiv wie auch teilweise kostenpflichtig sind. „CLASS“ stellt zudem ein Einschätzungsinstrument dar.

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich die Beziehungsarbeit und eine aktive Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung für alle Beteiligten lohnt, denn sie führt zu:

- Entlastung der Lehrperson (und der Schüler/-innen)
- Höherer Arbeitszufriedenheit
- Weniger Unterrichtsstörungen
- Höherer Lernbereitschaft
- Wohlwollendem, lernförderlichem Klima
- Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins
- Positivem Einfluss auf die Gesundheit

(Bauer, 2008; Frick, 2011; Miller, 2011)

Basierend auf den dargelegten theoretischen Grundlagen kann nun im nächsten Schritt die Planung der Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“ vorgenommen werden.

4 Projektplanung

Das Kapitel 4 steht im Fokus der Projektplanung und somit der Entwicklung der Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“. Ausgehend von den Fragestellungen und dem daraus abzuleitenden Grobziel, erstellen die Autorinnen differenzierte Zielsysteme, zeigen Mittel und Wege zur Zielerreichung auf und legen die Zeitplanung für das Projekt fest.
Aus den theoretischen Erkenntnissen aus Kapitel 3, geht die zentrale Funktion der Lehrer-Schüler-Beziehung hervor. Diese setzt Eigenwahrnehmung, Selbstreflexion und Achtsamkeit mit der eigenen Person voraus, um überhaupt mit anderen Personen in eine förderliche Beziehung treten zu können. Die Arbeit an der Beziehungsgestaltung soll theoriebasiert sein und regelmässig mit praktischen Übungen trainiert werden.
Daher lautet das **Grobziel** des Projekts:

Die Autorinnen erstellen für die bewusste und regelmässige Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine überschaubare wie auch ansprechende Handreichung für Klassenlehrpersonen und Schulische Heilpädagogen/-innen der Primarstufe. Sie basiert auf theoretischem Hintergrundwissen und beinhaltet einfach umsetz- und integrierbare Übungen für die Praxis.

4.1 Zielsystem

Um ein systematisches und zielgerichtetes Vorgehen sicherzustellen und dies auch immer wieder während der Arbeit überprüfen zu können, erstellen die Autorinnen Zielsysteme. Die Zielsysteme strukturieren zudem die angestrebte Professionalisierung der bewussten Beziehungsarbeit. Sie beziehen sich auf die Ebene der Theorie, die Ebene der Handreichung und auf die Ebene der Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen (Testpersonen). Die Ziele sind in Zielsystemen dargestellt, welche auch Massnahmen, Indikatoren und Messinstrumente beinhalten.

Mit der Erprobung der Handreichung durch die Testpersonen sollen vor allem die Bedeutsamkeit, eine leichte Verständlichkeit und die Alltagstauglichkeit überprüft und Optimierungshinweise für die Endfassung der Handreichung gewonnen werden.

Die Handreichung wird durch die Erprobung also **nicht auf ihre Wirksamkeit** hin getestet, denn dies würde den zeitlichen Rahmen einer Masterarbeit sprengen.

4.1.1 Zielsystem auf der Ebene der Theorie

In diesem Kapitel formulieren die Autorinnen ihre Ziele auf der Ebene der Theorie (Tabelle 1). Um eine theoriebasierte und fundierte Handreichung entwickeln zu können, müssen die Autorinnen zuerst selbst explizites Wissen über die Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen, die Kriterien einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung kennenlernen und über Handlungsmöglichkeiten für deren Gestaltung verfügen (Kapitel 3).

Tabelle 1: Zielsystem auf der Ebene der Theorie

Ziele	Massnahmen	Indikatoren	Messinstrumente
Die Autorinnen kennen die aktuelle und relevante Literatur zu Lehrer-Schüler-Beziehungen.	Literaturstudium	Die Autorinnen können die relevanten Eckpunkte der Lehrer-Schüler-Beziehung darlegen.	Theorieteil der Masterarbeit (Kapitel 3)
Die Autorinnen kennen Aspekte einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung.	Literaturstudium	Die Autorinnen können Aspekte für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung nennen.	Theorieteil der Masterarbeit (Kapitel 3)
Die Autorinnen kennen 5-7 Handlungsmöglichkeiten, für die Gestaltung einer förderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung.	Literaturstudium	Die Autorinnen können verschiedene ausgewählte Handlungsmöglichkeiten nennen und erklären.	Kapitel 5 (Ausgewählte Inhalte und Übungen) der Masterarbeit

4.1.2 Zielsystem auf der Ebene der Handreichung

Hier werden die Ziele auf der Ebene der Handreichung aufgeführt (Tabelle 2). Damit das Zielpublikum, also die Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen, in ihrem Schulalltag überhaupt eine Handreichung lesen, sich mit der Theorie auseinandersetzen und Übungen daraus verwenden, muss deren Umfang in überschaubarem Rahmen gehalten, die Texte kurz und leicht verständlich verfasst und die Übungen ohne grossen Aufwand im Unterricht integrierbar sein. Daher legen die Autorinnen Wert auf einen knappen und dennoch fundierten Theorieabriss und einige bewusst ausgewählte Handlungsmöglichkeiten. Die Erprobung der Handreichung in der Praxis hat zum Ziel, die Auswahl der Autorinnen bezüglich der Inhalte zu bestätigen, bzw. dadurch Optimierungshinweise für die Endfassung der Handreichung zu erhalten.

Tabelle 2: Zielsystem auf der Ebene der Handreichung

Ziele	Massnahmen	Indikatoren	Messinstrumente
Die Autorinnen treffen eine bewusste Auswahl von 4-6 Handlungsmöglichkeiten.	Literaturstudium, Online-Recherche	Die ausgewählten Handlungsmöglichkeiten sind vielfältig, theoriebasiert und decken wesentliche Bereiche der Lehrer-Schüler-Beziehungsgestaltung ab.	Handreichung, Kapitel 5.1 und 5.3
Die Texte sind in leicht verständlicher Sprache verfasst.	Bewusste Verwendung von Fachwörtern, kurze Sätze Gegenlesen Beurteilung durch Testpersonen	Testpersonen beurteilen die Texte als leicht verständlich.	Rückmeldung aus dem Gegenlesen Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7)
Das Design der Handreichung ist ansprechend gestaltet.	Produkt-Skizze (Anhang 1) Bewusste Auswahl des Layouts und der Bilder Unterstützung Fachperson Gestaltung	Das Design der Handreichung wird als ansprechend beurteilt.	Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7)
Der Theorie- und Inputteil ist kurz und kompakt, er beinhaltet aber dennoch wertvolle und bedeutsame Hintergrundinformationen.	Produkt-Skizze Quintessenz des Literaturstudiums Gegenlesen Beurteilung durch Testpersonen	Testpersonen beurteilen den Theorieabriss als übersichtlich, verständlich und bedeutsam.	Rückmeldung aus dem Gegenlesen Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7)
Der Umfang der Handreichung beträgt maximal 28 oder 32 Seiten.	Produkt-Skizze Auswahl einhalten und sich kurz und prägnant halten	Die Seitenanzahl wird nicht überschritten. Testpersonen beurteilen den Umfang als passend.	Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7), Handreichung
Die Übungen und die Checkliste werden als leicht umsetzbar und praxistauglich beurteilt.	Gezielte Auswahl der Übungen	Testpersonen beurteilen die Übungen als leicht umsetzbar und praxistauglich. Ausgewählte Übungen kommen in der Praxis zum Einsatz. Bei Verwendung der Checkliste können neue Erkenntnisse gewonnen werden.	Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7)
Erkenntnisse, Rückmeldungen und Anregungen aus den Fragebogen stellen Optimierungshinweise dar und fliessen nach Möglichkeit in die Überarbeitung der Handreichung mit ein.	Fragebogen zur Evaluation der Handreichung	Mehrfachnennungen von Testpersonen werden berücksichtigt. Handreichung wird daraufhin überarbeitet und angepasst.	Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7) Überarbeitete Handreichung

4.1.3 Zielsystem auf der Ebene der Testpersonen

Folgend werden die Ziele auf der Ebene der Testpersonen aufgeführt (Tabelle 3). Damit die Ergebnisse der Fragebogen aussagekräftig sind und Rückschlüsse zulassen, muss die Testgruppe eine ausreichend grosse Anzahl Personen umfassen. Die Autorinnen setzen die Grösse bei mindestens 20 Testpersonen an.

Während der Recherche und des Literaturstudiums stellten die Autorinnen fest, dass viel über die Lehrer-Schüler-Beziehung und deren Voraussetzungen geschrieben wurde. Jedoch liess sich nur ein beschränktes Angebot finden, was konkrete Trainingsformen und -ideen für die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung im schulischen Alltag anbelangt. Oftmals sind die Übungen auf die Konfliktbewältigung, das Classroom-Management, die Wahrnehmung der Gefühle, Bewegungspausen oder die Schüler-Schüler-Beziehung ausgerichtet. Damit den Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen ein bedeutsames und praxistaugliches Instrument an die Hand gegeben werden kann, setzen sich die Autorinnen die Entwicklung einer Handreichung für die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung zum Ziel. Hierzu werden die Autorinnen aus verschiedenen Quellen relevante Inhalte und Übungsideen zusammentragen.

Tabelle 3: Zielsystem auf der Ebene der Testpersonen

Ziele	Massnahmen	Indikatoren	Messinstrumente
Mindestens 20 Testpersonen erproben und bewerten die Handreichung.	Doppelt so viele Personen werden angeschrieben.	Rücklauf von mindestens 20 ausgefüllten, gültigen Fragebogen.	Rücklauf Fragebogen (Kapitel 7)
Die Handreichung stellt für die Testpersonen ein bedeutsames Instrument zur bewussteren Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung dar.	Handreichung	Testpersonen erproben die Handreichung und beurteilen sie als alltagstauglich und bedeutsam.	Auswertungsergebnisse der Fragebogen (Kapitel 7)

4.2 Vorgehen und Zeitplanung

Bevor die Autorinnen mit der Entwicklung der Handreichung beginnen, recherchieren sie ausführlich und vertiefen sich anschliessend eingehend in die ausgewählte umfangreiche Literatur. Nach intensiver Auseinandersetzung und Diskussion wählen die Autorinnen gezielt die zentralen Aussagen der Literatur zur Lehrer-Schüler-Beziehung(s)/-Gestaltung aus und fassen diese für den Theorieteil der Masterarbeit (Kapitel 3) zusammen. Sie filtern daraus die Quintessenz und verfassen kurze wie auch leicht verständliche Texte für die Handreichung. Dasselbe Vorgehen wird auch für die Auswahl der Übungen in der Handreichung angewandt. Die verfassten Texte werden zusammengestellt, ein geeigneter Titel wird bestimmt, passende Illustrationen werden ausgewählt und das Layout wird festgelegt. Daraus resultiert der Prototyp der Handreichung, welcher dann einer Schulischen Heilpädagogin zum Gegenlesen abgegeben wird. Rückmeldungen von dieser führen zu Korrekturen am Prototyp, woraus die erste Version der Handreichung entsteht. Parallel dazu stellen die Autorinnen die Liste der Testpersonen zusammen und fragen diese via Mail, für die Teilnahme an der Erprobung der Handreichung, an. Angeschrieben werden rund 40 Personen aus dem beruflichen Umfeld der Autorinnen. Dabei handelt es sich um weibliche wie auch männliche Klassenlehrpersonen der Unter- und Mittelstufe sowie Schulische Heilpädagogen/-innen.

Während die Handreichung in der Praxis erprobt wird, erstellen die Autorinnen den Fragebogen, welchen die Testpersonen in der Mitte der Erprobungsphase erhalten, um ihn am Ende ausgefüllt zu retournieren. Darauffolgend evaluieren die Autorinnen die Ergebnisse aus den Fragebogen in Bezug auf die Fragestellungen und Zielsetzungen. Erkenntnisse daraus sollen Optimierungen an der Handreichung ermöglichen. Zeitgleich zu den beschriebenen Tätigkeiten wird die Masterarbeit fortlaufend verfasst.

Die Tabelle 4 zeigt die genaue Zeitplanung auf, welche den Autorinnen während des Projekts als Orientierungshilfe dient.

Tabelle 4: Vorgehens- und Zeitplanung der Masterarbeit „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

Vorgehens- und Zeitplanung der Masterarbeit „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“															
	2017							2018							
	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A
Kolloquium und Planung															
Literaturstudium															
Dispo															
Entwicklung Prototyp															
Gegenlesen Handreichung															
Kriterienliste für Erprobung															
Entwicklung Fragebogen															
Erprobung der Handreichung															
Fragebogen (Versand, Auswertung)															
Anpassung Handreichung															
Anpassung Layout															
Verfassen der Masterarbeit															
Erarbeitung Präsentation															

4.3 Zusammenfassung

Die Zielsysteme auf den Ebenen der Theorie, Handreichung und Testpersonen wie auch die detaillierte Vorgehens- und Zeitplanung sind wichtige Arbeitsinstrumente für die Autorinnen zur strukturierten und gezielten Projektumsetzung. Eine intensive Auseinandersetzung mit der gängigen Literatur legt eine solide Basis für die Entwicklung der Handreichung. Ein wichtiger Schritt in der Projektumsetzung wird die Erprobung der Handreichung in der Praxis und die damit verbundenen Rückmeldungen aus den Fragebogen darstellen. Diese Ergebnisse sollen Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit und Praxistauglichkeit der Handreichung zulassen und deren Optimierung ermöglichen.

5 Eine Handreichung mit Anregungen für die Praxis

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, soll die Handreichung die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit im schulischen Kontext neu in Erinnerung rufen und zu einer bewussteren und regelmässigeren Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung führen. Implizit fühlen die meisten Lehrpersonen, wie wichtig die Beziehungsgestaltung mit ihren Schülern/-innen ist, jedoch geht aus verschiedener Literatur (z.B. Bauer, 2008; Hattie & Yates, 2015; Miller, 2011) hervor, dass ein explizites Wissen und Handeln sich effektiver und wirkungsvoller auf die Qualität der Beziehungsgestaltung auswirkt. Der Titel der Handreichung

„*Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten*. *Eine Handreichung mit Anregungen für die Praxis*.“ soll eben diesen Wechsel von implizitem zu explizitem Wissen noch unterstreichen.
Es ist den Autorinnen wichtig, in der Handreichung neben Übungen und Anregungen auch einen theoriebasierten Input zur Beziehungsgestaltung anzubieten. Dabei wurden die zentralsten Punkte zusammengefasst und leicht verständlich beschrieben. Dies gilt auch für die Auswahl der Praxisübungen. Unter Berücksichtigung der knappen Zeitressourcen und der hohen Belastung der Lehrpersonen, wurden bewusst keine umfangreichen Trainingsprogramme, sondern einige, kurze, mit wenig Aufwand durchführbare und einfach wiederholbare Übungen ausgewählt.
Die Handreichung soll ein niederschwelliges aber fundiertes Angebot darstellen und sich als Inspiration zur regelmässigen Beziehungspflege im Schulalltag verstanden wissen.

5.1 Kriterien zur Auswahl der Inhalte und Übungen

Aus der gängigen Literatur wurden die wichtigsten Bereiche und Inhalte zum Thema Lehrer-Schüler-Beziehung zusammengefasst. Dabei stützten sich die Autorinnen vor allem auf die namhaften Autoren Joachim Bauer, John Hattie und Reinhold Miller, aber auch Erkenntnisse von John Bowlby, Gerald Hüther, Rita E. Kaufmann, Gert Lohmann, Martin K. W. Schweer und weiteren flossen mit ein. Aus diesen Bereichen formierten sich die Schwerpunkt-Inhalte für die Handreichung, was zu den Themen „Vom Ich zum Wir“, „Kommunikation“, „Feedback versus Lob“ und dem Souvenir „Humor“ wie auch den theoretischen Hintergrundinformationen führte. Denn um überhaupt in Beziehung treten zu können, braucht es eine Stärkung des Selbst – „Ohne *Ich* gibt es keine Beziehung zum *Du*“ (Miller, 2011, S. 52). Die verbale wie auch die nonverbale Kommunikation spielt in jeder Beziehung eine bedeutende Rolle und eine Auseinandersetzung mit ihr ist somit unumgänglich. Lob wird in den Schulen oft verwendet, doch Hattie und Yates (2015) zeigen auf, dass gerade im Schulalltag konstruktives Feedback das Lernen bedeutend fördert und wirksamer ist als jedes Lob. In Anbetracht dessen, dass dem Humor eine spannungsmindernde, konfliktlösende, aggressionsabbauende und stressmindernde Wirkung zugeschrieben wird und er als soziales Bindemittel gilt, ist die Erinnerung an einen humorvollen Umgang und die ansteckende Wirkung eines Lächelns nicht nur wertvoll, sondern auch wichtig.

Auf diesen Schwerpunkt-Inhalten basierend wählten die Autorinnen Übungen aus, die folgende Kriterien zu erfüllen hatten:

- einfach umsetzbar
- leicht verständlich
- leicht in den Unterricht integrierbar
- geringer Vorbereitungsaufwand (materiell und zeitlich)
- attraktiv für Schüler/-innen
- sind wiederhol- und regelmässig einsetzbar
- trainieren einen wesentlichen Aspekt, der in der Theorie beschrieben ist (sind somit bedeutsam)

Die Übungen „Gewaltfreie Kommunikation – Was nehme ich an dir wahr“, „Feedback mit den Augen“, „Tootling – Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“, „5-Minuten-Beziehungsarbeit“, „Banking Time“ und „Aufmerksamkeits-Joker“ erfüllen diese Kriterien und wurden somit in die Handreichung aufgenommen. Die Autorinnen beschränkten die Auswahl bewusst auf sechs Übungen, da sie den Umfang der Handreichung knapphalten und den Lehrpersonen eine überschaubare Anzahl Übungen präsentieren

wollten. Daher verzichteten die Autorinnen auch bewusst auf den Einbezug von umfassenden Modellen und lang andauernden Trainingsprogrammen wie z.B. der „Autorität durch Beziehung“ (Kapitel 3.6.2), „CLASS“ (Kapitel 3.6.3), „PFADE“ (Kapitel 3.6.4), „chili“ (Kapitel 3.6.5) oder dem umfangreichen „Beziehungstraining“ (Kapitel 3.6.6). Das „3-Säulen-Modell“ (Kapitel 3.6.1) zeigt zwar grundlegende Bausteine (Ermutigung, Kommunikation und Partizipation) der Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer auf, doch bietet es keine konkreten Übungen für den Schulalltag an. Daher entschieden sich die Autorinnen, in der Handreichung nicht weiter darauf einzugehen.

5.2 Gliederung und Gestaltung der Handreichung

Nach einer kurzen Einleitung, welche die zentrale Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie deren Gestaltung darlegt, folgt ein theoriebasierter Teil, der die nötigen Grundlagen in Kurzform vermittelt. Die drei darauffolgenden Inputs „Vom Ich zum Wir“, „Kommunikation“ und „Feedback versus Lob“ greifen einzelne wesentliche Aspekte der Theorie auf (detailliertere Erläuterungen siehe Kapitel 3). Im Literaturverzeichnis am Ende der Handreichung und teilweise in den Fussnoten wird auf aktuelle Literatur zur Vertiefung hingewiesen.

Jede Übung und auch die Checkliste beziehen sich auf jeweils einen oder mehrere Bereiche des Theorie- und Inputteils. Dies wird folgend erläutert:

Die Checkliste (siehe Kapitel 5.3.1), welche in der Handreichung als „Tool“ bezeichnet wird, dient als Werkzeug für die Lehrperson zur Analyse der eigenen Beziehungsgestaltung im Schulalltag und nimmt den Input „Vom Ich zum Wir“ auf.

Die Übungen „Was nehme ich an dir wahr?“, wie auch die Übung „Feedback mit den Augen“ beziehen sich auf den Input „Kommunikation“, einmal auf verbaler und einmal auf mitschwingender, nonverbaler Ebene.

Mit „Tootling“ wird der Teil „Feedback und Lob“ aufgegriffen. Die restlichen Übungen „5-Minuten-Beziehungsarbeit“, „Banking Time“ und „Aufmerksamkeits-Joker“ basieren auf den Aufführungen im Theorieteil (Hintergrundinformationen). Alle Übungen werden im Kapitel 5.3 detailliert beschrieben.

Das Souvenir Humor, das einen weiteren wichtigen Aspekt der Theorie aufnimmt, bildet einen heiteren Abschluss der Handreichung und erinnert daran, dass Humor und Lächeln im schulischen Alltag eine wohltuende und verbindende Wirkung haben (siehe Kapitel 3.5.8).

Sowohl auf der Titelseite wie auch in den unterschiedlichen Inputteilen und auf der Schlussseite der Handreichung finden sich jeweils verschiedene Zitate[22]. Diese beinhalten prägnante Aussagen, welche die Inhalte der jeweiligen Theorie-Inputs kurz und treffend auf den Punkt bringen. Damit sollen dem Leser/der Leserin die Kernbotschaften nochmals auf einen Blick vermittelt werden. Um sie zu einem „Eyecatcher“ zu machen, sind sie farbig hinterlegt.

Für die äussere Form der Handreichung entschieden sich die Autorinnen für ein schmales Querformat, welches den Regeln des „goldenen Schnitts“ entspricht. Was bedeutet, dass die Proportionen der Handreichung in Bezug auf Breite zur Höhe im Verhältnis 1 : 1,618 stehen[23]. Damit beabsichtigten die Autorinnen, der Handreichung ein modernes, proportional optimales und handliches Layout zu verleihen. Die

[22] Sämtliche Quellenangaben zu den in der Handreichung enthaltenen Zitaten sind im Masterdokument im Kapitel 12 zu finden. Aus Platzgründen wurde in der Handreichung auf das Einfügen dieser verzichtet.
[23] Typolexikon. *Goldener Schnitt*. Zugriff am 8.5.18 unter https://www.typolexikon.de/goldener-schnitt/

Platzierung der Texte und die Farbgebung sollten schlicht erscheinen, aber dennoch Wesentliches hervorheben. Die eingefügten Bilder dienen zur Auflockerung und zur visuellen Darstellung der Inhalte.

5.3 Beschreibung der Checkliste und der Übungen

Im folgenden Kapitel sind sowohl die Checkliste (Tool) wie auch alle sechs Übungen, welche in der Handreichung abgedruckt sind, detailliert beschrieben. Die theoretischen Hintergründe für die Übungen finden sich im Kapitel 3.

Für die Handreichung wurden sämtliche Übungsanleitungen von den Autorinnen angepasst, bzw. in eigene Worte verfasst. Dies mit dem Ziel die Übungen vollständig abzubilden, jedoch deren Instruktion möglichst einfach zu formulieren.

5.3.1 Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Mit der Aussage „Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich wohlfühlen“ nimmt Menges (2012) die Bestrebungen von Jesper Juul auf und richtet damit die Aufmerksamkeit auf das körperliche und geistige Wohlergehen der Lehrperson als Basis für einen gelingenden Beziehungsaufbau und eine bereichernde Schulkultur. Er ist damit nicht der Einzige, auch Kaufmann (2011), Miller (2011) und Reich (2005) weisen deutlich auf die Wichtigkeit der inneren Balance der Lehrperson und der Stärkung ihres Selbst hin (siehe Kapitel 3.4.2). Denn ohne Selbstreflexion und innere Stabilität ist es für eine Lehrperson schwierig, wenn nicht gar unmöglich, eine tragfähige Beziehung zu einem Schüler/einer Schülerin aufzubauen.

Teile des Classroom Assessment Scoring System[24] diente Vogel (2015) als Grundlage für die „Checkliste der Beziehungsqualität in der Schule“ (Abbildung 15). Er wählte dafür drei Dimensionen aus der emotionalen Unterstützung und eine aus der Lernunterstützung aus. Dies sind die Dimensionen positives und negatives Klima, Einfühlungsvermögen der Lehrperson, Berücksichtigung der Sichtweise Jugendlicher und Kommunikation im Unterricht (siehe Kapitel 3.6.3).

Mit der „Checkliste der Beziehungsqualität in der Schule“ hat Vogel ein einfaches und handliches Mittel geschaffen, welches die Lehrpersonen zur Reflexion über ihren Umgang mit den Schülern/-innen und über ihre aktuellen Aktivitäten zur Förderung einer positiven Beziehung mit den Schülern/-innen anregt. Die Reflexion stellt gleichzeitig einen Beginn dar, um über die eigene Person und die zu erfüllende Rolle nachzudenken und „blinde“ Flecken aufzudecken (vgl. ebd., S. 6).

[24] Pianta, R. C., Hamre, B. D., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual.* Charlottesville: Teachstone.

Was tue ich für eine gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (SuS)?	**+/●/–**
Sprache, Gestik, Mimik, Ausdruck	
Die Kinder mit Namen ansprechen	
Mit warmer und ruhiger Stimme sprechen	
Höfliche Sprache verwenden, z.B. „Bitte“ und „Danke, das ist sehr nett!“	
Mit freundlichen Gesten und einer offenen Körperhaltung auf die SuS zugehen	
Häufig lächeln und lachen	
Eigene Gefühle zum Ausdruck bringen, z.B. Begeisterung und Freude	
Interaktion mit Schülerinnen und Schülern	
Interesse an Aktivitäten und Erfolgen der Kinder ausserhalb der Schule zeigen	
Blickkontakt mit SuS suchen; besonders vor jeder Kontaktaufnahme wie Helfen, Ermahnen, etc.	
Das Mass an körperlicher Nähe durch das Kind bestimmen lassen und die eigene Grenze wahren	
Dem Kind bei jeder Frage, Bitte, Ermahnung, etc. Zeit für eine Reaktion geben	
Das Tun der SuS bestätigen und das eigene Zutrauen an die Kinder zum Ausdruck bringen	
Gemeinsame Aktivitäten und geteilte Aufmerksamkeit mit SuS suchen bzw. ermöglichen (Plaudern, Spielen, Staunen, Bauen, Backen, Bücher anschauen, etc.)	
Aufmerksam auf Schwierigkeiten reagieren und ggf. Unterstützung anbieten. Sich später vergewissern, ob das Problem behoben ist	
Trost und Hilfe anbieten ohne sie aufzudrängen	
Auf Fragen, Aussagen, Gesten, Bitten, etc. der SuS antworten (verbal/ nonverbal) - das heisst nicht, immer JA, und niemals NEIN zu sagen (Responsivität)	
Sich auf die Gefühle der SuS einlassen und Verständnis zeigen	
Die Gefühle der SuS wahrnehmen, beachten und ernst nehmen	
Schülerinnen und Schüler beteiligen	
SuS Verantwortung geben	
Ideen der SuS aufgreifen	
Flexibel auf Vorschläge und aktuelle Vorkommnisse reagieren	
Was könnte meine Beziehung zu Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen?	
Mit harter Stimme sprechen	
Schreien	
Reizbarkeit	
Drohungen („Wenn du jetzt nicht, dann …“)	
Sarkastische, ironische oder erniedrigende Aussagen	
Physische Kontrolle wie festhalten, unsanft schieben, etc.	

+ = trifft zu / ● = trifft teilweise zu / **–** = trifft nicht zu

Abbildung 15: Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung (nach Vogel (2015), auf Basis von Pianta et al. (2012).

Dazu ist die Checkliste in vier Bereiche gegliedert:

- **Was tue ich für eine gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern?**
  Der erste Bereich beleuchtet vor allem die Kommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung, nimmt die Dimension des CLASS „Kommunikation im Unterricht“ (language modeling) aus dem Bereich Lernunterstützung (instructional support) auf und legt dabei sowohl auf die verbale wie auch auf die nonverbale Kommunikation grossen Wert.
- **Interaktion mit Schülerinnen und Schülern**
  Der zweite Bereich trägt dem Bedürfnis der Schüler/-innen nach Aufmerksamkeit, echtem Interesse und Unterstützung Rechnung. Dieser Bereich gründet in den CLASS-Dimensionen „positives Klima“ (positive climate) und „Einfühlungsvermögen der Lehrperson“ (teacher sensitivity) aus dem Bereich „emotionale Unterstützung“ (emotional support).
- **Schülerinnen und Schüler beteiligen**
  Der dritte Bereich verdeutlicht, dass es wichtig ist Schüler/-innen in die Gestaltung des Unterrichtes aktiv miteinzubeziehen, auf ihre Ideen einzugehen und ihnen Verantwortung zu übertragen und bildet damit die CLASS-Dimension „Berücksichtigung der Sichtweisen Jugendlicher“ (regard for student perspectives) ab, der wiederum dem Bereich „emotionale Unterstützung“ angehört.
- **Was könnte meine Beziehung zu Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen?**
  Der vierte Bereich beleuchtet Aspekte, welche sich negativ auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken und nennt sie beim Namen. Dabei kommen Aspekte aus der CLASS-Dimension „negatives Klima“ (negative climate) aus dem Bereich „emotionale Unterstützung“ zur Anwendung.

(vgl. Pianta et al., 2008, S. 2-5; siehe auch Kapitel 3.6.3)

In der Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“ haben die Autorinnen den Titel der Checkliste geändert in „Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung“. Dies geschah aus persönlicher Empfindung, da nach ihrer Auffassung die Checkliste vor allem Kriterien rund um die Lehrer-Schüler-Beziehung beleuchtet.

5.3.2 Was nehme ich an dir wahr?

Die „gewaltfreie Kommunikation“ nach Rosenberg (2016) stellt eine lebensfreundliche und Beziehung stiftende Form miteinander zu reden und umzugehen dar. Beziehungshinderliche Kommunikation soll dadurch unterbunden und so verbaler und tätlicher Gewalt vorgebeugt werden. In der gewaltfreien Kommunikation werden die Grundwerte der Echtheit, der Akzeptanz und der Empathie vertreten (siehe Kapitel 3.4.6).

In der Übung „Was nehme ich an dir wahr?“, wie sie bei Hartke, Blumenthal, Carnein und Vrban (2014) beschrieben wird, geht es darum, dass die Schüler/-innen lernen, Beobachtungen und Wahrnehmungen ohne Interpretation oder Bewertung verbal auszudrücken. Dadurch wird spielerisch der erste Schritt der „gewaltfreien Kommunikation“ nach Rosenberg geübt (vgl. ebd., S.74).

Die Durchführung der Übung ist in 9 Schritte gegliedert:

1. Die Schüler/-innen gehen paarweise zusammen.
2. Während 1 Minute beschreibt der erste Schüler/die erste Schülerin, was er/sie bei seinem/ihrem Gegenüber wahrnimmt bzw. sieht.
3. Schüler/-in 2 hört nur zu.

4. Nach einer Minute kann sich Schüler/-in 2 zu den Aussagen äussern.
5. Nun werden die Rollen gewechselt und Schüler/-in 2 beschreibt, was er/sie an Schüler/in 1 wahrnimmt bzw. sieht.
6. Schüler/-in 1 hört nur zu.
7. Nach einer Minute kann sich nun Schüler/-in 1 wiederum zu den Aussagen äussern.
8. Danach bilden sich neue Paare.
9. Am Ende findet mit allen Schülern und Schülerinnen eine Reflexionsrunde statt. Die Lehrperson kann dabei Fragen wie „Was fiel leicht?“, „Was fiel schwer?“, „Gab es Schwierigkeiten?“ stellen.

Die Übung eignet sich für Kinder und Jugendliche, die über ein Mindestmass an Reflexions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit verfügen und zudem bereit sind, sich auf die Übung einzulassen. Unter Umständen kann individuell angepasste Unterstützung durch die Lehrperson nötig sein, was aber die Kooperation des Schülers/der Schülerin voraussetzt (vgl. Hartke et al., 2014, S. 74).

Hartke et al. (2014) schlagen zudem als Alternative vor, zunächst Bilder von Popstars oder anderen Idolen für die Beschreibung zu verwenden, da dies nicht so „nah“ geht, wie das Beschreiben des Mitschülers/der Mitschülerin. Zudem finden sich in ihrem Werk weitere wertvolle Übungen, welche helfen, die „gewaltfreie Kommunikation“ mit den Schülern/-innen zu trainieren. Da die Handreichung bewusst knapp und überschaubar gehalten werden soll, entschieden sich die Autorinnen für diese eine, einfach umsetzbare Übung zum Einstieg in die „gewaltfreie Kommunikation“.

5.3.3 Feedback mit den Augen

Die Übung „Feedback mit den Augen“ von Brohm & Endres (2015) basiert, wie die Übung „Aufmerksamkeits-Joker“ auf den wissenschaftlichen Hintergrundinformationen von Michaela Brohm und ist abgestimmt auf die „Positive Psychologie“ (geprägt durch den Psychologen Martin Seligman). Die Positive Psychologie zielt darauf ab, einen Menschen zum „Aufblühen“ (ebd., S. 18) zu bringen. Die folgenden fünf Aspekte sind die Kernpunkte der „Positiven Psychologie“ und sie beeinflussen massgeblich das Wohlbefinden des Schülers/der Schülerin oder auch der Lehrperson:

Positive Gefühle: Glück, Freude, Stolz, Liebe und andere positive Gefühle öffnen eine Person für Neues, lassen sie viel freundlicher und selbstbewusster auftreten und einfacher Kontakte knüpfen. Wiederum haben sie einen positiven Einfluss auf die persönlichen Ressourcen, wie das Wissen und die Gesundheit. Sie stärken Beziehungen, die Psyche und haben letztendlich eine positive Auswirkung auf die Erfolgsspirale. Darüber hinaus können positive Gefühle ansteckend wirken: z.B. auf ein Lächeln wird oft auch mit einem Lächeln reagiert (vgl. ebd., S. 23-24).

Engagement: Das Engagement wird mit dem inneren Drang und Wunsch zur Verwirklichung der eigenen Ideen und Ziele oder kurz mit Motivation beschrieben. Im Ausnahmefall äussert sich dies als „Flow“. Damit das „Flow“-Gefühl erlebt werden kann, braucht es eine Balance zwischen Fähigkeit und passender Anforderung. „Stärken wir die Motivation, so stärken wir die Leistungsfähigkeit des Menschen, und – das ist vielleicht noch wichtiger – wir fördern das Aufblühen auf vielen Ebenen“ (ebd., S. 45).

Vertrauensvolle Beziehung: Die Wahrnehmung durch andere ist ein Grundbedürfnis und erfährt man dabei Beachtung, Interesse, Zuwendung und Sympathie, löst es positive Gefühle aus, die das Vertrauen in eine Person stärken können. Eine vertrauensvolle Beziehung kann sich auch durch Wertschätzung äussern, z. B. indem die Lehrperson einem Schüler/einer Schülerin positive Kommentare, Lob und Feed-

back entgegenbringt oder durch interessierte, aufmunternde Blicke Anerkennung vermittelt (vgl. Brohm und Endres, 2015, S. 58-64).

Sinn und Bedeutung: Sobald der Sinn oder das „Warum“, bzw. „Wofür“ hinter einer Aufgabe verstanden ist, kann ein Schüler/eine Schülerin zielgerichteter und motivierter arbeiten.

Wirksam sein: Die gute Leistung eines Schülers/einer Schülerin entspringt dem Selbstbild, das sich in der Vergangenheit aufgebaut hat und beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung. Erfährt ein Kind, dass es durch Lernen, also eigenes Zutun, Erfolg beim Lernen hat, wird dies sein Selbstkonzept stärken und seine Motivation erhöhen, weiter zu lernen (vgl. ebd., S. 90-91).

Während dem Unterricht geben sich die Lehrperson und die Schüler/Schülerinnen ununterbrochen Feedback, sei dies mit der Mimik, der Gestik oder dem Blickkontakt. In der Übung „Feedback mit den Augen“ wird der Fokus auf den Blickkontakt, dessen Interpretation und seine Wirkung gelegt und die Schüler/-innen erleben, dass ein freundlicher Blick ermutigen und die Motivation verstärken kann. Brohm & Endres (2015) sehen vor, dass sich zwei Schüler/-innen gegenüberstellen. Eine(r) von beiden liest einen Absatz aus einem Text vor und vermeidet dabei jeglichen Blickkontakt. Beim zweiten Absatz nimmt der Leser/die Leserin mehrmals Augenkontakt auf. Daraufhin werden die Rollen gewechselt und anschliessend tauschen sie sich über den Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Abschnitt aus und besprechen, wann sie die Motivation zum Zuhören am stärksten empfunden haben (vgl. ebd., S. 108).

Die Autorinnen haben die Übung geringfügig angepasst, indem das Vorlesen durch Erzählen (z.B. vom Wochenende) ersetzt wurde. Dies, weil zum Zielpublikum der Handreichung auch Unterstufenschüler/-innen zählen und ihre Lesekompetenz meist noch keine Aufnahme von Blickkontakt beim Lesen zulässt, was die Wirkung der Übung einschränken würde.

Als Variante wird vorgeschlagen, ohne Mimik und Gestik zu erzählen, bzw. der Zuhörer/die Zuhörerin übernimmt den nonverbalen Teil der Erzählung.

Der Blickkontakt ist Teil der nonverbalen Kommunikation, der nahezu immer die mündliche Kommunikation begleitet. Das eine scheint wie selbstverständlich mit dem anderen gekoppelt zu sein (siehe auch Kapitel 3.4.6). Über die genaue Betrachtung der Augen, der Mimik und der Gestik der sprechenden Person kann ein Zuhörer (-schauer) zusätzliche Informationen erhalten, z.B. über deren Emotionen. Zu beachten ist aber, dass die Interpretation der nonverbalen (wie auch der verbalen) Kommunikation durch den Zuschauer/-hörer rasch zu Fehlschlüssen führen kann, da die Deutung auf dem Wissen, der Wahrnehmung, der Wahrheit und der Erwartungen der beobachtenden Person basiert (vgl. Miller, 2011, S. 38-39). Durch die Übung und den abschliessenden Austausch über die Empfindungen und Wirkung, lernen die Schüler/-innen, wie sie selbst wirken und wie sie andere besser verstehen können.

5.3.4 Tootling – „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“

Tootling ist eine schulpraktische Handlungsweise, welche von Skinner, Skinner und Cashwell (1998) entwickelt wurde und zum „Positive Behavior Support“ gezählt wird. Mit Tootling kann es gelingen, herausforderndem Verhalten proaktiv zu begegnen und die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen wie auch der Lehrpersonen im Schulalltag stärker und expliziter auf die Wahrnehmung und die Anerkennung positiver Verhaltensweisen zu lenken (vgl. Hintz & Krull, 2015, S.1).

„Tootling ist ein Kunstwort, das sich aus den englischsprachigen Begriffen für lästern (engl. tattling) und sich selbst loben (engl. tootling your own horn) zusammensetzt und im Deutschen so viel bedeutet wie: Gutes über jemanden berichten“ (Hintz, Krull, Paal, Schirmer, Boon & Burke, 2014, S.441).

Im Schulalltag ist es für Lehrpersonen oft herausfordernd, positivem Verhalten ebenso viel Aufmerksamkeit zu schenken, wie störenden Verhaltensweisen. Beim Tootling liegt nun die Aufgabe prosoziales Verhalten zu erkennen und zu würdigen nicht länger alleine nur bei der Lehrperson, sondern wird auch auf die Schüler/-innen übertragen (Peer Monitoring). So kann die Wahrscheinlichkeit, dass positives Verhalten bemerkt wird deutlich erhöht werden (vgl. Hintz et al., 2014, S. 441). Das beobachtete erwünschte Verhalten wird auf vorgefertigten Tootle-Tickets festgehalten und kann so gezielt mit Lob gewürdigt werden.

Tootle-Ticket

Jemand wurde bei einer guten Tat beobachtet!

Wer? _____

Tat was? _____

Für wen? _____

Name des Beobachters: _____

Abbildung 16: Beispiel eines Tootle-Tickets

Tootling besteht grundsätzlich aus drei Schritten. Der erste Schritt besteht darin gemeinsam das Ziel und die Belohnung festzulegen. In der Klasse wird vereinbart, wie viele gültige Tootle-Tickets zur Zielerreichung benötigt werden und welche realistische wie auch attraktive Belohnung dafür in Aussicht gestellt wird (Gruppenkontingenzverfahren). Die Klasse arbeitet also durch Ausfüllen von Tootle-Tickets gemeinsam auf eine vorher vereinbarte Belohnung hin. Die Vereinbarung soll für alle gut sichtbar festgehalten sein.

Im zweiten Schritt wird täglich beobachtetes positives Verhalten (z.B. A hat B beobachtet, wie er/sie C bei der Mathematikaufgabe geholfen hat.) auf den Tootle-Tickets zu notieren. Dazu erhalten die Schüler/-innen drei (max. fünf) Tickets pro Tag, zudem wird ein vorher bestimmtes Zeitfenster für das Ausfüllen zur Verfügung gestellt. Die ausgefüllten Tickets werden in einer Box gesammelt und am Ende des Tages gemeinsam mit der Lehrperson reflektiert sowie auf ihre Gültigkeit hin überprüft. Hier wird nun auch eine sinnvolle Auswahl gültiger Tickets vorgelesen und öffentlich gelobt. Für jedes gültige Ticket erhält die Klasse einen Punkt. Die Anzahl so gesammelter Punkte wird offen dargelegt.

Hintz et al. (2014) empfehlen vor allem in der ersten Tootling-Runde von 1.5 gültigen Tickets pro Schüler/-in auszugehen, damit das Ziel rasch erreichbar ist. So würden also bei einer Klasse von 20 Schüler/-innen 30 gültige Tickets benötigt, um die Belohnung zu erhalten.

Im dritten Schritt wird die vereinbarte Belohnung eingelöst. Hierbei ist zu beachten, dass die Belohnung möglichst zeitnah realisiert wird. Nach der Belohnung wird ein neues Klassenziel vereinbart, welches nun etwas anspruchsvoller, aber dennoch realistisch sein soll. Auch die neue Belohnung wird dabei festgelegt. Somit kann die zweite Tootling-Runde gestartet werden. (siehe auch Abbildung 16)

Um Tootling erfolgreich durchzuführen, gilt es einige Voraussetzungen zu beachten bzw. Vorläuferkompetenzen einzuüben. So ist es wichtig, dass die Schüler/-innen sowohl mit den Klassenregeln wie auch mit den Tootling-Regeln gut vertraut sind. Es kann sich lohnen die Klassenregeln auf eine geringe

Komplexität (maximal 5 Regeln) wie auch auf eine positive Formulierung in der Ich-Form (z.B. Ich bin freundlich und fair) zu überprüfen und sie im Klassenverband nochmals zu thematisieren.

Schüler/-innen müssen zudem in der Lage sein erwünschtes Verhalten erkennen und benennen zu können. Dazu kann es hilfreich sein, mit den Schülern/-innen anhand von Beispielsituationen erwünschtes Verhalten zu erfassen und zu beschreiben. Es können auch Alltagssituationen erwünschtem bzw. unerwünschtem Verhalten zugeordnet werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass zu Beginn die Lehrperson die Tootle-Tickets ausfüllt und die Schüler/-innen somit am Modell lernen können, was positive Verhaltensweisen sind und wie sie benannt werden können (vgl. Hintz et al., 2014, S.451).

Weiter sollten die Schüler/-innen in der Lage sein ein Tootle-Ticket selbständig korrekt auszufüllen. Dies benötigt ein gemeinsames Besprechen und Einüben. Die Schüler/-innen müssen die Voraussetzungen für ein gültiges Ticket kennen und auch wissen, wie mit ungültigen Tickets umgegangen wird. Ungültig ist ein Ticket, wenn nicht alle Zeilen ausgefüllt sind, mindestens einer der Einträge erfunden wurde oder weniger als drei Personen beteiligt gewesen sind. Ungültige Tickets werden nicht konkret thematisiert (weder Name noch Inhalt), es wird lediglich noch einmal erklärt, was ein gültiges Ticket ausmacht, dies, um Nachahmer zu vermeiden.

Zudem wird empfohlen, vorab eine Sammlung mit möglichen gemeinsamen Belohnungen zu erstellen, diese Zusammenstellung kann mittels Brainstorming geschehen. Belohnungen sollten einerseits realistisch und andererseits reizvoll für alle Schüler/-innen sein, dabei ist auf die Passung zur Lerngruppe zu achten. Mögliche Belohnungen könnten zum Beispiel ein gemeinsames Spiel vor dem Wochenende, Eis essen, einen Film schauen, 5 Minuten eher in die Pause gehen usw. sein.

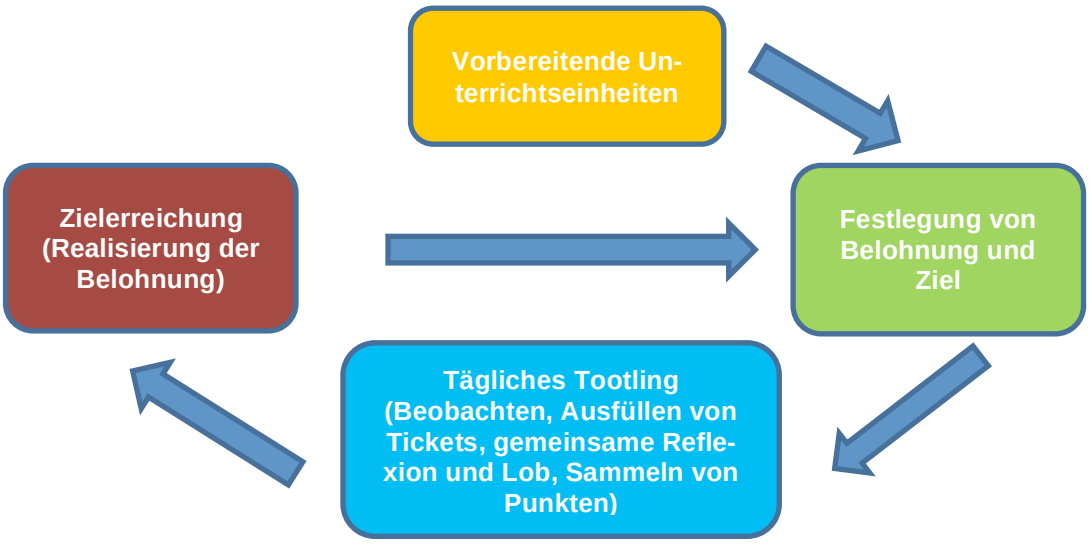


Abbildung 17: Ablauf Tootling (vgl. Hintz & Krull, 2015, S. 9)

Untersuchungen[25] aus den USA haben ergeben, dass Tootling einerseits bei den beteiligten Lehrpersonen eine hohe Akzeptanz geniesst und andererseits positive Effekte auf der Ebene der Klasse als auch des Individuums hat. So konnte gezeigt werden, dass durch Tootling Störverhalten in der Klasse abnahm und positive Verhaltensweisen zunahmen.

[25] Martens, B. K., Witt, J. C., Elliot, S. N. & Darveaux, D. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional* Psychology: Research and Practice, 16, 191-198.
Lambert, A. M., Tingstrom, D. H., Sterling, H. E., Dufrene, B. A. & Lynne, S. (2014). Effects of tootling on classwide disruptive and appropriate behavior of upper-elemenary students. Behavior *Modification, 39* (3)

Dabei wird betont, dass folgende Aspekte für den Erfolg von Tootling entscheidend sind:

- eine adäquate Einführung in die Methode
- regelmässige Gelegenheit zum Ausfüllen von Tickets
- regelmässige und wertschätzende Reflexion zu den Tickets in Verbindung mit Lob und einem Gruppenkontingent
- transparente und zeitnahe Umsetzung der realisierbaren und reizvollen Belohnungen

(vgl. Hintz & Krull, 2015, S.8)

Es kann davon ausgegangen werden, dass Tootling dem Bedürfnis der Schüler/-innen wahrgenommen bzw. beachtet zu werden, durchaus entspricht und somit förderlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt. So erfahren die Schüler/-innen ritualisiertes tägliches Lob durch Peers (auf den Tickets) und durch die Lehrperson (in der Reflexion). Zudem kann auch das gemeinsame Vereinbaren von Zielen und Belohnungen und vor allem das gemeinschaftliche Realisieren der Belohnungen, im Sinne von gemeinsamem Handeln, beziehungsstiftend wirken.

5.3.5 5-Minuten-Beziehungsarbeit

Fragt man Lehrpersonen, berichten die meisten von Zeitdruck; das Thema in der Mathematik haben die Schüler/-innen zum Beispiel noch nicht ganz erfasst, doch eigentlich sollte bald das nächste Thema angepackt werden, sonst sind am Ende des Schuljahrs nicht alle Lernziele erfüllt. So gilt es also, weiter zu üben und keine Zeit mit vermeintlich Unnötigem zu vergeuden. Jedoch ist dies schlau oder wären fünf Minuten für die Beziehungsarbeit nicht doch gut eingesetzte, sich lohnende Zeit?

Bauer (2008), Hüther (2010), Miller (2011), Reich (2005) und weitere Autoren sehen gerade in der Beziehungsarbeit oder -gestaltung den Schlüssel für ein erfolgreiches Lernen. „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird“ (Hüther, 2010, S. 45).

Die Zeit ist ein entscheidendes Element im Schulalltag, doch fünf Minuten sollten erübrigt werden können. In der Recherche für die Handreichung sind die Autorinnen auf die Übung „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ auf der Website „Schule mit Respekt[26]“ gestossen, deren Autoren sich stark an Gerald Hüther anlehnen. Während dieser kurzen Übung können die Schüler/-innen alles erzählen, was ihnen bedeutsam, erfreulich oder belastend erscheint. Die Lehrperson hingegen nimmt die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein, der sich für die Welt des Schülers/der Schülerin interessiert, was dem berichtenden Schüler/der berichtenden Schülerin Wertschätzung vermittelt und ihn/sie spüren lässt, dass er/sie als Mensch wichtig ist und ernstgenommen wird. Diese fünf Minuten sind eine wertvolle Informationsquelle, welche über die Stimmung und die Beziehungen in der Klasse, den Gemütszustand der einzelnen Schüler/-innen und/oder über eventuelle Probleme Auskunft geben können. Darüber hinaus geben sie der Lehrperson die Möglichkeit zum Mitschwingen (vgl. Kapitel 3.4.7). Vorteilhaft scheint es, diese Sequenz jeweils zum Schulbeginn am Vormittag einzuplanen, da die Lehrperson leichter mit Schülern/-innen umgehen, auf sie eingehen und sie motivieren kann, von denen sie weiss, was sie belastet oder auf was sie sich freuen. Und somit haben sich die dafür eingesetzten fünf Minuten bereits gelohnt!

[26] Schule mit Respekt. Zugriff am 10.8.2017 unter https://schulemitrespekt.wordpress.com/2012/12/04/5-minuten-beziehungsarbeit/

„Nur dort, wo sich Bezugspersonen für das einzelne Kind persönlich interessieren, kommt es in diesem zu einem Gefühl, dass ihm eine Bedeutung zukommt, dass das Leben einen Sinn hat und dass es sich deshalb lohnt, sich für Ziele anzustrengen“ (Bauer, 2008, S. 22).

Die Übung nimmt Teile von Bauers (2008) Definition der Beziehungskompetenz auf, vor allem aus den Bereichen „Sehen und gesehen werden“, „Emotionale Resonanz“ und „Gemeinsame Aufmerksamkeit“ (siehe auch Kapitel 3.4). Mit dem Mitteilen vor der ganzen Klasse inklusive der Lehrperson erfährt das erzählende Kind ungeteilte Aufmerksamkeit, wird wahrgenommen, kann sich in den Reaktionen der Zuhörer/-innen spiegeln und erfährt durch sie Resonanz und mitschwingende Reaktionen. „Kinder sind, neurobiologisch und psychologisch gesehen, wie ein Schwamm: Sie spüren, wie sehr sie Zuwendung brauchen, und saugen sich mit guten Beziehungserfahrungen voll, wo immer sich ihnen Gelegenheit dazu bietet“ (ebd. S. 138).

Die „Tägliche Blitzlichtrunde“ von Leitz (2015) ist eine ähnliche Übung und berücksichtigt auch verschiedene Module der Beziehungskompetenz nach Bauer (2014). Im Gegensatz zur „5-Minuten- Beziehungsarbeit“ wird ein Gegenstand herumgegeben, der zum Sprechen berechtigt. Jeder Schüler/jede Schülerin äussert jeweils nur einen Satz über seine/ihre aktuelle Befindlichkeit und begründet diesen. Dazu vervollständigt er/sie folgenden Satz: „**Ich fühle mich heute..., weil...**“ (z.B. „Ich fühle mich heute traurig, weil gestern mein Hamster gestorben ist!“ oder „Ich bin heute fröhlich, weil ich am Nachmittag meine Oma besuchen darf.“). Dadurch erfährt die Lehrperson, was ihre Schüler/-innen bewegt und kann individuell darauf eingehen. Die Schüler/-innen hingegen fühlen sich gesehen und in ihrer Individualität wahrgenommen. Zudem erhält die Lehrperson Hintergrundinformationen zur Befindlichkeit und zur aktuellen Situation der Schüler/-innen, welche für die Gestaltung des Schulalltags hilfreich sein können. Es wird jedoch kein Kind zu einer Äusserung gezwungen; wenn es nichts sagen möchte, gibt es den Gegenstand weiter. Die Teilnahme der Lehrperson an der „Täglichen Blitzlichtrunde“ ist unbedingt notwendig. Auch sie soll sich mit der Vervollständigung des besagten Satzes möglichst authentisch über ihr Tagesgefühl äussern und damit eine Vorbildfunktion übernehmen (vgl. Leitz, 2015, S. 238-239).

5.3.6 Banking Time nach Robert Pianta

Obschon der Ausdruck „Banking Time“ sofort mit einem Geldinstitut verbunden wird, ist er nicht in der Welt der Finanzen und Banken angesiedelt, sondern er basiert auf einer Methode von Barkley, die er 1987 entwickelte, welche der Förderung der Eltern-Kind-Beziehung nachgeht. Bereits 1997 übernahm Robert Pianta diese Methode und adaptierte sie für den Einsatz in Schulen. Er nannte seine Version „Banking Time“, dies weil dabei „positive Beziehungen“ angehäuft oder etwas legerer gesagt „gebunkert“ werden. Das Anhäufen von positiven Erlebnissen zwischen Lehrperson und Schüler/-in hat zum Zweck, die Lehrer-Schüler-Beziehung zu stärken, damit sie sich bei Konflikten, Unstimmigkeiten oder Spannungen in der Klasse oder auch zwischen den beiden Parteien, als tragendes Element erweist, von dem man in solchen Situationen profitieren kann.

Mit dem Einsatz der Banking Time konnten bereits nach kurzer Umsetzungsdauer Erfolge hinsichtlich einer Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung, sowohl auch einer Beruhigung in der Klasse registriert werden. Sie gibt beiden Beteiligten die Möglichkeit, die andere Person in einem anderen Licht zu sehen und diese neue Einstellung kann sich positiv auf Situationen in der Schule auswirken (vgl. Pianta, 2000, S. 143-146). Was sich in rascher und ruhiger Klärung von Problemsituationen oder auch durch die positive Reaktion des Schülers/der Schülerin auf nonverbale Zeichen von der Lehrperson zeigte, die darauf

basierten, dass der Schüler/-in sich wahrgenommen, gesehen fühlte und vor allem Vertrauen in die Lehrperson hatte. Dadurch entstand kein Bedürfnis nach weiterer Aufmerksamkeit. Er oder sie wusste, die nächste Banking Time ist bereits geplant.

Doch wie läuft Banking Time ab? Zu Beginn vereinbart die Lehrperson mit dem Schüler/-in ein Zeitfenster während dem Unterricht. Im besten Fall kann die Lehrperson während dieser Zeit durch einen Assistenten ersetzt werden ansonsten arbeiten die Schüler/-innen an stillen Aufträgen. Dies ist die Vorbereitung, welche die Lehrperson treffen muss, alles Weitere ergibt sich aus der Banking Time, bzw. den Interessen und Wünschen des Schülers/der Schülerin.

1. Der/die Schüler/-in weiss, die Banking Time ist auf 5-15 Minuten begrenzt und ihm/ihr steht das Zeitfenster ganz zur freien Gestaltung zur Verfügung. Die Lehrperson folgt ihm/ihr, macht mit oder unterstützt, falls der/die Schüler/-in es wünscht.
2. Die Banking Time Zeitgefässe sollen, wann immer möglich, regelmässig eingeplant werden, damit der Schüler/-in sich darauf verlassen und freuen kann. Der wichtigste Faktor ist die Unabhängigkeit der Durchführung der Banking Time vom Verhalten des Schülers/der Schülerin. Was auch immer vorher passiert, die Banking Time wird eingehalten.
3. Während der Banking Time sollte das Verhalten und die Kommunikation der Lehrperson sehr neutral und objektbezogen sein und auf keinen Fall den Fokus auf die Leistung des Schülers/der Schülerin legen. Die Lehrperson muss sich von jeglichem Führen, Bestärken, Lehren oder Vorschläge machen zurückhalten. „Lass uns ein Bild malen“ oder „zeig mir wie das getan werden muss“ weisen führende und bestärkende Attribute auf, wo sich hingegen Beschreibungen von Beobachtungen, wie „du malst sehr gerne“ oder „du hast das Spiel ganz alleine vorbereitet“ als neutral erweisen. Kurz gesagt, soll dem/der Schüler/-in die Wahl der Aktivität und die Führung vollumfänglich überlassen werden.
4. Während dem Banking Time Zeitfenster hat die Lehrperson die Möglichkeit, dem/der Schüler/-in beziehungsfördernde Hinweise zu vermitteln. Dies kann sein, dass der/die Schüler/-in erfährt, wie er/sie die Hilfe der Lehrperson erlangen, einsetzen und dies auch im schulischen Alltag darauf beziehen kann. Darüber hinaus kann die Lehrperson den/die Schüler/-in spüren lassen, dass er/sie für ihn interessant ist, er/sie akzeptiert wird, er/sie sich sicher fühlen kann, er/sie auf verlässliche Reaktionen stösst und er/sie bei Bedarf auf Unterstützung zählen kann. Um die kurze Zeit nicht zu überfüllen, wird empfohlen, sich auf drei dieser Hinweise zu beschränken und die Wahl derer auf die Bedürfnisse des Schülers/-in abzustimmen, die wiederum auf Beobachtungen basieren sollen. Zentral dabei ist aber, dass die Hinweise darauf abzielen, die von dem Schüler/der Schülerin gehegten negativen Erwartungen der Lehrperson gegenüber zu widerlegen und ihm/ihr eine neue Sichtweise zu ermöglichen, bzw. ihn/sie die Lehrperson als hilfreich, verlässlich, Schutz bietend und vertrauensvoll erleben zu lassen.
5. Während der Banking Time gelten dieselben Verhaltensregeln wie in der Klasse. Sollten diese Regeln missachtet werden, folgen dieselben Konsequenzen, wie im Klassenrahmen und werden noch während der Banking Time angewendet. Jedoch wird auf keinen Fall die Banking Time unterbrochen, sondern immer weitergeführt.
6. Wie bereits oben erwähnt, darf die Banking Time nicht als Verstärker oder Belohnung für erwünschtes Verhalten eingesetzt werden. Wie auch unerwünschtes Verhalten nicht mit der

> Beendigung der Banking Time bestraft werden soll. Solche Reaktionen würden den positiven Effekt auf die Lehrer-Schüler-Beziehung eliminieren oder sogar die Beziehung zerstören.
>
> (vgl. Pianta, 2000, S. 140-142)

Gegen Banking Time könnte argumentiert werden, dass man durch sie, nicht erwünschtes Verhalten belohnt, jedoch weist Pianta (2000) klar darauf hin, dass dies nur der Fall ist, wenn die Lehrperson während dem Unterricht und der Banking Time ständig auf das störende Verhalten hinweist, bzw. ihre Aufmerksamkeit nur darauf lenkt. Die unerwünschten Verhaltensweisen oder Regelverstösse zeigen sich meist während dem Unterricht und sollen daher auch in diesem Umfeld geregelt werden.

Die Banking Time Methode nimmt nahezu alle Komponenten einer Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen auf und wird damit zum aussergewöhnlichen und effektiven Beeinflusser der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die veränderte, zurückhaltende und beobachtende Rolle der Lehrperson wirkt befreiend auf den Schüler/die Schülerin und ermöglicht es ihm/ihr, seine/ihre Fähigkeiten, Vorlieben und positiven Verhaltensweisen zu zeigen. Einerseits wird beobachtet, dass der Schüler/die Schülerin hierbei meist auf einem höheren Niveau exploriert, Interesse an der Lehrperson zeigt und seine/ihre Einstellung ihr gegenüber ändert; weg vom „ich kann in ihren Augen nichts richtig machen“ hin zu „sie kennt meine Stärken und unterstützt mich, wenn ich Hilfe benötige“. Andererseits zeigt sich, dass die Lehrperson ihre Erwartungen und Einstellungen gegenüber dem Schüler/der Schülerin ändern kann und der Umgang mit „einem schwierigen Schüler/einer schwierigen Schülerin“ einfacher wird.
Das wachsende gegenseitige Vertrauen und die positiven, gemeinsam erlebten Zeitabschnitte wirken sich zunehmend erfreulich auf das Geschehen im Klassenrahmen aus. Schwierige Situationen können in einem Einzelgespräch rascher gelöst werden, für die Beruhigung eines Schülers/einer Schülerin benötigt es lediglich eine nonverbale Geste oder Blickkontakt und Hilfe seitens der Lehrperson wird vom Schüler/von der Schülerin angenommen oder sogar gewünscht.
(vgl. ebd., S. 140-144)

> ...Banking Time interventions help „loosen up“ these rigid, frozen, inflexible, stuck relationships and help the partners practice alternative behavoirs and perceptions. When linked with experiences in the classroom outside of the Banking Time session, this produces a powerful effect on the relationship between teacher and child.
>
> (ebd., S. 143-144)

5.3.7 Aufmerksamkeits-Joker – Sehen und gesehen werden

Im Schulalltag kommt es häufig vor, dass sich auffällig oder störend verhaltende Schüler/-innen am meisten Aufmerksamkeit erhalten. Unauffällige Schüler/-innen, die automatisch mitarbeiten und sich an die Regeln halten, bekommen hingegen öfters kaum oder deutlich weniger Aufmerksamkeit.
Eine gleichmässige Verteilung der Aufmerksamkeit ist jedoch für das Lernklima und die Motivation förderlich (vgl. Brohm & Endres, 2015, S. 124).
„Menschen haben das Bedürfnis, als Person wahrgenommen zu werden. Aufmerksamkeit und Interesse anderer erhöhen den eigenen Selbstwert und geben uns das Gefühl von Zugehörigkeit“ (Leitz, 2015, S.73).
Der „Aufmerksamkeits-Joker“, wie er von Brohm & Endres (2015) beschrieben wird, bietet der Lehrperson die Möglichkeit, allen Schüler/-innen in einer spielerischen Form Aufmerksamkeit zukommen zu

lassen. Jeder Schüler/jede Schülerin wird wahrgenommen und kommt in den Genuss von spezieller Aufmerksamkeit. Der „Aufmerksamkeits-Joker“ wird für die Altersgruppe der 3. bis 5. Klässler empfohlen und beansprucht lediglich ein paar Minuten.
Dazu schreibt jedes Kind seinen Namen auf eine Karte. Die Karten werden eingesammelt und gemischt. Die Lehrperson zieht drei Karten, liest die Namen, hält diese aber geheim. In den darauffolgenden Lektionen lässt die Lehrperson den betreffenden drei Schülern/Schülerinnen besondere Aufmerksamkeit zukommen. Am Ende des Vormittags wird das Geheimnis gelüftet. Die Schüler/-innen geben Rückmeldung, ob und wie sie die spezielle Aufmerksamkeit wahrgenommen haben.
«Sich dem zuzuwenden, wofür sich die andere Person interessiert, ist die einfachste Form der Anteilnahme und hat erhebliches Potential, Verbindung herzustellen» (Bauer, 2014, S.193). Auch konzentriertes Zuhören, ein wohlwollender Blick, der Interesse, Optimismus und Zuversicht signalisiert sowie das Beachten erwünschten Verhaltens, sind weitere wirksame Möglichkeiten einem Kind Aufmerksamkeit zu schenken.

5.4 Zusammenfassung

Die Handreichung, welche in Theorie-, Input- und Übungsteil gegliedert ist, basiert auf der aktuellen Literatur und soll den Lehrpersonen als praktisches Instrument für den schulischen Alltag zur bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung dienen. Das Layout der Handreichung ist handlich, modern und schlicht. Kurze, einfache und leicht integrierbare Übungen wurden bevorzugt und auf grosse, zeitintensive Modelle oder Trainingseinheiten wurde absichtlich verzichtet. Die Checkliste und die sechs Übungen wurden in Anlehnung an die Theorie, unter Berücksichtigung der knappen Zeitressourcen der Lehrpersonen, ausgewählt.

Damit die Handreichung von Testpersonen evaluiert werden kann, werden folgend die dafür notwendigen Schritte und die Methodik definiert.

6 Forschungsmethodik

In diesem Kapitel wird zuerst das Forschungsvorgehen und die Auswahl der Testgruppe beschrieben, dann die Verwendung des Fragebogens für die Evaluation der Handreichung begründet und schlussendlich dessen Entwicklung erläutert.

6.1 Forschungsvorgehen und Auswahl der Testgruppe

Wie im Leitfaden der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik zur Masterarbeit beschrieben, wird für die Auswertung des Entwicklungsprojekts, im Falle der Autorinnen die Entwicklung einer Handreichung, eine Erprobung dessen empfohlen.

> In einem Entwicklungsprojekt wird ein Produkt oder Verfahren für die heilpädagogische Praxis entwickelt. Ausgangspunkt bildet ein nachgewiesener Entwicklungsbedarf. Die Grundlagen für die Entwicklung des Produktes oder Verfahrens sowie die Erfolgskriterien dafür werden durch eine empirische Untersuchung und/oder durch Theorie- bzw. Literaturbearbeitungen erarbeitet. .... Im Idealfall wird die Eignung des Produktes oder Verfahrens in der konkreten Anwendung in der Praxis evaluiert. (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2017, S. 4-5)

Die Autorinnen liessen daher die erste Version der Handreichung (Anhang 2) von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen in der Praxis testen. Die Testpersonen gaben Rückmeldung über die Praxistauglichkeit, die Relevanz des Themas und die Verständlichkeit der Handreichung, mittels eines speziell dafür entwickelten Fragebogens.

Im Oktober 2017 fragten die Autorinnen 42 Personen aus ihrem beruflichen Umfeld für die Mitarbeit an der Erprobung der Handreichung schriftlich via Mail (Anhang 3) an. Dabei handelte es sich um weibliche wie auch männliche Lehrpersonen im Altersspektrum von 23 bis 60 Jahren. Ein Grossteil erklärte sich bereit, an der Erprobung teilzunehmen. Gründe für eine Absage waren eine bereits zu hohe zeitliche Belastung oder ein anstehendes, zeitintensives Projekt. So zählte die Testgruppe schlussendlich total 30 Testpersonen; davon sind 8 als Schulische Heilpädagogen/-innen, 8 als Klassenlehrpersonen der Mittel- und 14 als Klassenlehrpersonen der Unterstufe tätig.

Ende Dezember 2017 wurde den Testpersonen die erste Version der Handreichung inklusive eines Begleitbriefs (Anhang 4) zugestellt. Der Begleitbrief legte die Wichtigkeit der Erprobung dar und wies die Testpersonen an, beim Studium der Handreichung und deren Erprobung den Fokus auf die untenstehenden Kriterien zu legen. Dies zum einen für die Testpersonen als Hinweis und Vorbereitung, was im Fragebogen gefragt sein wird und zum anderen als Gewährleistung für die Autorinnen, präzise Antworten auf die beleuchteten Themen zu erhalten.

Kriterien der Evaluation der Handreichung:

- Gestaltung (Handlichkeit, Übersichtlichkeit, Strukturierung, Lesefreundlichkeit)
- Umfang
- Relevanz des Themas
- Theorie (neue Erkenntnisse, Verständlichkeit)
- Übungen (bevorzugte Übungen, Umsetzbarkeit, Verständlichkeit)
- Beurteilung der Übungen
- allfällige Reaktionen der Schüler/-innen

An dieser Stelle möchten die Autorinnen nochmals betonen, dass der Fragebogen nicht die Wirksamkeit der Handreichung bzw. der einzelnen Übungen oder des Theorie- und Inputteils erforscht, sondern lediglich die oben genannten Kriterien überprüft.

Über 2½ Monate hinweg hatten die Testpersonen Zeit für das Studium der Handreichung wie auch zum Ausprobieren einiger Übungen. Die Handreichung blieb anschliessend, zur weiteren Verwendung, im Besitz der Testpersonen. Ende Februar 2018 erhielten die Testpersonen den Fragebogen (Anhang 5), inklusive eines Begleitbriefes (Anhang 6) mit der Bitte, den Fragebogen bis am 16. März 2018 ausgefüllt zu retournieren. Beim Versand des Fragebogens via Post, wurde dem Empfänger ein frankiertes Antwortcouvert beigelegt, mit der Hoffnung, damit den Rücklauf zu unterstützen.

Mit dem Wissen über die vielfältigen und umfangreichen Herausforderungen im Alltag einer Lehrperson, welche einen Termin in den Hintergrund rücken oder vergessen lassen können, versandten die Autorinnen eine Woche vor Abgabetermin an alle Testpersonen eine Erinnerungsmail (Anhang 7).

„Fragebogen werden häufig verschickt oder verteilt mit der Bitte um Rücksendung zu einer bestimmten Frist. Dafür ist es notwendig, ein Anschreiben zu formulieren, das über die Untersuchung ausreichend informiert und ihre Bedeutung verdeutlicht sowie den Angeschriebenen zur Teilnahme motiviert“ (Flick, 2009, S. 111).

6.2 Entwicklung des Fragebogens

Die Entscheidung als Befragungsmittel einen Fragebogen einzusetzen, der zur quantitativen Forschung gezählt wird gründet auf dem Wissen, dass die Testpersonen, also die Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen, nur über knappe Zeitressourcen verfügen. Obschon beim Einsatz eines Fragebogens eine „Präzisierung der Frage oder Nachfragen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 167) nicht möglich ist, erachten die Autorinnen die schriftliche Befragung als ökonomisch und für die Beantwortung der Fragestellungen am geeignetsten. Die mehrheitlich geschlossenen, einigen halboffenen und nur einzelnen offenen Fragetypen ermöglichen eine einfache Datensammlung (vgl. ebd., S. 168) und eine rasche Zusammenstellung der von den Lehrpersonen favorisierten Übungen, der Verständlichkeit der Texte, der Bedeutsamkeit und Praxistauglichkeit der Handreichung sowie den Hinweisen zu deren Weiterentwicklung.

Im Alltag werden die meisten Menschen immer wieder in verschiedenen Situationen mit Fragebogen aller Art konfrontiert. Sei dies nun in einem Kaufhaus, einem Hotel bei einer Umfrage über die Kundenzufriedenheit (vgl. Porst, 2014, S. 12) oder im schulischen Umfeld zur Qualitätssicherung der Schule und des Unterrichts.
Vordergründig erscheint das Entwickeln eines Fragebogens als einfach, doch beim genaueren Hinsehen wird das Gegenteil klar. Nur diejenigen Fragenden werden die richtigen und gewünschten Antworten oder Informationen erhalten, welche die richtigen Fragen gezielt und bewusst ausformuliert haben.

> Die Entwicklung eines Fragebogens ist vielmehr eine außerordentlich komplizierte Angelegenheit und kann nur dann zu einem befriedigenden Ergebnis führen, wenn dabei neben Intuition, Sprachgefühl und Erfahrung auch und vor allem wissenschaftliche Erkenntnisse über die bei einer Befragung ablaufenden Prozesse Berücksichtigung finden.
> (ebd., S. 14)

Um sicher zu stellen, dass die Fragen verstanden und die für die Evaluation der Handreichung relevanten Fragen gestellt wurden, erhielt eine Testperson vorgängig den Fragebogen zum Gegenlesen.

6.2.1 Fragetypen

Betrachtet man den Fragentyp, kann zwischen dem geschlossen, dem halboffenen und offenen unterscheiden werden. Die geschlossenen Fragentypen werden in standardisierten Befragungen bevorzugt eigesetzt, da deren Daten rasch ausgewertet werden können. Jedoch birgt dieser Typ auch die Gefahr, der Nicht-Beantwortung der Frage, einer Falschangabe oder dass irgendetwas angekreuzt oder geantwortet wird, da keine der vorgegebenen Antworten wirklich passt. Die offene Fragestellung hingegen schränkt den Befragten nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten ein, sondern bietet ihm die Freiheit, seine Meinung in eigenen Worten darzulegen. Als Nachteil zeichnet sich der erschwerte Zusammenzug dieser Angaben in vergleichbare Daten ab. Die halboffenen Fragetypen sind eine Erweiterung der geschlossenen Fragen mit einer zusätzlichen Kategorie und bieten der befragten Person die Möglichkeit, sich nicht in eine vorgegebene Antwortmöglichkeit einordnen zu müssen (vgl. ebd., S. 55-57).
Um den Fragebogen etwas abwechslungsreicher zu gestalten und den Lehrpersonen die Möglichkeiten für Kommentare oder Inputs zu geben, wurden im Fragebogen alle drei Fragetypen eingesetzt. „Quantitative Forschung nimmt bereits bei der Datenerhebung eine spezifische Verdichtung der Daten durch die Begrenzung auf bestimmte Fragen und Antwortmöglichkeiten vor“ (Flick, 2009, S. 138). Auf der letzten

Seite des Fragebogens wurden bewusst drei offene Fragen platziert, respektive Raum für Anregungen, Kritik, Weiterentwicklungsvorschläge und eigene bewährte Übungen zur Beziehungsgestaltung geboten. Die Antworten aus diesem Bereich sowie der halboffenen Fragen, die sich nicht quantitativ auswerten lassen, haben die Autorinnen beschreibend in Textform zusammengefasst.

6.2.2 Skalen

Um das Ausfüllen des Fragebogens für die Testpersonen und die anschliessende Auswertung einfach zu gestalten, wurde einerseits wiederholt der halboffene Fragentyp und andererseits der geschlossene Fragentyp mit denselben Antwortmöglichkeiten verwendet. Im Fragebogen wurden sowohl dichotome Nominal-Skalen als auch Intervall skalierte Ordinal-Skalen eingesetzt. Teilweise boten die Skalen die Möglichkeit für Mehrfachantworten an.

Mit dem Hinweis, dass die Lehrpersonen Mehrfachantworten geben können, nur die Fragen zu den Übungen beantworten sollen, die sie wirklich ausprobiert haben und teilweise der Möglichkeit, eigene Antworten zu geben, erhofften sich die Autorinnen ein bewusstes Ausfüllen des Fragebogens mit vermindertem Risiko eines „response set“. Es sollte damit also verhindert werden, dass die Befragten in ein Muster verfallen, bzw. in einem Skalentyp immer dieselbe(n) Antwort(en) ankreuzen (vgl., Porst, 2014, S. 17). Eine ähnliche Gefahr birgt die, nicht unumstrittene, Verbalisierte-Fünfer-Skala. Zum einen wird es mit jedem Skalenpunkt schwieriger eine passende Verbalisierung für den dazukommenden (mittleren) Wert zu finden und zum anderen kann die ungerade Anzahl der Skalenpunkte dazu verleiten, dass der mittlere Punkt von den befragten Personen als Mittelpunkt interpretiert wird.

> Bringt man nämlich eine ungerade Skala zum Einsatz, gibt man also eine Mittelkategorie vor, läuft man Gefahr, dass sie vermehrt als „Fluchtkategorie“ genutzt wird, weil Befragungspersonen sich entweder nicht für die eine oder andere „Seite“ der Skala entscheiden wollen oder können, oder weil die Entscheidung für die Mittelkategorie nichts anderes ist als der Versuch, zur nächsten Frage zu gelangen ohne seine wirkliche Meinung oder auch Meinungslosigkeit zu dieser Frage kundtun zu müssen. (ebd., S. 83-84)

Dennoch haben sich die Autorinnen für die Verwendung einer Fünfer-Skala entschieden, da sie davon ausgehen, dass die freiwilligen Testpersonen die Skalenmitte nicht als „Fluchtkategorie“ nutzen, sondern jede Frage bewusst lesen und daraufhin entscheiden werden.

6.2.3 Gliederung und Fragenkonstruktion

Die Gliederung des Fragebogens orientiert sich zuerst an der Gestaltung und dem Gesamteindruck und anschliessend am Inhaltsverzeichnis der Handreichung.

Porst (2014) empfiehlt, dem Fragebogen eine Titelseite voranzustellen, die den Titel der Befragung, die Institution, bzw. die Autoren und Ansprechpersonen und wenn möglich ein Bild beinhaltet. Zuviel über den Inhalt des Fragebogens soll die Titelseite jedoch nicht verraten (vgl. ebd., S. 37-38). Die Autorinnen haben für ihren Fragebogen ebenfalls eine Titelseite, gemäss den eben genannten Angaben, erstellt und als Bezug zum Thema ein Bild ausgewählt, das auch in der Handreichung verwendet wird und den Fokus auf genaues Hinschauen legt.

Als weitere Fokussierungshilfe für die Entwicklung der Fragen haben die Autorinnen eine Liste mit Fragen erstellt, die mittels Fragebogen beantwortet werden sollten. Dies, um eine möglichst lückenlose, aus-

sagekräftige Datensammlung zu generieren, die den Autorinnen zur Beantwortung der Fragestellungen dienen konnten und um, wie es Altrichter & Posch (2007) nennen, einen „Datenfriedhof“ (ebd., S. 169) zu verhindern.

Für die Fragenkonstruktion wurden die Hinweise von Altrichter & Posch (2007) und die „10-Gebote“ der Frageformulierung nach Porst (2000) in Porst (2014) herangezogen.

Die „10 Gebote“ der Frageformulierung

1. Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!
2. Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden!
3. Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!
4. Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!
5. Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!
6. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!
7. Du sollst Fragen mit eindeutigem, zeitlichem Bezug verwenden!
8. Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und disjunkt (überschneidungsfrei) sind!
9. Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!
10. Du sollst unklare Begriffe definieren!

(Porst, 2014, S. 99-100)

Darüber hinaus darf bei der Formulierung der Fragen nicht vergessen gehen, die Position der befragten Person einzunehmen, da sie schlussendlich die Fragen beantworten müssen. Dabei ist auf folgende Punkte zu achten:

- Kann die Person die gestellte Frage inhaltlich, dem Sinn des Forschers gemäss, verstehen? Sind alle Begriffe in den Fragen bekannt?
- Kann die befragte Person die Informationen aus dem Gedächtnis abrufen?
- Kann die befragte Person auf Grund der erinnerten Inhalte, ein Urteil fällen.
- Kann das Urteil in das Fragebogen-Antwortformat eingefügt werden?
- Wird bedacht, dass ein Urteil auf Grund gesellschaftlicher Normen durch die befragte Person angepasst (editiert) wird?

(vgl. ebd., S. 19-31)

Ob den obenstehenden Punkten wirklich ausreichend Beachtung geschenkt wurde, prüften die Autorinnen, indem sie den Fragebogen, vor dem Versand an die Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen, einer Testperson zum Ausfüllen gaben, die ihn als übersichtlich gegliedert und verständlich erachtete.

6.2.4 Code – zur Anonymisierung der Testpersonen

Altrichter & Posch (2007) erwähnen, dass ein Fragebogen, der nicht anonym ausgefüllt werden kann, die Befragten eher dazu führt, die Erwartungen der Fragesteller/-innen zu bestätigen, als ihre eigene Meinung kund zu tun (vgl. ebd., S. 175). Basierend darauf haben die Autorinnen einen „Code“ entwickelt, der für eine aussenstehende Person keine Rückschlüsse auf die befragte Person zulässt. Der „Code“ besteht aus 5 Ziffern. Die ersten beiden Zahlen geben Auskunft über die unterrichtete(n) Klasse(n), also zum

Beispiel „05“ für eine 5. Klasse, „12“ für den Unterricht an einer 1. und 2. Klasse (Mehrjahrgangsklasse) oder „34“ für eine 3. und 4. Klasse. Die Zahlen „99“ stehen für die Schulischen Heilpädagogen/-innen. Die Ziffern 3 bis 5 des Codes stellt die Identifikationsnummer der Lehrperson dar (Nummerierung beginnend bei 101), mittels der die Autorinnen, falls nötig, nachvollziehen können, wer den Fragebogen eingereicht hat. Diese Nummer wurde bewusst angefügt, damit trotz Anonymisierung rasch festgestellt werden kann, ob alle Fragebogen retourniert wurden. Ein Beispiel: Der Code 45114 sagt aus, dass es sich um die Lehrperson Nr. 114 handelt, die an einer 4./5. Mehrjahrgangsklasse unterrichtet.

6.3 Zusammenfassung

Basierend auf den wissenschaftlichen Ausführungen von Altrichter & Posch (2007), Flick (2009) und Porst (2014) wurde ein Fragebogen entwickelt, welcher die Bereiche Gesamteindruck, Gestaltung und Umfang der Handreichung, Relevanz des Themas Lehrer-Schüler-Beziehung sowohl des Theorie- und Inputteils und die Übungen umfasst. Besonders wichtig war es den Autorinnen, Informationen zur Verständlichkeit der Texte und der Praxistauglichkeit der Übungen zu erhalten. Einer alters- wie auch geschlechterdurchmischten Testgruppe von 30 Personen wurde der Fragebogen zugestellt, damit sie in anonymisierter Form Rückmeldungen zur Handreichung geben kann, welche der Evaluation dienen.

7 Evaluation

Von den ursprünglich 42 angefragten Personen erklärten sich 30 bereit, an der Erprobung der Handreichung teilzunehmen. Dabei handelte es sich um acht Schulische Heilpädagogen/-innen, acht Klassenlehrpersonen der Mittelstufe und 14 Klassenlehrpersonen der Unterstufe. Wobei die 3./4. Klassenlehrpersonen der Mittelstufe zugerechnet wurden.

Flick (2009) betont die Notwendigkeit eines ausreichend hohen Rücklaufs der Fragebogen. Wobei er 50% Rücklauf als schon „ziemlich guten Wert“ nennt (vgl. ebd., S. 111). Schliesslich konnten die Autorinnen mit einem Rücklauf von 26 ausgefüllten Fragebogen arbeiten, was einem hohen Wert von rund 86% entspricht. Die Stichprobengrösse umfasste somit 11 Lehrpersonen der Unterstufe, sieben der Mittelstufe und acht Schulische Heilpädagogen/-innen (Abbildung 18).

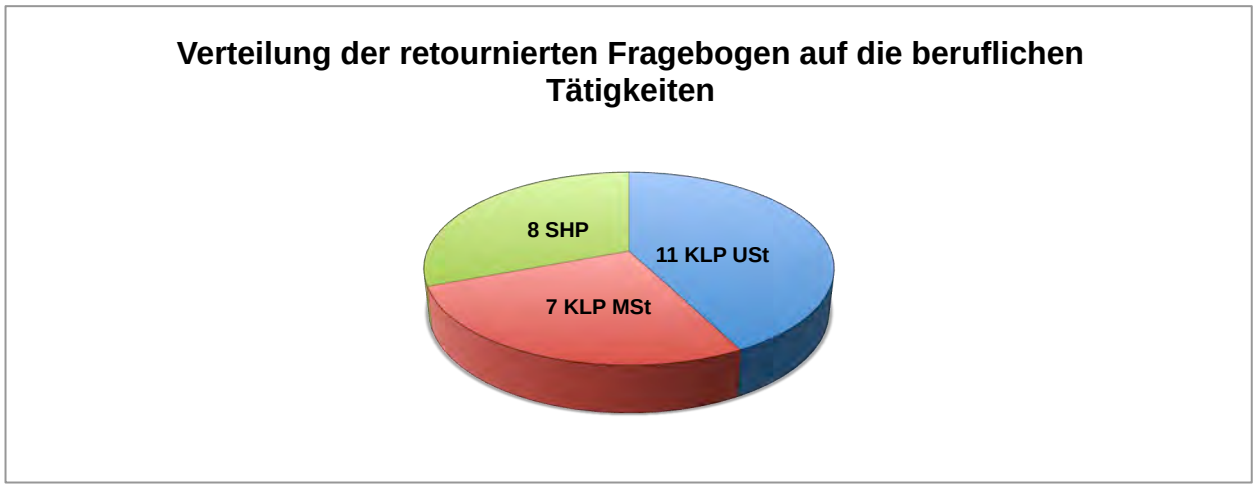


Abbildung 18: Verteilung der retournierten Fragebogen auf die beruflichen Tätigkeiten der Stichprobengruppe

Alle 26 Fragebogen erwiesen sich als gültig und konnten für die Auswertung verwendet werden. Davon waren 18 Fragebogen vollumfänglich ausgefüllt und fünf Fragebogen wiesen vereinzelte Auslassungen

auf. Drei Testpersonen verzichteten auf Grund mangelnder Zeitressourcen auf die praktische Anwendung (Checkliste und Übungen) und somit auch auf deren Beurteilung. Die anderen Bereiche wurden jedoch vollumfänglich beurteilt und flossen in die Auswertung mit ein. Viele Testpersonen nutzten die im Fragebogen vorgesehenen Gelegenheiten, um kurze, schriftliche Bemerkungen, Anregungen, Kritiken und weitere, eigene Übungsideen festzuhalten.

In zwei Fragebogen wurden in einer 5er-Skala vereinzelt Kreuze zwischen den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gesetzt (vier Angaben) oder mehrere, nebeneinander liegende Felder angekreuzt (eine Angabe). Für die Auswertung wurde der mittlere Wert der Angaben verwendet und wenn nötig aufgerundet.

Festzuhalten ist, dass bei der Auswertung lediglich bei einem Fragebogen der Verdacht eines „response set“ aufkam. In den Bereichen „Gesamteindruck“ und „Gestaltung“ füllte die betreffende Person zweimal hintereinander in einer 5er-Skala mit demselben Muster aus („stimmt genau“, „keine Nennung“, „keine Nennung“). Da der restliche Fragebogen keine weiteren Muster aufzeigte, gingen die Autorinnen davon aus, dass die Wiederholung unbewusst geschah. Deshalb wurden die Angaben als gültig gewertet.

7.1 Ergebnisse der Fragebogen zur Evaluation der Handreichung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogen dargestellt und ausgewertet. Dies beinhaltet die Rubriken Relevanz des Themas, Gesamteindruck und Gestaltung der Handreichung, Bedeutsamkeit des Theorie- und Inputteils, Evaluation der Checkliste und der Übungen sowie der Gesamtbeurteilung der Handreichung. Auf der letzten Seite des Fragebogens erhielten die Testpersonen die Möglichkeit, Anregungen, Kritik wie auch eigene bewährte Übungen zur Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung schriftlich festzuhalten. Die Gelegenheit wurde von den Testpersonen rege genutzt; eigene bewährte Übungen wurden vermerkt, Anregungen, bzw. auch positive Feedbacks wie auch vereinzelt konstruktive Kritik wurden gegeben. Diese Anmerkungen fliessen jeweils in die betreffenden Kapitel der Auswertungen ein. Zur Unterstützung der quantitativen Auswertung der Fragebogen diente ein, von den Autorinnen erstelltes, Code-Buch (Anhang 8). Damit die Ergebnisse neutral dargestellt werden, wird in diesem Kapitel bewusst auf jegliche Interpretation und Diskussion der Ergebnisse verzichtet. Die Interpretation und Diskussion erfolgen im Kapitel 7.2. In einem weiteren Schritt ziehen die Autorinnen Bilanz und leiten aus den Ergebnissen und den schriftlichen Rückmeldungen Anpassungen für die Handreichung ab (Kapitel 7.3).

7.1.1 Evaluation der Relevanz des Themas

Auf einen Blick wird ersichtlich, dass alle befragten Personen das Thema Lehrer-Schüler-Beziehung als relevant erachten (Abbildung 19). Dies ist weiter nicht erstaunlich, konnten doch die Autorinnen bereits vielfach feststellen, dass SHP wie auch Lehrpersonen über ein gewisses Bewusstsein bezüglich der Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung verfügen. Lediglich eine Testperson gab keine Rückmeldung zur Frage „Ist das Thema der Handreichung für deinen Berufsalltag relevant?“. Eine Testperson hielt

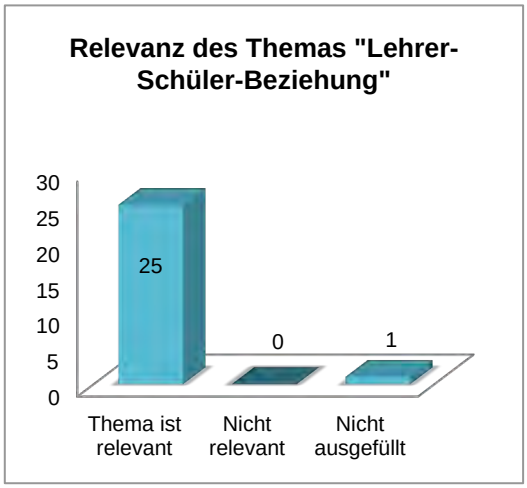


Abbildung 19: Relevanz des Themas "Lehrer-Schüler-Beziehung"

hingegen im Bereich Anregungen ausdrücklich fest, dass das Thema sehr zeitgemäss und bedeutsam ist.

7.1.2 Evaluation des Gesamteindrucks und der Gestaltung

Den Autorinnen war es ein Anliegen, die Handreichung möglichst ansprechend, lesefreundlich wie auch leicht verständlich zu gestalten und zu verfassen. Bereits der Titel sollte die Aufmerksamkeit der Leser/-innen auf sich ziehen und das Design, wie auch die Gliederung dazu dienen sicher durch die Handreichung zu führen. Daher wurden die Testpersonen zum Gesamteindruck, zur Gestaltung, wie auch zum Titel befragt.

Bis auf zwei Bewertungen wurde der **Titel** als passend erachtet (Abbildung 20). Zwei Testpersonen (nein und keine Nennung) störten sich an der ausschliesslich männlich verwendeten Form von „Lehrer-Schüler-Beziehung“. Eine Testperson schlug stattdessen „Bewusste Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer“ als Titel vor. Auch wenn die männliche Form verwendet wird, ist es für die Autorinnen selbstverständlich, dass immer beide Geschlechter gleichermassen gemeint sind. Dies ist zudem in der Handreichung auch so vermerkt.

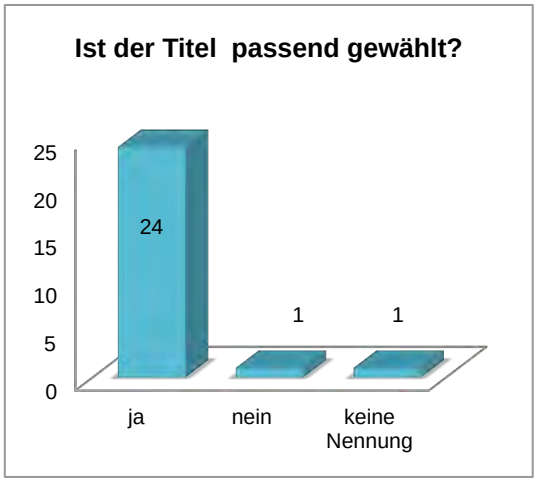


Abbildung 20: Ist der Titel passend gewählt?

Unter der Rubrik „**Gesamteindruck**“ wurden zudem auch Aussagen zur ansprechenden Wirkung, zur Leserfreundlichkeit und Verständlichkeit der Handreichung (Abbildung 21) gemacht.

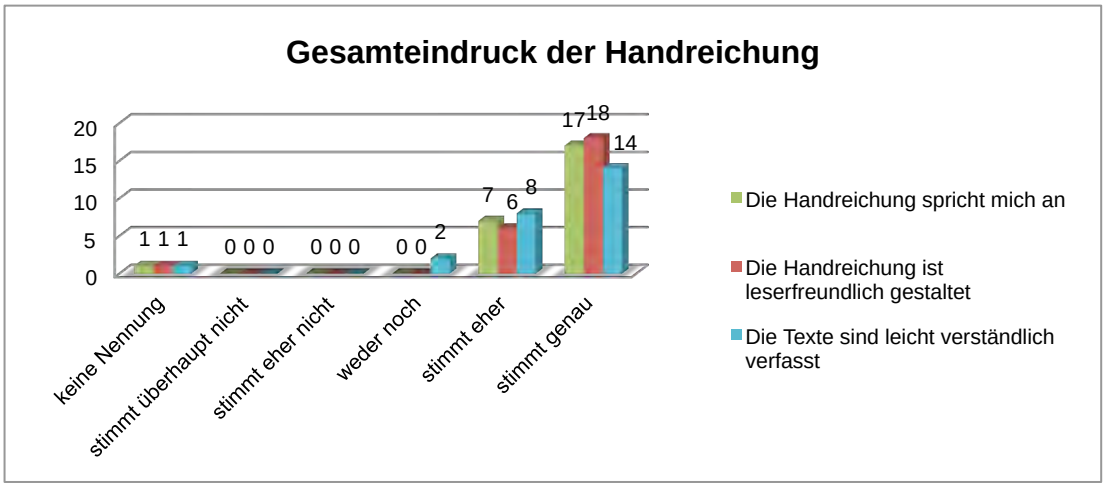


Abbildung 21: Auswertung des Bereichs Gesamteindruck der Handreichung

Es zeigte sich deutlich, dass ein Grossteil der Testpersonen die oben genannten Bereiche überaus positiv bewerteten. 24 der 25 Testpersonen (bei einer Auslassung) beurteilten die Handreichung mit Angaben von „stimmt eher“ und „stimmt genau“ sowohl als ansprechend, wie auch als leserfreundlich gestaltet. Eine Testperson gab unter der Rubrik „Kritik“ den Hinweis, dass die Leserfreundlichkeit, durch klarere Strukturierung der Texte (z.B. mehr Absätze), verbessert werden könnte. In Bezug auf die Verständlichkeit zeigte sich ein ähnliches Bild, jedoch fiel die Beurteilung leicht kritischer aus. 22 Testpersonen

beurteilten die Texte als leicht verständlich und zwei waren unentschlossen (weder noch). In den schriftlichen Anmerkungen fanden sich bei den betreffenden Testpersonen keine detaillierteren Angaben, ausser eine Testperson vermerkte die Texte seien „zum Teil unklar formuliert[27]“. Eine andere Testperson hingegen betonte in den Anregungen: „Die Handreichung ist kurz und verständlich[28].“

Werden die Mittelwerte ($\bar{x}$) zu den drei, in Abbildung 20 beurteilten Aussagen, auf einer Skala von 0 bis 5 berechnet, weisen alle drei Bereiche hohe Mittelwerte ($\bar{x} \geq 4.3$) auf. Dabei steht 1 für „stimmt überhaupt nicht“, 5 für „stimmt genau“ und die Auslassung (keine Nennung) wurde mit 0 berücksichtigt.

Der Bereich der **Gestaltung** umfasste Fragen zum Design, zur Übersichtlichkeit und dem Umfang der Handreichung (Abbildung 22). Auch hier lagen die Rückmeldungen im positiven Bereich der Antwortmöglichkeiten. Alle drei Aspekte der Gestaltung wurden von einem Grossteil der Testpersonen mit „stimmt eher“ oder gar mehrheitlich mit „stimmt genau“ beurteilt. Nebst zwei Auslassungen (keine Nennung) äusserten sich lediglich zwei Personen leicht kritisch zum Design. Ihren Rückmeldungen, am Ende des Fragebogens, zufolge gefiel das Layout nur bedingt, die Bilder kämen nur unzureichend zur Geltung, die Titel dürften Zwecks Orientierung klarer hervorstechen und/oder sie schlugen die Verwendung der Formatierung „Blocksatz“ vor.

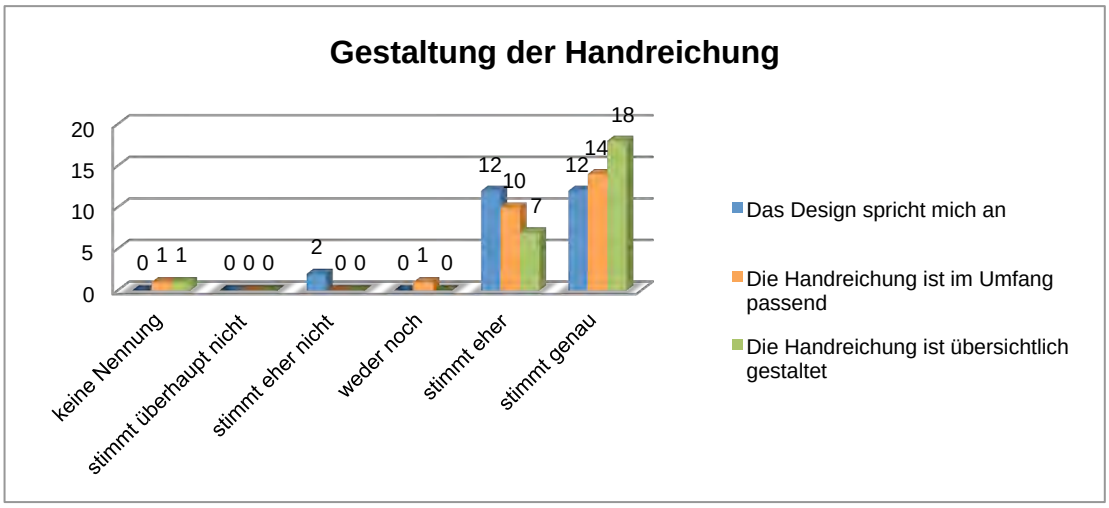


Abbildung 22: Auswertung des Bereichs Gestaltung der Handreichung

Auch in diesem Bereich wurden hohe Mittelwerte ($\bar{x} \geq 4.3$) auf einer 5er-Skala von 0 bis 5 erreicht. An dieser Stelle soll eine Rückmeldung einer Testperson angefügt sein, die auch stellvertretend für weitere ähnliche steht: „Ich finde die Broschüre sehr gelungen und inspirierend. Das Format ist toll, der Umfang genau richtig – nicht abschreckend gross oder zu wenig Tiefgang“ [29].

7.1.3 Evaluation des Theorie- und Inputteils

Im Folgenden wird der Theorie- und Inputteil bezüglich seiner Bedeutsamkeit für die Testpersonen ausgewertet. Die Bereiche „Theoretischer Hintergrund“, „Vom Ich zum Wir“, „Kommunikation“, „Feedback versus Lob“ und das Souvenir „Humor“ werden dabei einzeln beurteilt. Zudem wird ausgewertet, inwieweit Vorwissen in den genannten Bereichen bereits präsent ist, die theoretischen Inputs Bekanntes auffrischen und ob allenfalls neues Wissen angeeignet werden konnte.

[27] Zitat der Testperson mit dem Code 99146
[28] Zitat der Testperson mit dem Code 01130
[29] Angabe der Testperson mit dem Code 99141

Anschliessend soll gezeigt werden, ob die Hintergrundinformationen ein besseres Verständnis, für die in der Handreichung enthaltenen Übungen, vermitteln konnten. Zudem werden die Rückmeldungen der Testpersonen bezüglich der Veränderung ihrer Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auf Grund des Theorie- und Inputteils beleuchtet und dargestellt.

Mit der Frage nach der Bedeutsamkeit der einzelnen Theorie- und Inputteile, wurden die Testpersonen aufgefordert, über ihre persönliche Gewichtung derer nachzudenken und Auskunft zu geben.

Die Rückmeldungen bezüglich der Gewichtung des Theorie- und Inputteils, sichtbar in Abbildung 23, fielen deutlich aus. Bis auf einzelne Nennungen bewerteten die Testpersonen den theoretischen Teil der Handreichung als bedeutsam. Mehrheitlich wurde „stimmt eher“ oder „stimmt genau“ angekreuzt. Negative Bewertungen gab es keine. Lediglich 6 Testpersonen konnten sich, mit „weder noch“, nicht entschliessen, ob für sie der Theorie- und Inputteil bedeutsam war.

Über die Bedeutsamkeit des Teils „Kommunikation“ waren sich die Testpersonen einig und machten nur Angaben in den Bewertungskategorien „stimmt eher“ (10) und „stimmt genau“ (16). Beim „Theoretischen Hintergrund“ zeigten sich drei Testpersonen mit „weder noch“ unentschlossen. Der Grossteil (16) erachtete ihn als ziemlich bedeutsam und sieben als sehr bedeutsam. Bei den beiden theoretischen Inputs „Vom Ich zum Wir“ und „Feedback versus Lob“ fällt die sehr hohe Zustimmung bezüglich der Bedeutsamkeit der Themen auf, was 17 Nennungen (Feedback versus Lob) und 13 Nennungen (Vom Ich zum Wir) bei „stimmt genau“ und 8 (Feedback versus Lob) bzw. 11 (Vom Ich zum Wir) bei „stimmt eher“ entspricht. Lediglich eine bzw. zwei Testpersonen blieben mit „weder noch“ unentschieden. Bei genauerer Betrachtung der Datensätze konnte kein Antwortmuster festgestellt werden. Bloss eine Testperson entschied sich zweimal für „weder noch“.

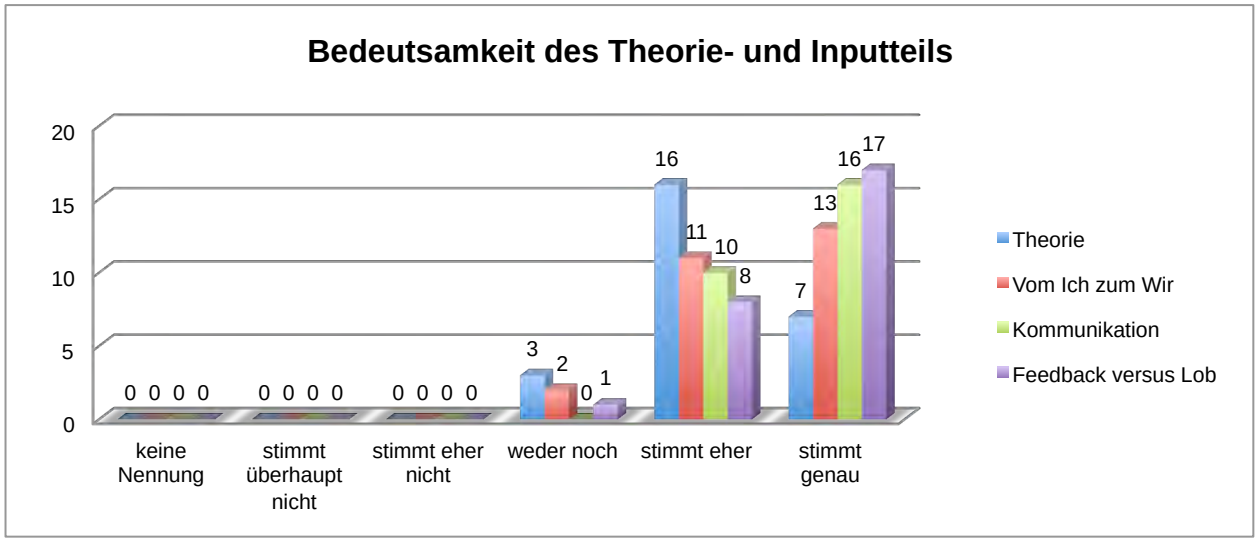


Abbildung 23: Bedeutsamkeit des Theorie- und Inputteils

Beurteilung des Theorie- und Inputteils

Hier wurden die Testpersonen bezüglich des Bekanntheitsgrads der einzelnen Theorie- und Inputteile befragt. Auf den ersten Blick wird in der Abbildung 24 deutlich, dass die Testpersonen die Inhalte des Theorie- und Inputteils als bereits bekannt, teilweise neu oder als Auffrischung von Bekanntem beurteilten. Obwohl viele Testpersonen die Inhalte als „bereits bekannt“ oder „Auffrischung von Bekanntem“ taxierten, fällt auf, dass dennoch teilweise neues Wissen daraus gewonnen werden konnte. Obwohl der Theorieteil bei den meisten Testpersonen Bekanntes auffrischte (21), vermittelte er gleichzeitig aber auch am

häufigsten (13 Nennungen) teilweise neues Wissen. Für eine Testperson stellte der Inhalt des Inputs „Vom Ich zum Wir“ sogar ganz neues Wissen dar.

Weiter wurden die Testpersonen gebeten, ihre Wertung betreffend des Theorie- und Inputteils abzugeben. Ein Grossteil beurteilte diesen Teil als wertvoll. Besonders die Bereiche „Feedback versus Lob“, „Vom Ich zum Wir“ und das Souvenir „Humor“ wurden überdurchschnittlich oft als wertvoll beurteilt. Als überflüssig wurde der Theorie-/Inputteil hingegen von niemandem erachtet.

Auffällig erschien den Autorinnen die beinahe Übereinstimmung der Werte beim Theorieteil in den Bereichen „teilweise neu“ (13) und „wertvoll“ (12), wie auch beim Inputteil „Vom Ich zum Wir“ in den Bereichen „Auffrischung von Bekanntem“ (18) und „wertvoll“ (18). Die Analyse der Basisdaten liessen jedoch keine Korrelation zwischen den einzelnen Bereichen erkennen.

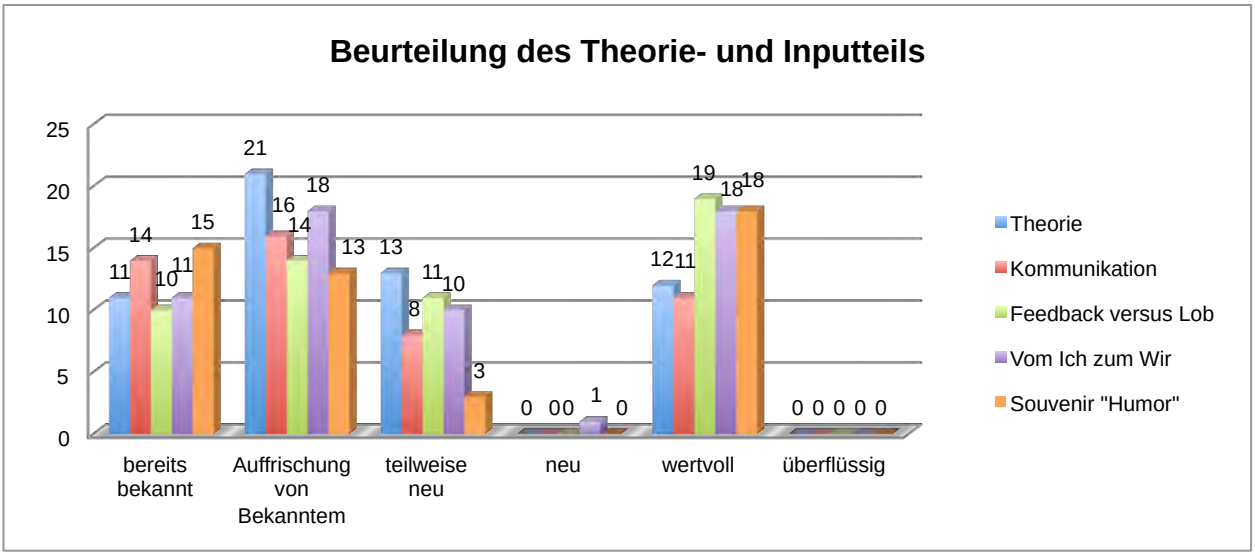


Abbildung 24: Beurteilung des Theorie- und Inputteils

Verständlichkeit der Texte des Theorie- und Inputteils

Bereits im Kapitel 7.1.2 zum Thema „Gesamteindruck“ wurde die Verständlichkeit der Texte der Handreichung beleuchtet. Mit 23 von 26 Testpersonen empfanden 88% die Texte in der Handreichung als leicht verständlich (Angaben bei „stimmt genau“ und „stimmt eher“), zwei Testpersonen äusserten sich mit „weder noch“ unentschieden und jemand gab keine Rückmeldung.

Die Verständlichkeit der Texte des Theorie- und Inputteils war den Autorinnen ein besonderes Anliegen, bilden sie doch die Basis für eine explizite Beziehungsarbeit. Von den Testpersonen wurde die Verständlichkeit dieser Texte unterschiedlich empfunden und bewertet (Abbildung 25), wobei etliche Testpersonen auf eine Beurteilung verzichteten (keine Nennung). Mit 23 Nennungen wurde der Input „Vom Ich zum Wir“ von den meisten Testpersonen als einfach verständlich taxiert. Jeweils über die Hälfte der Testpersonen erachteten die Texte zu „Theorie“, „Kommunikation“ und „Feedback versus Lob“ und knapp die Hälfte den Text Souvenir „Humor“ als gut verständlich. Wobei bei der „Kommunikation“ eine und bei „Feedback versus Lob“ zwei Testpersonen angaben, die Texte nur bedingt oder nicht zu verstehen. Eine dieser Testpersonen merkte im Kapitel 7.1.2 an, die Texte seien teilweise nicht vollständig zu verstehen.

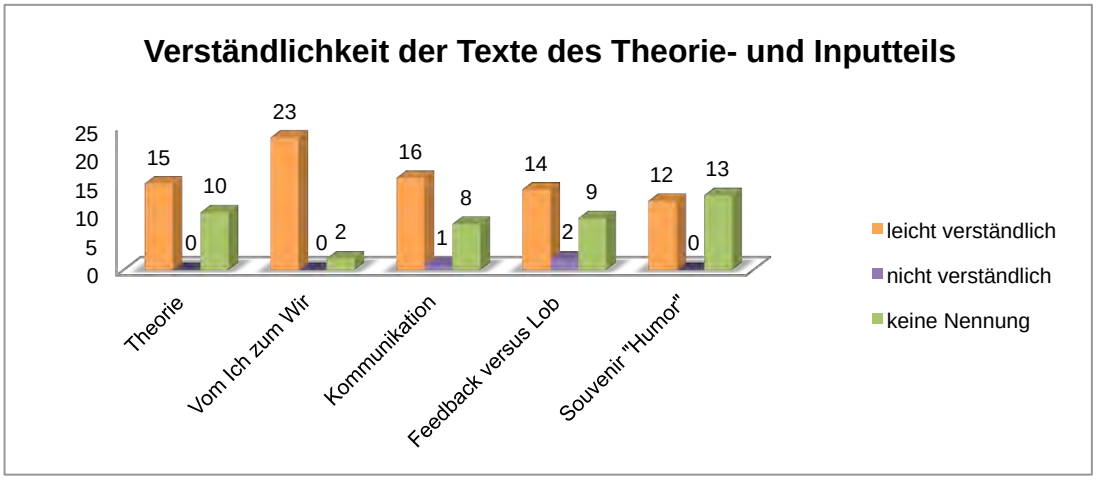


Abbildung 25: Verständlichkeit der Texte des Theorie- und Inputteils

Einfluss des Theorie- und Inputteils auf das Verständnis der Übungen

Den Autorinnen war es wichtig, herauszufinden, ob der Theorie- und Inputteil einen positiven Einfluss auf das Verständnis der Übungen hatte und mittels dieser fundierten Hintergrundinformationen eine Begründung für die beschriebenen Übungsformen aufgezeigt werden konnte.

Durch die Abbildung 26 wird deutlich, dass 85% der Testpersonen (12% „stimmt genau“ und 73% „stimmt eher“) durch die Hintergrundinformationen und Inputs einen positiven Einfluss auf ihr Verständnis der Übungen feststellen konnten. 15% blieben mit „weder noch“ unentschieden.

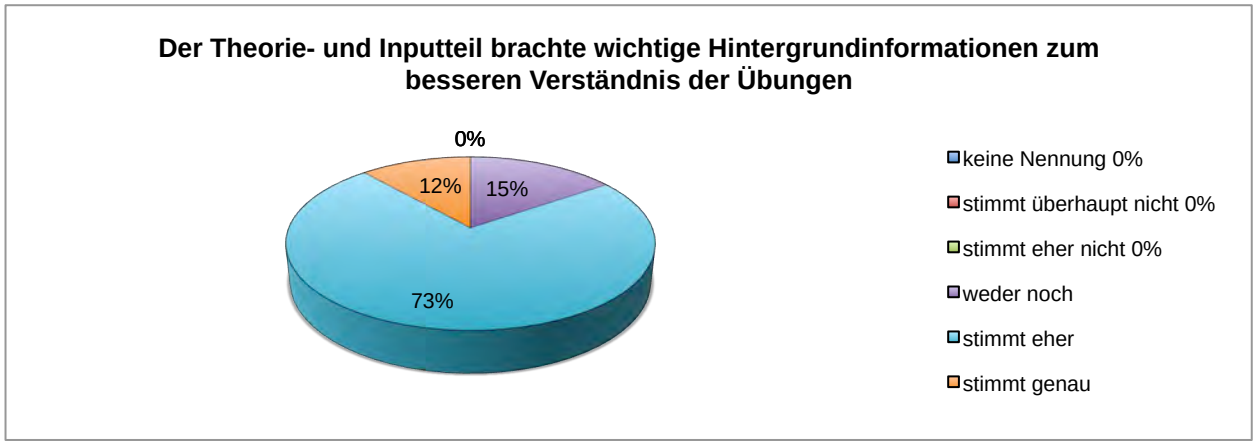


Abbildung 26: Der Theorie- und Inputteil brachte wichtige Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis der Übungen

Einfluss des Theorie- und Inputteils auf eine neue Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Fragebogen wurden die Testpersonen befragt inwieweit sich ihre Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Lektüre des Theorie- und Inputteils verändert hat. 54% der Testpersonen (8% „stimmt genau“ und 46% „stimmt eher“) gaben an, nun mit einem neuen Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung zu schauen. 19%, also fünf Testpersonen, stellten keine Veränderungen ihrer Sichtweise auf die Lehrer-Schüler-Beziehung fest. (Abbildung 27)

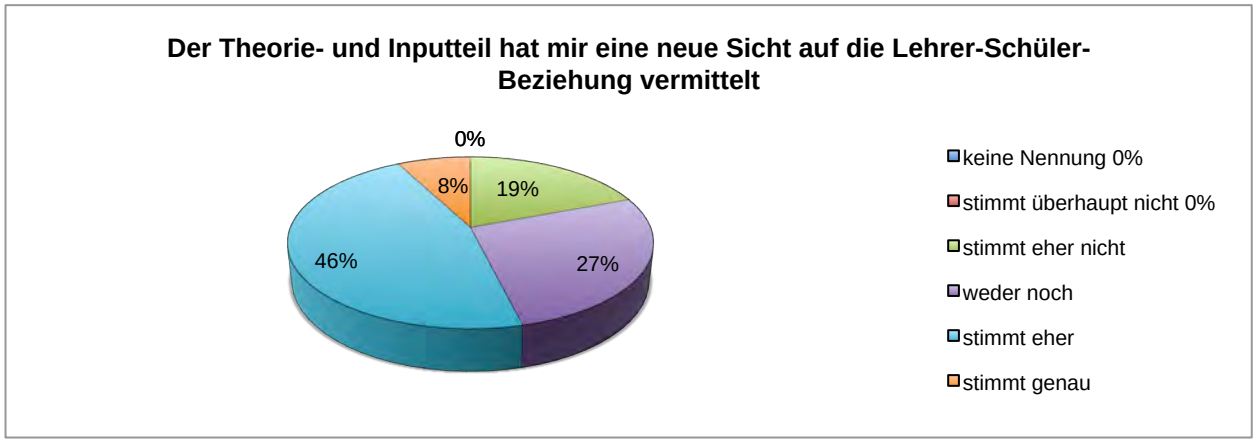


Abbildung 27: Der Theorie- und Inputteil hat mir eine neue Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung vermittelt

Aus den Basisdaten konnte herausgelesen werden, dass diesen fünf Testpersonen die Inhalte des Theorie- und Inputteils grösstenteils bekannt waren oder für sie Auffrischung von Bekanntem darstellten. Mit 27%, also 7 Testpersonen, ist ein Teil der Testpersonen unschlüssig, inwieweit sich ihre Sichtweise verändert hat.

7.1.4 Evaluation der Checkliste

Neben dem Theorie- und Inputteil bilden die Checkliste und die Übungen für Lehrpersonen und Schüler/-innen den praktischen Schwerpunkt der Handreichung. Folgend wird die Checkliste evaluiert.

Die Checkliste stellt in der Handreichung ein Instrument für die Lehrperson zur Selbstanalyse dar. Diese soll ihnen eine Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen sich und den Schülern/-innen ermöglichen. Zudem liefert sie Anregungen zur bewussteren Selbstwahrnehmung und Reflexion.

16 Testpersonen (61%), haben die Checkliste im beruflichen Umfeld verwendet. 14 Testpersonen konnten daraus für sich neue hilfreiche Erkenntnisse gewinnen. Für zwei Testpersonen brachte die Verwendung der Checkliste weder einen persönlichen Gewinn noch hatte sie Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die restlichen Testpersonen verwendeten die Checkliste nicht und/oder füllten diesen Teil des Fragebogens nicht aus. (Abbildung 27)

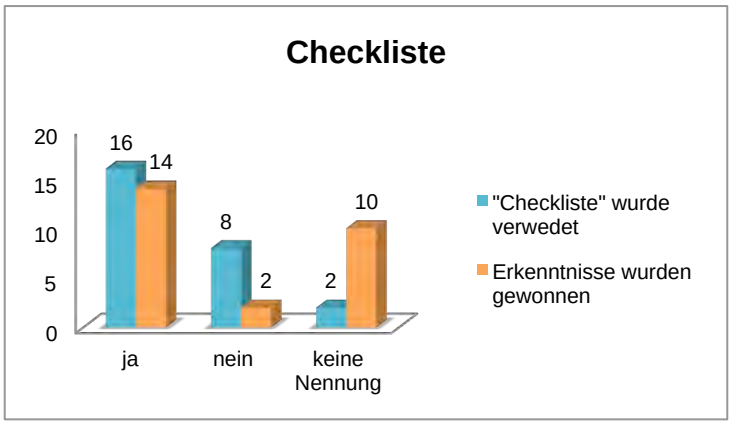


Abbildung 28: Verwendung der Checkliste und daraus gewonnene Erkenntnisse

7.1.5 Evaluation der Übungen

Mit dem Versand der Handreichung wurden die Testpersonen gebeten, verschiedene Übungen im Schulalltag auszuprobieren. In der Wahl der Übungen waren sie völlig frei und konnten diese je nach Situation, persönlichen Vorlieben und Zeitressourcen einsetzen. Abbildung 29 zeigt, wie oft die einzelnen Übungen ausprobiert wurden. Alle Übungen kamen mehrfach zum Einsatz. Mit 15 Anwendungen sticht die „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ heraus, dicht gefolgt von der Übung „Tootling“. Im Mittelfeld befinden

sich „Was nehme ich an dir wahr“ (7), „Feedback mit den Augen“ (7) und der „Aufmerksamkeits-Joker“ (8). „Banking Time“ fand nur viermal Verwendung.

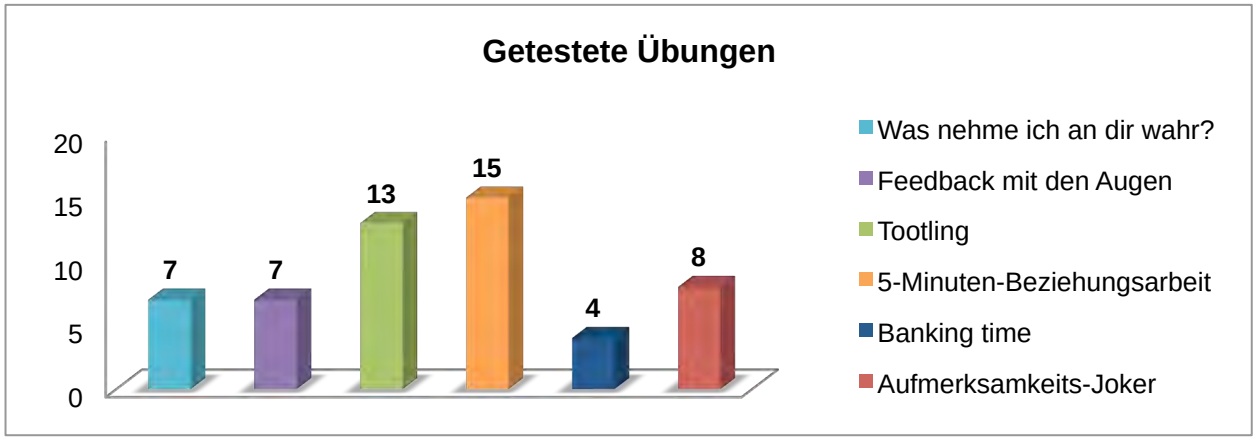


Abbildung 29: Getestete Übungen

Im Fragebogen beurteilten die Lehrpersonen nur die von ihnen ausprobierten Übungen. Zudem bot der Fragebogen den Testpersonen die Gelegenheit, jeweils zu jeder getesteten Übung einen kurzen schriftlichen Kommentar abzugeben, was auch teilweise genutzt wurde. Drei Testpersonen konnten aus zeitlichen Gründen die praktische Arbeit nicht leisten und füllten daher diesen Teil des Fragebogens nicht aus. Somit gehen die Autorinnen in diesem Teil der Auswertung von einer Testgruppen-Grösse von 23 Testpersonen aus.

Folgend werden alle sechs Übungen aus der Handreichung einzeln ausgewertet, wobei der Fokus auf der Praxistauglichkeit und den Erfahrungen der Lehrpersonen liegt.

Was nehme ich an dir wahr?

Die Übung „Was nehme ich an dir wahr?“ wurde von sieben Testpersonen getestet, dies waren drei Lehrpersonen der USt, eine der MSt und drei SHP. Bezüglich Praxistauglichkeit gaben alle sieben Testpersonen ein positives Feedback. Eine deutliche Mehrheit war der Meinung, dass die Übung einfach umsetzbar und leicht in den Unterricht integrierbar ist. Zudem reagierten die Schüler/-innen mit positiver Resonanz. Vier der Testpersonen erlebten die Übung als wertvoll. (Abbildung 30)

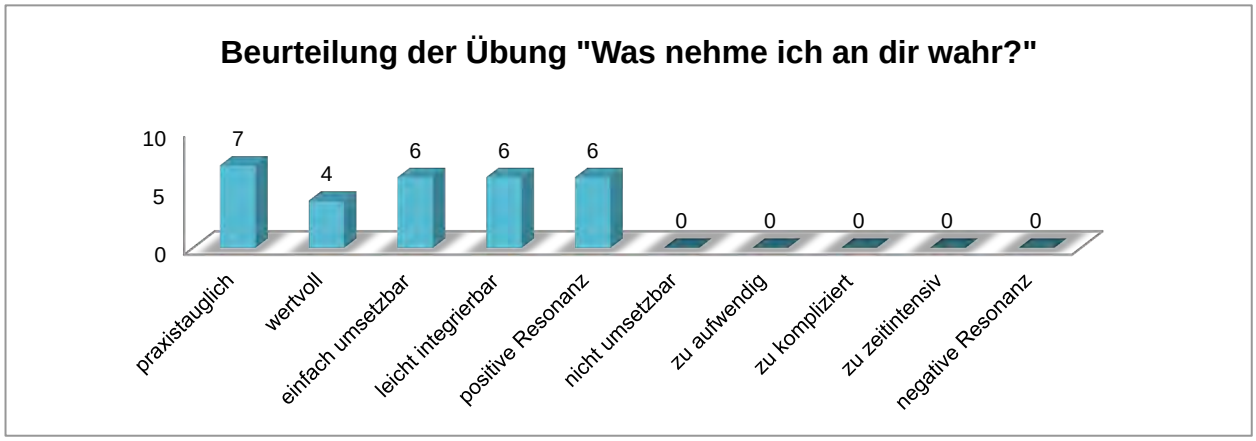


Abbildung 30: Beurteilung der Übung „Was nehme ich an dir wahr?“

Fünf schriftliche Anmerkungen der Testpersonen strichen hervor, dass die Übung abwechslungsreich und spannend für die Schüler/-innen sei und sie die Stimmung im Klassenzimmer auf eine ruhige Art und Weise angeregt hatte. Weiter wurde die Übung als interessant und Bewusstseins stärkend beschrieben.

Allerdings wurde von einer SHP angemerkt, dass die Übung einen differenzierteren Wortschatz voraussetze. Weitere kritische Anmerkungen zur Übung blieben aus.

Feedback mit den Augen

Die Übung „Feedback mit den Augen“ wurde von sieben Testpersonen getestet, dies waren vier Lehrpersonen der USt, zwei der MSt und eine SHP. Bezüglich Praxistauglichkeit gaben alle sieben Testpersonen ein positives Feedback. Eine grosse Mehrheit war der Meinung, dass die Übung einfach umsetzbar und leicht in den Unterricht integrierbar ist. Drei Testpersonen erfuhren durch die Übung positive Resonanz von ihren Schülern/Schülerinnen. Drei Testpersonen beurteilten zudem die Übung als wertvoll. Den schriftlichen Anmerkungen war zu entnehmen, dass die Übung den Schülern/-innen Spass gemacht und gefallen hat. Zudem zeigten sich die Schüler/-innen über die eindrücklichen Erfahrungen mit der nonverbalen Kommunikation erstaunt, welche durch die Übung gestärkt wurde.
Kritische Anmerkungen zur Übung blieben aus. (Abbildung 31)

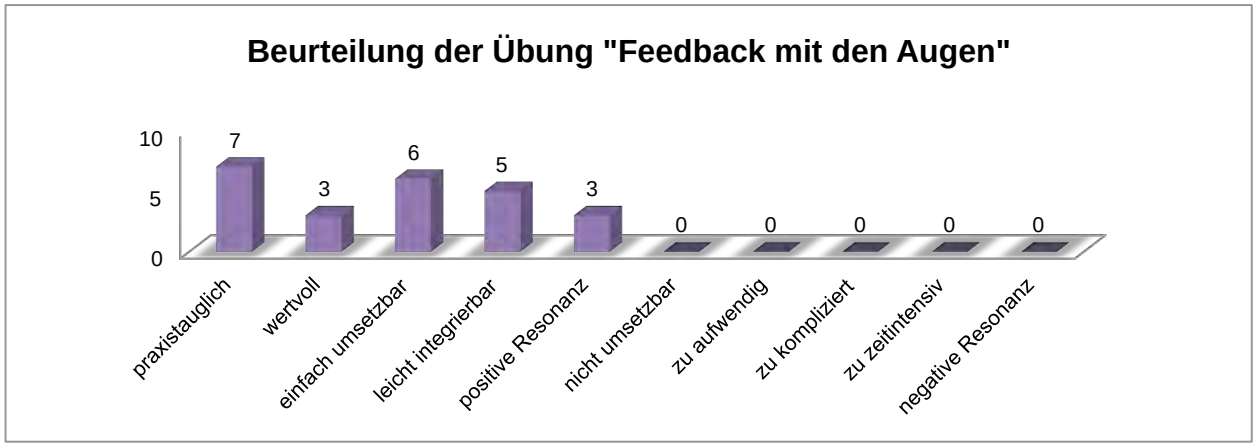


Abbildung 31: Beurteilung der Übung "Feedback mit den Augen"

Tootling

Die Übung „Tootling“ wurde von 13 Testpersonen getestet, dies waren sechs Lehrpersonen der USt, zwei der MSt und fünf SHP. Bezüglich Praxistauglichkeit gaben 12 der 13 Testpersonen ein positives Feedback. Als wertvoll wurde die Übung von 10 Testpersonen erachtet und gleichviele gaben eine positive Reaktion der Schüler/-innen auf die Übung an.

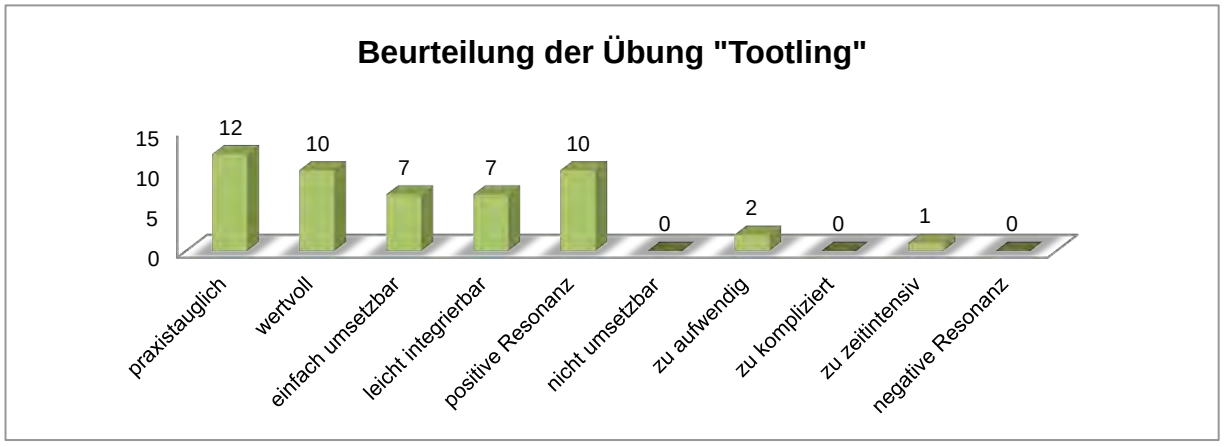


Abbildung 32: Beurteilung der Übung „Tootling“

Rund die Hälfte der Testpersonen war der Meinung, dass die Übung einfach umsetzbar und leicht in den Unterricht integrierbar ist. Jedoch drei Personen kritisierten die Übung als zu aufwendig und/oder zu zeitintensiv. Auch die Auswertung der schriftlichen Rückmeldungen ergaben, dass Tootling eine sogfältige Vorbereitung benötigt, die Einführung des Ablaufs gründlich eingeführt und häufig wiederholt und für „Tootling“ daher ausreichend Zeit investiert werden muss. (Abbildung 32)
Positiv angemerkt wurde, dass durch „Tootling“ die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen gegenüber ihren Kollegen/-innen gefördert wurde und sie das Feedback schätzten. Mehrfach wurde der hohe, aber sich lohnende Aufwand betont. Obschon „Tootling“ eigentlich Schreibfertigkeit voraussetzt, gelang es einer Testperson, die Übung auch in der 1. Klasse umzusetzen, jedoch in mündlicher Form.

5-Minuten-Beziehungsarbeit

Die Übung „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ wurde von 15 Testpersonen getestet, dies waren jeweils fünf Lehrpersonen der USt, der MSt und SHP. Bezüglich Praxistauglichkeit gaben 12 von 15 Testpersonen ein positives Feedback. Eine grosse Mehrheit war der Meinung, dass die Übung einfach umsetzbar und leicht in den Unterricht integrierbar ist. Zudem reagierten die Schüler/-innen zu einem grossen Teil mit positiver Resonanz. Eine Testperson beurteilte die Übung als zu zeitintensiv, erlebte gleichzeitig negative Resonanz der Schüler/-innen und vermerkte bei den schriftlichen Kommentaren, dass sich die Schüler/-innen während den gegebenen 5 Minuten kaum äusserten, hingegen in der Pause ihre Befindlichkeit thematisierten (Abbildung 33). Weitere schriftliche Anmerkungen zeigten grosses Interesse der Schüler/-innen an der Befindlichkeit des Gegenübers und ein hohes Bedürfnis sich mittzuteilen, wodurch die 5 Minuten beinahe zu knapp ausfielen.

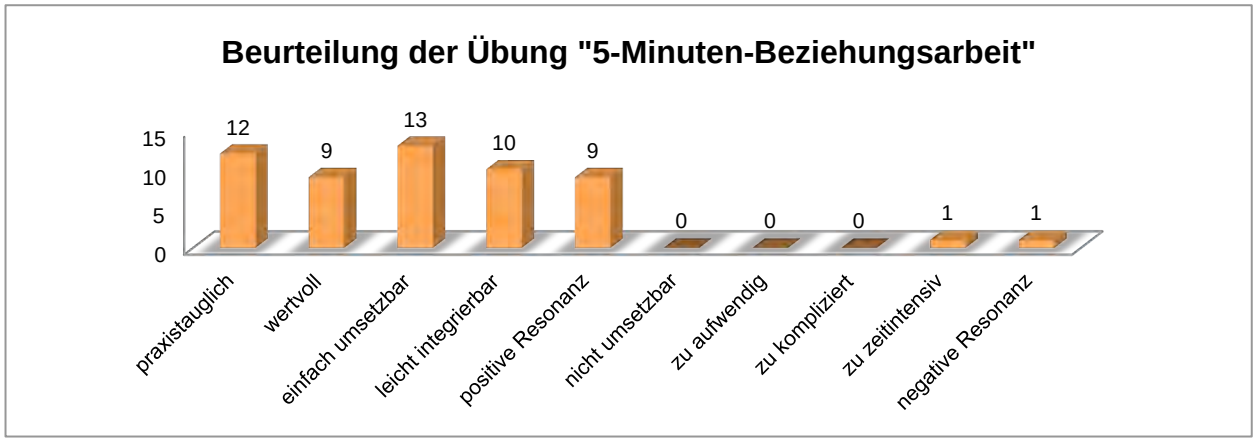


Abbildung 33: Beurteilung der Übung "5-Minuten-Beziehungsarbeit"

Banking Time

Die Übung „Banking Time“ wurde von vier Testpersonen getestet, dies waren drei Lehrpersonen der USt und eine SHP. Alle Testpersonen waren sich einig, dass die Übung „Banking Time“ wertvoll ist, drei Testpersonen erlebten dadurch auch positive Resonanz der Schüler/-innen.
Jedoch in Bezug auf die Praxistauglichkeit und Umsetzbarkeit zeigt sich ein anderes Bild. Lediglich eine Person erachtete die Übung als „praxistauglich“, „leicht umsetzbar“ und „in den Unterricht integrierbar“. Bei genauerer Betrachtung der Basisdaten, wurden die Autorinnen auf die schriftliche Bemerkung dieser Testperson aufmerksam, dass „Banking Time“ eine gute Möglichkeit sei, den Banknachbarn besser ken-

nen zu lernen. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Testperson den eigentlichen Ablauf und die Intension von „Banking Time“ nicht vollständig verstanden hat.

Als zu zeitintensiv konstatierten die drei übrigen Testpersonen die Übung „Banking Time“. Zusätzlich beurteilte eine dieser Testpersonen die Übung als zu aufwendig. (Abbildung 34)

Die schriftlichen Kommentare der Testpersonen zeigten auf, mit welchen Herausforderungen sie sich bei der Umsetzung von „Banking Time“ konfrontiert sahen. Einerseits benötigten Lehrpersonen eine Stellvertretung für die Dauer der „Banking Time“, andererseits merkte die SHP eine bereits bestehende Zeitknappheit während dem Unterricht mit IF-Schülern/-Schülerinnen an.

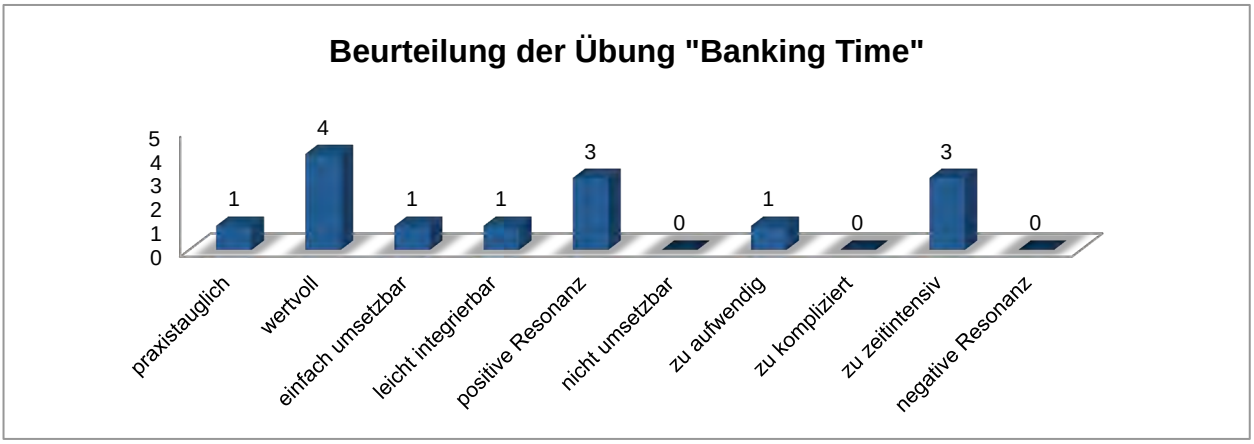


Abbildung 34: Beurteilung der Übung "Banking Time"

Aufmerksamkeits-Joker

Die Übung „Aufmerksamkeits-Joker“ wurde von acht Testpersonen getestet, dies waren drei Lehrpersonen der USt, drei der MSt und zwei SHP. Sechs Testpersonen sahen im „Aufmerksamkeits-Joker“ eine wertvolle Übung, um die Lehrer-Schüler-Beziehung zu pflegen. Hinsichtlich der leichten Integrierbarkeit in den Unterricht und der Einfachheit der Umsetzung äusserten sich jedoch nur jeweils drei Testpersonen zustimmend und nur zwei erlebten durch den „Aufmerksamkeits-Joker“ positive Resonanz von den Schülern/Schülerinnen.

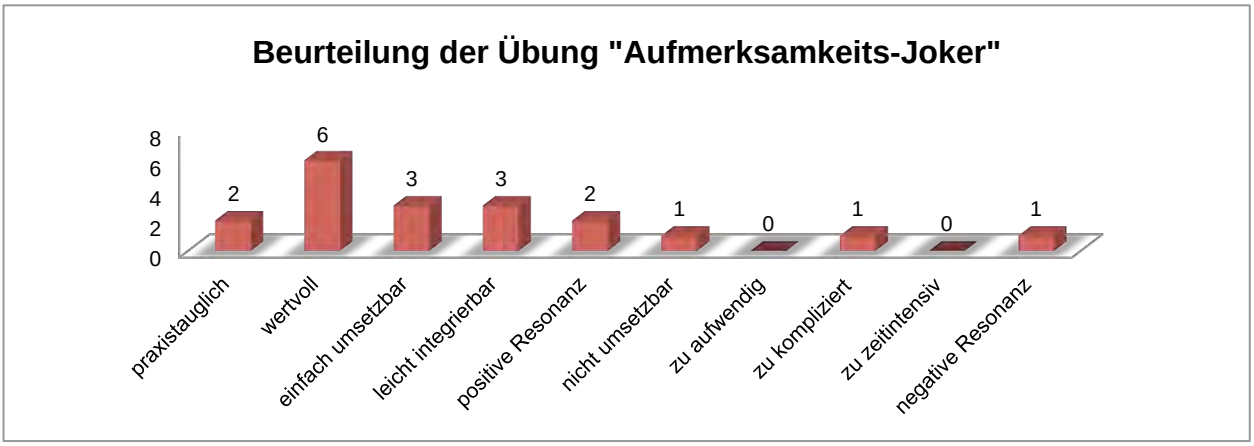


Abbildung 35: Beurteilung der Übung "Aufmerksamkeits-Joker"

Auch bezüglich der Praxistauglichkeit zeigten sich die Testpersonen beim „Aufmerksamkeits-Joker“ kritisch, nur zwei Testpersonen erachteten ihn als praxistauglich. Weiter wurde der „Aufmerksamkeits-Joker“ je einmal als nicht umsetzbar oder zu kompliziert beurteilt und ein Votum galt der negativen

Resonanz von Seiten der Schüler/-innen. Die Aussagen „nicht umsetzbar“ und „negative Resonanz“ stammen jedoch von einer und derselben Testperson. Sie hielt in den Anmerkungen fest, dass es bei der Übung zu Eifersucht unter den Schülern/-innen kam, da sich diese untereinander verglichen und daher konnte sie die Übung in ihrer Klasse nicht umsetzen. Es gab aber auch positive Voten in den schriftlichen Anmerkungen. So reagierten Schüler/-innen gut auf den Aufmerksamkeits-Joker, da immer dasselbe Kind besondere Aufmerksamkeit erhielt und die Lehrperson empfand die Aktion als spannend. (Abbildung 35)

Favorisierte Übungen

Nebst der Beurteilung der verwendeten Übungen wurden die Testpersonen gebeten, ihre favorisierte Übung anzugeben. 12 Testpersonen gaben einen Favoriten an, 11 Testpersonen enthielten sich einer Nennung. Wobei die drei Testpersonen, welche auf die Umsetzung des Praxisteils verzichten mussten, nicht eingerechnet wurden. Mit sieben Nennungen führt die „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ die Liste der Favoriten an, gefolgt vom „Tootling“ mit vier Nennungen und dem „Aufmerksamkeits-Joker“ mit einer Nennung. Die Übungen „Was nehme ich an dir wahr?“, „Feedback mit den Augen“ und „Banking Time“ wurden von keiner Testperson favorisiert. (Abbildung 36)

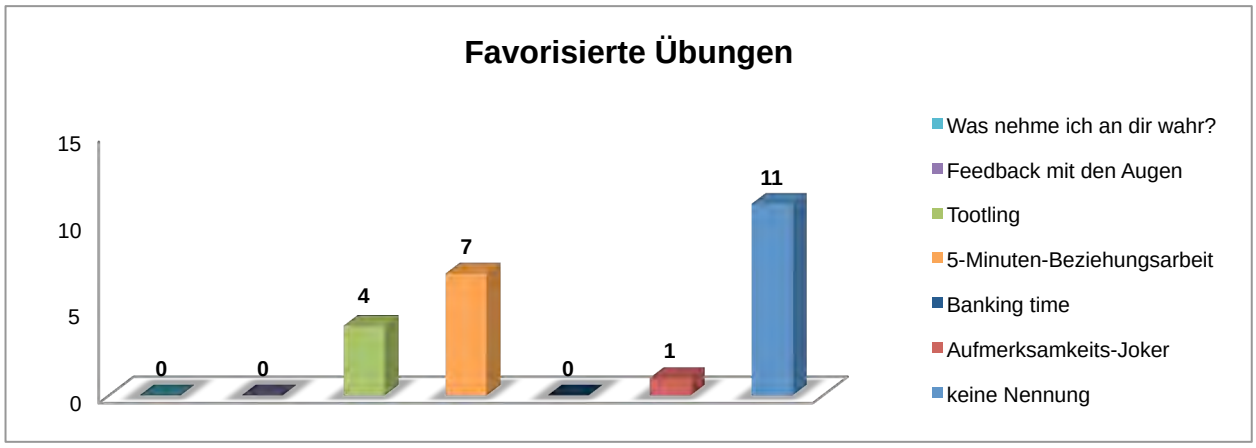


Abbildung 36: Favorisierte Übung

Alle 12 Testpersonen, welche ihre favorisierte Übung angaben, begründeten in einem kurzen Kommentar ihre Wahl. Zusammenfassend lässt sich zu den drei gewählten Übungen folgendes sagen:

Die Wahl der 5-Minuten-Beziehungsarbeit wurde mit einfacher Umsatzbarkeit, mit geringem (Zeit-) Aufwand, Generierung guter Stimmung, Effizienz und hohem Nutzen begründet. Zudem ermöglichte sie den Testpersonen, den Schülern nahe zu sein und zu erfahren, was sie beschäftigt.

„Tootling“ wurde gewählt, da das Klima, bzw. die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessert, genaues Beobachten gefördert und positives Verhalten durch die Schüler/-innen hervorgehoben wurde.

Die Testperson, der den „Aufmerksamkeits-Joker“ favorisierte, stellte die grosse Freude, die er bei den Schülern/-innen beobachten konnte, in den Vordergrund, obwohl die Übung für ihn eine Herausforderung darstellte.

Verteilung der angewandten praktischen Instrumente auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder

Die Testgruppe, die Teile der praktischen Instrumente erprobte, bestand aus doppelt so vielen Lehrpersonen der USt (11) gegenüber der MSt (6) und den SHP (6).

Um zu erfahren, ob sich eine stufen-, bzw. fachspezifische Verteilung bei der Auswahl der Checkliste und der Übungen zur Anwendung in der Praxis feststellen lässt, ordneten die Autorinnen die getesteten Instrumente den verschiedenen Tätigkeitsfelder der Lehrpersonen (USt, MSt, SHP) zu. Entgegen der Annahme der Autorinnen, konnte, im Sinne einer bevorzugten Übung durch eine Gruppe, kein Muster erkannt werden. (Abbildung 37)

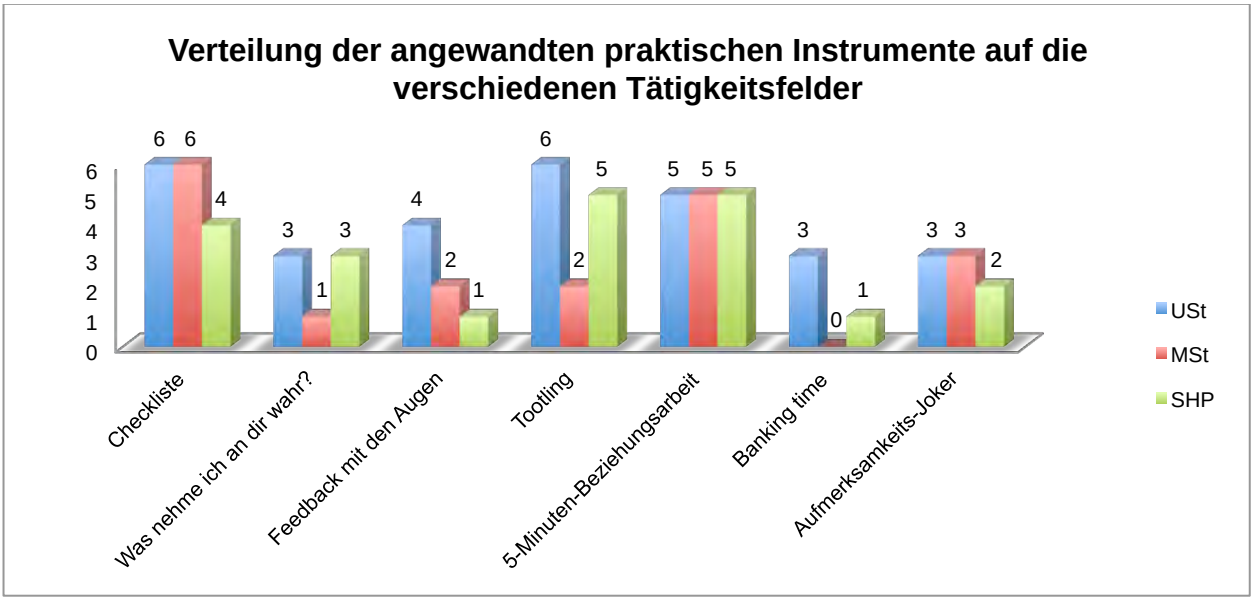


Abbildung 37: Verteilung der angewandten praktischen Instrumente auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder

Ausgehend von einer vollständigen Erprobung der Checkliste und allen Übungen durch jede Lehrperson (100% je Tätigkeitsbereich), testeten die Lehrpersonen der Unterstufe 40%, die der Mittelstufe 45% und die Schulischen Heilpädagogen/-innen 50% der zur Verfügung gestellten Möglichkeiten. Dadurch lässt sich festhalten, dass die Schulischen Heilpädagogen/-innen am aktivsten von der Checkliste und den Übungen Gebrauch machten. Dabei ist anzumerken, dass zwei Schulische Heilpädagogen/-innen zu bedenken gaben, einzelne Übungen seien weniger für Kleingruppen geeignet und im integrativen Setting würde nur bedingt Zeit zur Verfügung stehen.

Von den Testpersonen eingebrachte Übungen

Auf der letzten Fragebogenseite unter der Rubrik „eigene bewährte Übungen“ notierten die Testpersonen acht verschiedene Übungsformen, welche sie in ihrem Praxisalltag bereits zur Beziehungsgestaltung einsetzen. Diese reichten von niederschwelligen, einfachen Ideen, wie „häufiger Sitzplatzwechsel der Schüler/-innen“ bis zu komplexeren Trainingseinheiten, wie „chili“ oder „PFADE“. Die detaillierte Auflistung findet sich im Anhang 9.

7.1.6 Gesamtbeurteilung der Handreichung

Nachdem die Testpersonen die einzelnen Teile der Handreichung ausführlich bewertet hatten, wurden sie gebeten, eine Gesamtbeurteilung der Handreichung abzugeben. Zudem wollten die Autorinnen in Erfahrung bringen, ob die Inhalte der Handreichung gut verständlich waren, sie Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung der Testpersonen hatten und ob die Testpersonen die Handreichung weiterempfehlen würden.

Alle 26 Testpersonen machten Gebrauch von der Möglichkeit, bezüglich der Bedeutsamkeit der Handreichung, Mehrfachantworten zu geben, was zu einem Total von 56 Rückmeldungen führte. Davon zeugen

98% von einer hohen Bedeutsamkeit der Handreichung. So wurde diese von den Testpersonen als gewinnbringend (13 = 22%), inspirierend (21 = 38%) und alltagstauglich (21 = 38%) bezeichnet (Abbildung 38). Die Analyse der schriftlichen Kommentare ergab zudem, dass die Handreichung von den Testpersonen als praktisch, leicht umsetzbar und interessant empfunden wurde und sie zur Reflexion über die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung anregt. „Es erinnert daran, dran zu bleiben und Beziehung bewusst zu gestalten.[30]“ Nur eine Testperson kritisierte die Handreichung als zu zeitaufwendig, obschon sie sie gleichzeitig auch als inspirierend und gewinnbringend bezeichnete.

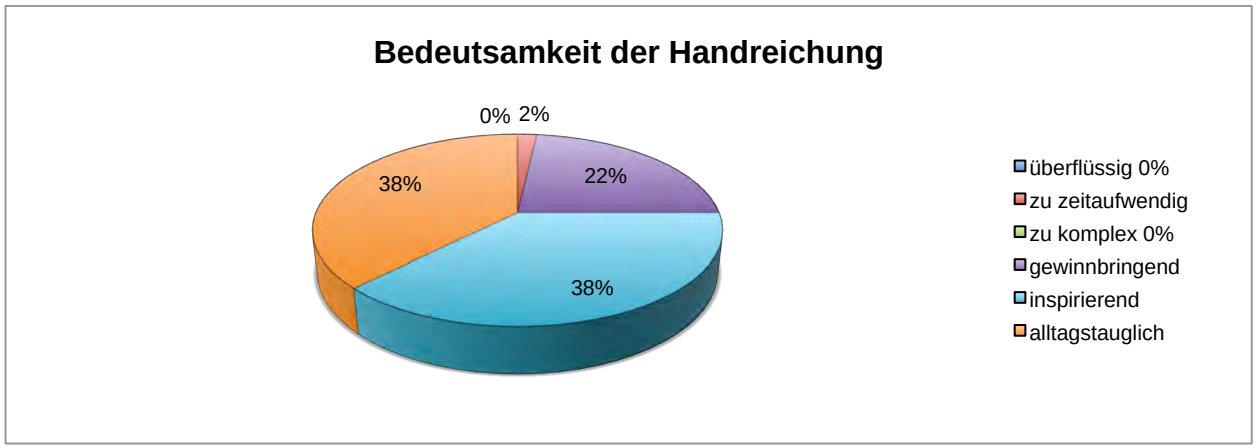


Abbildung 38: Bedeutsamkeit der Handreichung

Abbildung 39 zeigt, dass alle 26 Testpersonen die Handreichung weiterempfehlen würden. Was die Auswirkung der Handreichung auf die eigene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung betrifft, gaben 18 Testpersonen einen Einfluss der Handreichung auf ihren beruflichen Alltag an. Sechs Testpersonen konnten keinen Einfluss feststellen und zwei machten keine Angaben. Hierzu konnte den Anmerkungen entnommen werden, dass einerseits die Zeit, um konkrete Auswirkungen wahrzunehmen, zu kurz war (2) und andererseits bereits eine hohe Sensibilität (5) vorlag.

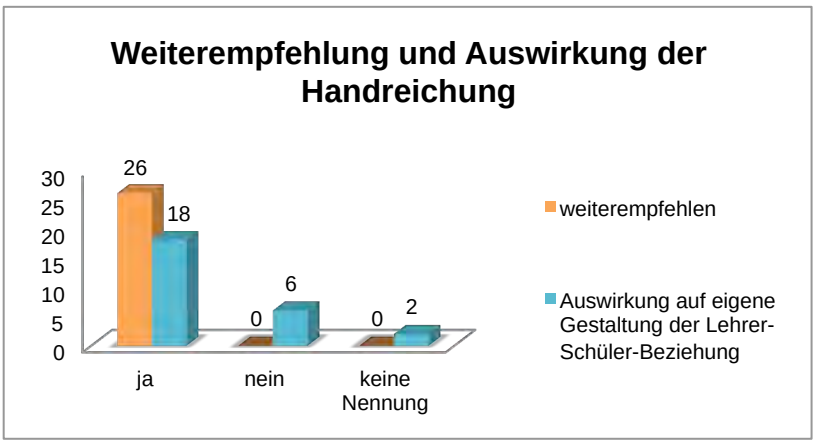


Abbildung 39: Weiterempfehlung und Auswirkung der Handreichung auf die eigene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung

7.2 Interpretation und kritische Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse aus den Fragebogen interpretiert, kritisch beleuchtet und diskutiert. Dabei werden sämtliche Ergebnisse betrachtet, jedoch stehen diejenigen Bereiche im Fokus, welche für die Beantwortung der Fragestellungen und der Darlegung der Zielerreichung von Bedeutung sind. Es werden die Relevanz des Themas, die Einschätzungen der Gestaltung der Handreichung, die Ergebnisse aus dem Theorie- und Input- sowie dem Übungsteil und die Rückmeldungen zum Gesamteindruck der Handreichung diskutiert. Abschliessend wird die Relevanz der Handreichung thematisiert.

[30] Zitat der Testperson mit dem Code 99141

7.2.1 Diskussion der Relevanz des Themas

Wie bereits in den ersten Kapiteln aufgezeigt, gebührt der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülern/-innen besondere Aufmerksamkeit. Namhafte Autoren wie John Hattie, Joachim Bauer und Reinold Miller betonen die zentrale Funktion einer bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, mit ihren positiven Auswirkungen einerseits auf das Lernen, Verhalten und Befinden der Schüler/-innen, sowie andererseits auch auf das Befinden, die Berufszufriedenheit und Gesundheit der Lehrpersonen.

Auch die befragten Lehrpersonen waren fast einstimmig der Meinung, dass der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine hohe Bedeutung zukommt. Womit sie die Aussagen der aktuellen Literatur bestätigen.

Die eine Enthaltung (keine Nennung) erstaunte zunächst die Autorinnen, doch bei genauerem Betrachten der Notizen im Fragebogen der betreffenden Testperson, wurde klar, dass die Person offensichtlich unter zeitlichem Druck stand. So beurteilte sie einerseits die Handreichung als „zu zeitaufwendig“ und gab andererseits als Übungsfavoriten die „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ an, mit der Begründung, diese Übung sei nicht so zeitintensiv. Allerdings beurteilte sie die Handreichung aber dennoch als „gewinnbringend“ und „inspirierend“, was den Schluss zulässt, dass die Person dem Thema durchaus Bedeutung beimisst, aber die zeitlichen Grenzen des Alltags ihr nur sehr bedingt Raum für Überfachliches lassen.

7.2.2 Diskussion der Gestaltung

Die Mittelwerte von 4.4 im Bereich „ansprechendes Design“ und 4.5 im Bereich „Umfang“ lassen den Schluss zu, dass die Gestaltung der Handreichung den Testpersonen mehrheitlich gefallen hat. Diese hohen Werte bestärken die Autorinnen, das Design für die definitive Handreichung weitgehendst zu übernehmen und den Umfang beizubehalten oder falls nötig, marginal zu erhöhen. Eine Erhöhung der Seitenzahl wird nur zu Gunsten einer besseren Verständlichkeit oder Übersichtlichkeit in Betracht gezogen. Keinesfalls soll die Verwendung der Handreichung, mit Rücksicht auf die knappen Zeitressourcen der Lehrpersonen, dadurch noch aufwendiger werden.

Die hilfreichen Anregungen der Lehrpersonen in Bezug auf das Design, wie Verwendung von Blocksatz usw., werden in die Anpassungen der definitiven Handreichung einfliessen (siehe Kapitel 7.3).

Letzten Endes bleibt jedoch das Design, bzw. die Darstellung Geschmackssache und ist somit ein sehr individuelles Empfinden.

Der Titel wurde mehrheitlich als passend erachtet. Der Titel-Vorschlag einer Testperson „Bewusste Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer“ wurde vor allem aus Grund der Genderfrage vorgeschlagen. Grundsätzlich empfinden die Autorinnen den Titelvorschlag als ansprechend, jedoch vermittelt er den Eindruck, dass das allgemeine Beziehungsgeschehen im Klassenzimmer, darunter auch die *„Schüler-Schüler-Beziehung“*, beleuchtet und gefördert wird. Doch dies korrespondiert nicht mit dem Fokus der Autorinnen, der bei der *„Lehrer-Schüler-Beziehung“* liegt. Zudem wird in der gängigen Literatur, wie auch bei Vorträgen und Tagungen an universitären Bildungsstätten, der Terminus „Lehrer-Schüler-Beziehung“ durchgehend verwendet. Daher und weil die Autorinnen selbstverständlich in diesem Ausdruck auch immer die weibliche Form miteinbezogen sehen, was auch in der Handreichung ausdrücklich erwähnt ist, halten die Autorinnen am gewählten Titel fest.

7.2.3 Diskussion des Theorie- und Inputteils

Durch die beachtenswert hohen Werte im Bereich der Bedeutsamkeit des Theorie- und Inputteils (über 90% der Antworten liegen bei „stimmt eher“ oder „stimmt genau“) sehen sich die Autorinnen in ihrer Annahme bestätigt, dass sie mit der bewussten Auswahl der theoretischen Inhalte das Bedürfnis der Lehrpersonen, nach knappen und dennoch fundierten wie auch übersichtlich dargestelltem Hintergrundwissen, erfüllten. Bei den kritischen Stimmen, die sich nicht entscheiden konnten, ob der Theorie- und Inputteil für sie bedeutsam war, handelt es sich um drei Personen, wobei eine davon anmerkte, dass sie sich mit dem Theorie- und Inputteil kaum auseinandergesetzt habe. Warum bleibt offen, die Autorinnen nehmen aber auch hier einen Mangel an zeitlichen Ressourcen an.

Die allgemeine Theorie in der Handreichung „**Hintergrundinformationen**“ genannt, wurde von 23 Testpersonen als bedeutsam erachtet, wobei eine Mehrheit „stimmt eher“ angab. Drei Testpersonen blieben unentschieden, wobei sie aber keine Begründung dafür angaben. Vielleicht lässt dies sich darauf zurückführen, dass für überdurchschnittlich viele Testpersonen die Hintergrundinformationen eine Auffrischung von Bekanntem darstellten und daher auch lediglich 12 Testpersonen den Inhalt als „wertvoll“ erachten. Einen möglichen Hinweis gab eine Testperson mit dem Wunsch nach mehr weiterführender Literatur bezüglich der Spiegelneuronen. Daraus schliessen die Autorinnen, dass den Hintergrundinformationen in der Handreichung noch mehr Gehalt verliehen werden könnte, indem die einzelnen Bereiche klarer mit den Literaturhinweisen vernetzt würden.

Der Bereich „**Kommunikation“** erhielt mit 26 von 26 Stimmen am meisten Zuspruch, was die Autorinnen nicht zuletzt auf den hohen Bekanntheitsgrad von Friedemann Schulz von Thun, Marshall Rosenberg und Paul Watzlawick zurückführen und die Tatsache, dass über das Thema Kommunikation an jeder pädagogischen Hochschule doziert wird. Dies zeigte sich auch daran, dass der Kommunikationsteil für viele bereits bekannt war (14) oder Auffrischung von bereits Bekanntem (16) darstellte und lediglich für sieben Testpersonen teilweise etwas Neues vermittelte. Dennoch hat der Kommunikationsteil durchaus seine Berechtigung in der Handreichung, da es wichtig erscheint, wesentliches Wissen präsent zu halten. Da Kommunikation eine wichtige Komponente der Beziehungskompetenz nach Bauer (2014) darstellt.

Was den Bereich **„Feedback versus Lob“** betrifft, zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch dieser wurde von 25 Testpersonen als bedeutsam beurteilt. Die eine Person, welche mit „weder noch“ keine genaue Angabe machte, führte ihre Entscheidung nicht weiter aus und im Vergleich zum Gesamtbild fällt diese nicht weiter ins Gewicht. Auch im Bereich „Feedback versus Lob“ verfügten die Testpersonen offensichtlich über Vorwissen, aber dennoch enthielt der Text für 11 Testpersonen erfreulicherweise teilweise neue Inhalte. Bestätigt wird die hohe Bedeutsamkeit damit, dass 19 Testpersonen diesen Beitrag als „wertvoll“ beurteilten. Dies legt dar, dass „Feedback versus Lob“ einen wichtigen Bestandteil der Handreichung darstellt. Ist es doch zentral, dass das Geben konstruktiven Feedbacks gelernt und deutlich vom unspezifischen Loben unterschieden wird, so wie es Hattie (2015) und Lohmann (2015) verdeutlichen.

Mit dem Bereich **„Vom Ich zum Wir“** war es den Autorinnen wichtig, den Testpersonen die Bedeutsamkeit eines achtsamen Umgangs mit sich selbst, gestützt auf Kaufmann (2011) und Miller (2015) nahe zu bringen, um eine Selbstreflexion anzuregen, damit die Lehrpersonen gestärkt in die Beziehungsarbeit mit ihren Schülern/-innen treten können. Besonders erfreut waren die Autorinnen über die Tatsache, dass der Inhalt einer Testperson ganz neues Wissen vermitteln konnte. Mit 18 Beurteilungen des Inputs „Vom Ich zum Wir“ als „wertvoll“ und 24 Voten, die eine hohe Bedeutsamkeit bestätigen, gehen die Autorinnen

davon aus, dass mit dem Input ein Bedürfnis erkannt wurde und den Lehrpersonen ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgezeigt werden konnte.

Das **Souvenir „Humor“** wurde von vielen Testpersonen als „wertvoll“ bezeichnet, obschon den allermeisten bekannt war, dass man mit Humor und einem Lächeln viel erreichen kann. Es lag in der Absicht der Autorinnen, mit dem Souvenir die Handreichung mit einer leicht umsetzbaren, aber dennoch effektiven Anregung abzurunden. Ganz nach dem Motto „kleiner Aufwand, grosse Wirkung“. Für die Testpersonen soll es eine Erinnerung sein, dass ein Lächeln ein fundamentaler, sozialer Schlüsselreiz darstellt, welcher hilft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu festigen (vgl. Hattie & Yates, 2015, S. 252).

Zusammenfassend lässt sich ein wertvolles Bild des Inhalts des Theorie- und Inputteils zeichnen, was Bekanntes oder Auffrischung von Bekanntem enthält, aber auch immer wieder Neues aufzeigt. Zu betonen bleibt, niemand erachtete den Theorie- und Inputteil oder Bereiche daraus als bedeutungslos oder überflüssig. Die Autorinnen folgern daraus, dass der Theorie- und Inputteil in dieser Form in sich stimmig ist und weiterhin, mit einigen geringfügigen Anpassungen, für die definitive Version der Handreichung übernommen werden kann.

7.2.4 Diskussion der Checkliste

Mit der Checkliste und den Übungen erhielten die Lehrpersonen eine Auswahl an Instrumenten für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Praxis an die Hand. Folgend werden die Ergebnisse der Checkliste kritisch diskutiert.

Von den 16 Testpersonen, welche die Checkliste verwendeten, konnten 14 einen persönlichen Nutzen, bzw. Erkenntnisse daraus ziehen. Dies rechtfertigt den Verbleib der Checkliste in der Handreichung. Denn die Autorinnen vermuten, dass die 10 Testpersonen, welche die Checkliste nicht verwendet hatten (oder keine Angaben machten), dies nur bedingt aus Desinteresse, sondern eher aus zeitlichen Gründen unterliessen. Die Intension der Checkliste, nach Vogel (2015) auf Basis von Pianta, ist es, den Lehrpersonen ein Instrument zur Selbstreflexion zu geben, wenn dies auch bedeuten mag, sich mit unangenehmen Seiten der eigenen Lehrerpersönlichkeit auseinander zu setzten. Ob jemand bereit für diese Konfrontation mit sich selber und offen für das Erkennen von „blinden Flecken“ ist, hängt von der Persönlichkeit und individuellen Situation ab.

7.2.5 Diskussion der Übungen

Nun werden die Ergebnisse hinsichtlich Praxistauglichkeit der Übungen, kritisch beleuchtet und diskutiert und daraus folgernd über deren Verbleib in der Handreichung entschieden.

Die Übungen **„Was nehme ich an dir wahr?“** und **„Feedback mit den Augen“** wurden ausnahmslos positiv bewertet. Zudem lösten sie positive Resonanz bei den Schülern/-innen aus.

Auch die Übungen **„Tootling“**, **„5-Minuten-Beziehungsarbeit“** und **„Banking Time“** schnitten in der Beurteilung der Testpersonen sehr gut ab. Einzelne Kritik wurde in Bezug auf den Aufwand und die Zeitintensität bei allen drei Übungen angefügt. Aus der Sicht der Autorinnen zeigt sich auch hier die Problematik der starken Orientierung der Lehrpersonen an der Erreichung der Fachkompetenzen, was einen hohen Zeitdruck auslöst. Dies erleben die Autorinnen oft im integrativen Unterricht und im Gespräch mit den Lehrpersonen. Aussagen wie „Ich kann nicht noch mehr abdecken!“ oder „Dafür habe ich nicht auch noch Zeit!“ hören die Autorinnen von Seiten der Klassenlehrpersonen immer wieder. Für „Tootling“ und „Banking Time“ haben die Autorinnen ein gewisses Mass an Verständnis, erfordern diese doch etwas

Vorbereitung. Vor allem **„Banking Time“** mit der Organisation einer Person, welche die Klassenlehrperson während den 15 Minuten „Banking Time“ vertritt, kann eine Herausforderung darstellen. Aus eigener Erfahrung jedoch wissen die Autorinnen, dass manch Schulischer Heilpädagoge/manche Schulische Heilpädagogin gerne bereit wäre, hierbei hilfreich einzuspringen. **„Tootling“** erfordert in der Vorbereitung lediglich die Herstellung der „Tootle-Tickets“, jedoch benötigt es eine überaus sorgfältige Einführung und regelmässige Durchführung, um den erwünschten Effekt zu erzielen. Auch das Einplanen eines Zeitfensters dafür kann im dicht gedrängten Schulalltag schwierig sein oder vergessen gehen.

Hingegen die Kritik betreffend den Zeitaufwand der **„5-Minuten-Beziehungsarbeit“** können die Autorinnen kaum nachvollziehen, benötigt sie doch wirklich nur fünf Minuten pro Durchführung und muss nicht täglich stattfinden. Setzt man die eine Kritik in Relation zu den vielen positiven Beurteilungen der anderen 14 Testpersonen und berücksichtigt dabei die schriftliche Rückmeldung (siehe Seite 87), kann sie durchaus vernachlässigt werden. Die Anmerkung einer Testperson hingegen, dass die Schüler/-innen während den 5 Minuten kaum etwas mitteilten und sich eher während den Pausen austauschten, kann als Hinweise gesehen werden, dass die 5-Minuten-Beziehungsarbeit mit einer Strukturierungshilfe, in Form einer Variante, erweitert werden könnte.

Von allen Übungen schnitt der **„Aufmerksamkeits-Joker“** betreffend Praxistauglichkeit und „Umsetzbarkeit in der Praxis“ am schlechtesten ab. Für die Autorinnen ist dies erstaunlich, erfordert diese Übung doch nahezu keine Vorbereitung. Jedoch sehen die Autorinnen eine mögliche Schwierigkeit darin, dass die Lehrpersonen während eines Vormittags in der Pflicht stehen. Sie müssen während dem Unterricht an ihren „Auftrag“ denken, sich kreative Formen der besonderen Aufmerksamkeit überlegen und sie den ausgewählten Schüler/-innen zukommen zu lassen. Unter Umständen ist die Aufgabe drei Schüler/-innen gleichzeitig besondere Aufmerksamkeit zu geben, für die Lehrperson zu anstrengend. Einen möglichen Lösungsansatz sehen die Autorinnen in der Anpassung der Übungsbeschreibung in der Handreichung. Ein Weglassen der Übung steht für die Autorinnen jedoch ausser Diskussion, da 75% der Testpersonen die Übung als wertvoll bezeichneten und positive Resonanz der Schüler/-innen vermerkt wurde.

Schulische Heilpädagogen/-innen vermerkten vereinzelt, dass sie nur sehr wenige Lektionen mit den jeweiligen Schüler/-innen aus einer Klasse arbeiten würden und daher zu stark unter dem Druck stünden, Fachthemen vermitteln und Lernziele erreichen zu müssen, sodass die Einbettung der Übungen in die Lektionen aus zeitlichen Gründen eine Herausforderung darstellte. Dieses Dilemma ist den Autorinnen nicht unbekannt. Ein möglicher Lösungsansatz könnte darin liegen, dass die Schulischen Heilpädagogen/-innen als „Botschafter/-innen“ fungieren und Übungen zur Beziehungsgestaltung mit ins Team und auch ins integrative Setting (Teamteaching) bringen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Übungen vielseitig ausprobiert und grösstenteils positiv erlebt und dementsprechend bewertet wurden. Daher entscheiden sich die Autorinnen, bis auf einige Anpassungen der Übungsbeschreibungen in der Handreichung, sämtliche Übungen auch in die definitive Handreichung zu übernehmen. Somit entspricht weiterhin jedem Theorie- und Inputteil mindestens eine passende Übung.

Auf einen Einbezug von den eingebrachten Übungen der Testpersonen sehen die Autorinnen aus verschiedenen Gründen ab. Einerseits bezogen sich die eingebrachten Übungen zu sehr oder gar ausschliesslich auf die Beziehung zwischen den Schülern/-innen und die Lehrer-Schüler-Beziehung wurde somit nicht berücksichtigt. Andererseits stellen „PFADE“ und „chili“ zu grosse und umfangreiche Modelle dar, um in die Handreichung aufgenommen zu werden. Weiter legen sie den primären Fokus auf Strate-

gien zur Konfliktbewältigung und Gewaltprävention und sollten von einer ganzen Schule und nicht nur von einer Klasse getragen werden.

7.2.6 Diskussion der Verständlichkeit der Texte

Eine leichte Verständlichkeit der Texte, bzw. der Inhalte erscheint den Autorinnen als zentrale Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen die Handreichung überhaupt studieren, verwenden und sich in die weiterführende Literatur vertiefen. Die Ergebnisse auf der Ebene der Verständlichkeit wiesen erfreulicherweise nahezu in allen Bereichen eine hohe Bewertung auf. Obschon einige Testpersonen keine Angaben zu „leicht verständlich“ oder „nicht verständlich“ machten, werten die Autorinnen den Verzicht auf eine Nennung als positiv, im Sinne, dass die Texte dennoch verstanden wurden. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Texte weitgehendst leicht zu verstehen sind. Eine Testperson fügte explizit an: „umsetzbar und leicht verständlich[31]“. Die drei kritischen Nennungen von „nicht verstanden“ und dem Hinweis „z.T. unklar formuliert[32]“ wollen die Autorinnen trotzdem berücksichtigen und werden die Texte zu „Kommunikation“ und „Feedback versus Lob“ überarbeiten.

7.2.7 Diskussion des Gesamteindrucks und der Relevanz

Es freut die Autorinnen festzustellen, dass rund 70% der Testpersonen (18 von 26 Nennungen) einen Nutzen aus der Handreichung für ihre eigene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung ziehen konnten und sogar alle Testpersonen die Handreichung weiterempfehlen würden (siehe Kapitel 7.1.6). Offensichtlich hatten die Inhalte und Übungen der Handreichung einen inspirierenden und gewinnbringenden Einfluss und konnten im schulischen Alltag gut Verwendung finden. Weiter scheint die Handreichung einige Testpersonen zur Reflexion über ihre Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung angeregt zu haben. Untenstehende Zitate einzelner Testpersonen aus den Fragebogen belegen dies:

- „Regt zum Denken und Reflektieren an.[33]“
- „Mir ist die Beziehung zu meinen SuS schon immer wichtig und bewusst [gewesen]. Diese Handreichung macht es mir erneut bewusst, dies regelmässig, praktisch umzusetzen.[34]“
- „Insgesamt tolle Broschüre! ... Zeitgemäss und bedeutsam.[35]“
- „Ich finde die Handreichung sehr anregend.[36]“

Die Autorinnen sind der Überzeugung, dass durch die Bewusstmachung und die Bereitschaft zur (Selbst) Reflexion ein wichtiger Schritt im Prozess, hin zu einer expliziten und konkreten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, gemacht wird.

Des Weitern ist es den Autorinnen bewusst, und einzelne Testpersonen gaben im Fragebogen ein diesbezügliches Feedback, dass der Zeithorizont für die Erprobung eher knapp war. Er konnte aber auf Grund des Masterarbeitszyklus nicht ausgedehnt werden. Jedoch wurde, wie die Autorinnen den mündlichen und auch schriftlichen Rückmeldungen entnehmen konnten, ein „Stein ins Rollen gebracht“. Was bedeutet, dass allen Testpersonen die Relevanz des Themas wieder präsent wurde. Zudem bleibt die Handreichung im Besitz der Testpersonen und steht ihnen somit also weiterhin zur Verfügung. Es bleibt

[31] Zitat der Testperson mit dem Code 01125
[32] Zitat der Testperson mit dem Code 99146
[33] Zitat der Testperson mit dem Code 45105
[34] Zitat der Testperson mit dem Code 56103
[35] Zitat der Testperson mit dem Code 99141
[36] Zitat der Testperson mit dem Code 99142

den Autorinnen zu hoffen, dass die eine oder andere Übung weiterhin zum Einsatz kommen wird. Es ist ihnen aber auch bewusst, wie rasch überfachliche Themen wieder in den Hintergrund geraten, wenn kein Anstoss von aussen oder eine Dringlichkeit im eigenen Klassenzimmer, bzw. nahen schulischen Umfeld vorliegt. Zudem erscheint den Autorinnen die Fokussierung auf die fachliche Zielerreichung und die tendenzielle Vernachlässigung der „weichen", überfachlichen Kompetenzen, eine Begleiterscheinung der gesellschaftlichen Entwicklung zu sein.

Auch im Tätigkeitsfeld der Schulischen Heilpädagogen/-innen macht sich der oben erwähnte Zeitdruck bemerkbar. Dies zeigte sich in zwei Äusserungen von Schulischen Heilpädagogen/-innen, welche anmerkten, dass es im integrativen Setting schwierig ist, sich Zeit für beziehungsstärkende Übungen zu nehmen. Die Autorinnen erkennen diese Problematik – nicht zuletzt aus eigener Erfahrung – stehen doch den Schulischen Heilpädagogen/-innen oft nur sehr wenige Lektionen in einer Klasse zur Verfügung, um mit verschiedenen Schülern/-innen an den unterschiedlichsten Förderzielen zu arbeiten. Dennoch sehen die Autorinnen in der Handreichung gerade auch für Schulische Heilpädagogen/-innen einen grossen Nutzen. Denn auch bei ihnen kann damit das Bewusstsein für die konkrete Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung geschärft, sie zur Selbstreflexion angeregt und zur Anwendung von kurzen und einfachen Übungen inspiriert werden. Darüber hinaus ist die beratende Funktion der Schulischen Heilpädagogen/-innen nicht zu vergessen, in der sie Klassenlehrpersonen für die Wichtigkeit einer aktiv gestalteten Lehrer-Schüler-Beziehung sensibilisieren, diese für eine regelmässige Beziehungsarbeit motivieren und sie darin unterstützen können.

Was die Gestaltung und das Design der Handreichung anbelangt, ist deren Empfindung und Auffassung von jeder Testperson sehr individuell geprägt und „Gefallen" bleibt somit Geschmackssache. Also geben sich die Autorinnen nicht der Illusion hin, überhaupt ein Layout schaffen zu können, das allen gefällt.

7.3 Auswirkungen auf die Handreichung

Wie aus den Ergebnissen der Fragebogen hervorgeht und in den vorangehenden Kapiteln aufgezeigt wurde, bedarf die Handreichung einiger Anpassungen. Diese werden nun beschrieben.

- Um der Titelseite und dem darauf enthaltenen Bild mehr Gewicht zu verleihen, wird in der Endfassung der Handreichung geprüft, ob das Bild und der Titel farbig hinterlegt oder auf eine andere Art und Weise hervorgehoben werden kann.
- Auch die weiteren Bilder in der Handreichung werden durch eine Verstärkung des Kontrasts deutlicher vom Hintergrund abgehoben.
- Für die bessere und raschere Orientierung in der Handreichung, werden die Haupttitel des Theorie- und Inputteils sowie der Übungen markanter formatiert.
- Die Verwendung der Formatierung „Blocksatz" wird geprüft.
- Damit die Leser/-innen der Handreichung einen unmittelbaren Hinweis auf zentrale, weiterführende Literatur finden, werden diese am unteren Seitenrand, z.B. Bauer, (2008). eingefügt. Die ausführliche Literaturangabe findet sich im Literaturverzeichnis am Ende der Handreichung.
- Sämtliche Texte werden sorgfältig geprüft und allenfalls angepasst.
- Texte zu den Bereichen „Feedback versus Lob" und „Kommunikation" werden überarbeitet, ergänzt und angepasst.
- Die Checkliste wird so formatiert, dass sie anstatt auf vier auf drei Seiten Platz findet.

- Die Reihenfolge der Übungen wird verändert, sodass „5-Minuten-Beziehungsarbeit“, „Tootling“, und „Banking Time“ je auf einer Doppelseite zu liegen kommen.
- Um die Übung „Tootling“ leichter einführen zu können, wird in der Handreichung eine Variante eingefügt.
- Die Übung „5-Minuten-Beziehungsarbeit“ wird durch die Variante „Tägliche Blitzlichtrunde“ nach Leitz (2015) erweitert (siehe Kapitel 5.3.5) und erhält dadurch eine Strukturierungshilfe für die verbalen Äusserungen der Schüler/-innen.
- Die Übung „Aufmerksamkeits-Joker“ wird leicht vereinfacht, indem die Anzahl der zu berücksichtigenden Kinder von drei auf eines bis maximal drei geändert wird.
- Die Anleitungen aller Übungen werden überarbeitet.

Auf Grund eigener Empfindung verändern die Autorinnen den ursprünglichen Untertitel der Handreichung von „Eine Handreichung mit Anregungen für die Praxis“ zu „Theoretische Hintergrundinformationen und Umsetzungsideen für die Praxis“. Dadurch soll den Lesern/-innen ein besserer Überblick zum Inhalt der Handreichung vermittelt werden, wobei dem Theorieteil zusätzliches Gewicht verliehen wird und die Umsetzungsideen hervorgehoben werden.
Obwohl die Handreichung durch das Überarbeiten und Ergänzen der Texte um zwei Seiten umfangreicher wird, erfüllt sie nach wie vor die Zielvorgabe. Damit die Handreichung weiterhin dem Broschüren-Format entspricht (Seitentotal muss durch vier dividierbar sein), wird die Seitenzahl mit zwei zusätzlichen Leerseiten von 30 auf total 32 erhöht. Durch diese Anpassungen hoffen die Autorinnen, die Handreichung bezüglich Gestaltung, Praxistauglichkeit und Verständlichkeit abzurunden.

7.4 Überprüfung der Zielerreichung

In den drei nachfolgenden Unterkapiteln wird die Zielerreichung auf den Ebenen Theorie, Handreichung und Testpersonen basierend auf der Evaluation der Fragebogen überprüft, bewertet und begründet.

7.4.1 Ziele auf der Ebene der Theorie

Mit den Zielen auf der Ebene der Theorie sollte sichergestellt werden, dass sich die Autorinnen ein umfangreiches theoretisches Wissen im Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung und deren Gestaltung aneignen. Denn ohne eben dieses explizite Wissen ist es nicht möglich, eine Handreichung für Lehrpersonen zu erstellen, welche fundierte Theorie vermittelt und darauf basierende Übungen zur Beziehungsgestaltung bereitstellt. Auf Grund intensivem Literaturstudium und eingehender Auseinandersetzung mit dem Thema, können die Autorinnen festhalten, dass die Ziele auf der Ebene der Theorie erreicht wurden.

Tabelle 5: Zielüberprüfung auf der Ebene der Theorie

Ziele	Zielerreichung	Begründung
Die Autorinnen kennen die aktuelle und relevante Literatur zu Lehrer-Schüler-Beziehungen.	ja	Auf Grund des erworbenen, theoretischen Wissens, beschreiben die Autorinnen im Kapitel 3 ausführlich die theoretischen Hintergründe, welche die Basis für ein explizites Wissen über die Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt. Darin zeigen sie Aspekte für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und verschiedene Handlungsmöglichkeit für deren Gestaltung auf.
Die Autorinnen kennen Aspekte eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung.	ja	

Die Autorinnen kennen 5-7 Handlungsmöglichkeiten, für die Gestaltung einer förderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung.	ja	(siehe oben)

7.4.2 Ziele auf der Ebene der Handreichung

Für die Ermittlung der Zielerreichung auf der Ebene der Handreichung dienten die Ergebnisse der Fragebogen, welche von den Testpersonen ausgefüllt wurden. Auch in diesem Bereich wurden fast alle Ziele erreicht. Was bedeutet, dass sowohl der Umfang der Handreichung, das Design, die Verständlichkeit der Texte, die Anzahl der Übungen als auch der Theorie- und Inputteil positiv bewertet wurden. Lediglich die leichte Umsetzbarkeit und Praxistauglichkeit der Übungen wurden vereinzelt bemängelt. Kritik wurde ausschliesslich bei den Übungen „Banking Time“ und „Aufmerksamkeits-Joker“ geübt. Zu erwähnen gilt hierbei, dass Banking Time nur gerade von vier Lehrpersonen getestet wurde. Die Kritik am erhöhten Zeitaufwand ist teilweise nachvollziehbar, da diese Übung am meisten Organisation im Vorfeld verlangt. Alle anderen Übungen hingegen erhielten von den Testpersonen Zuspruch und wurden als praxistauglich bezeichnet.

Durch die Rückmeldungen der Testpersonen im Fragebogen erhielten die Autorinnen wertvolle Hinweise zur Optimierung der Handreichung, womit auch dieses Ziel erreicht wurde.

Tabelle 6: Zielüberprüfung auf der Ebene der Handreichung

Ziele	Zielerreichung	Begründung
Die Autorinnen treffen eine bewusste Auswahl von 4-6 Handlungsmöglichkeiten.	ja	Die Handreichung beinhaltet 6 Übungen zur Gestaltung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie eine Checkliste für die Selbstreflexion der Lehrpersonen (Kapitel 5.3). Jede Übung, wie auch die Checkliste beziehen sich auf je einen Theorie- oder Inputteil.
Die Texte sind in leicht verständlicher Sprache verfasst.	ja	Die Testpersonen bestätigen mit 88% deutlich die leichte Verständlichkeit der Texte (Kapitel 7.1.3.).
Das Design der Handreichung wird als ansprechend beurteilt.	ja	Die deutliche Mehrheit der Testpersonen beurteilt die Handreichung als ansprechend (Kapitel 7.1.2.).
Der Theorie- und Inputteil ist kurz und kompakt, er beinhaltet aber dennoch wertvolle und bedeutsame Hintergrundinformationen.	ja	Der Theorie- und Inputteil umfasst lediglich acht Seiten, in denen vier grundlegende Themen behandelt sind. Die Testpersonen beurteilen den Theorie- und Inputteil grösstenteils als bedeutsam, wertvoll und leicht verständlich (Kapitel 7.1.3).
Der Umfang der Handreichung beträgt maximal 28 oder 32 Seiten.	ja	Die erste Version der Handreichung umfasst 28 Seiten und der Umfang wird von den Testpersonen als passend bewertet (Kapitel 7.1.2). Die endgültige Version wird auf Grund von Anpassungen 32 Seiten umfassen (Kapitel 7.3).

Die Übungen und die Checkliste werden als leicht umsetzbar und praxistauglich beurteilt.	mehrheitlich	Jede Übung der Handreichung wurde mehrmals von Testpersonen ausprobiert. Die Testpersonen bestätigen mehrheitlich die Praxistauglichkeit und die leichte Umsetzbarkeit der Übungen und der Checkliste (Kapitel 7.1.5 und 7.1.4). Die Übungen „Banking Time“ und „Aufmerksamkeits-Joker“ schneiden etwas schlechter ab, sie werden teilweise als aufwendig und zeitintensiv beurteilt.
Erkenntnisse, Rückmeldungen und Anregungen aus den Fragebogen stellen Optimierungshinweise dar und fliessen nach Möglichkeit in die Überarbeitung der Handreichung mit ein.	ja	Die Rückmeldungen der Testpersonen wurden nach Möglichkeit berücksichtigt und nahmen Einfluss auf die Endversion der Handreichung (siehe Kapitel 7.3).

7.4.3 Ziele auf der Ebene der Testpersonen

Auf der Ebene der Testpersonen kann eine lückenlose Zielerreichung festgehalten werden. So erprobten und bewerteten sechs Lehrpersonen (33%) mehr als geplant die Handreichung. Als Erfolg darf gewertet werden, dass 98% der Testpersonen der Handreichung eine hohe Bedeutsamkeit attestierten und sie weiterempfehlen würden.

Tabelle 7: Zielüberprüfung auf der Ebene der Testpersonen

Ziele	Zielerreichung	Begründung
Mindestens 20 Testpersonen erproben und bewerten die Handreichung.	ja	30 Testpersonen erprobten die Handreichung und 26 retournierten den Fragebogen ausgefüllt und bewerteten damit die Handreichung.
Die Handreichung stellt für die Testpersonen ein bedeutsames Instrument zur bewussteren Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung dar.	ja	Alle Testpersonen beurteilen das Thema der Handreichung als relevant. 98% der Testpersonen attestieren der Handreichung eine hohe Bedeutsamkeit und alle würden die Handreichung weiterempfehlen (Kapitel 7.1.1 und 7.1.6).

7.4.4 Beurteilung des Grobziels

Das Grobziel:

Die Autorinnen erstellen für die bewusste und regelmässige Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine überschaubare wie auch ansprechende Handreichung für Klassenlehrpersonen und Schulische Heilpädagogen/-innen der Primarstufe. Sie basiert auf theoretischem Hintergrundwissen und beinhaltet einfach umsetz- und integrierbare Übungen für die Praxis.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf Grund der oben detailliert dargestellten Zielerreichungen, das Grobziel nahezu vollständig erreicht werden konnte. Es entstand eine dienliche Handreichung, die mit ihrem Format, ihrem Design und ihrem Umfang positiven Anklang bei den Lehrpersonen fand. Auch inhaltlich konnte die Handreichung die Testpersonen überzeugen. Der Theorie- und Inputteil wurden als bedeutsam erachtet und führte bei den Lehrpersonen zur Auffrischung des bereits vorhandenen

Wissens und/oder auch zur Erweiterung des Wissens über die Beziehungsgestaltung und deren zentralen Funktion. Auch die Übungen dienten ihnen als Anregung zur aktiven und bewussten Beziehungspflege.

7.5 Beantwortung der Fragestellungen

Folgend werden die in Kapitel 2.6 formulierten Fragestellungen beantwortet.

Fragestellungen auf der Ebene der Theorie:

- **Wie wird in der aktuellen Literatur eine förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung beschrieben?**
- **Welche Aspekte zeichnen eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aus?**

Die Literatur beschreibt, dass es für eine förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung ein breites Wissen benötigt und verschiedene Aspekte dabei eine Rolle spielen. Erkenntnisse der Neurobiologie, der Bindungstheorie und Ansätze aus der Entwicklungspsychologie bilden die Ausgangslage für die Entwicklung der verschiedenen Aspekte der Beziehungskompetenz. Eine beziehungskompetente Lehrperson berücksichtigt das grundsätzlich menschliche Bedürfnis, wahrgenommen zu werden und Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Vertrauen zu erleben. Weiter achtet sie darauf, dass geglückte Resonanzerfahrungen und gemeinsame Erlebnisse gemacht, ein Wir-Gefühl, also Zusammengehörigkeit erfahren und durch Spiegelungsprozesse mit Bezugspersonen das eigene Potenzial erkannt wird, damit ein positives Selbstkonzept aufgebaut werden kann. Die Literatur fordert, dass Lehrpersonen über explizites Wissen der einzelnen Aspekte dieses Themas verfügen, dieses aktiv in die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung einfliessen lassen und die einzelnen Aspekte im Alltag „(vor-)leben“ sollen. Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung zeichnet sich also durch verschiedene Aspekte aus. Dazu gehört[37]:

- ein achtsamer Umgang mit sich selber, Selbstreflexion, erkennen der eigenen Grenzen und die bewusste Stärkung des Selbst. Erst ein gestärktes *Ich* ist in der Lage positive Beziehungen aufzubauen und beziehungsförderliche Verhaltensweisen zu leben und zu lehren (siehe Kapitel 3.4.1 und 3.4.2).
- Akzeptanz wie auch empathisches und kongruentes Verhalten, echtes Interesse und Aufrichtigkeit gegenüber sich selbst und andern (siehe Kapitel 3.4.3).
- das gegenseitige Vertrauen, das Ernstnehmen des Gegenübers, freundliches Verhalten, das Einhalten von Versprechen, Verlässlichkeit, welche Erwartungssicherheit mit sich bringt und das Eingehstehen von eigenen Fehlern (siehe Kapitel 3.4.4).
- das Bewusstsein der verschiedenen Rollenerwartungen, deren Klärung und dem „Flexibel halten“ von Erwartungen (siehe Kapitel 3.4.5).
- das Bewusstsein über die Komplexität der verbalen und nonverbalen Kommunikation und dem besonnenen und empathischen Einsatz jener (siehe Kapitel 3.4.6).
- das Mitschwingen bzw. die emotionale Resonanz als intensive Form des Verstehens, wodurch verbal, nonverbal wie auch mental auf die Stimmung des Gegenübers eingegangen wird und es

[37] Für die bessere Lesbarkeit wurde in der Auflistung auf die Erwähnung der verschiedensten Autoren verzichtet, dafür wird auf die Kapitel hingewiesen, in denen die Theorie, inkl. den Literaturangeben, detailliert beschrieben werden.

diesem ermöglicht sich angenommen zu fühlen und sich für neue Erfahrungen zu öffnen (siehe Kapitel 3.4.7).

- das (konstruktive) Feedback, welches Rückmeldungen gibt auf den Stand einer Arbeit in Bezug auf das Verstehen der Aufgabe, deren Umsetzung, über das weitere Vorgehen sowie die Selbstregulation und dem Kind so ermöglicht, selbst zu erkennen, was es noch braucht, um das Ziel zu erreichen. Unspezifisches Lob hingegen wird nur sparsam eingesetzt (siehe Kapitel 3.4.8).
- ein humorvoller Umgang mit sich selbst und anderen, im Bewusstsein, dass ein Lächeln ansteckend, entspannend und verbindend wirkt (siehe Kapitel 3.4.9).

Aus der Literatur wird klar, dass Beziehungen nicht gelernt werden können, jedoch unterstützende Verhaltensweisen (Miller, 2011) und Beziehungskompetenzen (Bauer, 2014), wie oben dargelegt, schon. Daher wird neben der bestehenden Allgemein- und Fachdidaktik auch eine Beziehungsdidaktik gefordert, welche die Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst macht, sie reflektiert, kritisch prüft und Übungsfelder für die Beziehungsarbeit und das Erlernen wie auch das Trainieren von beziehungsförderlichen Verhaltensweisen einrichtet.

Fragestellung auf der Ebene der Handreichung:

- **Wird die entwickelte Handreichung von den Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen als hilfreich und bedeutsam für ihren Schulalltag erachtet?**

Auf Grund der Beurteilung des Grobziels sowie der Zielerreichung auf den Ebenen der Handreichung und der Testpersonen können die Autorinnen zusammenfassend feststellen, dass sowohl die Klassenlehrpersonen wie auch die Schulischen Heilpädagogen/-innen die Handreichung als hilfreich und bedeutsam erachten. 98% der Testpersonen bestätigen die hohe Bedeutsamkeit der Handreichung und sogar 100% geben an, die Handreichung weiterzuempfehlen. Obwohl es auch kritische Stimmen bezüglich einzelner Übungen gab, kann die Fragestellung dennoch mit JA beantwortet werden.

7.6 Kritische Auseinandersetzung mit dem Vorgehen, dem Fragebogen und der Handreichung

Rückblickend setzen sich die Autorinnen kritisch mit ihrem Vorgehen, dem Fragebogen der Handreichung inklusive deren Entwicklung auseinander.

7.6.1 Vorgehen

Obwohl das Erstellen des Zeitplans und der detaillierten Zielsysteme aufwendig war, dienten sie den Autorinnen, während des ganzen Projektprozesses, als wertvolle Arbeitsinstrumente und Orientierungshilfen. Die Meilensteine auf dem dicht gedrängten Zeitplan hielten die Autorinnen an, von Beginn an speditiv, konzentriert und zielorientiert an der Arbeit zu bleiben. Somit konnten die vielen Teilschritte bewältigt werden und die Testpersonen erhielten die erste Version der Handreichung wie auch den Fragebogen gemäss Planung termingerecht.

Die eingehende Recherche und das intensive Studium der Literatur zahlten sich aus. So konnten sich die Autorinnen schon früh einen breiten Überblick über das Thema und die verschiedenen Aspekte einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung verschaffen, was sie befähigte eine gezielte Auswahl der theoretischen

Unterthemen zu treffen und diese eingehend zu vertiefen. Die sorgfältige Vertiefung in die Literatur unterstützte auch das Finden von geeigneten Übungen für die Handreichung. Denn die Autorinnen mussten bei der Recherche feststellen, dass es zum Thema Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung erst wenige Werke gibt, welche sich ausschliesslich mit diesem Thema auseinandersetzen.

Den Autorinnen war bewusst, dass das Erstellen einer Entwicklungsarbeit im Team gewisse Risiken bergen kann. Doch die Übereinstimmung ihrer Vorstellungen bezüglich Arbeitsweise, Einsatzbereitschaft und Qualität der Endprodukte (Masterarbeit und Handreichung) trugen zu einer erfolgreichen, reibungslosen Zusammenarbeit bei. Zuverlässigkeit, Flexibilität und Offenheit waren zudem für die Autorinnen selbstverständliche Voraussetzungen. So erlebten die Autorinnen die Zusammenarbeit als Bereicherung und die gegenseitige Motivation wie auch der Humor halfen über die eine oder andere herausfordernde oder energieraubende Situation hinweg.

7.6.2 Handreichung

Bei der Betrachtung der überarbeiteten, definitiven Handreichung können die Autorinnen feststellen, dass das Endprodukt bezüglich Layout und Design für sie durchaus stimmig ist. Einzig bei der Wahl der Bilder könnten sie sich Veränderungen vorstellen. Anstelle gezeichneter Illustrationen, würden die Autorinnen professionelle Fotos, welche die in der Handreichung beschriebenen Situationen treffend darstellen, bevorzugen. Doch dies hätte den zeitlichen wie auch finanziellen Rahmen deutlich gesprengt.

Wie im vorangehenden Kapitel bereits erwähnt, legte das eingehende Literaturstudium die Basis und somit die Ausgangslage für die Gliederung der Handreichung. Die Literatur verdeutlicht, dass explizites Wissen Grundlage für die Gestaltung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung bildet. Deshalb startet die Handreichung mit einem kompakten Theorieabriss, welcher es den Lehrpersonen ermöglicht, sich rasch einen Überblick über die theoretischen Hintergründe zu verschaffen und sie nach Bedarf durch die angefügte Literatur zu vertiefen. Die Handreichung führt darauffolgend die Lehrperson mit der Checkliste hin zur kritischen Auseinandersetzung mit sich selber und der Reflexion über die Qualität ihrer Lehrer-Schüler-Beziehung. Erst anschliessend bietet die Handreichung unterschiedliche, zu jedem Theorie- und Inputteil passende Übungen für die Praxis an, wodurch das Lehren von förderlichen Verhaltensweisen beginnen kann. Die Abrundung bildet das Souvenir „Humor“. Der Ausdruck Souvenir daher, weil damit an ein einfaches, aber wirkungsvolles Instrument erinnert wird, welches im schulischen Alltag immer wieder das Eis brechen kann. Wie eben dargelegt, folgt die Gliederung der Handreichung einem logischen Aufbau, der von der Theorie gestützt wird.

Bezüglich der Übungen wäre es vielleicht eine Möglichkeit gewesen, den Lehrpersonen eine grössere Anzahl an Übungen zur Vorauswahl vorzulegen, um damit die definitive Auswahl der Übungen, welche in die Handreichungen aufgenommen werden, breiter abzustützen. Ob die Auswahl damit anders ausgefallen wäre, bleibt offen.

7.6.3 Fragebogen

Die Workshops zur Forschungsmethode und zur quantitativen Auswertung boten wertvolle Inhalte. Rückblickend erkennen die Autorinnen allerdings, dass es hilfreich gewesen wäre, diese Workshops schon zu einem früheren Zeitpunkt zu besuchen. Denn dadurch hätte mehr Zeit zur Verfügung gestanden, die Inputs zu verarbeiten, vertiefen und zu festigen wie auch den Blick für mögliche Stolpersteine zu schärfen.

An der Gestaltung des Fragebogens und auch an den eigentlichen Formulierungen der Fragen würden die Autorinnen nichts ändern. Jedoch bei der Auswertung des Fragebogens stellten sie fest, dass die häufigere Verwendung von dichotomen Fragen und das Aufteilen von einigen Fragen mit Mehrfachantworten in mehrere Teilfragen zielführender gewesen wären. Zudem mussten die Autorinnen im Nachhinein feststellen, dass sie die Bedeutsamkeit des Souvenirs „Humor“ nicht explizit abgefragt hatten. Obschon der Fragebogen zum Gegenlesen abgegeben wurde, fiel diese Unstimmigkeit nicht auf. Es wäre von Vorteil gewesen, wenn der Fragebogen nicht nur gegengelesen, sondern von zwei bis drei Personen vorgängig ausgefüllt bzw. erprobt worden wäre. Aber schlussendlich konnten trotzdem alle für die Evaluation nötigen Antworten generiert und ausgewertet werden. Das Code-Buch war hierbei nützlich und ermöglichte eine rasche und einfache Auswertung im Excel-Programm.
Die schriftliche Befragung mittels Fragebogen erwies sich als zweckdienlich wie auch ökonomisch und entsprach dem Bedürfnis der Testpersonen nach einer Rückmeldungsart mit geringem Aufwand.

7.7 Zusammenfassung

Die grösstenteils positiven Ergebnisse der Fragebogen haben die Autorinnen darin bestärkt, dass mit der Handreichung ein sinnvolles und relevantes Instrument für den schulischen Alltag geschaffen wurde. Die kritischen Voten und Überlegungen führten zur gezielten Anpassung und somit zur Optimierung der Handreichung. Die Überprüfung der Ziele auf den Ebenen der Theorie, der Handreichung und der Testpersonen zeigt eine nahezu vollständige Zielerreichung auf.
Die Beantwortung der Fragestellungen spiegelte die Zielerreichung wieder. Es konnte aufgezeigt werden, welche verschiedenen Aspekte, die auf explizitem Wissen beruhen, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ausmachen. Dabei wird klar, dass beziehungsförderliche Verhaltensweisen und Beziehungskompetenzen gelernt und trainiert werden müssen, damit im schulischen Alltag tragfähige und lernförderliche Beziehungen aufgebaut werden und gelingen können. Gemäss den Testpersonen kann die Handreichung einen Beitrag zur bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung leisten.

8 Fazit und Ausblick

Die intensive Auseinandersetzung mit der Literatur zur Lehrer-Schüler-Beziehung und deren Gestaltung war für die Autorinnen äusserst interessant, bereichernd und lehrreich. Sie hätten sich rückblickend gewünscht, dass diese wertvolle Vertiefung bereits in ihren eigenen Ausbildungen Platz gefunden hätte.

Die Befragung der Testpersonen ergab, dass alle bereits über ein gewisses (implizites) Vorwissen verfügen. Jedoch benötigt es für eine systematische Vorgehensweise und professionelles Handeln im Beziehungsgeschehen explizites Wissen und ein bewusstes Sich-Einlassen auf die Thematik. Es braucht positive Erfahrungen und die Erkenntnis, dass regelmässige und bewusste Beziehungspflege im Schulalltag Entlastung für Lehrpersonen wie auch Schüler/-innen bringt. Weiter wirkt sie Gewinn bringend auf die Arbeitszufriedenheit, das Klassenklima, die Motivation und das Selbstbewusstsein. Auch die Lern- und Leistungsbereitschaft wird dadurch erhöht und schliesslich bringt die Beziehungspflege einen positiven Einfluss auf die Gesundheit. Hierfür benötigt es aber die Bereitschaft zur Selbstreflexion und dem Schaffen von Freiräumen für die Beziehungspflege im Schulalltag. Wie die Auswertung der Fragebogen aufzeigt, konnte mit der Handreichung bei den Lehrpersonen der Blick neu für die Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung geschärft werden. Es ist den Autorinnen allerdings bewusst, dass die Handreichung

alleine noch kein Garant darstellt, dass fortan der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung ausreichend Zeit gewidmet wird. Dennoch hoffen die Autorinnen, dass durch die Handreichung bzw. die Beleuchtung des Themas und dem Angebot für die Praxis ein Stein ins Rollen gebracht wurde. Sodass die Lehrpersonen angeregt und unterstützt wurden, die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung systematischer anzugehen und sich weiterführend mit der Thematik zu befassen.
Wünschenswert wäre es aus Sicht der Autorinnen natürlich auch, wenn die Lehrpersonen tatsächlich die Handreichung weiterempfehlen würden, wie sie es im Fragebogen angegeben hatten. Dies damit die Sensibilisierung auf dieses Thema einen immer grösser werdenden Kreis ziehen und auch in Lehrpersonen-Teams darüber gesprochen würde. Hier wird auch die Rolle des/der Schulischen Heilpädagogen/-innen als mögliche Beziehungsbotschafter/-in deutlich. Oft sind sie im Klassengeschehen mit dabei und haben die so Gelegenheit Ideen vorzuschlagen und die niederschwelligen Übungen zur Beziehungsgestaltung aus der Handreichung oder der weiterführenden Literatur einzubringen.

Die grosse Herausforderung besteht darin, das Thema der Lehrer-Schüler-Beziehung ständig aktiv und präsent zu halten. Die Autorinnen sehen einen möglichen, wie auch herausfordernden Ansatz darin, dass diesem Thema Platz in einem Schulprogramm eingeräumt und einer Arbeitsgruppe die Zuständigkeit dafür übertagen wird. Diese Arbeitsgruppe wäre für regelmässige Inputs, Anregungen und allfällige Weiterbildungen besorgt. In diesem Zusammenhang ist auch eine Sensibilisierung der Schulleitung von Bedeutung, da dadurch das Thema breiter abgestützt und eine beziehungsförderliche Gestaltung des Schulalltags als Qualitätsmerkmal angesehen würde.

Die Wirksamkeit einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung wurde bereits durch Hatties Metastudie belegt, die einzelnen Übungen und Trainingseinheiten jedoch wurden nur vereinzelt (Tootling) auf ihre Effektivität hin untersucht. Für die Autorinnen wäre es daher interessant, wenn dahingehend weitere Forschungen angestellt würden, damit dadurch die gezielte Auswahl evidenzbasierter Übungen zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung vereinfacht würde.

Der Lehrplan 21 ist das erste Curriculum, das interaktive Fähigkeiten und Fachwissen über Beziehungsgestaltung und daraus folgendem professionellem Handeln explizit verlangt, damit überfachliche Kompetenzen erworben bzw. gelehrt werden können. Dadurch erhält die Forderung nach einer Beziehungsdidaktik, welche in den Ausbildungsstätten vertieft gelehrt werden soll, zusätzliches Gewicht.

Zum Schluss unserer Arbeit hegen wir die Hoffnung, dass durch die Handreichung und das Einbringen der Thematik in die jeweiligen Teams, die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung neuen Schwung erhalten hat. Damit sie sich so weiterentwickeln und von da aus in die gesamte Schuleinheit hinausgetragen werden kann, um auch dort ihre Wirkung zu entfalten.

9 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. *Pädagogik*, *7-8*, 6-9.

Bauer, J. (2014). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Bönsch, M. (2002). *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion.* Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.

Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Brohm, M. & Endres, W. (2015*). Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.

Brunsting, M., Nakamure, Y. & Simma, Ch. (2013). *Wach und präsent – Achtsamkeit in Schule und Therapie.* Bern: Haupt.

Carle, U. (1999). *LehrerInnen-Rolle: Entwicklungschance oder Kreuz?.* Zugriff am 11.9.17 unter http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/2001ws/gspaed/literatur/Lehrerrolle%204.pdf

Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule. *CLASS. Classroom assessment scoring system.* Zugriff am 20.1.2018 unter http://web.fhnw.ch/ph/praxis/ordner-interne-qualifizierung/schulungsunterlagen-class-s

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick über die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rohwolt.

Frick, J. (2011). *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zu Hilfe und Selbsthilfe* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Friedrichs, B. & Schubert, N. (2013). *Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.

Förderschule Fischingen (2017). *Leitgedanken Pädagogik Neue Autorität*. Zugriff am 23.4.2018 unter http://www.foerderschule.ch/files/QA1116_Leitgedanken_Paedagogik_Neue_Autoritaet.pdf

Gewaltprävention an Schulen. *PFADE*. Zugriff am 7.5.18 unter http://www.gewaltprävention-an-schulen.ch

Hartke, B., Bumenthal, Y., Camein, O. & Vrban, R. (2014). *Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 5.-10. Klasse*. Hamburg: Persen.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hintz, A. & Krull, J. (2015). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 7*, 1-11, Zugriff am 12.10.2017 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Krull_Hintz_2015_F%C3%B6rderung_emotional-sozialer_Kompetenzen.pdf

Hintz, A., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R. T. & Burke M. D. (2014). „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“ – Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 12*, 440-453.

Hüther, G. (2010). Wie funktioniert das Lernen im Kopf?. *Pädagogik*, *4*, 40-45.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2017). *Leitfaden Masterarbeit Departement 1 HfH*. Unveröffentlichtes Dokument. Zugriff am 15.08.2017 unter http://www.stud.hfh.ch/arbeiten/ilias/

Kaufmann, R. (2011). *Selbstbestimmung und Beziehungslernen. Achtsamkeit im Schulleben vermitteln*. Weinheim: Beltz.

Kirschke, K. & Hörmann, K. (2014). *Grundlagen der Bindungstheorie*. Zugriff am 29.9.2017 unter https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_kirschke_hoermann_2014.pdf

Koch, C. (2016). *Beziehungskompetenz – bindungstheoretische Überlegungen zum Umgang mit herausfordernden Schülern im Unterricht*. Zugriff am 30.8.2017 unter http://www.paedagogisches-institut-berlin.de/index.php?id=49&no_cache=1&tx_news_pi1%5Bnews%5D=2&tx_news_pi1%5Bcontroller

Largo, R. H. & Beglinger, M. (2009). *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen* (4. Aufl.). München: Piper.

Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017). *Heft Grundlagen.* Zugriff am 15.10.2017 unter http://zh.lehrplan.ch

Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017). *Heft Überblick*. Zugriff am 15.10.2017 unter http://zh.lehrplan.ch

Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klarkommen* (12.Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Menges, R. (2012). Schule als Ort der Menschlichkeit und der Professionalität. *Lernende Schule, 60*, 35-37.

Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miller, R. (2015). *Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.

Ofner, S. Die 7 Säulen der Neuen Autorität: Beispiel Schule. *mediation aktuell,* 18-19*.* Zugriff am 23.4.2018 unter https://www.oebm.at/files/oebm/pdfdownloads/Zeitung/1-13-s18-19.pdf

Ofner, S. & Steinkellner, H. *Die sieben Säulen der Neuen Autorität in der Sozialpädagogik*. Zugriff am 23.4.2018 unter http://www.neueautoritaet.at/uploads/INA/für_wen/für_Sozialpädagogik/7saeulensozpaed.pdf

Omer, H. & von Schlippe, A. (2015). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

Pädagogische Hochschule Zürich (2009). *Die fünf zentralen Dimensionen im Lehrberuf*. Zugriff am 20.10.2017 unter https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/pruefungen/eignungsabklaerung/merkblatt_dimensionen.pdf

Pianta, R. C. (2000). *Enhancing Relationships between children and teachers* (2. Aufl.). Washington: American Psychological Association.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual. K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Reich, K. (2005). *Beziehungsdidaktik ist Wertschätzungsdidaktik*. Zugriff am 10.8.2017 unter https://www.carl-auer.de/blogs/kehrwoche/beziehungsdidaktik-ist-wertschatzungsdidaktik/

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation* (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schule mit Respekt (2012). *5-Minuten-Beziehungsarbeit*. Zugriff am 10.8.17 unter https://schulemitrespekt.wordpress.com/2012/12/04/5-minuten-beziehungsarbeit/

Schulz von Thun, F. (2004). *Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz*. Reinbek: Rowohlt.

Schweer, M. K. W. (2008). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schweizerisches Rotes Kreuz. chili – das Konflikttraining. Zugriff am 7.5.2018 unter https://www.redcross.ch/de/srk-dienstleistungen/konflikte-bearbeiten-sozialkompetenz-staerken/was-ist-chili

Stegmaier, S. *Grundlagen der Bindungstheorie*. Zugriff am 29.9.2017 unter http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html

Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik: Studienausgabe*. Weinheim: Beltz.

Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. Immenhausen: Prolog.

Ulrich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.

Ustorf, A. -E. (2014): Bindung: Die sichere Basis fürs Leben. *Psychologie heute*, *41*, S. 20–25.

Vogel, D. (2015). *Prima Klima. Beziehungen gestalten und für sich sorgen – Achtsamkeit als Weg*. Zugriff am 31.8.2017 unter http://www.bernergesundheit.ch/download/praevention_Fachtagung_Thun_2015_Detlev_Vogel_Prima_Klima_.pdf

Watzlawick, P. (2011). *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch. Zusammengestellt von Trude Trunk und mit einem Nachwort von Friedemann Schulz von Thun*. Bern: Hans Huber.

Zitat Titelseite: Sona, H., Zugriff am 8.8.2017 unter http://www.k-l-j.de/Sprueche.htm?s=23

10 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Titelseite der Handreichung, © Regula Banz und Beatrice Rohrbach (2018)

Abbildung 1: Personale, soziale und methodische Kompetenzen und ihre Überschneidungen (Kanton Zürich Erziehungsdirektion, Lehrplan 21, 2017, S. 14) 4
Abbildung 2: Grundkonpetenzen einer Lehrerpersönlichkeit in Anlehnung an Miller (2011) 11
Abbildung 3: Beziehungskompetenz nach Bauer (2014), leicht verändert und ergänzt durch die Autorinnen 12
Abbildung 4: Kernmerkmale der differenziellen Vertrauenstheorie (Schweer, 2008, S. 553) 22
Abbildung 5: Effektstärke Lehrererwartungen (Hattie, 2015, S. 145) 26
Abbildung 6: Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun 29
Abbildung 7: Die vier Schritte der gewaltfreien Kommunikation (Zugriff am 12.21.10.2017 unter http://www.denisreis.com/kommunikationstechniken-fuer-projektleiter/) 31
Abbildung 8: Effektstärke Lehrer-Schüler-Beziehung (Hattie, 2015, S. 142) 33
Abbildung 9: Die Feedback-Ebenen und -Fragen (Hattie, 2017, S. 132) 34
Abbildung 10: Beziehungszusammenhang Schule (Miller, 2011, S. 53) 40
Abbildung 11: Drei-Säulen-Modell (Schubert in Tillak et al., 2014, S. 215) 41
Abbildung 12: Die sieben Säulen der Neuen Autorität (in Anlehnung an Omer & von Schlippe, 2015) 43
Abbildung 13: Overview of CLASS domains an dimensions (Pianta et al., 2008, S. 2) 46
Abbildung 14: Overview Positive Climate (Pianta et al., 2008, S. 23) 47
Abbildung 15: Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung (nach Vogel (2015), auf Basis von Pianta et al. (2012). 61
Abbildung 16: Beispiel eines Tootle-Tickets 65
Abbildung 17: Ablauf Tootling (vgl. Hintz & Krull, 2015, S. 9) 66
Abbildung 18: Verteilung der retournierten Fragebogen auf die beruflichen Tätigkeiten der Stichprobengruppe 76
Abbildung 19: Relevanz des Themas "Lehrer-Schüler-Beziehung" 77
Abbildung 20: Ist der Titel passend gewählt? 78
Abbildung 21: Auswertung des Bereichs Gesamteindruck der Handreichung 78
Abbildung 22: Auswertung des Bereichs Gestaltung der Handreichung 79
Abbildung 23: Bedeutsamkeit des Theorie- und Inputteils 80
Abbildung 24: Beurteilung des Theorie- und Inputteils 81
Abbildung 25: Verständlichkeit der Texte des Theorie- und Inputteils 82
Abbildung 26: Der Theorie- und Inputteil brachte wichtige Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis der Übungen 82
Abbildung 27: Der Theorie- und Inputteil hat mir eine neue Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung vermittelt 83
Abbildung 28: Verwendung der Checkliste und daraus gewonnene Erkenntnisse 83
Abbildung 29: Getestete Übungen 84
Abbildung 30: Beurteilung der Übung „Was nehme ich an dir wahr?“ 84
Abbildung 31: Beurteilung der Übung "Feedback mit den Augen" 85
Abbildung 32: Beurteilung der Übung „Tootling“ 85
Abbildung 33: Beurteilung der Übung "5-Minuten-Beziehungsarbeit" 86
Abbildung 34: Beurteilung der Übung "Banking Time" 87
Abbildung 35: Beurteilung der Übung "Aufmerksamkeits-Joker" 87
Abbildung 36: Favorisierte Übung 88
Abbildung 37: Verteilung der angewandten praktischen Instrumente auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder 89
Abbildung 38: Bedeutsamkeit der Handreichung 90
Abbildung 39: Weiterempfehlung und Auswirkung der Handreichung auf die eigene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung 90

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zielsystem auf der Ebene der Theorie 54
Tabelle 2: Zielsystem auf der Ebene der Handreichung 55
Tabelle 3: Zielsystem auf der Ebene der Testpersonen 56
Tabelle 4: Vorgehens- und Zeitplanung der Masterarbeit „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“ 57
Tabelle 5: Zielüberprüfung auf der Ebene der Theorie 97
Tabelle 6: Zielüberprüfung auf der Ebene der Handreichung 98
Tabelle 7: Zielüberprüfung auf der Ebene der Testpersonen 99

12 Literaturverzeichnis Handreichung

Zitat Titelseite: Sona, H., Zugriff am 8.8.2017 unter http://www.k-l-j.de/Sprueche.htm?s=23

Zitat Seite 3: Hüther, G., Zugriff am 10.8.17 unter https://schulemitrespekt.wordpress.com/2012/12/04/5-minuten-beziehungsarbeit/

Zitat Seite 6: Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.
Seite 28

Zitat Seite 8: Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Seite 146

Zitat Seite 9: Nietzsche, F., Zugriff am 20.10.2017 unter https://www.aphorismen.de/zitat/6129

Zitat Seite 11: Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation* (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
Seite 91

Zitat Seite 13: Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klarkommen* (12.Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
Seite 107

Zitat Seite 26: Borge, V., Zugriff am 25.10.2017 unter https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_victor_borge_thema_laecheln_zitat_23950.html

Zitat Rückseite: Bigler, P. (teacher oft he year 1988). Zugriff am 18.10.17 http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=56389

13 Abbildungsverzeichnis Handreichung

Alle Bilder erworben: 123rf. Zugriff am 15.10.2017 unter https://de.123rf.com

14 Anhang (auf CD-ROM)

Anhang 1: Produkt-Skizze

Anhang 2: Erste Version der Handreichung

Anhang 3: Mailtext zur Anfrage der Testpersonen

Anhang 4: Begleitbrief zum Versand der Handreichung

Anhang 5: Fragebogen

Anhang 6: Begleitbrief zum Versand des Fragebogens

Anhang 7: Erinnerungsmail Fragebogen

Anhang 8: Code-Buch

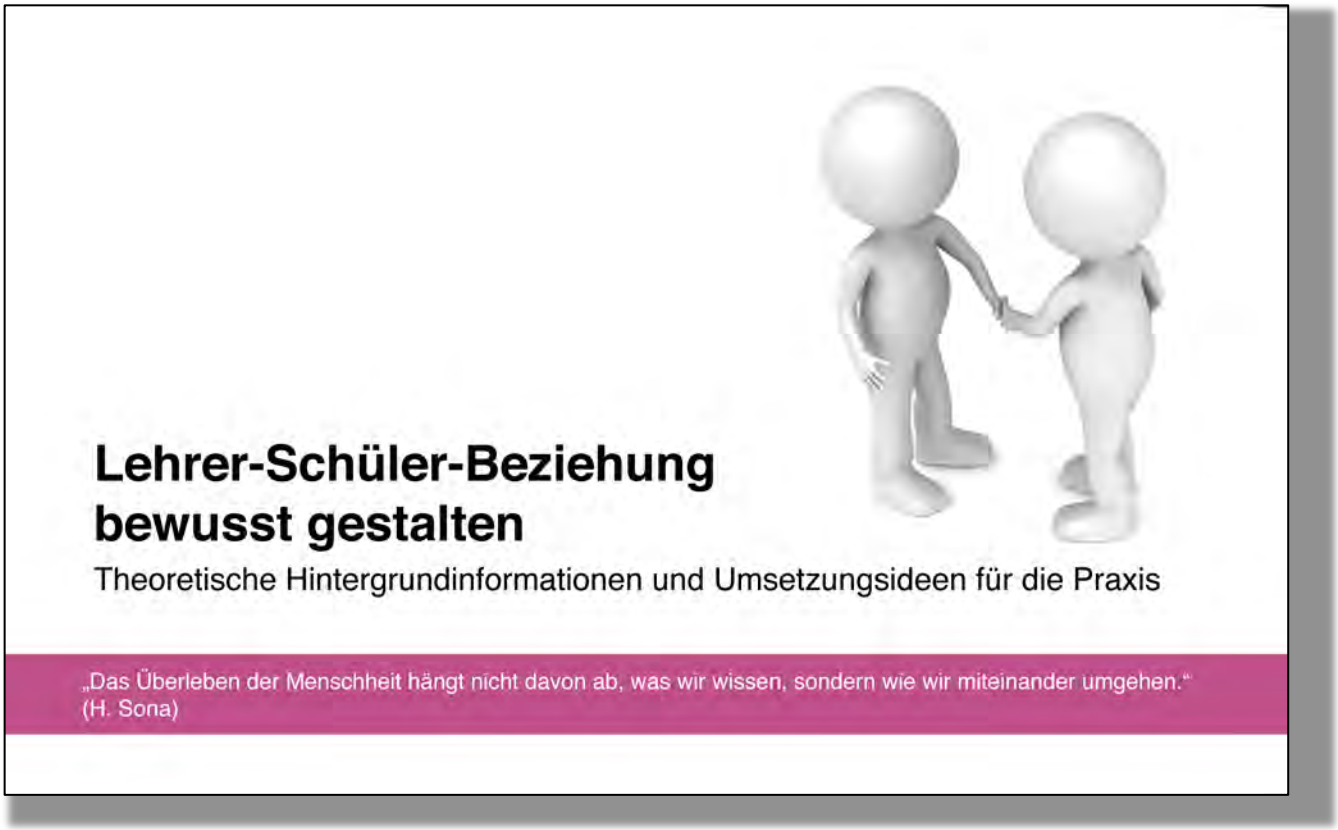
Anhang 9: Auflistung der von den Testpersonen eingebrachten Übungen

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

ANHANG

Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten

Eine Handreichung mit theoretischen Hintergrund-informationen und Umsetzungsideen für die Praxis



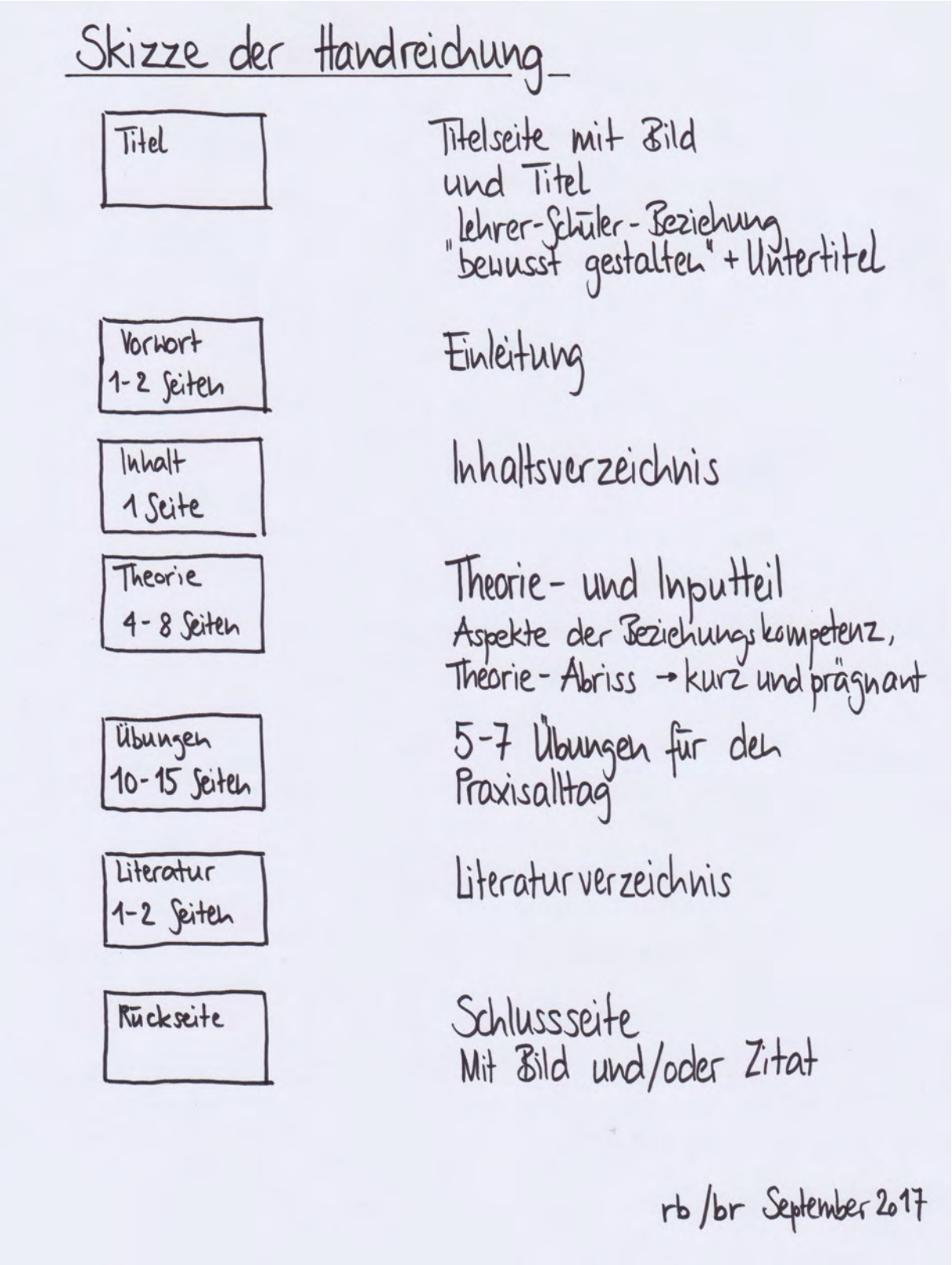
Eingereicht von: Regula Banz und Beatrice Rohrbach
Begleitung: Dr. phil. Marianne Wagner Lenzin
Datum der Abgabe: 22. Juni 2018

Anhang

Anhang 1: Produkt-Skizze
Anhang 2: Erste Version der Handreichung
Anhang 3: Mailtext zur Anfrage der Testpersonen
Anhang 4: Begleitbrief zum Versand der Handreichung
Anhang 5: Fragebogen
Anhang 6: Begleitbrief zum Versand des Fragebogens
Anhang 7: Erinnerungsmail Fragebogen
Anhang 8: Code-Buch
Anhang 9: Auflistung der von den Testpersonen eingebrachten Übungen

Anhang 1

Produkt-Skizze



Anhang 2

Erste Version der Handreichung

Eine Handreichung mit Anregungen für die Praxis

Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten

„Das Überleben der Menschheit hängt nicht davon ab, was wir wissen, sondern wie wir miteinander umgehen.“
(H. Sona)

Einleitung

Lehrer-Schüler-Beziehung, eine Schlüsselfunktion für Lernerfolg und Wohlbefinden

Spätestens durch die Metastudie von Hattie (2015) wurde die zentrale Funktion der Lehrer-Schüler-Beziehung ins Rampenlicht gerückt. Doch bereits Miller (2011) und Bauer (2008) lassen der Lehrer-Schüler-Beziehung besondere Bedeutung zukommen. Sie zeigen auf, dass sich die Beziehungsarbeit für alle Beteiligten lohnt, sie führt zu:

- Entlastung der Lehrpersonen (und der Schüler/-innen)
- höherer Arbeitszufriedenheit
- weniger Unterrichtsstörungen
- höherer Lernbereitschaft
- wohlwollendem, lernförderlichem Klima
- Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins
- positivem Einfluss auf die Gesundheit

Daher kann sie als Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht angesehen werden.
Umso mehr ist im Aufbau der Beziehung bewusstes und systematisches Vorgehen gefordert, welches auf grundlegendem Wissen über die Gestaltung der Beziehungsarbeit beruht. Dies damit auch im Beziehungsgeschehen professionelles Handeln sichtbar wird. Zudem weist der Lehrplan 21 in den überfachlichen Kompetenzen auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung hin.

Zur besseren Verständlichkeit wird anstelle von Schülerinnen und Schüler der Ausdruck „Schüler“ verwendet.

Die Handreichung ruft die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit neu in Erinnerung, beleuchtet den theoretischen Hintergrund und bietet Anregungen und Übungen.
Mit dem Wissen um die knappen Zeitressourcen und die hohe Belastung der Lehrpersonen, wurde die Handreichung überschaubar gestaltet und die Inputs, wie auch die Auswahl der Übungen bewusst knapp, einfach umsetzbar und in begrenzter Anzahl gehalten. Sie können unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die Handreichung erhebt nicht den Anspruch, ein vollumfängliches Trainingsprogramm zu bieten, sondern will sich als Inspiration zur regelmässigen Beziehungsgestaltung im Schulalltag verstanden wissen.

„Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird.“ (Gerald Hüther)

Inhaltsverzeichnis

Theorie	Hintergrundinformationen	6
Input	Vom Ich zum Wir	9
Input	Kommunikation	11
Input	Feedback versus Lob	13
Tool	Checkliste	14
Übung	Gewaltfreie Kommunikation – „Was nehme ich an dir wahr?“	18
Übung	Feedback mit den Augen	19
Übung	Tootling – „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“	20
Übung	5-Minuten-Beziehungsarbeit	22
Übung	Banking Time	23
Übung	Aufmerksamkeits-Joker	25
Souvenir	Humor	26
	Literaturverzeichnis	27
	Bildverzeichnis	27

Hintergrundinformationen

Lehrpersonen können mit ihrem Verhalten erreichen, dass Schüler selbstständiger werden, selbstverantwortlicher handeln und sich wahr- und angenommen fühlen. Zudem hat ihre Verhaltensweise Auswirkung auf die Lernatmosphäre, die dadurch von Freiheit, Echtheit und Verständnis geprägt wird. Diese förderlichen zwischenmenschlichen Verhaltensweisen, bzw. die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau können und sollen gelernt und trainiert werden.

Aus der **Bindungstheorie** und den **Neurowissenschaften** ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche ein angeborenes Bedürfnis nach Anerkennung, Aufmerksamkeit und Bedeutung haben. Neuste neurobiologische Studien zeigen, dass Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung für die Ausschüttung von körpereigenen Botenstoffen unerlässlich sind. Werden diese Grundbedürfnisse nicht befriedigt, ist der Motivationsaufbau erschwert und eine gesunde Entwicklung gefährdet. Zusätzlich lässt das System der Spiegelneuronen das Kind erkennen, welche Reaktionen es bei anderen auslöst, was wiederum sein Selbstbild massgeblich beeinflusst. Dadurch erhalten Bezugspersonen eine wichtige Vorbildfunktion.

„Je mehr Lehrerinnen und Lehrer selbst Grundphänomene zwischenmenschlicher Beziehungen wahrgenommen, erlebt und reflektiert haben, desto sicherer fühlen sie sich in der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern.“
(Reinhold Miller)

Nach Bauer (2014) beinhaltet die **Beziehungskompetenz** folgende Komponenten, welche ausschlaggebend für eine gelingende zwischenmenschliche Beziehung sind:

Beziehungskompetenzen

Kommunikation:
Ob verbal oder nonverbal, die Kommunikation transportiert immer Botschaften über sich selbst und die Beziehung zum Gesprächspartner.

Gemeinsame Aufmerksamkeit:
Konzentriertes Zuhören und Interesse zeigen, an dem was die Kinder bewegt.

Sehen und gesehen werden:
Kinder haben ein grosses Bedürfnis nach Spiegelungsprozessen, und sie möchten in Bezugspersonen ihre eigenen Potenziale erkennen können.

Emotionale Resonanz:
Sich auf die Stimmung des Gegenübers einlassen – mitschwingen – und mit stimmiger Mimik, Gestik oder auch Worten empathisch reagieren. Humor und gemeinsames Lachen runden die emotionale Resonanz ab.

Das Verstehen von Motiven und Absichten:
Um das Potenzial bei anderen zu entfalten, ist das Erkennen von Motiven, Absichten, Abneigungen und das Ansprechen dieser wichtig.

Gemeinsames Handeln:
Gemeinsame Aktionen, Ausflüge oder Mitmachen bei Spielen usw. sind in hohem Masse beziehungsstiftend.

Nach Bauer (2014), leicht verändert/ergänzt durch die Autorinnen

Ergänzend zu den Beziehungskompetenzen von Bauer sind gegenseitiges Vertrauen und Erwartungen an den Beziehungspartner zu berücksichtigen. **Vertrauen** stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Lehrer-Schüler-Beziehung dar. Empirische Arbeiten zeigen, dass vertrauende Schüler/-innen, ihre Leistungsfähigkeit besser einschätzen, motivierter sind, den schulischen Kontext positiver wahrnehmen, am Unterrichtsfach interessierter sind und eine geringere Ausprägung von Angst zeigen. Dazu gehört, dass die Lehrperson die Schüler ernstnimmt, sich freundlich verhält, ihre Versprechen einhält und Verlässlichkeit (Erwartungssicherheit) vermittelt, aber auch eigene Fehler eingesteht.

Erwartungen liegen immer Erfahrungen aus sozialen Beziehungen, Vorurteilen oder situativen Kontexten zu Grunde, welche Erwartungen oder Anforderungen an eine Person in einer bestimmten Rolle hervorruft. Somit übernehmen Erwartungen oft die Filterfunktion und es wird nur noch das wahrgenommen, was den subjektiven Erwartungen entspricht. Auf diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass Lehrpersonen, die ihre Erwartungen gegenüber ihren Schülern flexibel halten, angemessener auf ein unerwünschtes Verhalten reagieren und sich daraufhin eine Veränderung im Schülerverhalten zeigen kann.

Vom Ich zum Wir

Aller Anfang einer Beziehung ist das Selbst. Ein starkes „Ich“ ist die Voraussetzung für ein starkes „Wir“. Ein achtsamer Umgang mit der eigenen Person, das Beachten persönlicher Grenzen, Wahrnehmung der eigenen Gefühle, sich Zeit nehmen, um zur Ruhe zu kommen, Selbstreflexion, Loslassen können und Entlastung in Gesprächen mit anderen finden, können zur Stärkung des „Ichs“ beitragen und machen den Blick frei, um die Umwelt wirklich wahrzunehmen. Personen in Erziehungsberufen unterliegen der Gefahr, sich und eigenen Gefühlen zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken und zu sehr auf das Gegenüber fokussiert zu sein. Wer sich gut kennt, in sich ruht, sich entlastet fühlt und seine eigene Meinung vertreten kann, ist bereit sich auf Beziehungen einzulassen.

„Wer von Grund auf Lehrer ist, nimmt alle Dinge in Bezug auf seine Schüler ernst, sogar sich selbst.“
(Friedrich Nietzsche)

Am Anfang steht somit die Beziehungsklärung der Lehrperson mit sich selbst, wobei sich folgende Fragen auftun:

- Akzeptiere ich mich so, wie ich bin?
- Welche Stärken und Schwächen habe ich?
- Verstehe ich mich selbst als Lernender?
- Was tue ich, um gesund zu bleiben?
- Welche Rolle spielt die Achtsamkeit in meinem Leben?
- Wie sehen meine Grundüberzeugungen aus?

Erst in einem zweiten Schritt können Fragen, die das Miteinander betreffen angegangen werden.
In herausfordernden Situationen können folgende Handlungsweisen die Selbstsicherheit bewahren:

- tief Luft holen
- nicht sofort reagieren, sich Zeit einräumen
- Rückfragen stellen
- Humor bewahren, über sich selbst lächeln können
- Räumliche Distanz schaffen
- Gespräch vorschlagen, usw.

Kaufmann, 2011, S. 111 und Miller, 2015, S. 39

Kommunikation

Wie in allen Beziehungen kommt auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung der Kommunikation eine grosse Bedeutung zu. Wie schnell fühlen wir uns missverstanden oder sind erstaunt, welch heftige Reaktionen etwas vermeintlich Banales beim Gegenüber auslösen kann. Und selbst beim Schweigen, werden durch Körperhaltung, Mimik und Gestik nonverbale Signale ausgesandt.
Die Methode von Rosenberg (2016), die „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK), bietet einen unterstützenden Rahmen für eine wertschätzende Kommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Methode beruht auf den vier Komponenten:
Beobachtungen: Zunächst soll genau beobachtet werden, was in einer Situation tatsächlich geschieht, was gesagt und/oder getan wird. Dabei ist es entscheidend, dass Beobachtungen als Beschreibungen ohne Wertung mitgeteilt werden („Ich sehe, höre...“).
Gefühle: Daraufhin werden die Gefühle, welche durch das Beobachten der betreffenden Handlung ausgelöst werden, ausgesprochen („Ich fühle...“). Dabei ist es hilfreich, wenn über einen differenzierten «Gefühlswortschatz» verfügt wird.

„Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf das,
was wir tun wollen, statt auf das, was schiefgelaufen ist.“
(Marshall Rosenberg)

Bedürfnisse: Folgend müssen Bedürfnisse, Werte, Wünsche usw. welche hinter diesen Gefühlen stehen, erkannt und akzeptiert werden, damit ihnen daraufhin Ausdruck verliehen werden kann („...weil ich brauche / mir wichtig ist...“). Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter fällt es unserem Gegenüber einfühlsam zu reagieren.
Bitten: Schlussendlich wird eine spezifische Bitte formuliert, welche dazu beitragen soll, unsere Lebensqualität zu verbessern. Es soll um Handlung gebeten werden, welche, die oben ausgedrückten Bedürfnisse, erfüllen können. Vage und zweideutige Formulierungen sind zu vermeiden und es soll klar gesagt werden, was gewünscht wird („Wärst du bereit zu...?“ / „Darf ich dich bitten...?“).

„Mitschwingen“
Mitschwingen geschieht, wenn man das Erleben des anderen aufgreift, gefühlsmässig die Welt des anderen nachempfindet und dies verbal oder nonverbal ausdrückt oder in die eigene Handlung aufnimmt. Das Mitschwingen löst keine Probleme, doch es vermittelt dem Kind Verständnis gegenüber seiner Situation und seinen Emotionen, obwohl es nie möglich ist, die Empfindungen des Gegenübers vollumfänglich nachzuempfinden. Mitschwingen ist eine empathische Begegnung von Person zu Person und bietet eine Alternative zum stereotypen „Ich verstehe dich“.
Beispiel:
Kind: Die Mathe-Prüfung schaffe ich nicht. Lehrperson: Ja, das Thema hat es wirklich in sich.
Kind: Wirft frustriert ein Arbeitsblatt auf den Boden. Lehrperson: Gell, manchmal ist es zum Verzweifeln.

Literatur und weitere Übungen: Miller, R. (2015). *Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.

Feedback versus Lob

Lob, konstruktive Kritik oder Feedback was ist der Unterschied und was wirkt effektiv? Konstruktive Kritik, effektives Lob und Feedback kann synonym verwendet werden. Stereotypes Lob hingegen, wie „Das hast du gut gemacht!“ oder „Die Zeichnung ist schön!“, ist klar davon abzugrenzen und sollte nur sparsam eingesetzt werden. Für Feedback gilt es wesentliche Merkmale zu beachten, damit es wirksam, motivierend und nicht kontraproduktiv auf den Lernprozess wirkt.
Feedback gibt Rückmeldung auf den Stand einer Arbeit, in Bezug auf das Verstehen der Aufgabe, deren Umsetzung, über das weitere Vorgehen und die Selbstregulation. Dieses wird von einer empathischen Haltung und Reaktion der Lehrperson begleitet.
Es gibt dem Kind die Möglichkeit selbst zu erkennen, was es noch braucht, um das Ziel zu erreichen. Voraussetzung dafür ist, dass Lernziele und Erfolgskriterien bekannt sind.
(Hattie, 2015; Lohmann, 2015)

„Konstruktive Kritik ist eine beschreibende Rückmeldung, die richtige Ansätze betont und Fehler so aufzeigt, dass der Schüler die Möglichkeit zur Eigenkorrektur hat. So kann er seinen Fehler bzw. die Rückmeldung als Lernchance begreifen. Effektive Rückmeldungen zeigen dem Schüler sein Potenzial auf, die Lösung selber zu finden.“
(Gert Lohmann)

Checkliste

Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung
Damit die Beziehung zu den einzelnen Schülern und der Klasse als gesamtes eingeschätzt werden kann, ist die Checkliste* von Detlev Vogel hilfreich. An Hand dieser Checkliste kann die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler dargelegt und Bereiche für positive Veränderung identifiziert werden.

Was tue ich für eine gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (SuS)?	+/ • /–
Sprache, Gestik, Mimik, Ausdruck	
Die Kinder mit Namen ansprechen	
Mit warmer und ruhiger Stimme sprechen	
Höfliche Sprache verwenden, z.B. „Bitte“ und „Danke, das ist sehr nett!“	
Mit freundlichen Gesten und einer offenen Körperhaltung auf die SuS zugehen	
Häufig lächeln und lachen	
Eigene Gefühle zum Ausdruck bringen, z.B. Begeisterung und Freude	

*Literatur: Vogel (2015), auf Basis von Pianta, R.C., Hamre, B.D. & Mintz, S. 2012. *Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual*. Charlottesville: Teachstone.

Interaktion mit Schülerinnen und Schülern	
Interesse an Aktivitäten und Erfolgen der Kinder außerhalb der Schule zeigen	
Blickkontakt mit SuS suchen; besonders vor jeder Kontaktaufnahme wie Helfen, Ermahnen, etc.	
Das Mass an körperlicher Nähe durch das Kind bestimmen lassen und die eigene Grenze wahren	
Dem Kind bei jeder Frage, Bitte, Ermahnung, etc. Zeit für eine Reaktion geben	
Das Tun der SuS bestätigen und das eigene Zutrauen an die Kinder zum Ausdruck bringen	
Gemeinsame Aktivitäten und geteilte Aufmerksamkeit mit SuS suchen bzw. ermöglichen (Plaudern, Spielen, Staunen, Bauen, Backen, Bücher anschauen, etc.)	
Aufmerksam auf Schwierigkeiten reagieren und ggf. Unterstützung anbieten. Sich später vergewissern, ob das Problem behoben ist	

Trost und Hilfe anbieten ohne sie aufzudrängen	
Auf Fragen, Aussagen, Gesten, Bitten, etc. der SuS antworten (verbal/ nonverbal) - das heisst nicht, immer JA, und niemals NEIN zu sagen (Responsivität)	
Sich auf die Gefühle der SuS einlassen und Verständnis zeigen	
Die Gefühle der SuS wahrnehmen, beachten und ernst nehmen	
Schülerinnen und Schüler beteiligen	
SuS Verantwortung geben	
Ideen der SuS aufgreifen	
Flexibel auf Vorschläge und aktuelle Vorkommnisse reagieren	

Was könnte meine Beziehung zu Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen?	
Mit harter Stimme sprechen	
Schreien	
Reizbarkeit	
Drohungen („Wenn du jetzt nicht, dann …“)	
Sarkastische, ironische oder erniedrigende Aussagen	
Physische Kontrolle wie festhalten, unsanft schieben, etc.	

Gewaltfreie Kommunikation – „Was nehme ich an dir wahr?“

Mit dieser Übung kann die erste Komponente der GfK trainiert werden. Beobachtungen werden ohne Interpretation oder Bewertung ausgedrückt.

Nutzen: Schüler lernen Beobachtung und Interpretation/Bewertung voneinander zu trennen.

Anleitung: Voraussetzung für diese Partnerarbeit ist ein Mindestmass an Reflexions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit.
Schüler 1 beschreibt eine Minute lang, was er beim Schüler 2 wahrnimmt. Schüler 2 hört zu. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Daraufhin werden die Paare neu gemischt oder die Übung wird reflektiert mit: „Was fiel leicht?“, „Was fiel schwer?“, „Gab es Überraschungen?“. Die Lehrperson geht von Gruppe zu Gruppe und verstärkt Aussagen, die sich auf reine Beobachtungen beziehen.

Weitere Übungen zur GfK finden sich in: Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2014). *Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 5.-10. Klasse*. Hamburg: Persen.

Feedback mit den Augen

Schüler können mit dieser Übung erfahren, dass ein freundlicher Blick ermutigen und die Motivation verstärken kann.

Nutzen: Lehrperson kann innerhalb der Klasse vermehrt auf nonverbale Ressourcen zurückgreifen. Schüler trainieren Einfühlungsvermögen und Aufmerksamkeit, lernen nonverbale Botschaften zu lesen oder selber mit den Augen solche weiterzugeben.

Anleitung: Schüler üben den Blickkontakt in Partnerarbeit, indem sie etwas erzählen (z.B. Wochenende), wobei im ersten Durchgang auf Blickkontakt verzichtet wird. Im zweiten Durchgang wird Blickkontakt aufgenommen. Anschliessend tauschen die Partner (ev. in der ganzen Klasse) die Wirkungen und den Unterschied der beiden Durchgänge aus.

Variante: Erzähler berichtet ohne Mimik/Gestik von einem Erlebnis.
Der Zuhörer übernimmt die Mimik/Gestik, bzw. versucht damit die nonverbale Seite der Erzählung auszudrücken.

Literatur: Leicht angepasst aus: Brohm & Endres (2015). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag.* Weinheim: Beltz.

Tootling – „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!“

Tootling ist ein Kunstwort und ist aus den englischen Wörtern „tratschen“ (tattling) und „sich selbst loben“ (tooting) zusammengesetzt. Oft findet positives Verhalten im Schulalltag kaum oder zu wenig Beachtung. Entweder fehlt die Zeit dazu oder die positiven Aktionen bleiben unbemerkt. Doch gerade die Verstärkung von gewünschtem Verhalten kann motivierend wirken.

Nutzen: Lehrpersonen werden entlastet, da Schüler mithelfen, das positive Verhalten anderer zu beleuchten, sie bei einer guten Tat zu „erwischen“. Schüler lernen positive Verhaltensformen zu erkennen und wertschätzende Rückmeldungen zu geben. Schüler erfahren regelmässige Anerkennung durch Peers und die Lehrperson.

Anleitung: Zu Beginn werden die Klassen-Regeln wiederholt. Anschliessend wird das Tootling anhand von Beispielen eingeführt. Dabei werden die Schüler auf das Erkennen und Benennen von erwünschtem Verhalten sensibilisiert. Solche erwünschten Verhaltensweisen werden auf dem Tootle-Ticket (siehe Beispiel) vermerkt. Gemeinsam wird besprochen und eingeübt, wie ein Tootle-Ticket korrekt auszufüllen ist. Pro Schüler werden pro Tag 3 bis max. 4 Tickets ausgehändigt. Die Zeitfenster zum Ausfüllen der Tootle-Tickets sind vereinbart und sollen eingehalten werden. Die ausgefüllten Tickets kommen anschliessend in eine bereitgestellte Box. Gleichzeitig wird mittels eines Brainstormings eine Liste möglicher gemeinsamer reizvoller Belohnungen erstellt. Weiter wird die Punktzahl, die in der Klasse für die Belohnung erreicht werden muss, festgelegt.

Am Ende des Schultages findet die Reflexion statt. Eine Auswahl an Tootle-Tickets wird vorgelesen und öffentlich gelobt. Pro gültiges Ticket erhält die Klasse einen Punkt, ausser bei Tickets mit demselben Inhalt.

Hier wird z.B. nur noch ein ¼ Punkt verteilt. Nach Erreichung der vereinbarten Punktzahl, wird die Belohnung eingelöst und ein neues, etwas höheres, realistisches Klassenziel, sowie eine neue reizvolle Belohnung werden vereinbart.

Tootle Ticket
Jemand wurde bei einer guten Tat beobachtet!
Wer?
Tat was?
Für wen?
Name des Beobachters:

Literatur: Krull, J. & Hinz, A. (2015). *Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling*. Zugriff am 12.10.2017 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Krull_Hintz_2015_F%C3%B6rderung_emotional-sozialer_Kompetenzen.pdf

5-Minuten-Beziehungsarbeit

Die 5-Minuten-Beziehungsarbeit zielt darauf ab, jedem Schüler die Zeit zu geben, damit er Wichtigem/Persönlichem oder seiner Befindlichkeit Ausdruck verleihen kann. Hierbei erlebt er, dass die Lehrperson und die anderen Schüler ihm zuhören, ehrliches Interesse zeigen und seine Äusserungen als wichtig wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Der zur Verfügung stehende Zeitrahmen ist auf 5 Minuten begrenzt und wird regelmässig wiederholt.

Nutzen: Lehrperson kennt die momentane Stimmungslage und die aktuellen zwischenmenschlichen Themen der Klasse. Schüler lernen sich mitzuteilen, erleben aufrichtiges Interesse und fühlen sich an- und wahrgenommen. Eine gute Lernatmosphäre kann entstehen.

Anleitung: Zu Beginn einer Stunde wird den Schülern 5 Minuten Zeit gegeben, in denen über alles gesprochen werden kann, was sie beschäftigt. Die Themen werden von den Schülern eingebracht und können auch Vereinbarungen und Lösungsfindungen beinhalten. Die Lehrperson hört zu, zeigt aufrichtiges Interesse und steht bei Bedarf als Unterstützung bereit. Eine ritualisierte, tägliche Durchführung der 5-Minuten-Beziehungsarbeit verspricht den grössten Erfolg.

Anregung: Zur Einhaltung der 5 Minuten kann ein Time-timer/Sanduhr o. ä. eingesetzt werden.

Literatur: *Schule mit Respekt.* Zugriff am 10.10.2017 unter https://schulemitrespekt.wordpress.com/2012/12/04/5-minuten-beziehungsarbeit/

Banking Time

In der „Banking-Time“ wird Beziehungskapital angehäuft, welches aus wiederholten, positiven Erlebnissen und Erfahrungen zwischen dem Schüler mit herausforderndem Verhalten und der Lehrperson resultiert. Dieses Kapital kann sich in schwierigen Situationen als hilfreiche Ressource zeigen, da die Lehrer-Schüler-Beziehung dank der „Banking-Time“ auf ein vertrauensvolles und solides Fundament gestellt wird. Es zielt darauf ab, dass festgefahrene Einstellungen aufgeweicht und das Gegenüber mit positiven Augen gesehen werden kann.

Nutzen: Die Lehrperson erlebt den Schüler in stressfreien Zeiten, es wird Nähe aufgebaut und es kommt zu weniger Unterrichtsstörungen. Der Schüler erlebt die Lehrperson offen, empathisch, wohlwollend und ehrlich an ihm interessiert. Das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit wird gestillt und damit gelingt eine Fokussierung auf den Unterricht besser.

Anleitung: Die 10-15 minütigen Einheiten werden, unabhängig vom Verhalten des Schülers 2-3 mal pro Woche wiederholt. Sie haben nie einen belohnenden Charakter, sondern sind fester Bestandteil der Schulwoche.
Der Schüler weiss, dass er volle Aufmerksamkeit geniesst und den Inhalt der Banking-Time frei nach seinen Interessen und Befindlichkeit gestalten kann (spielen, Sport, Gespräch, Internet, Musik etc.).
Die Lehrperson achtet auf das Verhalten und die Gefühle des Schülers und auf seine eigenen. Mit neutralen Worten wiederholt die Lehrperson die Äusserungen (Beispiel: Sch: „Ich male jetzt mit Wasserfarben“ L: „Ich sehe, du magst Wasserfarben“) oder beschreibt sorgfältig und wertefrei die Aktionen des Schülers (Beispiel L: „Ich sehe, du mischst neue Farben.“). Gefühle und Emotionen können verbalisiert werden.

Bei nonverbalen Aktionen imitiert die Lehrperson die Handlungen des Schülers, schwingt mit.
Folgende Botschaften werden während der Banking-Time vermittelt: „Ich akzeptiere dich!“, „Ich helfe dir, wenn du mich brauchst!“, „Ich biete Sicherheit.“ und „Du hast meine volle Aufmerksamkeit!“.

Literatur: Pianta, R. C. (2000). Enhancing Relationship Between Children and Teachers. Washington: APA.

Aufmerksamkeits-Joker

Eine gleichmässige Verteilung der Aufmerksamkeit ist für das Lernklima und die Motivation förderlich.

Nutzen: Die Lehrperson erhält die Möglichkeit, allen Schüler in einer spielerischen Form Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Jeder Schüler wird wahrgenommen und kommt in Genuss von spezieller Aufmerksamkeit.

Anleitung: Jedes Kind schreibt seinen Namen auf eine Karte. Die Karten werden eingesammelt und gemischt. Die Lehrperson zieht drei Karten und hält die Namen geheim. In den darauffolgenden Lektionen lässt die Lehrperson den drei Schülern besondere Aufmerksamkeit zukommen. Am Ende des Vormittags wird das Geheimnis gelüftet. Die Schüler geben Rückmeldung, ob und wie sie die spezielle Aufmerksamkeit wahrgenommen haben.

Literatur: Leicht angepasst aus: Brohm & Endres (2015). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag.* Weinheim: Beltz.

Humor

Zudem kann Humor (nicht zu verwechseln mit Sarkasmus) nebst Freundlichkeit als eine der wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrperson angesehen werden. So gilt er als „sozialer Kitt“ und „Schmiermittel“. Bei den Schülern kommen Situationskomik, Schlagfertigkeit, Selbstironie (über sich selbst lachen können), humorvolle Anekdoten und witzige Geschichten am besten an. Verschiedene Momente eignen sich dazu, wie etwa der Stundenbeginn, um Schüler zu motivieren, um die angespannte Atmosphäre zu entkrampfen, zur Auflockerung im Anschluss an konzentrierte Arbeitsphasen, um erneut Aufmerksamkeit zu gewinnen usw.

„Ein Lächeln ist die kürzeste Entfernung zwischen zwei Menschen.“
(Viktor Borge)

Literaturverzeichnis

Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Bauer, J. (2014). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klarkommen*. (12.Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miller, R. (2015). *Beziehungstraining*. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis. Weinheim: Beltz.

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation* (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Vogel, D. (2015). *Prima Klima. Beziehungen gestalten und für sich sorgen – Achtsamkeit als Weg*. Zugriff am 31.8.2017 unter http://www.bernergesundheit.ch/download/praevention_Fachtagung Thun_2015_Detlev_Vogel_Prima_Klima_.pdf

Bildverzeichnis

Zugriff am 15.10.2017 unter https://de.123rf.com

Layout durch Jan Rohrbach

„To be a teacher is to be forever an optimist.“

(Philip Bigler, teacher of the year 1988)

Regula Banz & Beatrice Rohrbach (2017)

Anhang 3

Mailtext zur Anfrage der Testpersonen

Lieber

Seit geraumer Zeit befassen sich meine Kollegin und ich uns im Rahmen der Masterarbeit mit dem **Thema "Lehrer-Schüler-Beziehung"**.
Schon bald ist die erste Version unseres Produkts (Teil der Masterarbeit), einer **Handreichung zur bewussten Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung** druckfertig und somit bereit für die **Erprobung im Praxisumfeld**.
Also bei dir?
Gerne möchten wir dich anfragen, ob du bereit wärst, die Handreichung (Broschüre, A5, Umfang ca. 20-26 Seiten) zu studieren, einzelne (oder auch alle; es ist kein umfassendes Trainingsprogramm) darin aufgeführten, kurzen und einfachen Übungen für die Klasse oder das Einzelsetting auszuprobieren und uns schlussendlich via Fragebogen ein Feedback zu geben?

Termine:
Erhalt der gedruckten Handreichung: vor Weihnachten 2017
Zeitlicher Rahmen für die Erprobung: Januar bis Mitte März 2018
Erhalt des gedruckten Fragebogens: Ende Februar 2018
Rückgabe des Fragebogens: 16. März 2018

Um deine Mitarbeit wären wir sehr dankbar, denn sie kann uns sehr wichtige und wertvolle Hinweise und Optimierungsansätze für unsere Arbeit geben.

Um eine kurze Rückmeldung (Teilnahme oder nicht Teilnahme) wären wir sehr froh.

Liebe Grüsse
Regula und Trix

Anhang 4

Begleitbrief zur Versand der Handreichung

Obfelden, 10. Dezember 2017

Erprobung der Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

Liebe

Herzlichen Dank für deine Unterstützung!

Wie bereits in der Mail angekündigt, erhältst du nun die erste Version unserer Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“ zur Erprobung in der Klasse oder im Einzelsetting.
Die Handreichung ruft die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit neu in Erinnerung, beleuchtet den theoretischen Hintergrund und bietet Anregungen und Übungen für die Schulpraxis.
Mit dem Wissen um deine knappen Zeitressourcen und die hohe Belastung im Berufsalltag, wurde die Handreichung überschaubar gestaltet und die Inputs, wie auch die Auswahl der Übungen bewusst knapp, einfach umsetzbar und in begrenzter Anzahl gehalten. Die Übungen können unabhängig voneinander eingesetzt werden.
Die Handreichung erhebt nicht den Anspruch, ein vollumfängliches Trainingsprogramm zu bieten, sondern will sich als Inspiration zur regelmässigen Beziehungsgestaltung im Schulalltag verstanden wissen.

Wir bitten dich, die Borschüre in Bezug auf folgende Kriterien zu studieren:

- Gestaltung (Handlichkeit, Übersichtlichkeit, Strukturierung, Lesefreundlichkeit)
- Umfang
- Relevanz des Themas
- Theorie (neue Erkenntnisse, Verständlichkeit)
- Übungen (Highlights, bevorzugte Übungen, Umsetzbarkeit)

Besonders interessiert uns natürlich, wie ansprechend und geeignet für die Praxis sich die ausgewählten Übungen erweisen. Wir bitten dich, bei der Umsetzung auf folgendes zu achten:

- Verständlichkeit der Anleitung
- Erfahrungen bei der Einführung einer Übung
- die Reaktionen der Schüler/-innen

Durch das fixe Abgabedatum der Masterarbeit haben wir einen engen Zeitplan und bitten dich daher, bis Mitte März die Handreichung zu studieren und die von dir ausgewählten Übungen auszuprobieren.
Ende Februar 2018 werden wir dir für das Feedback einen Fragebogen zukommen lassen. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 20 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte retourniere den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens am 16. März 2018.

Für allfällige Fragen stehen wir dir gerne zur Verfügung. Unsere Kontaktangaben findest du unten auf dieser Seite.

Liebe Grüsse

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch

Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Anhang 5

Fragebogen

„Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

Praxistauglichkeit der Handreichung

Evaluation der Handreichung im Rahmen der Masterarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik (hfh)

Ansprechpersonen:

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Fragebogen

Evaluation zur Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

In welcher Funktion bist du tätig?

- ❑ Klassenlehrperson Unterstufe
- ❑ Klassenlehrperson Mittelstufe
- ❑ Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge

Gesamteindruck

Wie gut treffen die folgenden Aussagen für dich zu?	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
Die Handreichung spricht mich an.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Handreichung ist leserfreundlich gestaltet.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Texte sind leicht verständlich verfasst.	❑	❑	❑	❑	❑

Ist der Titel passend gewählt?

- ❑ **ja**
- ❑ **nein**
  Welchen Titel würdest du stattdessen vorschlagen?

✎

Gestaltung

Wie gut treffen die folgenden Aussagen für dich zu?	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
Das Design spricht mich an.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Handreichung ist übersichtlich gestaltet.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Handreichung ist im Umfang passend.	❑	❑	❑	❑	❑

Relevanz des Themas „Lehrer-Schüler-Beziehung“

Ist das Thema der Handreichung für deinen Berufsalltag relevant?

- ❑ **ja**
- ❑ **nein**

Die Handreichung ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ überflüssig
- ❑ zu zeitaufwendig
- ❑ zu komplex
- ❑ ✎
- ❑ gewinnbringend
- ❑ inspirierend
- ❑ alltagstauglich
- ❑ ✎

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Theorie und Input

Wie gut treffen die folgenden Aussagen für dich zu?	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
Der theoretische Hintergrund ist für mich bedeutsam.	❑	❑	❑	❑	❑
Das Thema „Vom ich zum wir“ erscheint mir bedeutsam.	❑	❑	❑	❑	❑
Das Thema „Kommunikation“ erscheint mir bedeutsam.	❑	❑	❑	❑	❑
Das Thema „Feedback versus Lob“ erscheint mir bedeutsam.	❑	❑	❑	❑	❑
Der Theorie-/Inputteil hat mir eine neue Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung vermittelt.	❑	❑	❑	❑	❑
Der Theorie-/Inputteil brachte wichtige Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis der Übungen.	❑	❑	❑	❑	❑

Der Inhalt des Theorieteils war für mich: (Mehrfachantworten möglich)

❑ bereits bekannt ❑ neu
❑ Auffrischung von Bekanntem ❑ teilweise neu
❑ überflüssig ❑ wertvoll
❑ nicht verständlich ❑ leicht verständlich

Der Input „Vom ich zum wir“ war für mich: (Mehrfachantworten möglich)

❑ bereits bekannt ❑ neu
❑ Auffrischung von Bekanntem ❑ teilweise neu
❑ überflüssig ❑ wertvoll
❑ nicht verständlich ❑ leicht verständlich

Der Input „Kommunikation“ war für mich: (Mehrfachantworten möglich)

❑ bereits bekannt ❑ neu
❑ Auffrischung von Bekanntem ❑ teilweise neu
❑ überflüssig ❑ wertvoll
❑ nicht verständlich ❑ leicht verständlich

Der Input „Feedback versus Lob“ war für mich: (Mehrfachantworten möglich)

❑ bereits bekannt ❑ neu
❑ Auffrischung von Bekanntem ❑ teilweise neu
❑ überflüssig ❑ wertvoll
❑ nicht verständlich ❑ leicht verständlich

Das Souvenir “Humor“ war für mich: (Mehrfachantworten möglich)

❑ bereits bekannt ❑ neu
❑ Auffrischung von Bekanntem ❑ teilweise neu
❑ überflüssig ❑ wertvoll
❑ nicht verständlich ❑ leicht verständlich

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Hast du die Checkliste verwendet? ❑ **ja** ❑ **nein**

Falls ja, konntest du daraus hilfreiche Erkenntnisse gewinnen? ❑ **ja** ❑ **nein**

Übungen

Diese Übung(en) habe ich ausprobiert: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ Was nehme ich an dir wahr?
- ❑ Feedback mit den Augen
- ❑ Tootling
- ❑ 5-Minuten-Beziehungsarbeit
- ❑ Banking time
- ❑ Aufmerksamkeits-Joker

Diese Übung ist mein Favorit: ✐ Warum? ✐

Nur die Fragen zu den ausprobierten Übungen ausfüllen.

Die Übung „Was nehme ich an dir wahr?“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Die Übung „Feedback mit den Augen“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Die Übung „Tootling“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Die Übung „5-Minuten Beziehungsarbeit“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Die Übung „Banking time“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Die Übung „Aufmerksamkeits-Joker“ ist für mich: (Mehrfachantworten möglich)

- ❑ praxistauglich
- ❑ wertvoll
- ❑ einfach umsetzbar
- ❑ leicht in den Unterricht integrierbar
- ❑ positive Resonanz der Schüler
- ❑ nicht umsetzbar
- ❑ zu aufwendig
- ❑ zu kompliziert
- ❑ zu zeitintensiv
- ❑ negative Resonanz der Schüler

✐ Meine Erfahrungen:

Zum Abschluss

Würdest du die Handreichung jemandem weiterempfehlen?

- ❑ **ja**
- ❑ **nein**
  Warum?

✐

Hat der Inhalt der Handreichung Auswirkungen auf deine Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung?

- ❑ **Ja**
- ❑ **Nein**
  Warum?

✐

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Anregungen:
Kritik:
Eigene bewährte Übungen usw. zur Beziehungsgestaltung:

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit und Unterstützung!

Regula Banz, Bachstrasse 10, 8912 Obfelden • 079 826 58 68 • regula.banz@schule-stallikon.ch
Beatrice Rohrbach, Stockenstrasse 44, 8802 Kilchberg • 078 611 34 21 • beatrice.rohrbach@schule-kilchberg.ch

Anhang 6

Begleitbrief zum Versand des Fragebogens

Kilchberg, 23. Februar 2018

Fragebogen zur Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

Liebe

In den vergangenen Wochen konntest du unsere Handreichung studieren und vielleicht die eine oder andere Übung ausprobieren.

Wie bereits erwähnt, erhältst du nun den Fragebogen zur Evaluation.

Der Fragebogen beinhaltet die Bereiche Gestaltung, Umfang, Relevanz des Themas, Theorie und Übungen. Eure Erfahrungen und Einschätzungen sind für unser Weiterkommen bei der Masterarbeit von grosser Bedeutung, denn euer Feedback wird direkt in unsere Arbeit einfliessen und dient uns als Grundlage zur Diskussion und zur Optimierung der Handreichung.

Deine Anregungen und Kritik sind uns sehr willkommen. Bei Bedarf kannst du deine Hinweise oder Kommentare auch auf der Rückseite anbringen.

Durch das fixe Abgabedatum der Masterarbeit haben wir einen engen Zeitplan und bitten dich daher, den Fragebogen bis spätestens am **16. März 2018** ausgefüllt zu retournieren. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Für allfällige Fragen stehen wir dir gerne zur Verfügung. Unsere Kontaktangaben findest du unten auf dieser Seite.

Im Bewusstsein um deine hohe Arbeitsbelastung und den zusätzlichen Aufwand durch unsere Handreichung, danken wir dir ganz besonders, dass du dir die Zeit nimmst, uns zu unterstützen.

Liebe Grüsse

Anhang 7

Erinnerungsmail Fragebogen

Liebe Kolleginnen und liebe Kollegen

Vor zwei Wochen habt ihr unseren Fragebogen zur Evaluation der Handreichung "Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten" erhalten.
Wir möchten euch hiermit erinnern, dass wir euch sehr dankbar sind, wenn ihr den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens am 16. März retourniert. Ihr könnt uns den ausgefüllten Fragebogen entweder in unser schulinternes Fächli legen, per Post nach Hause senden oder ihn einscannen und uns digital zukommen lassen.

Ganz herzlichen Dank schon im Voraus und liebe Grüsse
Regula und Trix

Anhang 8

Code-Buch zum Fragebogen zur Evaluation der Handreichung „Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten“

Variable Label	Variable Abk. (für excel)	Code	Bemerkungen
Funktion	Funkt	1 = KLP US 2 = KLP MS 3 = SHP	
Gesamteindruck	Ges Ges 1 Ges 2 Ges 3	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = weder noch 4 = stimmt eher 5 = stimmt genau 0 = keine Markierung	Ges1= Die Handreichung spricht mich an. Ges2= Die Handreichung ist leser-freundlich gestaltet. Ges3= Die Texte sind leicht verständ-lich verfasst.
	Titel Titel1 Titel2	1 = ja 2 = nein	Titel1 = Ist der Titel passend gewählt? Titel2 = String-Variable
Gestaltung	Gest Gest1 Gest2 Gest3	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = weder noch 4 = stimmt eher 5 = stimmt genau	Gest1= Das Design spricht mich an. Gest2= Die Handreichung ist übersicht-lich gestaltet. Gest3= Die Handreichung ist im Um-fang passend.
Relevanz	RelA	1 = ja 2 = nein 0 = keine Antwort	
	RelB RelB1 RelB2 RelB3 RelB4 RelB5 RelB6 RelB7	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	RelB1 = überflüssig RelB2 = zu zeitaufwändig RelB3 = zu komplex RelB4 = gewinnbringend RelB5 = inspirierend RelB6 = alltagstauglich RelB7 = String Variable

Theorie und Input	TIa TIa1 TIa2 TIa3 TIa4 TIa5 TIa6	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = weder noch 4 = stimmt eher 5 = stimmt genau	 TIa1 = Der theoretische Hintergrund ist für mich bedeutsam. TIa2 = Das Thema „Vom ich zum wir“ erscheint mir bedeutsam. TIa3 = Das Thema „Kommunikation“ erscheint mir bedeutsam. TIa4 = Das Thema „Feedback versus Lob“ erscheint mir bedeutsam. TIa5 = Der Theorie-/Inputteil hat mir eine neue Sicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung vermittelt. TIa6 = Der Theorie-/Inputteil brachte wichtige Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis der Übungen.
	TIb1 TIb11 TIb12 TIb13 TIb14 TIb15 TIb16 TIb17 TIb18	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Der Inhalt des Theorieteils war für mich: TIb11 = bereits bekannt TIb12 = Auffrischung von Bekanntem TIb13 = überflüssig TIb14 = nicht verständlich TIb15 = neu TIb16 = teilweise neu TIb17 = wertvoll TIb18 = leicht verständlich
	TIb2 TIb21 TIb22 TIb23 TIb24 TIb25 TIb26 TIb27 TIb28	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Der Input „Vom ich zum wir“ war für mich: TIb21 = bereits bekannt TIb22 = Auffrischung von Bekanntem TIb23 = überflüssig TIb24 = nicht verständlich TIb25 = neu TIb26 = teilweise neu TIb27 = wertvoll TIb28 = leicht verständlich
	TIb3 TIb31 TIb32 TIb33 TIb34 TIb35 TIb36 TIb37 TIb38	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Der Input „Kommunikation“ war für mich: TIb31 = bereits bekannt TIb32 = Auffrischung von Bekanntem TIb33 = überflüssig TIb34 = nicht verständlich TIb35 = neu TIb36 = teilweise neu TIb37 = wertvoll TIb38 = leicht verständlich

	TIb4 TIb41 TIb42 TIb43 TIb44 TIb45 TIb46 TIb47 TIb48	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Der Input „Feedback versus Lob“ war für mich: TIb41 = bereits bekannt TIb42 = Auffrischung von Bekanntem TIb43 = überflüssig TIb44 = nicht verständlich TIb45 = neu TIb46 = teilweise neu TIb47 = wertvoll TIb48 = leicht verständlich
	TIb5 TIb51 TIb52 TIb53 TIb54 TIb55 TIb56 TIb57 TIb58	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Das Souvenir „Humor“ war für mich: TIb51 = bereits bekannt TIb52 = Auffrischung von Bekanntem TIb53 = überflüssig TIb54 = nicht verständlich TIb55 = neu TIb56 = teilweise neu TIb57 = wertvoll TIb58 = leicht verständlich
Checkliste	TIC TIC1 TIC2	1 = ja 2 = nein 0 = nicht markiert	TIC1 Hast du die Checkliste verwendet? *TIC2 wird nur ausgefüllt, falls bei TIC1 ja.* TIC2 = falls ja, konntest du daraus hilfreiche Erkenntnisse gewinnen?
Übungen	ÜBa ÜBa1 ÜBa2 ÜBa3 ÜBa4 ÜBa5 ÜBa6	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Diese Übungen habe ich ausprobiert: ÜBa1 = Was nehme ich an dir wahr? ÜBa2 = Feedback mit den Augen. ÜBa3 = Tootling ÜBa4 = 5-Minuten-Beziehungsarbeit ÜBa5 = Banking time ÜBa6 = Aufmerksamkeits-Joker
	ÜBaFav	1 = Was nehme ich an dir wahr? 2 = Feedback mit den Augen. 3 = Tootling 4 = 5-Minuten-Beziehungsarbeit 5 = Banking time 6 = Aufmerksamkeits-Joker 0 = nicht markiert	Diese Übung ist mein Favorit. FavWarum = String-Variable

	ÜBb ÜBb1 ÜBb2 ÜBb3 ÜBb4 ÜBb5 ÜBb6 ÜBb7 ÜBb8 ÜBb9 ÜBb10 ÜBb11	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „Was nehme ich an dir wahr“ ist für mich. (Wird nur ausgefüllt, falls durchgeführt.) ÜBb1 = praxistauglich ÜBb2 = wertvoll ÜBb3 = einfach umsetzbar ÜBb4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBb5 = positive Resonanz der Schüler ÜBb6 = nicht umsetzbar ÜBb7 = zu aufwendig ÜBb8 = zu kompliziert ÜBb9 = zu zeitintensiv ÜBb10 = negative Resonanz der Schüler ÜBb11 = String-Variable
	ÜBc ÜBc1 ÜBc2 ÜBc3 ÜBc4 ÜBc5 ÜBc6 ÜBc7 ÜBc8 ÜBc9 ÜBc10 ÜBc11	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „Feedback mit den Augen“ ÜBc1 = praxistauglich ÜBc2 = wertvoll ÜBc3 = einfach umsetzbar ÜBc4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBc5 = positive Resonanz der Schüler ÜBc6 = nicht umsetzbar ÜBc7 = zu aufwendig ÜBc8 = zu kompliziert ÜBc9 = zu zeitintensiv ÜBc10 = negative Resonanz der Schüler ÜBc11 = String-Variable
	ÜBd ÜBd1 ÜBd2 ÜBd3 ÜBd4 ÜBd5 ÜBd6 ÜBd7 ÜBd8 ÜBd9 ÜBd10 ÜBd11	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „Tootling“ ist für mich: ÜBd1 = praxistauglich ÜBd2 = wertvoll ÜBd3 = einfach umsetzbar ÜBd4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBd5 = positive Resonanz der Schüler ÜBd6 = nicht umsetzbar ÜBd7 = zu aufwendig ÜBd8 = zu kompliziert ÜBd9 = zu zeitintensiv ÜBd10 = negative Resonanz der Schüler ÜBd11 = String-Variable
	ÜBe ÜBe1 ÜBe2 ÜBe3 ÜBe4 ÜBe5 ÜBe6 ÜBe7 ÜBe8 ÜBe9	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „5-Minuten Beziehungsarbeit“ ist für mich: ÜBe1 = praxistauglich ÜBe2 = wertvoll ÜBe3 = einfach umsetzbar ÜBe4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBe5 = positive Resonanz der Schüler ÜBe6 = nicht umsetzbar ÜBe7 = zu aufwendig ÜBe8 = zu kompliziert

	ÜBe10 ÜBe11		ÜBe9 = zu zeitintensiv ÜBe10 = negative Resonanz der Schüler ÜBe11 = String-Variable
	ÜBf ÜBf1 ÜBf2 ÜBf3 ÜBf4 ÜBf5 ÜBf6 ÜBf7 ÜBf8 ÜBf9 ÜBf10 ÜBf11	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „Banking time“ ist für mich: ÜBf1 = praxistauglich ÜBf2 = wertvoll ÜBf3 = einfach umsetzbar ÜBf4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBf5 = positive Resonanz der Schüler ÜBf6 = nicht umsetzbar ÜBf7 = zu aufwendig ÜBf8 = zu kompliziert ÜBf9 = zu zeitintensiv ÜBf10 = negative Resonanz der Schüler ÜBf11 = String-Variable
	ÜBg ÜBg1 ÜBg2 ÜBg3 ÜBg4 ÜBg5 ÜBg6 ÜBg7 ÜBg8 ÜBg9 ÜBg10 ÜBg11	1 = markiert 0 = nicht markiert -- = ungültig	Die Übung „Aufmerksamkeits-Joker“ ist für mich: ÜBg1 = praxistauglich ÜBg2 = wertvoll ÜBg3 = einfach umsetzbar ÜBg4 = leicht in den Unterricht integrierbar ÜBg5 = positive Resonanz der Schüler ÜBg6 = nicht umsetzbar ÜBg7 = zu aufwendig ÜBg8 = zu kompliziert ÜBg9 = zu zeitintensiv ÜBg10 = negative Resonanz der Schüler ÜBg11 = String-Variable
Abschluss	AB AB1 AB1a AB2 AB2a	1 = ja 2 = nein 0 = leer	 AB1 = Würdest du die Handreichung jemandem weiterempfehlen? AB1a = String-Variable AB2 = Hat der Inhalt der Handreichung Auswirkung auf deine Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung? AB2a = String-Variable

Anhang 9

Auflistung der von den Testpersonen eingebrachten Übungen

- Häufiger Sitzplatzwechsel der Schüler/-innen
- Genaues Beobachten und Wahrnehmen des Gegenübers (Zu 2. Ein Schüler schliesst die Augen, der andere verändert etwas an sich. Der erste Schüler muss herausfinden, was verändert wurde.)
- Chili (die Geschichte von „Swabedooh“)
- 4-Augen-Gespräche (Einmal pro Monat ein Lern-Feedback-Gespräch mit der Klassenlehrperson und einmal wöchentlich Besprechung des Lerntagebuchs)
- PFADE: Gefühlskarten
- Denkbilder von Karoline Weber
- Schüler/-innen schreiben Steckbriefe über andere Schüler/-innen, die Briefe werden vorgelesen und die Klasse rät, wer gemeint ist.
- Durch Mimik und Gestik (Pantomime) kommunizieren.

Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst gestalten

Theoretische Hintergrundinformationen und Umsetzungsideen für die Praxis

„Das Überleben der Menschheit hängt nicht davon ab, was wir wissen, sondern wie wir miteinander umgehen.“
(H. Sona)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	Lehrer-Schüler-Beziehung	2
Theorie	Hintergrundinformationen	4
Input	Vom Ich zum Wir	7
Input	Kommunikation	9
Input	Feedback versus Lob	11
Tool	Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung	12
Übung	5-Minuten-Beziehungsarbeit	16
Übung	Tootling – Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!	18
Übung	Banking Time	20
Übung	Feedback mit den Augen	22
Übung	Aufmerksamkeits-Joker	23
Übung	Was nehme ich an dir wahr?	24
Souvenir	Humor	25
	Literaturverzeichnis	26
	Bildverzeichnis	28

Lehrer-Schüler-Beziehung, eine Schlüsselfunktion für Lernerfolg und Wohlbefinden

Spätestens durch die Metastudie von Hattie (2015) wurde die zentrale Funktion der Lehrer-Schüler-Beziehung ins Rampenlicht gerückt. Doch bereits Miller (2011) und Bauer (2008) lassen der Lehrer-Schüler-Beziehung besondere Bedeutung zukommen. Sie zeigen auf, dass sich die Beziehungsarbeit für alle Beteiligten lohnt. Denn sie führt zu:

- Entlastung der Lehrpersonen (und der Schüler/-innen)
- höherer Arbeitszufriedenheit
- weniger Unterrichtsstörungen
- höherer Lernbereitschaft
- wohlwollendem, lernförderlichem Klima
- Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins
- positivem Einfluss auf die Gesundheit

Daher kann sie als Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht angesehen werden.
Umso mehr ist im Aufbau der Beziehung bewusstes und systematisches Vorgehen gefordert, welches auf grundlegendem Wissen über die Gestaltung der Beziehungsarbeit beruht. Dies damit auch im Beziehungsgeschehen professionelles Handeln sichtbar wird. Zudem weist der Lehrplan 21 in den überfachlichen Kompetenzen auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung hin.

---

2 In der vorliegenden Handreichung wird zur besseren Lesbarkeit vorwiegend die männliche Form (z.B. Schüler) verwendet. Damit sind selbstverständlich immer auch die weiblichen Vertreterinnen gemeint. Auch im Begriff „Lehrer-Schüler-Beziehung“ sind immer beide Geschlechter gleichermassen angesprochen.

Die Handreichung ruft die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit neu in Erinnerung, beleuchtet den theoretischen Hintergrund und bietet Anregungen und Übungen für den Praxisalltag.
Mit dem Wissen um die knappen Zeitressourcen und die hohe Belastung der Lehrpersonen, wurde die Handreichung überschaubar gestaltet und die Inputs, wie auch die Auswahl der Übungen bewusst knapp, einfach umsetzbar und in begrenzter Anzahl gehalten. Sie können unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die Handreichung erhebt nicht den Anspruch, ein vollumfängliches Trainingsprogramm zu bieten, sondern will sich als Inspiration zur regelmässigen Beziehungsgestaltung im Schulalltag verstanden wissen.

„Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird.“ (Gerald Hüther)

Hintergrundinformationen

Lehrpersonen können durch ihr Verhalten erreichen, dass Schüler selbstständiger werden, selbstverantwortlicher handeln und sich wahr- und angenommen fühlen. Zudem hat ihre Verhaltensweise Auswirkung auf die Lernatmosphäre, die von Freiheit, Echtheit und Verständnis geprägt sein soll. Diese förderlichen zwischenmenschlichen Verhaltensweisen, bzw. die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau können und sollen gelernt und trainiert werden.

Aus der **Bindungstheorie** und den **Neurowissenschaften*** ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche ein angeborenes Bedürfnis nach Anerkennung, Aufmerksamkeit und Bedeutung haben. Neuste neurobiologische Studien zeigen, dass Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung für die Ausschüttung von körpereigenen Botenstoffen unerlässlich sind. Werden diese Grundbedürfnisse nicht befriedigt, ist der Motivationsaufbau erschwert und eine gesunde Entwicklung gefährdet. Zusätzlich lässt das System der Spiegelneuronen das Kind erkennen, welche Reaktionen es bei anderen auslöst, was wiederum sein Selbstbild massgeblich beeinflusst. Dadurch erhalten Bezugspersonen eine wichtige Vorbildfunktion.

„Menschen, mit denen wir viel oder intensiv zu tun haben, hinterlassen in uns ein Bild, das uns verändert, ja zu einem Teil von uns werden kann.“
(Joachim Bauer)

*Bauer (2008)

Nach Bauer (2014) beinhaltet die **Beziehungskompetenz** folgende Komponenten, welche ausschlaggebend für eine gelingende zwischenmenschliche Beziehung sind:

Kommunikation:
Ob verbal oder nonverbal, die Kommunikation transportiert immer Botschaften über sich selbst und die Beziehung zum Gesprächspartner.

Gemeinsame Aufmerksamkeit:
Konzentriertes Zuhören und Interesse zeigen, an dem was die Kinder bewegt.

Sehen und gesehen werden:
Kinder haben ein grosses Bedürfnis nach Spiegelungsprozessen, und sie möchten in Bezugspersonen ihre eigenen Potenziale erkennen können.

Beziehungskompetenzen

Emotionale Resonanz:
Sich auf die Stimmung des Gegenübers einlassen – mitschwingen – und mit stimmiger Mimik, Gestik oder auch Worten empathisch reagieren. Humor und gemeinsames Lachen runden die emotionale Resonanz ab.

Das Verstehen von Motiven und Absichten:
Um das Potenzial bei anderen zu entfalten, ist das Erkennen von Motiven, Absichten, Abneigungen und das Ansprechen dieser wichtig.

Gemeinsames Handeln:
Gemeinsame Aktionen, Ausflüge oder Mitmachen bei Spielen usw. sind in hohem Masse beziehungsstiftend.

Nach Bauer (2014), leicht verändert/ergänzt durch die Autorinnen

Ergänzend zu den Beziehungskompetenzen von Bauer sind gegenseitiges Vertrauen und Erwartungen an den Beziehungspartner zu berücksichtigen. **Vertrauen** stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Lehrer-Schüler-Beziehung dar. Empirische Arbeiten zeigen, dass vertrauende Schüler/-innen, ihre Leistungsfähigkeit besser einschätzen, motivierter sind, den schulischen Kontext positiver wahrnehmen, am Unterrichtsfach interessierter sind und eine geringere Ausprägung von Angst zeigen. Dazu gehört, dass die Lehrperson die Schüler ernstnimmt, sich freundlich verhält, ihre Versprechen einhält und Verlässlichkeit (Erwartungssicherheit) vermittelt, aber auch eigene Fehler eingesteht.

Erwartungen liegen immer Erfahrungen aus sozialen Beziehungen, Vorurteilen oder situativen Kontexten zu Grunde. Sie rufen Erwartungen oder Anforderungen an eine Person in einer bestimmten Rolle hervor. Somit übernehmen Erwartungen oft eine Filterfunktion und es wird nur noch das wahrgenommen, was den subjektiven Erwartungen entspricht. Auf diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass Lehrpersonen, die ihre Erwartungen gegenüber ihren Schülern flexibel halten, angemessener auf ein unerwünschtes Verhalten reagieren und sich daraufhin eine Veränderung im Schülerverhalten zeigen kann.

„Je mehr Lehrerinnen und Lehrer selbst Grundphänomene zwischenmenschlicher Beziehungen wahrgenommen, erlebt und reflektiert haben, desto sicherer fühlen sie sich in der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern.“
(Reinhold Miller)

Vom Ich zum Wir

Aller Anfang einer Beziehung ist das Selbst. Ein starkes „Ich“ ist die Voraussetzung für ein starkes „Wir“. Ein achtsamer Umgang mit der eigenen Person, das Beachten persönlicher Grenzen, Wahrnehmung der eigenen Gefühle, sich Zeit nehmen, um zur Ruhe zu kommen, Selbstreflexion, Loslassen können und Entlastung in Gesprächen mit anderen finden, können zur Stärkung des „Ichs“ beitragen und machen den Blick frei, um die Umwelt wirklich wahrzunehmen. Personen in Erziehungsberufen unterliegen der Gefahr, sich und eigenen Gefühlen zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken und zu sehr auf das Gegenüber fokussiert zu sein. Wer sich gut kennt, in sich ruht, sich entlastet fühlt und seine eigene Meinung vertreten kann, ist bereit sich auf Beziehungen einzulassen.

„Wer von Grund auf Lehrer ist, nimmt alle Dinge in Bezug auf seine Schüler ernst, sogar sich selbst.“ (Friedrich Nietzsche)

Am Anfang steht somit die Beziehungsklärung der Lehrperson mit sich selbst, wobei sich folgende Fragen auftun:

- Akzeptiere ich mich so, wie ich bin?
- Welche Stärken und Schwächen habe ich?
- Verstehe ich mich selbst als Lernender?
- Was tue ich, um gesund zu bleiben?
- Welche Rolle spielt die Achtsamkeit in meinem Leben?
- Wie sehen meine Grundüberzeugungen aus?

Erst in einem zweiten Schritt können Fragen, die das Miteinander betreffen angegangen werden.
In herausfordernden Situationen können folgende Handlungsweisen die Selbstsicherheit bewahren:

- tief Luft holen
- nicht sofort reagieren, sich Zeit einräumen
- Rückfragen stellen
- Humor bewahren, über sich selbst lächeln können
- Räumliche Distanz schaffen
- Gespräch vorschlagen, usw.

Kaufmann (2011) und Miller (2015)

Kommunikation

Wie in allen Beziehungen kommt auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung der Kommunikation eine grosse Bedeutung zu. Wie schnell fühlen wir uns missverstanden oder sind erstaunt, welch heftige Reaktionen etwas vermeintlich Banales beim Gegenüber auslösen kann. Und selbst beim Schweigen, werden durch Körperhaltung, Mimik und Gestik nonverbale Signale ausgesandt. Um es mit Watzlawicks Worten zu sagen: „Man kann nicht nicht kommunizieren“.
Die „Gewaltfreie Kommunikation“ (GfK) nach Rosenberg bietet einen unterstützenden Rahmen für eine wertschätzende Kommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Methode beruht auf vier Komponenten:
Beobachtungen: Zunächst soll genau beobachtet werden, was in einer Situation tatsächlich geschieht, was gesagt und/oder getan wird. Dabei ist es entscheidend, dass Beobachtungen als Beschreibungen ohne Wertung mitgeteilt werden („Ich sehe, höre...“).
Gefühle: Daraufhin werden die Gefühle, welche durch das Beobachten der betreffenden Handlung ausgelöst werden, ausgesprochen („Ich fühle...“). Dabei ist es hilfreich, wenn über einen differenzierten „Gefühlswortschatz“ verfügt wird.

„Das Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist nicht, Menschen und deren Verhalten zu ändern, um unseren Willen durchzusetzen; es besteht vielmehr darin, Beziehungen aufzubauen, die auf Offenheit und Einfühlsamkeit basieren, sodass sich über kurz oder lang die Bedürfnisse eines jeden Einzelnen erfüllen.“
(Marshall Rosenberg)

Bedürfnisse: Folgend müssen Bedürfnisse, Werte, Wünsche usw. welche hinter diesen Gefühlen stehen, erkannt und akzeptiert werden, damit ihnen daraufhin Ausdruck verliehen werden kann („...weil ich brauche / mir wichtig ist...“). Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen können, desto leichter fällt es unserem Gegenüber einfühlsam zu reagieren.
Bitten: Schlussendlich wird eine spezifische Bitte formuliert, welche dazu beitragen soll, unsere Lebensqualität zu verbessern. Es soll um Handlung gebeten werden, welche die oben ausgedrückten Bedürfnisse, erfüllen können. Vage und zweideutige Formulierungen sind zu vermeiden und es soll klar gesagt werden, was gewünscht wird („Wärst du bereit zu...?“ / „Darf ich dich bitten...?“).

Mitschwingen – emotionale Resonanz
Mitschwingen ist eine intensive Form des Verstehens und geschieht, wenn man das Erleben des anderen aufgreift, gefühlsmässig die Welt des anderen nachempfindet und dies verbal oder nonverbal ausdrückt oder in die eigene Handlung aufnimmt. Das Mitschwingen löst keine Probleme, doch es vermittelt dem Kind Verständnis gegenüber seiner Situation und seinen Emotionen, obwohl es nie möglich ist, die Empfindungen des Gegenübers vollumfänglich nachzuempfinden. Mitschwingen ist eine empathische Begegnung von Person zu Person und bietet eine Alternative zum stereotypen „Ich verstehe dich“.
Beispiel: Kind: Die Mathe-Prüfung schaffe ich nicht. Lehrperson: Ja, das Thema hat es wirklich in sich.
Kind: Wirft frustriert ein Arbeitsblatt auf den Boden. Lehrperson: Gell, manchmal ist es zum Verzweifeln.

Feedback versus Lob

Lob, konstruktive Kritik oder Feedback was ist der Unterschied und was wirkt effektiv? In der Literatur werden konstruktive Kritik und Feedback synonym verwendet. Feedback geht über das Loben hinaus. Es gibt Rückmeldung auf den Stand einer Arbeit, in Bezug auf das Verstehen einer Aufgabe, deren Umsetzung, über das weitere Vorgehen und die Selbstregulation. Es gibt dem Kind die Möglichkeit selbst zu erkennen, was es noch braucht, um das Ziel zu erreichen. Voraussetzung dafür ist, dass Lernziele und Erfolgskriterien bekannt sind. Feedback wird von einer empathischen Haltung und Reaktion der Lehrperson begleitet.

Stereotypes Lob hingegen, wie „Das hast du gut gemacht!“ oder „Das ist schön!“, ist klar davon abzugrenzen. Lob wirkt nur motivierend, wenn es sparsam und spezifisch eingesetzt wird, ansonsten ist es ineffektiv und kann sich sogar kontraproduktiv auf den Lernprozess auswirken.

„Konstruktive Kritik ist eine beschreibende Rückmeldung, die richtige Ansätze betont und Fehler so aufzeigt, dass der Schüler die Möglichkeit zur Eigenkorrektur hat. So kann er seinen Fehler bzw. die Rückmeldung als Lernchance begreifen. Effektive Rückmeldungen zeigen dem Schüler sein Potenzial auf, die Lösung selber zu finden.“
(Gert Lohmann)

Hattie (2015) und Lohmann (2015)

Checkliste zur Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Damit die Beziehung zu den einzelnen Schülern und der Klasse als Gesamtes eingeschätzt werden kann, ist die Checkliste* von Detlev Vogel hilfreich. An Hand dieser Checkliste kann die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler beurteilt und Bereiche für positive Veränderung identifiziert werden.

Was tue ich für eine gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (SuS)?	+ / ● / –
Sprache, Gestik, Mimik, Ausdruck	
Die Kinder mit Namen ansprechen	
Mit warmer und ruhiger Stimme sprechen	
Höfliche Sprache verwenden, z.B. „Bitte“ und „Danke, das ist sehr nett!“	
Mit freundlichen Gesten und einer offenen Körperhaltung auf die SuS zugehen	
Häufig lächeln und lachen	
Eigene Gefühle zum Ausdruck bringen, z.B. Begeisterung und Freude	

+ = trifft zu ● = trifft teilweise zu – = trifft nicht zu

*Vogel (2015), auf Basis von Pianta, R.C., Hamre, B.D. & Mintz, S. 2012. *Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual*. Charlottesville: Teachstone.

Interaktion mit Schülerinnen und Schülern	
Interesse an Aktivitäten und Erfolgen der Kinder ausserhalb der Schule zeigen	
Blickkontakt mit SuS suchen; besonders vor jeder Kontaktaufnahme wie Helfen, Ermahnen, etc.	
Das Mass an körperlicher Nähe durch das Kind bestimmen lassen und die eigene Grenze wahren	
Dem Kind bei jeder Frage, Bitte, Ermahnung, etc. Zeit für eine Reaktion geben	
Das Tun der SuS bestätigen und das eigene Zutrauen an die Kinder zum Ausdruck bringen	
Gemeinsame Aktivitäten und geteilte Aufmerksamkeit mit SuS suchen bzw. ermöglichen (Plaudern, Spielen, Staunen, Bauen, Backen, Bücher anschauen, etc.)	
Aufmerksam auf Schwierigkeiten reagieren und ggf. Unterstützung anbieten. Sich später vergewissern, ob das Problem behoben ist	
Trost und Hilfe anbieten ohne sie aufzudrängen	
Auf Fragen, Aussagen, Gesten, Bitten, etc. der SuS antworten (verbal/ nonverbal) - das heisst nicht, immer JA, und niemals NEIN zu sagen (Responsivität)	
Sich auf die Gefühle der SuS einlassen und Verständnis zeigen	
Die Gefühle der SuS wahrnehmen, beachten und ernst nehmen	

Schülerinnen und Schüler beteiligen	
SuS Verantwortung geben	
Ideen der SuS aufgreifen	
Flexibel auf Vorschläge und aktuelle Vorkommnisse reagieren	
Was könnte meine Beziehung zu Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen?	
Mit harter Stimme sprechen	
Schreien	
Reizbarkeit	
Drohungen („Wenn du jetzt nicht, dann …“)	
Sarkastische, ironische oder erniedrigende Aussagen	
Physische Kontrolle wie festhalten, unsanft schieben, etc.	

5-Minuten-Beziehungsarbeit

Die 5-Minuten-Beziehungsarbeit zielt darauf ab, den Schülern die Zeit zu geben, Wichtigem, Persönlichem oder ihrer Befindlichkeit Ausdruck zu verleihen. Hierbei erleben sie, dass die Lehrperson und die anderen Schüler zuhören, ehrliches Interesse zeigen und Äusserungen als wichtig wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Nutzen: Die Lehrperson kennt die momentane Stimmungslage und die aktuellen zwischenmenschlichen Themen der Klasse. Die Schüler lernen sich mitzuteilen, erleben aufrichtiges Interesse und fühlen sich an- und wahrgenommen. Eine gute Lernatmosphäre kann entstehen.

Anleitung: Zu Beginn einer Stunde wird den Schülern 5 Minuten Zeit gegeben, in denen über alles gesprochen werden kann, was sie beschäftigt. Die Themen werden von den Schülern eingebracht und können auch Vereinbarungen und Lösungsfindungen beinhalten. Die Lehrperson hört zu, zeigt aufrichtiges Interesse und steht bei Bedarf als Unterstützung bereit. Eine ritualisierte, tägliche Durchführung der 5-Minuten-Beziehungsarbeit verspricht den grössten Erfolg.

Anregung: Zur Einhaltung der 5 Minuten kann ein Time-Timer/ eine Sanduhr oder ähnliches eingesetzt werden.

Variante Blitzlichtrunde
Mit der Blitzlichtrunde als Variane zur 5-Minuten-Beziehungsarbeit,wird der Übung mehr Struktur verliehen und besonderen Wert auf die Begründung der Befindlichkeit gelegt.

Anleitung: Die Kinder versammeln sich im Sitzkreis und ein Gegenstand wird herumgegeben. Das Kind, welches den Gegenstand erhält, ist zum Sprechen berechtigt und vervollständigt folgenden Satz:
„**Ich fühle mich heute..., weil...**“ (z.B. „Ich fühle mich heute traurig, weil gestern mein Hamster gestorben ist!“ oder „Ich bin heute fröhlich, weil ich am Nachmittag meine Oma besuchen darf.“)
Kein Kind wird zu einer Äusserung gezwungen; wenn es nichts sagen möchte, gibt es den Gegenstand weiter. Die Teilnahme der Lehrperson an der Blitzlichtrunde ist unbedingt notwendig. Auch sie soll sich mit der Vervollständigung des besagten Satzes möglichst authentisch über ihr Tagesgefühl äussern und damit eine Vorbildfunktion übernehmen.

Tootling – Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!

Tootling ist ein Kunstwort und ist aus den englischen Wörtern „tratschen“ (tattling) und „sich selbst loben“ (tooting) zusammengesetzt. Oft findet positives Verhalten im Schulalltag kaum oder zu wenig Beachtung. Entweder fehlt die Zeit dazu oder die positiven Aktionen bleiben unbemerkt. Doch gerade die Verstärkung von gewünschtem Verhalten kann motivierend wirken.

Nutzen: Die Lehrperson wird entlastet, da Schüler mithelfen, das positive Verhalten anderer zu beleuchten, sie bei einer guten Tat zu „erwischen“. Die Schüler lernen positive Verhaltensformen erkennen und wertschätzende Rückmeldungen zu geben. Schüler erfahren regelmässige Anerkennung durch Peers und die Lehrperson.

Anleitung: Zu Beginn werden die Klassen-Regeln wiederholt. Anschliessend wird das Tootling anhand von Beispielen eingeführt. Dabei werden die Schüler auf das Erkennen und Benennen von erwünschtem Verhalten sensibilisiert. Solche erwünschten Verhaltensweisen werden auf dem Tootle-Ticket (siehe Beispiel) vermerkt. Gemeinsam wird besprochen und eingeübt, wie ein Tootle-Ticket korrekt auszufüllen ist. Pro Schüler werden pro Tag 3 bis max. 4 Tickets ausgehändigt. Die Zeitfenster zum Ausfüllen der Tootle-Tickets sind vereinbart und sollen eingehalten werden. Die ausgefüllten Tickets kommen anschliessend in eine bereitgestellte Box. Gleichzeitig wird mittels eines Brainstormings eine Liste möglicher gemeinsamer reizvoller Belohnungen erstellt. Weiter wird die Punktzahl, die in der Klasse für die Belohnung erreicht werden muss, festgelegt.
Am Ende des Schultages findet die Reflexion statt. Eine Auswahl an Tootle-Tickets wird vorgelesen und öffent-

lich gelobt. Für jedes gültige Ticket erhält die Klasse einen Punkt, ausser bei Tickets mit demselben Inhalt. Hier wird z.B. nur noch ein ¼ Punkt verteilt. Nach Erreichung der vereinbarten Punktzahl, wird die Belohnung eingelöst und ein neues, etwas höheres, realistisches Klassenziel, sowie eine neue reizvolle Belohnung werden vereinbart.

Tootle Ticket

Jemand wurde bei einer guten Tat beobachtet!
Wer?
Tat was?
Für wen?
Name des Beobachters:

Variante

Es besteht die Möglichkeit, dass zur Einführung der Übung die Lehrperson die Tootle-Tickets ausfüllt und die Schüler somit am Modell lernen, was positive Verhaltensweisen sind und wie sie benannt werden können.

Banking Time

In der Banking Time wird Beziehungskapital angehäuft, welches aus wiederholten, positiven Erlebnissen und Erfahrungen zwischen dem Schüler mit herausforderndem Verhalten und der Lehrperson resultiert. Dieses Kapital kann sich in schwierigen Situationen als hilfreiche Ressource zeigen, da die Lehrer-Schüler-Beziehung dank der Banking Time auf ein vertrauensvolles und solides Fundament gestellt wird. Es zielt darauf ab, dass festgefahrene Einstellungen aufgeweicht und das Gegenüber mit positiven Augen gesehen werden kann.

Nutzen: Die Lehrperson erlebt den Schüler in stressfreien Zeiten, es wird Nähe aufgebaut und es kommt zu weniger Unterrichtsstörungen. Der Schüler erlebt die Lehrperson offen, empathisch, wohlwollend und ehrlich an ihm interessiert. Das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit wird gestillt und damit gelingt eine Fokussierung auf den Unterricht besser.

Anleitung: Die Lehrperson vereinbart mit einem Schüler mit herausforderndem Verhalten einen Termin während der Unterrichtszeit. Um sich den dazu nötigen Zeitraum von 15 Minuten zu beschaffen, organisiert die Lehrperson eine Vertretung (z.B. Assistent oder Schulischer Heilpädagoge). Während der Banking Time entscheidet der Schüler über die Aktivitäten (Spiel, Sport, Gespräch, Internet, Musik usw.). Die Lehrperson folgt ihm, macht mit oder unterstützt, falls der Schüler es wünscht.
Die 15-minütigen Einheiten werden, unabhängig vom Verhalten des Schülers 2-3 mal pro Woche wiederholt. Sie haben nie einen belohnenden Charakter, sondern sind fester Bestandteil der Schulwoche. Der Schüler weiss, dass er volle Aufmerksamkeit geniesst und den Inhalt der Banking-Time frei nach seinen Interessen und Befindlichkeit gestalten kann.
Die Lehrperson achtet auf das Verhalten und die Gefühle des Schülers und auf seine eigenen. Mit neutralen Worten wiederholt die Lehrperson die Äusserungen (Beispiel: Sch: „Ich male jetzt mit Wasserfarben“ L: „Ich sehe, du magst Wasserfarben“) oder beschreibt sorgfältig und wertfrei die Aktionen des Schülers (Beispiel L: „Ich sehe, du mischst neue Farben.“). Gefühle und Emotionen können verbalisiert werden.

Bei nonverbalen Aktionen imitiert die Lehrperson die Handlungen des Schülers, schwingt mit.
Folgende Botschaften werden während der Banking Time vermittelt: „Ich akzeptiere dich!“, „Ich helfe dir, wenn du mich brauchst!“, „Ich biete Sicherheit.“ und „Du hast meine volle Aufmerksamkeit!“.

Feedback mit den Augen

Während dem Unterricht geben sich die Lehrperson und die Schüler ununterbrochen Feedback, sei dies mit der Mimik, der Gestik oder dem Blickkontakt. In der Übung Feedback mit den Augen wird der Fokus auf den Blickkontakt, dessen Interpretation und seine Wirkung gelegt und die Schüler erleben, dass ein freundlicher Blick ermutigen und die Motivation verstärken kann.

Nutzen: Die Lehrperson kann innerhalb der Klasse vermehrt auf nonverbale Ressourcen zurückgreifen.
Die Schüler trainieren Einfühlungsvermögen und Aufmerksamkeit, lernen nonverbale Botschaften zu lesen oder selber mit den Augen solche weiterzugeben.

Anleitung: Die Schüler üben den Blickkontakt in Partnerarbeit, indem sie etwas erzählen (z.B. Wochenende), wobei im ersten Durchgang auf Blickkontakt verzichtet wird. Im zweiten Durchgang wird Blickkontakt aufgenommen. Anschliessend tauschen die Partner (ev. in der ganzen Klasse) die Wirkungen und den Unterschied der beiden Durchgänge aus und besprechen, wann sie die Motivation zum Zuhören am stärksten empfunden haben.

Variante
Erzähler berichtet ohne Mimik/Gestik von einem Erlebnis.
Der Zuhörer übernimmt die Mimik/Gestik, bzw. versucht damit die nonverbale Seite der Erzählung auszudrücken.

 Leicht angepasst aus: Brohm & Endres (2015)

Aufmerksamkeits-Joker

Im Schulalltag kommt es häufig vor, dass sich auffällig oder störend verhaltende Schüler am meisten Aufmerksamkeit erhalten. Unauffällige Schüler, die automatisch mitarbeiten und sich an die Regeln halten, bekommen hingegen öfters kaum oder deutlich weniger Aufmerksamkeit. Eine gleichmässige Verteilung der Aufmerksamkeit ist jedoch für das Lernklima und die Motivation förderlich.

Nutzen: Die Lehrperson erhält die Möglichkeit, allen Schüler in einer spielerischen Form Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Jeder Schüler wird wahrgenommen und kommt in Genuss von spezieller Aufmerksamkeit.

Anleitung: Jedes Kind schreibt seinen Namen auf eine Karte. Die Karten werden eingesammelt und gemischt. Die Lehrperson zieht 1-3 Karten und hält die Namen geheim. In den darauffolgenden Lektionen lässt die Lehrperson den 1-3 Schülern besondere Aufmerksamkeit zukommen.
Am Ende des Vormittags wird das Geheimnis gelüftet. Die Schüler geben Rückmeldung, ob und wie sie die spezielle Aufmerksamkeit wahrgenommen haben.

Was nehme ich an dir wahr?

Mit dieser Übung kann die erste Komponente der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) trainiert werden. Dabei werden Beobachtungen ohne Interpretation oder Bewertung ausgedrückt.

Nutzen: Die Schüler lernen Beobachtung und Interpretation/Bewertung voneinander zu trennen.

Anleitung: Schüler 1 beschreibt eine Minute lang, was er beim Schüler 2 wahrnimmt. Schüler 2 hört zu. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Daraufhin werden die Paare neu gemischt. Am Schluss der Übung findet eine Reflexion mit folgenden Fragen statt: „Was fiel leicht?“, „Was fiel schwer?“, „Gab es Überraschungen?“. Die Lehrperson geht von Gruppe zu Gruppe und verstärkt Aussagen, die sich auf reine Beobachtungen beziehen.
Voraussetzung für diese Partnerarbeit ist ein Mindestmass an Reflexions- und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit.

Weitere Übungen zur GfK finden sich in: Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2014). *Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 5.-10. Klasse*. Hamburg: Persen.

Humor

Humor (nicht zu verwechseln mit Sarkasmus) kann nebst Freundlichkeit als eine der wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrperson angesehen werden; gilt er doch als „sozialer Kitt“ und „Schmiermittel“ in Beziehungen. Bei den Schülern kommen Situationskomik, Schlagfertigkeit, Selbstironie (über sich selbst lachen), humorvolle Anekdoten und witzige Geschichten gut an. Verschiedene Momente eignen sich dazu, wie etwa der Stundenbeginn, um Schüler zu motivieren, um die angespannte Atmosphäre zu entkrampfen, zur Auflockerung im Anschluss an konzentrierte Arbeitsphasen, um erneut Aufmerksamkeit zu gewinnen usw. Wenn hier die Rede von Humor ist, sind niveaulose , rassistische, anzügliche, beleidigende, abwertende Witze oder solche auf Kosten von Schülern immer ausgeschlossen.
Das Lächeln stellt einen fundamentalen, sozialen Schlüsselreiz dar, dient dazu Beziehungen aufzubauen und zu festigen und es kann bewirken, dass Menschen anderen Menschen gegenüber positiver und wohlwollender eingestellt sind. Lächeln ist zudem hoch ansteckend.

„Ein Lächeln ist die kürzeste Entfernung zwischen zwei Menschen.“
(Viktor Borge)

Lohmann (2015) und Hattie & Yates (2015)

Literaturverzeichnis

Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Bauer, J. (2014). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (8. Aufl.). München: Willhelm Heyne.

Brohm, M. & Endres, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag.* Weinheim: Beltz.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hattie, J. & Yates. G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspekive.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kaufmann, R. (2011). *Selbstbestimmung und Beziehungslernen. Achtsamkeit im Schulleben vermitteln.* Weinheim: Beltz.

Krull, J. & Hinz, A. (2015). *Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling.* Zugriff am 12.10.2017 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Krull_Hintz_2015_F%C3%B6rderung_emotional-sozialer_Kompetenzen.pdf

Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klarkommen*. (12.Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miller, R. (2015). *Beziehungstraining*. *50 Übungseinheiten für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.

Pianta, R.C. (2000). *Enhancing Relationships between children and teachers* (2. Aufl.). Washington: American Psychological Association.

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation* (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Schule mit Respekt. (2012). *5-Minuten-Beziehungsarbeit*. Zugriff am 10.8.17 unter https://schulemitrespekt.wordpress.com/2012/12/04/5-minuten-beziehungsarbeit/

Vogel, D. (2015). *Prima Klima. Beziehungen gestalten und für sich sorgen – Achtsamkeit als Weg*. Zugriff am 31.8.2017 unter http://www.bernergesundheit.ch/download/praevention_Fachtagung Thun_2015_Detlev_Vogel_Prima_Klima_.pdf

Bildverzeichnis

Alle Bilder erworben. Zugriff am 15.10.2017 unter https://de.123rf.com

„To be a teacher is to be forever an optimist.“

(Philip Bigler, teacher of the year 1988)