

Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!

Eine empirische Studie zur Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der
Kindergartenkinder

Autorinnen

Natascha Infante
Brüderhofweg 13
8057 Zürich
076 546 87 60
infante.natascha@hispeed.ch

Martina Läubli-Haeny
Goldwandstrasse 17
5408 Ennetbaden
079 568 92 37
martinahaeny@yahoo.de

Masterarbeit

MA «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» 2018-2021
Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Coach: Manuela Depauly

August 2021

Abstract

Die Lehrer-Schüler-Beziehung¹ ist im heutigen Schulalltag von grosser Bedeutung. Die Grundhaltung gegenüber dem Kind stellt eine wichtige Basis in der Auseinandersetzung mit der Lehrer-Schüler-Beziehung dar. Einerseits beeinflusst sie die persönliche Entwicklung, andererseits wirkt sie auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Ebenso trägt sie zur Arbeitszufriedenheit der Lehrperson bei. Aus der erarbeiteten Theorie und der Datenanalyse werden fünf Qualitätsdimensionen ersichtlich, die als Bedingungen der Lehrer-Schüler-Beziehung stehen. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich diese Dimensionen aus der Perspektive der Kindergartenkinder auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken.

Zur Grundlage der Bearbeitung der Fragestellung wird aktuelle Fachliteratur beigezogen. Mithilfe des Bilderbuchs «Mutig, Mutig» von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer sowie einem für die Masterarbeit selbst entwickelten Spiel für die Kindergartenkinder mit dem Titel «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!» wurden die qualitativen Leitfadeninterviews mit 28 Kindergartenkindern durchgeführt. Die Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse gesichtet, codiert und interpretiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle fünf Qualitätsdimensionen von den Kindern genannt werden. Die Qualitätsdimension «Vertrauen» wird von den Kindergartenkindern am meisten genannt. Die Kinder nehmen die Lehrperson als verlässlich, unterstützend und anerkennend wahr.

¹ Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein stehender Begriff, der keine gendergerechte Schreibform vorweist. Deshalb wird der Begriff in der gesamten Masterarbeit in dieser Schreibweise vorkommen.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	V
DANKSAGUNG/VORWORT	VI
1 EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE	1
1.2 FRAGESTELLUNG	3
1.3 UNTERSUCHUNGSKONZEPT UND AUFBAU DER ARBEIT	4
2 THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND	5
2.1 GESCHICHTLICHER ABRISS DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG	5
2.2 ÖKOLOGIE DER MENSCHLICHEN ENTWICKLUNG.....	7
2.3 SCHULISCHER KONTEXT	9
2.3.1 Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit.....	13
2.4 INTERAKTION UND BEZIEHUNG	14
2.4.1 Interaktion und Kommunikation	14
2.4.2 Von der Interaktion zur Beziehung	15
2.4.3 Beziehung.....	16
2.5 BEZIEHUNGSTHEORIEN	20
2.5.1 Bindungstheorie	20
2.5.2 Bindungstheorie bei Kindern von 0-7 Jahren.....	22
2.5.3 Selbstbestimmungstheorie.....	26
2.6 INTERAKTION UND BEZIEHUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT	29
2.6.1 Didaktisches Dreieck.....	30
2.6.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung	31
2.6.3 Anerkennung und Verletzung	36
2.6.4 Sympathie und Vertrauen.....	38
2.6.5 Kognitive Aktivierung	41
2.7 KINDERRECHTE.....	43
2.7.1 Kinderrechte und pädagogische Beziehungen	44
2.7.2 Kinderperspektive	45
2.7.3 Theoretische und praktische Verortung des selbstentwickelten Spiels.....	47
2.8 ALLTAG IM KINDERGARTEN	48
2.8.1 Der Kindergarten.....	48
2.8.2 Entwicklungsstand eines Kindergarten-Kindes	49
3 FORSCHUNGSDESIGN	50
3.1 FRAGESTELLUNG	50

3.2	METHODE	51
3.2.1	Kinderperspektiven in der Forschung	52
3.2.2	Datenerhebung	52
3.2.3	Beschreibung der Stichprobe	55
3.3	AUSWERTUNGSMETHODEN	56
3.3.1	Beschreibung der Datenanalyse	56
3.3.2	Beschreibung der Datenauswertung.....	58
4	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	65
4.1	ERGEBNISSE ZUR FRAGESTELLUNG	65
5	DISKUSSION	76
5.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG UND DISKUSSION	76
5.2	REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS.....	81
5.3	FAZIT	84
6	AUSSICHT.....	86
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	87
8	ANHANG	93
9	ERKLÄRUNG.....	94

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: MIKRO-, MESO-, EXO- UND MAKROSYSTEME NACH BRONFENBRENNER (STRASSER, 1995, S.94)...	9
ABBILDUNG 2: SYSTEMISCHES RAHMENMODELL VON UNTERRICHTSQUALITÄT UND -WIRKSAMKEIT (REUSSER & PAULI, 2010, SOWIE REUSSER, STREBLER, MANDEL & ECKSTEIN, 2013, S. 46)	13
ABBILDUNG 3: DAS DIDAKTISCHE DREIECK VON REUSSER (2008) NACH REUSSER & PAULI (2010, S. 16)	30
ABBILDUNG 4: SPIEL "MUTIG SEIN – DEN KINDERN EINE STIMME GEBEN!"	53
ABBILDUNG 5: FOTOKARTE SPIEL "MUTIG SEIN – DEN KINDERN EINE STIMME GEBEN!"	54
ABBILDUNG 6: AUSSCHNITTE AUS DEM MAXQDA CODIERSYSTEM	59
ABBILDUNG 7: AUSSCHNITT AUS DER TEXTCODIERUNG IM MAXQDA	60
ABBILDUNG 8: ÜBERSICHT DER HAUPTKATEGORIEN	65
ABBILDUNG 9: VERTEILUNG DER UNTERKATEGORIEN	66
ABBILDUNG 10: VERTRAUEN	67
ABBILDUNG 11: SYMPATHIE	69
ABBILDUNG 12: ANERKENNUNG	70
ABBILDUNG 13: VERLETZUNG	72
ABBILDUNG 14: KOGNITIVE AKTIVIERUNG	74

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: BINDUNGSSTILE (ASSENDORPF ET AL.,2017, S. 226).....	23
TABELLE 2: DIE PHASEN IM ALLTAG DES KINDERGARTENS, CHANSON (2004).....	49
TABELLE 3: AUSSCHNITT AUS DEM SPIEL "MUTIG SEIN – DEN KINDERN EINE STIMME GEBEN!"	54
TABELLE 4: STICHPROBE DER INTERVIEWS.....	55
TABELLE 5: AUSSAGEN ZU DEN QUALITÄTSDIMENSIONEN.....	58
TABELLE 7: SYMPATHIE.....	61
TABELLE 8: VERLETZUNG.....	62
TABELLE 9: VERTRAUEN	63
TABELLE 10: KOGNITIVE AKTIVIERUNG.....	64

Danksagung/Vorwort

«Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!»

Diese Aussage bestärkte uns in unserem Vorgehen immer wieder und bildete einen wichtigen Grundstein für die vorliegende Arbeit. Für uns beide war von Anfang an klar, dass wir unsere Forschung mit Kindergartenkindern durchführen werden. Teilweise sind wir mit diesem Vorhaben auf Skepsis gestossen, was uns wiederum bestärkt hat mutig zu sein und mit den Kindern eine Forschung auf Augenhöhe zu realisieren. Mutig sein bedeutet für uns in diesem Zusammenhang auch, egal wie die Aussagen der Kinder ausfallen, aufmerksam hinzuhören und die Kinder in ihren Anliegen ernst zu nehmen und mit ihnen in Beziehung zu treten. Die intensive Auseinandersetzung mit der Literatur sowie der Austausch mit vielen Menschen aus unserem Umfeld halfen uns, unsere Fragestellung zu finden. Ebenso tat es gut zu spüren, dass wir in unserem Vorhaben von anderen Personen bestätigt wurden und dass diese Thematik auf Interesse gestossen ist.

Zusammen haben wir uns auf diese intensive und spannende Reise begeben und konnten daraus sowohl für das private Leben als auch für den beruflichen Alltag viele bereichernde und lehrreiche Erkenntnisse gewinnen und daran wachsen.

An dieser Stelle möchten wir es nicht unterlassen, uns von Herzen bei allen Menschen zu bedanken, die uns seit Beginn der Masterarbeit tatkräftig unterstützt und Mut gemacht haben. Dazu gehören insbesondere alle Lehrpersonen und Kindergartenkinder, die an unserer Befragung teilgenommen haben. Weiter bedanken wir uns bei unserer Dozentin Manuela Depauly, welche uns mit ihrer fachlichen und kompetenten Art immer wieder unterstützt hat. David Labhart danken wir für die Unterstützung während der Themenfindung. Für das Lektorat bedanken wir uns bei Peter Bringold und Mario Wild. Wir danken Simona Brizzi für die fachliche Beratung und Unterstützung. Ein weiterer Dank geht an Lorenz Pauli und den Orell Füssli Verlag, welche uns freundlicherweise die Bildrechte erteilten.

Der grösste Dank geht an unsere Partner und Familien. Oftmals mussten sie während unserer Masterzeit auf unser «Dabeisein» verzichten, zugleich unterstützten sie uns mit Verständnis, Geduld, Rücksichtnahme, offenen Ohren und mit viel Liebe.

Martina Läubli & Natascha Infante, August 2021

1 Einleitung

Die Beziehungsarbeit hat einen hohen Stellenwert im Berufsalltag einer Lehrperson. Sie ist aufgefordert, auf die Kinder individuell einzugehen und mit ihnen in eine Beziehung zu treten. Dabei ist es ihre Aufgabe, die Kinder in ihrem persönlichen Lernprozess zu unterstützen und zu fördern. Damit eine Beziehung entstehen kann, ist gegenseitiges Vertrauen notwendig. Dies wiederum erfordert von der Lehrperson unter anderem einen empathischen und respektvollen Umgang sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe. Im Lehrplan 21 findet sich folgende Aussage zur Lehrer-Schüler-Beziehung:

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. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Grundlagen S.11)

Wie aus dem Lehrplan 21 zu entnehmen ist, stellen die Beziehung und das Vertrauen wichtige Komponenten in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kindern dar.

In dieser Arbeit wird erforscht, welche Qualitätsdimensionen eine Lehrer-Schüler-Beziehung ausmachen und wie diese aus Sicht der Kindergartenkinder erlebt und wahrgenommen werden.

1.1 Ausgangslage

Wir arbeiten beide seit über 10 Jahren als Lehrpersonen im Kindergarten und als schulische Heilpädagogin auf der Primarstufe. Dabei sind uns die Beziehung und das Vertrauen zu den Kindern in unserer täglichen Arbeit sehr wichtig und nehmen einen hohen Stellenwert ein. Das Kind erachten wir als eigenständiges Wesen sowie als vollwertiges Gegenüber. Wir haben Interesse an seiner Lebenswelt und an seinen Gedankengängen. Unser Anliegen ist es, die Kinder zu verstehen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen, um eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen.

Thies (2002) zeigt in ihrer Forschung, dass das Vertrauen eine Basisvariable der Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt und betont, dass Vertrauen ein zentrales Erziehungsmittel sowie ein pädagogisches Ziel ist.

Bereits kleine Kinder haben einen grossen Drang nach Bildung und bewegen sich aktiv und explorierend in ihrer Umwelt, sofern sie sich in ihrer Beziehung sicher fühlen (Bowlby, 2018). Diese Tatsache aus der Bindungstheorie beschäftigt uns und wir machen uns grundlegende Gedanken zur Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Wichtigkeit der pädagogischen Beziehung auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler belegt Hattie (2018) in seinen Studien.

Diese Erkenntnisse bestärken uns in unserem schulischen Alltag, umso mehr erachten wir es als entscheidend zu wissen, welche Faktoren eine Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflussen.

Wie bereits Ditton (2001) und Thies (2002) untersuchte Kemna (2012) in seiner Studie die Lehrer-Schüler-Beziehung sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch aus derjenigen der Schülerinnen und Schüler. Neben den Facetten Vertrauen, Respekt und Wohlwollen integriert Kemna (2012) in seiner Studie einen emotionalen Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung, denjenigen der Sympathie. Dabei setzt er den Schwerpunkt auf die persönliche Schüler-Lehrer-Beziehung (PSLB).

Studien mit jüngeren Kindern wurden im deutschen Raum vor allem zum Thema der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen durchgeführt (Roux, 2002; Sommer-Himmel, Titze & Imhof, 2016).

In den Auseinandersetzungen mit den obengenannten Studien ist uns klar geworden, dass uns in unserer Forschung besonders die Sichtweise der Kinder interessiert. Wir verschaffen den Kindern damit Gehör und stützen uns dabei auf den folgenden Artikel:

Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 12, 1989)

Den Fokus legen wir auf die Kindergartenstufe, das heisst auf fünf- bis siebenjährige Kinder. Uns interessiert, was sie in Bezug zur Lehrer-Schüler-Beziehung zu berichten haben.

In unserem Masterstudiengang haben wir positive Erfahrungen in Coaching-Gesprächen mit Kindergartenkindern gesammelt. Diese haben uns gezeigt, dass eine altersentsprechende Sprache, unterstützendes Material sowie unsere Neugierde die Kinder zum Erzählen bringen.

1.2 Fragestellung

Aus der oben dargelegten Ausgangslage und im Zusammenhang mit darauf basierenden Literaturrecherchen wird ersichtlich, welche Faktoren in der Lehrer-Schüler-Beziehung bedeutsam sind. Dabei zeigen sich verschiedene Qualitätsdimensionen, welche in dieser Forschung im Feld untersucht werden. Somit ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende übergeordnete Fragestellung:

Wie zeigen sich die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Kindergartenkinder?

Prengel (2019) betont, dass Beziehungen im Allgemeinen allgegenwärtig sind und die Menschen somit immer in Beziehung stehen. Demzufolge entwickeln und gestalten die Individuen Beziehungen und existieren aus ihnen heraus. Nach Thies (2017) stellt die Lehrer-Schüler-Beziehung einen zentralen Aspekt der Schul- und Unterrichtsforschung dar. Diese Tatsache setzt eine bestimmte Grundhaltung dem Kind gegenüber voraus. Einer der ersten Pädagogen, der diese Haltung vertrat, war Herman Nohl (1879-1960). Er zeigte auf, dass eine Begegnung mit dem Kind auf Augenhöhe für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern essentiell ist. Er hob dabei hervor, dass die Lehrperson ihrerseits gefordert ist, dass es ihr gelingt, dem Kind seinen Bedürfnissen entsprechend gerecht zu werden. Auch in jüngeren Studien wird die Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben. So konnte zum Beispiel Hattie (2018) aufzeigen, dass sich eine Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Aus den oben erwähnten Studien zur Lehrer-Schüler-Beziehung wurden für die vorliegende Arbeit folgende fünf Qualitätsdimensionen herausgearbeitet:

- Anerkennung
- Kognitive Aktivierung
- Sympathie
- Verletzung
- Vertrauen

Den Studien ist zu entnehmen, dass diese fünf Dimensionen Gelingenbedingungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung darstellen. Die fünf Qualitätsdimensionen werden in den Kapiteln 2.6.3, 2.6.4, 2.6.5 genauer erläutert und in Zusammenhang gebracht.

Aus der Fragestellung geht hervor, dass bei der vorliegenden Forschung bewusst auf die Perspektive der Kindergartenkinder eingegangen wird. So sollen die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention (1989) berücksichtigt werden, welche im Artikel 12 besagen, dass die Kinder ein Recht auf Gehör haben.

1.3 Untersuchungskonzept und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit werden die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung im Kindergartenalltag aus der Perspektive der Kindergartenkinder aufgezeigt. Um ein breites Spektrum an Antworten zu erhalten, wurde die Erfragung in sieben Kindergärten à je vier Kindern durchgeführt, wobei alle Phasen des Kindergartenalltags im Leitfaden berücksichtigt wurden.

Das reichhaltige Datenmaterial, das insgesamt siebenmal 60 Minuten umfasst, wurde auf Video aufgenommen und anschliessend transkribiert. Das Untersuchungsinstrument wurde von den Autorinnen, in Anlehnung an das «Leiterlispiel», selber entwickelt. Als Grundlage diente das Bilderbuch «Mutig, Mutig» von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer.

Im Theorieteil erfolgt eine Vertiefung der Literatur, welche als Basis der Datenanalyse und -auswertung sowie als Grundlage für die Diskussion der Ergebnisse dient. Dem Theorieteil ist unter anderem zu entnehmen, was eine Beziehung beinhaltet. Weiter wird die Lehrer-Schüler-Beziehung erläutert und auf die einzelnen Qualitätsdimensionen eingegangen. Abschliessend werden die Kinderperspektive dargestellt und das selbstentwickelte Spiel vorgestellt und einzelne Aspekte daraus erläutert.

Die Forschungsmethode wird im Kapitel 3 beschrieben. Für die vorliegende Forschung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Die Analyse der transkribierten Interviews erfolgte computergestützt mittels MAXQDA.

Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse zur Fragestellung anhand von Abbildungen dargestellt und mit passenden Beispielen aus den Interviews versehen.

Die Interpretation und die Diskussion der Ergebnisse im Kapitel 5 führen zur Beantwortung der eingangs erwähnten Fragestellung. Weiter wird die Vorgehensweise kritisch beurteilt und analysiert. Abschliessend folgt das persönliche Fazit.

Im Kapitel 6 werden weiterführende Gedanken zur Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung im schulischen Kontext gemacht. Es folgen mögliche Umsetzungsvarianten für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

In diesem Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen aufgezeigt, welche hinter der Forschungsarbeit stehen. Zuerst folgt ein geschichtlicher Abriss der Lehrer-Schüler-Beziehung, danach wird auf den Kontext der menschlichen Entwicklung sowie der Schule eingegangen. Nach den Ausführungen zur Interaktion und zur Beziehung im Allgemeinen werden die Interaktion und die Beziehung im schulischen Kontext erläutert. Weiter werden die relevanten Beziehungstheorien durchleuchtet. Abschliessend folgen die Kinderrechte und der Alltag im Kindergarten.

2.1 Geschichtlicher Abriss der Lehrer-Schüler-Beziehung

In diesem Kapitel wird ein geschichtlicher Überblick zur Lehrer-Schüler-Beziehung gegeben. Dabei werden Haltungen von verschiedenen in der Pädagogik einflussreichen Personen in Bezug auf das Kind zusammengefasst.

Seit über 2000 Jahren wird die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer Komplexität untersucht und analysiert. Wird die Didaktik ausgegliedert, so war und ist die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unter all ihren Gesichtspunkten noch heute der zentrale Aspekt der Schul- und Unterrichtsforschung (Thies, 2017). Die Fokussierung auf das Kind wird ab dem 18. Jahrhundert mit Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) stärker. Das Kind wird nicht mehr als «kleiner Erwachsener» beschrieben, sondern es werden ihm eigene Bedürfnisse, Wünsche und Interessen zugesprochen (Thies, 2017). Rousseau [1762] (2010) betont, dass die Erwachsenen die Kinderwelt nicht kennen und verstehen, da sie zu früh den Mann im Kinde sehen, als dass sie sich für die Lernfähigkeiten und die Sprache der Kinder interessieren. Er appelliert an die Humanität der Menschen und definiert diese als einzige Weisheit. Die Kindheit soll in all ihren Spielen, Vergnügungen geliebt und geachtet werden. Die Kinder sollen diese schnell endende Zeit, in ihrer Unschuld und Glückseligkeit geniessen dürfen, um die Freude ihres Daseins und das Glück des Lebens erfahren zu haben.

In der Reformpädagogik wird die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen analysiert. Die Schule ist nicht mehr lehrerzentriert und ein Ort der Züchtigung, sondern wird zur Lern- und Lebensgemeinschaft des sich selbstregulierenden Kindes. Auf den Grundüberlegungen von Rousseau gestützt, zieht Pestalozzi andere Schlüsse. Seiner Meinung nach ist der Mensch nicht nur von der Natur abhängig, sondern bewegt sich interagierend in der Gesellschaft. Schliesslich sieht er den Menschen als eine Eigenkreation, da er die Freiheit besitzt, über sich selber zu entscheiden. Die Schule sollte seiner Auffassung nach in einem familiären Umfeld situiert sein, um eine ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen (Joos, Walter & Fasseing, 2002).

Im Jahr 1921 gründete Neill seine Schule Summerhill. Diese beruht auf demokratischen Ansätzen und beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden dürfen, ob und wie oft sie am Unterricht teilnehmen wollen. Es gibt keinen Zwang, dem Kind steht jegliche Art von Freiheit zur Verfügung, denn das gegenwärtige Erleben des Kindes steht im Vordergrund. Nach Neill ist jedes Kind, welches nicht von der Umwelt berührt wurde, gut und in der Lage, sich selbst nach eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entfalten (Thies, 2017).

Auf der Basis der Reformpädagogik hat sich Nohl (1933) der pädagogischen Beziehung und der dabei zentralen Position des Kindes angenommen. Nohl betont, dass besonders die Fröhlichkeit der Kinder repräsentativ für eine gelungene pädagogische Leistung ist. Weiter beschreibt er, dass die Lehrperson eine schöpferische Leistung vollbringt, indem sie Situationen schafft, in denen sich das Kind in seinen Fähigkeiten stärken kann. Steht jemand zu seinem Gegenüber in einem pädagogischen Bezug, so stellt dies für Nohl (1933) ein primäres Bildungserlebnis dar. Als Grundlage des Beziehungserlebnisses steht die Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und seinem Zögling. Nach Nohl charakterisieren zwei Begriffe die pädagogische Gemeinschaft: «Liebe und Autorität» oder vom Kind ausgegangen «Liebe und Gehorsam» (S.25). Dabei sieht er die Autorität nicht als Gewalt, sondern als Vorbild des Erwachsenen gegenüber dem Kind. Unter Gehorsam versteht er den spontanen Willen des Kindes, erwachsenes Wissen in sein eigenes Wissen zu integrieren, und nicht das Unterordnen aus Angst (Nohl, 1933). An der Basis dieser Liebesgemeinschaft zwischen Lehrperson und Kind steht das Vertrauen. «Wo ich vertraue, handle ich selbst besser, wo mir vertraut wird, fühle ich mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Mass» (Nohl, 1933, S.25). Seines Erachtens formt und erfüllt die Beziehung zur Lehrperson die Schülerin und den Schüler stärker in ihrem Dasein als viele andere Verhältnisse wie zum Beispiel die Freundschaft, die Liebe oder die Arbeitsgemeinschaft (Nohl, 1933). Mit der Einführung des Begriffs des pädagogischen Bezuges rückt er die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin und Schüler ins Zentrum von Erziehung.

Im Fokus der Aufgaben der Lehrperson stehen nicht mehr die Probleme, welche die Kinder und Jugendlichen den Erwachsenen bereiten, sondern diejenigen, welche die Schülerinnen und Schüler selbst aktuell haben (Nohl, 1933).

Obwohl die Lehrperson für Nohl eine sehr wichtige Aufgabe innehat, bleibt das Kind Anreger von Beziehung und Bildung (Thies, 2017). Auch der polnische Kinderarzt und Erzieher Janusz Korczak (1878-1942) vertritt die Haltung, dass Kinder nicht durch Erziehung zu Menschen werden, sondern es bereits von Geburt aus sind. Er sieht das Kind als ein Individuum und als ein vollwertiges Wesen. Aus der Sicht Korczaks verdient die Kindheit und das Kindheitsalter besondere Rücksicht. In seinen Augen ist das Kind nur aufgrund mangelnder Erfahrung hilflos und schutzbedürftig (Andresen, 2018). Es wird nicht erst mit der Erfahrung zum Menschen, es ist einer von Beginn an. Das pädagogische Verhältnis ist für Korczak ein menschliches Verhältnis, welches sich im Dialog zwischen einem älteren und einem jüngeren Menschen vollzieht (Joos, Walter & Fasseing, 2002).

Zusammenfassend wird die Wichtigkeit der Haltung gegenüber dem Kind klar aufgezeigt. Dies ist keine neue Erkenntnis, wie sich im geschichtlichen Abriss zeigt. Die Lehrperson soll demzufolge den Kindern auf Augenhöhe begegnen und sie und ihre Bedürfnisse ernst nehmen. Weiter wird die Schule als Ort gemeinsamer Begegnungen und Lernerfahrungen gesehen. Dabei werden die Kinder als vollwertige Wesen betrachtet. Eine offene und ehrliche Haltung zueinander fördert den Umgang und formt das Individuum in seinem Wesen. Weiter spielt der Dialog für das Verhältnis zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin und einem Schüler eine entscheidende Rolle. Die oben aufgeführte Grundhaltung gegenüber dem Kind stellt die Grundvoraussetzung für die vorliegende Forschung dar. Im nächsten Kapitel wird die Sichtweise von Korczak zum menschlichen Verhältnis von Urie Bronfenbrenner (1993) weitergeführt. Er zeigt die biologischen Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt systemtheoretisch auf. Dies führt zum folgenden Kapitel 2.2.

2.2 Ökologie der menschlichen Entwicklung

Bronfenbrenner (1993) versteht unter der Entwicklung eines Menschen eine „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S.19). Somit steht das sich entwickelnde Kind in einer steten Wechselwirkung mit sich und seiner Umwelt. Die verschiedenen Lebensbereiche stehen in Verbindung zueinander und beeinflussen die Entwicklung, aber auch bestimmte Vorkommnisse in den unterschiedlichen Lebensbereichen können darauf Einfluss nehmen (Bronfenbrenner, 1993).

Die Umwelt der sich entwickelnden Person setzt sich aus Lebensbereichen zusammen. Dazu zählt die Familie, die Schule oder der Arbeitsplatz. Wie die verschiedenen Lebensbereiche auf die Person wirken, hängt davon ab, wie sich die sozialen Verbindungen in ihrer Qualität zeigen. Die Menschen verhalten sich innerhalb eines Bereiches ihrer Rolle entsprechend. Bei ökologischen Übergängen (wie beispielsweise dem Übertritt in den Kindergarten) entstehen oft Veränderungen in der Rolle. Diese sind stark an Verhaltenserwartungen der Gesellschaft gebunden. Die Rollen haben einen starken Einfluss sowohl auf die entwickelnde Person – hinsichtlich ihres Handelns und ihrer Selbstwahrnehmung – als auch auf die Personen in ihrer Lebenswelt. Aus der ökologischen Perspektive betrachtet, ist die Umwelt eine aus mehreren Systemen verschachtelte Struktur. Es sind dies die Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme. Wichtig dabei ist, dass die Umwelt des Kindes nicht nur erfasst, was direkt auf das Kind einwirkt und mit wem es direkt interagiert, „[e]benso wichtig erscheinen uns die Verbindungen zwischen anderen im Lebensbereich anwesenden Personen, die Art dieser Verbindungen und der Einfluss, den sie über direkte Kontaktpersonen auf die sich entwickelnde Person ausüben“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 23). Alle diese direkten Wechselbeziehungen bezeichnet Bronfenbrenner (1993) in ihrer Gesamtheit als Mikrosystem. Unter den Mesosystemen versteht Bronfenbrenner die Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist. Betritt das Kind einen neuen Lebensbereich, entwickelt sich das Mesosystem weiter. Im Exosystem (zum Beispiel am Arbeitsplatz der Eltern) sind Lebensbereiche gemeint, in welchen das Kind nicht aktiv ist, welche es aber beeinflussen können. Die verschiedenen Systeme (Mikro-, Meso- und Exosystem) gleichen sich in Struktur und Substanz. Unterschiedliche soziale Gruppen können sich hinsichtlich ihrer konstituierenden Systeme aber auch stark voneinander unterscheiden.

Weiter gibt es das Makrosystem unter welchem Bronfenbrenner (1993) ein generalisiertes Muster versteht, das aus den verschiedenen ineinander geschachtelten Systemen entsteht. Dieses weist in einer Kultur oder Subkultur gemeinsame ideologische und organisatorische Muster auf. So hat jede Gesellschaft in ihren Mikro-, Meso- und Exosystemen sehr viele Ähnlichkeiten und funktionieren fast gleich. Wichtig ist, dass die Entwicklung stets in dem sie umgebenden Kontext betrachtet wird. Das Kind entwickelt sich in der Interaktion mit anderen Menschen sowie Ideen und Gegenständen (Bronfenbrenner, 1993). In der Abbildung 1 werden die oben erklärten Systeme veranschaulicht.

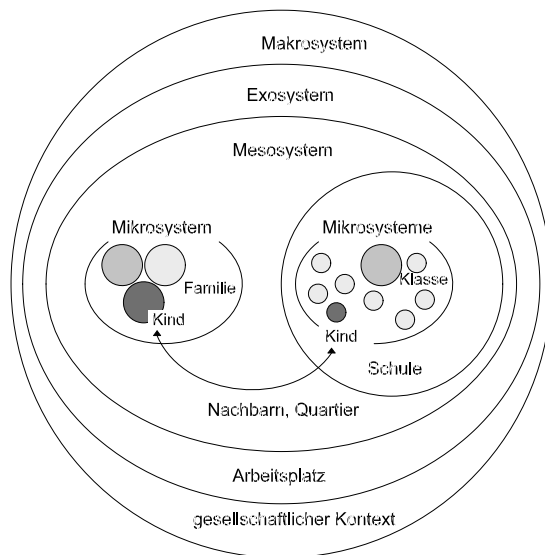


Abbildung 1: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme nach Bronfenbrenner (Strasser, 1995, S.94)

In der systemtheoretischen Betrachtungsweise nach Bronfenbrenner wird ersichtlich, wie das sich entwickelnde Kind in einem steten Austausch mit sich und seiner Umwelt ist. In der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Kind ist es für die Lehrperson hilfreich, wenn ihr bewusst ist, dass sich das Kind in der Interaktion mit anderen Menschen entwickelt. Diese Entwicklung ist vom Kontext abhängig, in welchem das Kind aufwächst. Abschliessend lässt sich festhalten, dass aufgrund der Fragestellung, welche sich mit der Lehrer-Schüler-Beziehung beschäftigt, der Hauptfokus auf der Mikroebene liegt. Um ein umfassendes Verständnis zu erhalten, wird im nachfolgenden Kapitel der Fokus auf die Mesoebene gerichtet. Sicherlich wäre die genauere Betrachtung aller Systeme interessant, dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

2.3 Schulischer Kontext

Da der Fokus auf der Beziehung zwischen Kindergartenkindern und ihrer Lehrperson liegt, ist es wichtig, die Schule mit ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht ausser Acht zu lassen. Deshalb wird im folgenden Kapitel das Bildungssystem genauer beleuchtet.

Der Bildungssektor wurde von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen wie beispielsweise der Europäisierung oder der Globalisierung beeinflusst und geprägt. Insbesondere die zunehmende Technisierung der Gesellschaft stellt an das Bildungssystem neue Anforderungen (Thies, 2002). Fend (2008) zeigt in seiner «Neuen Theorie der Schule» auf, wie Bildungssysteme zu verstehen sind und in welchem Wechselspiel von institutionellen Regelungen und Handlungen diverser Akteure sie funktionieren. In seiner ersten Theorie der Schule ging Fend besonders der Frage nach, welche Erfahrungsräume der Schule die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wie beeinflussen. Nach Fend (2008) ist das Bildungswesen ein institutioneller Akteur der Menschenbildung. Die Einbettung der Erziehung in einen grösseren Kontext, gelang Fend (2008) anhand der Sozialisationstheorie. Damit Funktionsweisen ganzer Gesellschaften verstanden werden können, verwendet Fend (2008) die «Struktur- und Funktionsanalyse». Anhand dieser kann das Bildungssystem in ihrem Rahmen präzisiert werden. Es wird ersichtlich, welche Arbeit das Bildungssystem leistet, um das Funktionieren einer Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Durch den Einbezug dieser beiden Theorien konnten alle schulischen Erfahrungen erfasst und mögliche Wirkungen des schulischen Kontextes in empirische Forschungen einbezogen werden. Wie bereits Bronfenbrenner (1993) macht Fend (2008) in der «Neuen Theorie der Schule» besonders auf die ablaufenden Prozesse zwischen den einzelnen Akteuren und zwischen der Makro- (Politik), Meso- (einzelne Bildungsinstitutionen) und Mikroebene (Unterricht) aufmerksam. Das komplexe systemische Netz in dem die Akteure handeln, wird durch Gesetze, Regelungen und Konventionen zusammengehalten. Es finden in diesem Kontext verschiedene schulische Erfahrungen statt. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss der Kontext auf die stattfindenden Prozesse hat. Der Kontext wird zur Hilfe des Verständnisses schultheoretisch und systematisch beschrieben.

Das Bildungssystem weist eine Doppelfunktion auf. Es wird davon ausgegangen, dass das Bildungssystem eine kulturelle Reproduktions- beziehungsweise Innovationsaufgabe hat. Diese finden in den Subsystemen Kultur (Enkulturation), Wirtschaft (Qualifikation), Sozialstruktur (Allokation) und politisches System (Legitimation und Integration) statt (Fend, 2008).

Mit der sozialisationstheoretischen Perspektive möchte Fend (2008) im Unterschied zur herkömmlichen Pädagogik aufzeigen, welche Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen gemacht werden. Gemäss Fend (2008) teilt sich der Kontext Schule in drei verschiedene Subkontexte. Die Inhalte des schulischen Lernens stellen den vordergründigen Kontext dar. Ein weiterer ist derjenige der sozialen Begegnungen in der Schule und der dritte sind die institutionellen Strukturen, welche mit Regeln das schulische Lernen prägen.

Wie bereits erwähnt, stellt der Inhalt des schulischen Lernens einen wichtigen Teil des Erfahrungsraumes dar. In persönlichen Begegnungen werden diese von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt. Personenerfahrungen und Beziehungserfahrungen bilden somit den Kern des schulischen Kontextes (Fend, 2008). Laut Fend (2008) kann den zwischenmenschlichen Begegnungen im Kontext Schule viel Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nicht selten kommt es vor, dass Lehrpersonen als Vorbilder gesehen werden, welche dann die eigene Lebensorientierung bedeutend prägen. Besonders in älteren Studien wird ersichtlich, dass durch Lehrpersonen häufig Demütigungen erlebt wurden, welche die Menschen ein Leben lang begleiteten (Fend, 2008).

Die Bedingungen auf den verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) wirken nach Fend (2008) auf die Handlungen und Entscheidungen der Akteure ein. Von der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung bis zur eigentlichen Handlung der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler ist es ein langer Weg. Alle Beteiligten interpretieren die Vorgaben auf ihre eigene Art und Weise. Mit dem Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2008) werden die Handlungen auf den verschiedenen Verantwortungsebenen beschrieben und die Rahmenbedingungen der übergeordneten Ebene aufgezeigt sowie die Handlungsbedingungen auf der untergeordneten Ebene berücksichtigt. Dadurch werden die Handlungsebenen verschränkt. Durch die Adaptionsprozesse auf jeder Ebene des Bildungswesens werden Entscheide rational gefällt und es wird nach Kosten und Nutzen optimiert. Es wird klar, dass die unterste Ebene nicht unbedingt tut, was von ihr verlangt wird. Vielmehr hat sie einen Handlungsspielraum, der von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Eltern je nach Sachlage, persönlichen Vorstellungen und Abwägen der Kosten und Nutzen optimiert wird (Fend, 2008).

Nach Schneewind et al. (2000) weist die Schule einerseits eine Bildungs- und Sozialisationsfunktion, andererseits eine Selektions- und Allokationsfunktion auf. Fend (2006) ist auch der Auffassung, dass die Schule die Kinder in die Kultur und die Sinnessysteme der Gesellschaft einführt. Ebenso vermittelt die Schule Fertigkeiten und Kenntnisse, welche in späteren beruflichen Tätigkeiten benötigt werden. Weiter ist die Integrationsfunktion der Schule ein wichtiger Bestandteil, um Normen, Werte und Weltsichten zu reproduzieren, damit die politischen Verhältnisse stabilisiert werden können.

Es wurden verschiedene bildungswissenschaftliche Modelle entwickelt, um das Bildungssystem in Bezug auf ihre Funktionen und ihre Wirkungen zu verstehen.

Beispielsweise geht die OECD (internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) von einem einfachen Grundmodell aus, das zwischen dem Input ins Bildungswesen, dem Prozess der Beschulung und dem Output unterscheidet (Fend, 2008). Diese Konstellationen stehen im Rahmen der Kontextmerkmale, welche wiederum die Möglichkeiten und Ressourcen vorgeben. Es wird davon ausgegangen, dass ein hoher finanzieller, personeller und ideeller Input durch professionalisierte Prozesse des Unterrichts zu einem entsprechend hohen Output führt. Wie der Output in diesem Modell genau zu Stande kommt, wird nicht ersichtlich. Ebenso wenig ist klar, wer dafür verantwortlich ist. Damit die komplexen Einflüsse und Wirkungen im Bildungssystem dargestellt werden können, werden vermehrt «Angebots-Nutzungs-Modelle» verwendet (Fend, 2008). Bei diesem Modell wird durch die Institution Schule ein Angebot an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt. Jeden Tag werden Lerngelegenheiten angeboten, welche in Quantität und Qualität der Lernchancen variieren. Die Nutzungsseite ist beeinflusst von den motivationalen und kognitiven Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Lernqualität können nicht bloss auf die Angebotsseite reduziert werden, das Nutzungsverhalten soll ebenfalls berücksichtigt werden. Kombiniert man das Input-Output-Prozess-Modell und das Angebot-Nutzungs-Modell, so entstehen laut Fend (2008) erste Möglichkeiten, die Effektivität des Bildungssystems darzustellen. Wobei sich die schulischen Angebote und die Leistungsanforderungen in Aktivitäten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems gliedern. Der Handlungszusammenhang des Bildungssystems wird aus theoretischer Hinsicht somit auf mehreren Ebenen dargestellt.

Anhand der Verknüpfung der beiden Modelle wird ersichtlich, dass nicht allein die Lehrperson für die Bildungswirkungen verantwortlich ist, vielmehr soll das Mehrebenensystem der Bildung betrachtet werden. Die Lernenden nutzen die Bildungsangebote entsprechend ihrer persönlichen Merkmale sehr unterschiedlich. Sobald Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Schülerinnen und Schüler einlassen und die Schülerinnen und Schüler ihrerseits auf Bestrebungen der Lehrpersonen eingehen können, kann eine Steigerung der Selbstverantwortung der Lernenden erreicht werden (Fend, 2008).

Auch Reusser & Pauli (2010) verwenden das «Systemische Rahmenmodell» von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit, um Bildungsqualität zu erforschen. Im nächsten Abschnitt wird dieses Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit erläutert.

2.3.1 Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit

Anhand der Angebots-Nutzungs-Modelle wird ersichtlich, dass nicht die Lehrperson alleine für die Bildungsqualität und -wirkungen verantwortlich gemacht werden kann, vielmehr soll die Einbettung in der ganzen sozialen Rahmung betrachtet werden. Ebenfalls wird ersichtlich, dass die Lehrenden Lernumgebungen geschaffen haben, von denen auf der Nutzerseite ganz unterschiedlich Gebrauch gemacht wird. Dies kann aufgrund der unterschiedlichen Eigenschaften, Begabungen, Lernbereitschaften und familiären Kontexte geschehen (Reusser & Pauli, 2010).

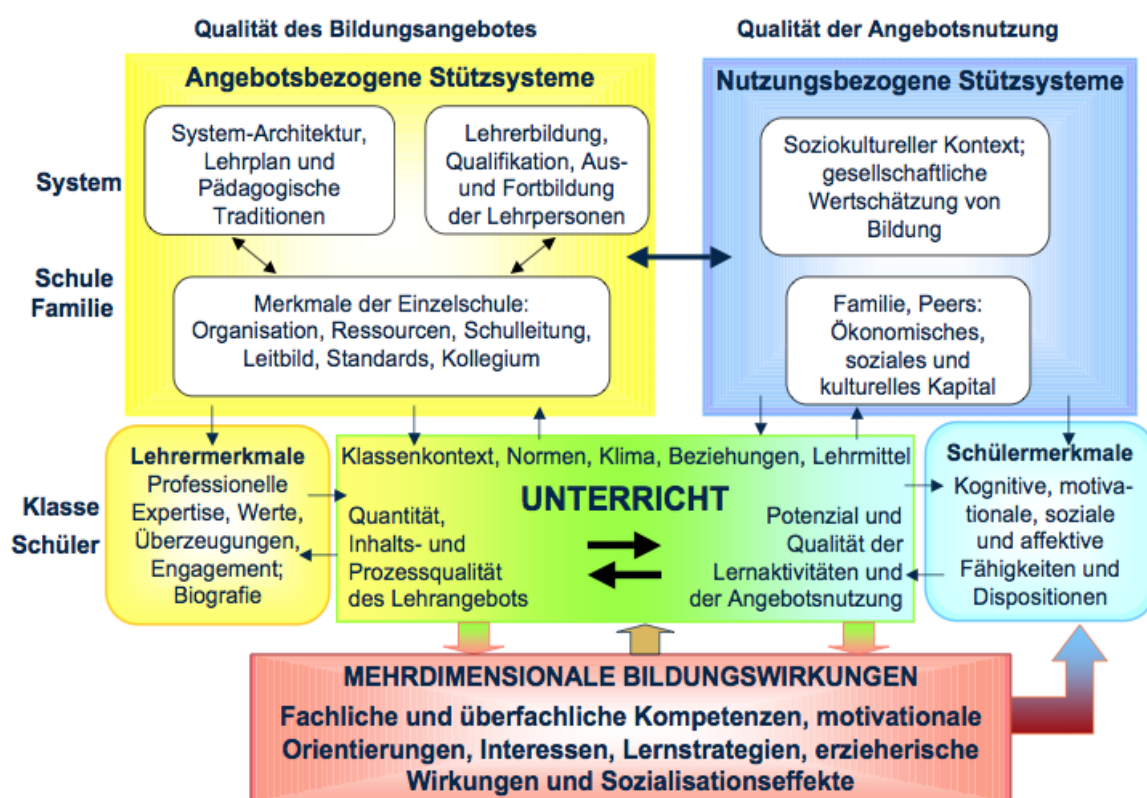


Abbildung 2: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, sowie Reusser, Strebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 46)

Im «Systemischen Rahmenmodell» (Abbildung 2) wird auf der linken Seite das Bildungsangebot aufgezeigt und direkt gegenüber wird das nutzungsbezogene Stützsystem dargestellt. Ebenso weist die Einteilung in System (Makro-), Schule/Familie (Meso-) und Klasse/Individuum (Mikroebene) daraufhin, dass es sich bei diesem Modell um ein Mehrebenenmodell handelt. Die Doppelpfeile zeigen die verschiedenen Wechselwirkungen auf. Der Unterricht wird in der Mitte dargestellt und beinhaltet den Klassenkontext, die Normen, das Klima, die Lehrmittel sowie die menschlichen Beziehungen.

Dieses Modell kann, basierend auf seinem theoretischen Ansatz als kognitiv-konstruktivistisch bezeichnet werden (Reusser et al. 2013).

Wie bereits oben erwähnt, nutzen die Schülerinnen und Schüler die Lernangebote je nach ihren individuellen Voraussetzungen und die Lehrpersonen passen ihre Lerngelegenheiten immer wieder aufs Neue den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an. Die Vermischung der Farben zeigt symbolisch, dass nicht strikt nach Angebot und Nutzung getrennt werden kann. Auf der Mikroebene treffen im «Unterricht» die Angebots- und Nutzungsseite aufeinander. Die mehrdimensionalen Bildungswirkungen sind verschieden und beeinflussen je nach Qualitäten der betreffenden Seite die jeweiligen kognitiven, motivationalen, sozialen und affektiven Entwicklungen (Reusser, et al. 2013).

Im Angebots-Nutzungs-Modell von Reusser & Pauli (2010) wird die Komplexität der Schule ersichtlich. Auf der Ebene «Klasse/Schüler» nimmt der Unterricht einen grossen Stellenwert ein. Es wird deutlich, dass die Beziehungen einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts ausmachen. Diese wird sowohl von Lehrer- als auch von Schülermerkmalen geprägt und muss von beiden Seiten gepflegt werden. Dabei spielt die Interaktion eine wichtige Rolle.

2.4 Interaktion und Beziehung

Im folgenden Kapitel wird ersichtlich, was unter Interaktion zu verstehen ist und wie aus dieser eine Beziehung entsteht.

2.4.1 Interaktion und Kommunikation

Laut Lenz & Nestmann (2009) findet Interaktion zwischen zwei oder mehreren Akteuren in einer bestimmten raumzeitlichen Situation statt. Auch Watzlawick et al. (2017) bezeichnen die Interaktion als «einen wechselseitigen Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen» (S.58). Unter dem Weitergeben von Mitteilungen verstehen sie die Kommunikation, welche auch alle paralinguistischen Phänomene wie beispielsweise die Schnelligkeit der Sprache, Pausen, Lachen, Körperhaltungen und den Tonfall beinhaltet. Somit sind Verhalten jeder Art ein fester Bestandteil von Kommunikation. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass man «nicht nicht kommunizieren kann» (Watzlawick et al., 2017, S.59), da das Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation immer einen Mitteilungscharakter hat. Sowohl das Handeln als auch das Nichthandeln wollen etwas sagen, ebenso das Schweigen und die Worte. «Sie alle beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht nicht auf diese Kommunikation reagieren und kommunizieren damit selbst» (Watzlawick et al., 2017, S. 59). Es ist zu ergänzen, dass ein Nichtbeachten oder ein Schweigen keine Widersprechung darstellen.

Für die vorliegende Arbeit wird unter der Interaktion ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen mindestens zwei Personen verstanden. Diese Wechselseitigkeit weist einen Beziehungsaspekt auf, der im nächsten Abschnitt erklärt wird.

2.4.2 Von der Interaktion zur Beziehung

Immer wieder sind wir im Leben von anderen Menschen abhängig und diese wiederum von uns. Wie wir mit anderen Menschen interagieren, beeinflusst unser Verhalten und unser Wohlbefinden. Erreichen wir unsere Ziele? Verhalten wir uns aktiv oder passiv? Geht es uns gut oder ärgern wir uns (Bierhoff & Jonas, 2017)? Über persönliche Beziehungen zu anderen Menschen sichert sich der Mensch seine Sozialität und seine soziale Integration. Im Unterschied zu einzelnen Interaktionen sind Beziehungen dauerhaft und kontinuierlich (Lenz & Nestmann, 2009).

Bevor Menschen miteinander in eine Interaktion treten, beeinflussen die spezifischen Vorerfahrungen und Erwartungen der beteiligten Personen die tatsächlich anstehende Interaktion (Thies, 2002). Sobald Personen in einer Beziehung miteinander sind, entwickeln sich zwischen ihnen einseitige oder wechselseitige Abhängigkeiten. Diese sozialen Interdependenzen entstehen aus den Konsequenzen der Handlungen beider beteiligten Personen. In dieser gemeinsamen Abhängigkeit werden die Handlungen und Konsequenzen aber auch die Kognitionen und Emotionen ausgetauscht (Bierhoff & Jonas, 2017).

Soziale Austauschtheorien gehen davon aus, dass der Mensch nach Beziehungen strebt, von denen er längerfristig profitieren kann und die ihm helfen, seine Ziele und Bedürfnisse zu erfüllen. Somit wird auf beiden Seiten eine möglichst lohnende Interaktion angestrebt, damit nicht zufriedenstellende Interaktionen mehrheitlich vermieden werden können. Die Bewertung sowohl positiver als auch negativer Konsequenzen finden vor dem Hintergrund der persönlichen Bedürfnisse statt. Findet man in der Zusammenarbeit mit einer Person gesellschaftliche Anerkennung oder erreicht man Ziele, so hat man das Gefühl der Kontrolle. Sobald man sich aber dafür selbst "verbiegen" muss oder der Interaktionspartner einen demütigt, beeinflusst dies den Selbstwert negativ. Die Einschätzung des persönlichen Nutzens und der Kosten einer Interaktion sind nach Bierhoff & Jonas (2017) je nach Person sehr unterschiedlich und hängen ebenso mit den individuellen Bedürfnissen und den jeweiligen Umständen zusammen. Je nach Situation kann die Interaktion unterschiedliche Konsequenzen haben. Bierhoff & Jonas (2017) sind der Auffassung, dass die Menschen bei der Auswahl ihrer Interaktionspartner nach dem grösstmöglichen Nutzen streben.

Zusammenfassend ist es wichtig, dass man sich bewusst ist, dass Vorerfahrungen und Erwartungen sowohl auf der Seite der Schülerinnen und Schüler als auch seitens der Lehrperson die Interaktion beeinflussen, wie dies auch im Modell von Reusser (Abbildung 2) aufgezeigt wird. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass alle Beteiligten eine positive Interaktion anstreben, welche längerfristig einen positiven Nutzen bringt. Fühlen sich beispielsweise Kinder in einer Interaktion nicht wohl, beeinflusst dies den Selbstwert negativ. Dasselbe kann auch bei Lehrpersonen eintreten.

2.4.3 Beziehung

Um die Komplexität sowie die Vielschichtigkeit des weit verbreiteten und im Alltag oft verwendeten Begriffes "Beziehung" aufzuzeigen, werden verschiedene Theorien dargelegt.

Anthropologisch betrachtet kann dargelegt werden, dass der Mensch immer in gesellschaftlichen Beziehungen lebt, welche sich im Laufe der Zeit sowohl kulturell als auch historisch verändern. Nach dem Ethnologen Christoph Antweiler (2011) stehen alle Menschen in überall verbreiteten Verhältnissen und erleben in ihrem Dasein Herausforderungen. Prenzel unterstreicht Antweilers Sichtweise und präzisiert:

«Gemeinsam haben alle Menschen, dass sich unser Leben als Leben in Beziehung zu unserer menschlichen und materiellen Mitwelt ereignet. Jedes Individuum geht aus Beziehungen hervor, existiert durch Beziehungen und gestaltet Beziehungen» (Prenzel, 2019, S.28).

In allem Anfang ist die Beziehung. Dies verdeutlicht Buber in seinem dialogischen Prinzip «Der Mensch wird am Du zum Ich» (Buber, 2017, S.34). Daraus resultiert, dass Beziehung auf Gegenseitigkeit beruht und ihre Wirkung nur genau daraus entstehen kann. Nach Buber (2017) vollzieht sich die Beziehung in drei Sphären: «Das Leben mit der Natur, das Leben mit den Menschen und das Leben mit den geistigen Wesenheiten» (S.12). Aus jeder einzelnen Sphäre entnimmt das Ich etwas zu seinem Werdenden.

Beziehung kann demzufolge als universelle Gegebenheit verstanden werden, in der jeder Mensch sowie jede Kultur diese mit den jeweiligen zur Verfügung stehenden Mitteln gestaltet. In jeder Kultur besteht der Generationenwechsel. Demzufolge führt jede Kultur eine Generationenbeziehung, in der die Älteren als Vorbild stehen und die Jüngeren von ihnen lernen können (Prenzel, 2019).

Geht man einen Schritt weiter und verlässt das individualistische Verständnis, rückt das Denken in Relationen in den Fokus. Es wird dabei nicht mehr von Subjekt und Objekt gesprochen, denn diese existieren nur dank der Relation.

Das Dasein erhält erst durch die Relation eine spezifische Form. Das Selbst wird als relationale Subjektivität verstanden. Subjekt und Objekt sind demzufolge voneinander abhängig. Es wird kein innerer Selbstbezug und kein äusserer Kontextbezug unterschieden. Dies hat zur Folge, dass das «Sich» und das «Ich» sich zu einem Gefüge vernetzen (Künkler, 2011). Der Schwerpunkt wird dabei auf den wandelnden Prozess gelegt und nicht auf die Substanz an sich. Der Mensch wird als ein Veränderungsprozess gesehen (Künkler, 2014).

Die Entwicklung des Selbst entsteht über Interaktion zu anderen. Erst über die Blicke anderer entsteht eine Zusammenfügung, in der man sich selbst und seinen Lebenskontext sieht. Somit sind sowohl das Ich als auch die Welt sozial konstituiert. Das Verhalten des Einzelnen ist immer in Relation mit anderen zu verstehen, also in seiner Eingebundenheit in das Beziehungsnetz. Nach Künkler (2014) gilt: «Man wächst nicht aus Beziehungen heraus, sondern wird selbständiger in ihnen» (S.32).

Der Soziologe Norbert Elias (1995) skizziert den Menschen, indem er zwei unterschiedliche Definitionen gegenüberstellt. Er beschreibt die Figur des «homo clausus» als einen Menschen, der sich als einzelnes Wesen sieht und seine Existenz unabhängig von der äusseren Welt sichert. Als Gegenpol sieht er die «homines aperti», welche bereits aus ihrer Definition heraus nicht von einem Menschen, sondern von mehreren Menschen ausgehen. Metaphorisch gesprochen, sind die Menschen über viele unsichtbare Ketten aneinandergelassen. Diese Gebundenheit zeigt figurativ auf, wie ausgerichtet, aufeinander angewiesen sowie abhängig Menschen von- und zueinander sind. Den Einzelnen kann man demzufolge nur in Relation zu anderen verstehen (Künkler, 2011).

Georg Simmel (1983) definiert als Merkmal einer persönlichen Zweierbeziehung eine sogenannte «Mortalität der Dyade» (Lenz & Nestmann, 2009, S.31). Dabei unterstreicht er, die Abhängigkeit des Einzelnen von der Zweiergruppe, da mit dem Austritt eines Elementes die Existenz des Ganzen nicht mehr gewährleistet ist. Somit ist die Qualität einer Beziehung immer von beiden Bezugspersonen abhängig und wird über die Zeit aufgebaut (Lenz & Nestmann, 2009). Die Beziehung kann sowohl persönlich als auch unpersönlich sein. Eine Beziehung wird dann als unpersönlich definiert, wenn die einzelnen Rollen durch andere Menschen ersetzt werden können, ohne dass sich dabei die Interaktionsmuster verändern. In diesem Fall ist die Beziehung einzig und allein durch die Rollen bestimmt. Sogenannte Rollenbeziehungen tendieren dazu, nach einer gewissen Zeit persönlich zu werden. In einer persönlichen Beziehung werden die Interaktionsmuster von der Persönlichkeit beider Individuen beeinflusst und es entsteht eine gemeinsame Interaktionsgeschichte.

Diese ist nicht nur von den Persönlichkeiten abhängig, sondern wird auch von äusseren Einflüssen wie anderen Personen oder Ereignissen geprägt (Asendorpf, Banse & Neyer, 2017). In einer über einen längeren Zeitraum bestehenden persönlichen Beziehung treten Individuen über Emotionen in Wechselwirkungen zueinander. Zwang und Nutzen alleine lässt keine Beziehung bestehen. Diese Emotionen können sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Kommt es über soziale Interaktionen zu einer Gemeinschaft in persönlichen Beziehungen, wirkt sich diese positiv auf das Wohlbefinden und auf die Gesundheit aus.

Es schafft Verpflichtungen und stabilisiert das Verhalten, indem es abweichendes oder selbstverletzendes Verhalten verhindert (Lenz & Nestmann, 2009). Demzufolge schaffen stabile Interaktionsmuster eine Basis, auf der die Bezugspersonen zueinander in Beziehung stehen (Asendorpf, Banse & Neyer, 2017).

Eine Beziehung kann zwischen primären oder sekundären Bezugspersonen stattfinden. Unter Beziehung zu primären Bezugspersonen versteht man zum Beispiel die Mutter-Kind-Beziehung, welche bereits vor der Geburt beginnt und ein Überleben des Individuums sichert. Eine Beziehung zu sekundären Bezugspersonen (beispielsweise die Lehrer-Schüler-Beziehung) ist immer in Abhängigkeit des Bildungsauftrages der Institution zu sehen. Ein wichtiges Merkmal von Beziehung zu primären Bezugspersonen ist die Stabilität und die Kontinuität. Anders bei der Beziehung zu sekundären Bezugspersonen, welche aufgrund des sich ständig veränderbaren Kontextes wechselnde Bezugspersonen beinhaltet (Glüer, 2013). Bei jeder Bezugsperson ist über ein Beziehungsschema die Beziehung dreifach kognitiv repräsentiert. Zum Ersten das Bild der eigenen Person in der Beziehung, zum Zweiten das Bild der Bezugsperson und als Drittes die eigenen Interaktionsskripte. Bleiben Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum konstant, wird eine Interaktionsgeschichte der Dyade gebildet (Asendorpf, Banse & Neyer, 2017).

Für die Analyse persönlicher Beziehungen unterscheiden Lenz & Nestmann (2009) fünf Ebenen. Die erste Ebene ist die des «Beziehungsalltags». Auf der Basis von Interaktionen werden Handlungsunsicherheiten geklärt und Abläufe verinnerlicht, was zur Sicherung und Gewissheit im Alltag führt. Auf der zweiten Ebene, derjenigen der «Person», werden biografische Beziehungserfahrungen im sozialen Austausch zwischen den Individuen aufgefasst. Dabei handelt es sich um das Aufrechterhalten, Pflegen und Aufbauen von persönlichen Beziehungen. Die dritte Ebene ist die sogenannte «Diskursebene», welche sich aus den kulturell angelegten Handlungsmustern ergibt. Jede eigene Konstruktion der Wirklichkeit beruht auf der Diskursebene. Die Gesellschaft und ihre Rahmenbedingungen beeinflussen persönliche Beziehungen.

Je nach Umbruch und Wandel in der Gesellschaft verändern sich auch die persönlichen Beziehungen. Die vierte Ebene wird als «sozialstrukturelle Ebene» bezeichnet und stellt die Rangordnung und die Ungleichheit zwischen Bezugspersonen dar. Zuletzt haben die Eigengeschichten jedes Individuums einen Einfluss auf die «Ebene der symbolischen Repräsentationen», welche die fünfte Ebene darstellt. Unter symbolischen Repräsentationen werden Beziehungssymbole (zum Beispiel Hochzeitstage, Geburtstage, etc.) verstanden, worauf sich die Selbstachtung in einer Beziehung stützt und ihr Fortbestehen anzeigt (Lenz, Nestmann, 2009).

Beruhet eine Beziehung auf Gleichheit, indem das Verhalten der Individuen ebenbürtig ist, so spricht man von einer symmetrischen Beziehung. Basiert das Streben nach sich ergänzenden Unterschiedlichkeiten, so wird diese Beziehung als komplementär definiert. Eine komplementäre Beziehung wird nicht durch starke oder schwache Gegensatzpaare ausgezeichnet, sondern im gesellschaftlichen oder kulturellen Kontext angesehen. Das Verhalten des einen ergänzt das Verhalten des anderen. Komplementäre Beziehungen finden unter Mutter und Kind oder Lehrperson, Schülerin und Schüler statt (Watzlawick, 2017). Diese komplementäre Beziehung zwischen Lehrperson, Schülerin und Schüler wird im Angebots-Nutzungs-Modell von Reusser & Pauli (2010) aufgezeigt (Abbildung 2).

Wie aus den obengenannten Theorien ersichtlich wird, beruht die Beziehung auf Gegenseitigkeit. Das Verhalten des Einzelnen versteht sich immer in der Relation zum Gegenüber. Das bedeutet für Lehrpersonen, dass sie sich bewusst sind, dass auch sie abhängig und in Verbindung mit den Kindern sind. Dass man in Beziehungen Autonomie erfahren kann, deutet darauf hin, dass die Beziehung im schulischen Kontext immer weiterentwickelt wird. Die Beziehungsqualität wird von beiden Seiten geprägt und baut sich über die Zeit auf. Somit sollen sich Lehrpersonen Zeit geben und «mutig sein», um die Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen und dabei auch immer wieder auf die Kinder einzugehen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung kann als eine komplementäre Beziehung gesehen werden, was meint, dass beide Parteien sich in ihrem Verhalten im Idealfall ergänzen. Wird von dieser Sichtweise ausgegangen, kann eine Beziehung auf Augenhöhe stattfinden. Weiter ist festzuhalten, dass jede Lehrer-Schüler-Beziehung abhängig vom Bildungsauftrag ist, wie auch bei Reusser im Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 2) aufgezeigt wird. Für die vorliegende Arbeit ist es wichtig, dass aufgezeigt werden kann, wie sich die Beziehung im Schulalltag manifestiert und von welchen Faktoren sie beeinflusst wird. Dies dient einem umfassenden Verständnis von Beziehung im schulischen Kontext.

In der Forschung zur Lehrer-Schüler-Beziehung wird immer wieder Bezug auf die Bindungstheorie genommen, denn diese stellt die Basis jeder Beziehung dar.

2.5 Beziehungstheorien

In diesem Kapitel wird die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth erläutert, sowie die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), da sie in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung immer wieder erwähnt werden und essentiell sind.

2.5.1 Bindungstheorie

John Bowlby und Mary Ainsworth waren in den 1960er und 1970er Jahren bedeutend an der Bindungstheorie beteiligt. Durch ihre Forschungen und Arbeiten konnte aufgezeigt werden, dass die Bindung zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson einen bedeutsamen Einfluss auf die spätere Entwicklung hat. Die Bestimmung der Bindungsqualität der Kleinkinder zwischen 12 bis 20 Monaten kann mit dem «Fremde-Situations-Test» von Ainsworth & Wittig (1969) gemacht werden. Auf der prozeduralen Ebene wird mit Hilfe von Trennungen und Wiedervereinigungssituationen die Bindungsqualität der Kinder bestimmt. Anhand des Verhaltens der Kinder werden anschliessend Rückschlüsse auf die Bindungsqualität gezogen. Ein weiteres Verfahren, das ebenfalls auf der prozeduralen Ebene misst, ist der «Attachment Q-Sort». Dieser Test misst die Bindungssicherheit und wurde von Waters & Dean (1985) entwickelt (Glüer, 2013). Nach Grossmann & Grossmann (1995) ist die Bindung zwischen der Hauptbezugsperson (meist die Mutter) und dem Kind als ein unsichtbares Band zu verstehen, da dies sehr individuell ist, kann es nicht einfach so ausgetauscht werden. Die Funktion der menschlichen Bindung ist es, dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln.

Die Bindung wird in der Bindungstheorie als ein hypothetisches Konstrukt dargestellt. Sie ist nicht unmittelbar beobachtbar, vielmehr stellt sie «die innere Organisation des Bindungsverhaltenssystems und der zugehörigen Gefühle dar» (Grossmann & Grossmann, 2020, S. 33). Unter den Bindungsverhaltensweisen werden beispielsweise das Weinen, das Rufen, das Anklammern sowie das Nachfolgen verstanden. Dieses Verhalten zeigt ein Kind in der Verbindung mit seiner Bindungsperson (Grossmann & Grossmann, 2020). Bowlby (2018) bezeichnet jede Gestik und jede Handlung, die in der Nähe zur Bezugsperson passiert, als Bindungsverhalten. Weiter teilt Bowlby das Verhalten in Signalverhalten (Schreiben, Lächeln, Arme ausstrecken) und in Annäherungsverhalten (Annähern, Nachfolgen, Anklammern) ein.

Anhand des Signalverhaltens des Kindes nähert sich die Mutter dem Kind. Bei dem Annäherungsverhalten ergibt sich eine aktive Distanzreduktion durch das Kind, damit das Kind den Schutz der Mutter erlangt. Die Bezugsperson schaut, dass sie dem Kind wieder den nötigen Schutz in Form von Zuwendung und Fürsorge geben kann. Das Verhältnis zwischen der Bezugsperson und dem Kind ist somit wechselseitig. Es wird deutlich, dass, damit die Bindung eines Kindes zu seiner Bezugsperson verstanden werden kann, auch das Pflegeverhalten der Mutter (Bezugsperson) betrachtet werden muss (Glüer, 2013). Die menschliche Bildung soll dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen vermitteln, besonders in erschwerten Situationen. Aus dieser sicheren Organisation kann sich das Selbst- und Selbstwertgefühl gut entwickeln. Wird ein Säugling liebevoll und zuverlässig umsorgt, so entsteht daraus nach Erikson (2005) das «Urvertrauen». Die Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler (1959) ist der Auffassung, dass es zu Unsicherheit, Unlust und entsagender Selbst-Verleugnung führt, wenn die Grundbedürfnisse eines Säuglings nicht stimuliert werden. Auch Bowlby meint, dass das Bindungsverhalten im Gegensatz zu anderen Verhalten von den stärksten Gefühlen begleitet wird. Solange das Kind sich in der Nähe der Bezugsperson befindet, fühlt es sich sicher. Bei Verlust treten starke Gefühle wie Trauer, Angst und meist auch Ärger auf (Grossmann & Grossmann, 2020).

In den ersten Jahren ist die Bindung zu einer Bezugsperson umweltstabil. Jedes Kind bindet sich an eine Bezugsperson unabhängig von der Fürsorgequalität. Die gemachten Bindungserfahrungen führen zu unterschiedlichen Ausprägungen und die Qualität der mütterlichen Feinfühligkeit beeinflusst die Ausprägung der kindlichen Bindungsqualität und der Bindungssicherheit. Ainsworth versteht unter der Feinfühligkeit (Sensitivität), dass die Mutter fähig ist, die kindlichen Bindungssignale und das kindliche Bindungsverhalten wahrzunehmen, diese richtig interpretieren kann und dann prompt und angemessen darauf reagiert (Glüer, 2013).

Das Bindungsverhalten stellt Verhaltensweisen dar, bei denen die Nähe zur Bezugsperson gesucht und aufrechterhalten wird. Es ist eine Schutzfunktion. Bowlby geht davon aus, dass im Prozess der Evolution und Selektion diejenigen bevorzugt wurden, die im Zugang zu einem anderen Individuum Schutz erhielten. Diese Tendenz ist auch in der heutigen Gesellschaft noch zu beobachten, zumal auch Erwachsene in Gefahrensituationen Menschen aufsuchen, die Unterstützung und Schutz bieten können (Hopf, 2005). Die Bindungstheorie meint, dass das Streben nach engen emotionalen Beziehungen ein Grundelement ist, das vom Säugling bis ins hohe Alter andauert. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Bindungstheorie bei Kindern von 0-7 Jahren genauer betrachtet.

2.5.2 Bindungstheorie bei Kindern von 0-7 Jahren

In den ersten Jahren sind die Bezugspersonen die Eltern, bei denen die Kinder sich Schutz und Zuwendung suchen. Die Eltern bilden nach Ainsworth die «verlässliche Basis» (Bowlby, 2018, S.99) und bieten den Kindern so den Raum, um auf Umweltexploration zu gehen. Im Alter von zweieinhalb Jahren werden sicher gebundene Kinder immer längere Entdeckungstouren unternehmen. Bis zur Adoleszenz können solche Ausflüge auch mehrere Wochen oder Monate dauern. So kommen schliesslich weitere Bindungsbeziehungen dazu, welche ebenso Schutz gewähren und so eine Art Überlebensfunktion haben (Bowlby, 2018).

In der ontogenetischen Entwicklung wird davon ausgegangen, dass die Sensitivität gegenüber neuen Bindungserfahrungen vom Kindes- bis zum Jugendalter abnimmt. Nach Bretherton & Munholland (2008) werden Bindungserfahrungen in einem inneren Arbeitsmodell gespeichert (Glüer, 2013). Ist die Bindung für das Kind sicher, so erlebt es die Bezugspersonen als unterstützend und verfügbar und sich selbst als liebenswert (Assendorpf et al., 2017). Je nach Alter entwickeln die Kinder elaborierter oder weniger elaboriert – anhand ihrer Interaktionserfahrungen mit den Bezugspersonen – Vorstellungen, wo die Bezugsperson anzutreffen ist, wie sie in schwierigen Situationen reagiert, wie verfügbar sie ist und wie sie ist. Weiter bezieht sich das innere Arbeitsmodell nicht nur auf die Bezugsperson, sondern auch auf das Selbst. Wie akzeptabel ist das Selbst aus Sicht der Bezugsperson (Hopf, 2005)? Das innere Arbeitsmodell («internal working model») dient dazu, dass die bisher gemachten Bindungserfahrungen helfen, zukünftige Situationen und Personen einzuschätzen. Es entsteht ein Regelsystem, das Verhalten, Gefühle und Gedanken ausrichtet und ins Verhalten eingeht. Obwohl die Arbeitsmodelle stabil sind, können sie sich immer wieder neu konzipieren. Ebenso ist für jede Bezugsperson ein Arbeitsmodell vorhanden (Glüer, 2013).

Mit dem «Fremde-Situations-Test» hat Ainsworth (1969) Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen in Laboren hergestellt und anhand dieser das Bindungs- und Explorationsverhalten der Kinder in Belastungssituationen beobachtet. Den Namen «Fremde» erhielt dieses Verfahren, weil eine fremde Person nach der ersten Trennungsphase und vor der ersten Wiedervereinigungssituation versuchte, das Kind zu beruhigen (Glüer, 2013). Nach Ainsworth et al. (1971) lassen sich drei Bindungsstile erkennen (Tabelle 1): «sicher, vermeidend, ängstlich-ambivalent» (Assendorpf et al., 2017). Kinder, die eine sichere Bindung haben (Bindungstyp B), wissen, dass sie sich in Stress- und Angstsituationen auf ihre Eltern verlassen können. Meist reagiert die Mutter stets feinfühlig auf die Signale des Kindes, wodurch das Kind Zuwendung und Schutz erhält, damit es sich seinem Explorationsdrang widmen kann. Der Bindungstyp A, «vermeidend», zeigt nur sehr zaghafte Explorationsbedürfnis.

Die Kinder wissen nicht, ob sie sich auf ihre Eltern verlassen können, wodurch sie Trennungsängste entwickeln. Kinder, die sich «ängstlich-ambivalent» gebunden fühlen, wissen, dass sie sich nicht auf ihre Eltern verlassen können und lehnen Hilfe und Zuneigung ab (Bowlby, 2018). Main und Solomon (1986) erweiterten diese Typologie mit einer vierten Kategorie, Bindungstyp D. Die Kinder dieses Typus weisen in der Trennungs- und Wiedervereinigungssituation bizarre Reaktionen vor. Kinder dieser Klassifikation können zwar in einen der Grundbindungstypen eingeteilt werden, weisen dann aber ein nicht kategorisierbares Verhalten auf (Glüer, 2013). Dies kann sich anhand von Erstarren, Ausüben stereotypischer Bewegungen oder tranceartigen Zuständen zeigen (Glüer, 2013). Im Typus D sind häufig Kinder, welche von der Mutter oder dem Vater misshandelt oder vernachlässigt worden sind. Anhand dieser Erkenntnis wird ersichtlich, dass das elterliche Verhalten einen starken Einfluss auf das kindliche Bindungsmuster hat (Bowlby, 2018).

Tabelle 1: Bindungsstile (Assendorpf et al., 2017, S. 226)

Bindungsstil	Verhalten bei 1. Wiedervereinigung
B: sicher	Keine Vermeidung des Kontakts und der Nähe zur Mutter
A: vermeidend	Ignorieren oder aktives Vermeiden der Mutter
C: ängstlich-ambivalent	Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt gegenüber der Mutter, der sich in aktiver Zuwendung und aggressivem Verhalten äussert.

Die Qualität der Bindung zwischen Kind und Eltern hängt sowohl von Merkmalen der Eltern (Feinfühligkeit) als auch von Temperamentsmerkmalen des Kindes ab. Ebenso können die Risikofaktoren der Eltern und der Kinder in eine Wechselwirkung geraten (Assendorpf et al., 2017).

Bowlby ist der Auffassung, dass sich «die im innerfamilialen Kontext entstandenen Arbeitsmodelle der Beziehung zu den Bindungsfiguren in andere Beziehungen» einwirken (Hopf, 2005, S. 40). Fühlt sich ein Kind in der Beziehung zu seinen Eltern nicht akzeptiert, neigt es dazu, sich in anderen Beziehungen ebenfalls als unerwünscht zu fühlen. Umgekehrt fühlt sich ein Kind als liebenswert, wenn es sich von seinen Eltern geliebt fühlt. Aber auch die soziale Umwelt hat einen Einfluss auf die Beziehung. Stabile Unterstützung sowie emotionale Zuwendung führen dazu, dass diese Kinder mit mehr Vertrauen in neue Beziehungen treten und beunruhigende Situationen zuversichtlich meistern. Hingegen sind Kinder, die wenig Unterstützung erhielten, misstrauischer, ziehen sich eher zurück oder geraten eher in Streitereien (Hopf, 2005).

Angst und Wut sind nach Bowlby bemerkenswerte Reaktionen die durch Trennungserfahrungen, Trennungsandrohungen oder andere Zurückweisungen ausgelöst werden. Sowohl die Gefühle als auch die Reaktionen beziehen sich auf die Bindungsfigur. Angstbindung soll maximale Zugänglichkeit der Bindungsfigur sichern; Wut ist sowohl ein Vorwurf, der sich auf das bezieht, was geschehen ist, als auch eine Abschreckung, damit es nicht wieder geschehen soll. Auf diese Weise werden Liebe, Angst und Wut, manchmal auch Hass, durch ein und dieselbe Person ausgelöst. (Hopf, 2005, S. 43)

Enttäuschungen können Wut auslösen und diese wiederum kann dazu dienen, dass die Nähe zur Bezugsperson aufrechterhalten wird oder aber die Bezugsperson sich distanziert. Somit weist die Wut eine funktionale und dysfunktionale Funktion auf (Hopf, 2005).

Mary Ainsworth erweiterte John Bowlbys Bindungstheorie, indem sie die kindliche Neugierde und das kindliche Explorationsverhalten stärker gewichtete. Das Bindungs- und das Explorationsverhalten stehen in einem systematischen Zusammenhang. Diese beiden Verhaltenssysteme stehen laut Ainsworth, Bell und Stayton in einem dynamischen Gleichgewicht, welches für das Überleben essentiell ist (Bowlby, 2018).

Während das Bindungsverhalten einerseits die Nähe zwischen Säugling und Mutter beinhaltet und deren Reaktionen auf die Verhaltensweisen (Weinen, Lächeln, Rufen und später Sich-Nähern, Sich-Nachlaufen, Zugreifen) zeigt, stellt das Explorationsverhalten Verhaltensweisen dar, die den Erwerb von Wissen über die Umwelt sowie Anpassungen an Umweltveränderungen fördern. Teilweise wagt sich das Kind von seiner Mutter weg, fühlt sich sicher und kann seine Umwelt erkunden. Solange ein Kind sich in der Anwesenheit seiner Bezugsperson sicher fühlt, kann es von dieser sicheren Basis («secure base») explorieren gehen. Droht eine Trennung oder eine Gefahr, verliert es die Sicherheit und das Bindungsverhalten wird aktiviert (Weinen, Schreien, Klammern, Suchen etc.). Es verliert sein Interesse am Explorieren und konzentriert sich auf die Wiedergewinnung seiner «sicheren Basis» (Hopf, 2005).

Weinfield, Sroufe et al. (1999) konnten in ihren Studien nachweisen, dass Kinder, die in ihren frühen Lebensphasen sicher gebunden waren und von sensitiven und verlässlichen Bezugspersonen betreut wurden, mehr Vertrauen in die Bezugspersonen und ihre Umwelt entwickeln konnten. Zudem erlebten sie sich selber autonomer und selbstsicherer. Weiter können Kinder, die im frühen Kindesalter sicher gebunden sind, mit schwierigen, herausfordernden Situationen kompetenter und flexibler umgehen als unsicher gebundene Kinder.

Ebenso fällt es den sicher gebundenen Kindern leichter, empathisch auf andere Kinder zuzugehen. Generell ist zu vermerken, dass sie besser gelaunt sind und mit positiveren Gefühlen auf die Umwelt zugehen (Hopf, 2005).

In Bezug auf Konfliktlösungen kann festgehalten werden, dass sicher gebundene Kinder seltener in Konfliktsituationen geraten als unsicher gebundene. Zudem können sie ihre Konflikte autonomer lösen. Hierbei gilt zu erwähnen, dass es signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben gibt. Knaben sind viel kompetenter im Lösen ihrer Konflikte als die Mädchen. In der Beziehung zu Lehrpersonen weisen sicher gebundene Kinder weniger Abhängigkeit vor als unsicher gebundene Kinder. Das kommt daher, dass sie sich in ihrer Eltern-Kind-Beziehung als akzeptiert erlebt haben und somit mehr Vertrauen gegenüber neuen Situationen haben (Hopf, 2005). Hat ein Kind gegenüber einer Lehrperson freundliche Gefühle und kann sich mit ihr identifizieren, so ist es auch fähig und bereit, bestimmte Fertigkeiten zu lernen (Bowlby, 2016).

Laut der Bindungsforschung besitzen drei bis sechs Jahre alte Kinder die kognitiven und physischen Fähigkeiten, mit einer Bezugsperson (wie zum Beispiel der Kindergartenlehrperson) eine Bindungsbeziehung einzugehen.

Bis heute gibt es noch nicht viele Informationen zu Bindungsbeziehungen zu einer zweiten Bezugsperson. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Kinder ihrem Entwicklungsalter, der Struktur des Betreuungskontextes und den Bildungsaufgaben der Bezugspersonen entsprechend, eine Bindung aufbauen können. Kinder unter sechs Jahren sind auf die Unterstützung von Drittpersonen angewiesen, da ihre selbstregulatorischen Kompetenzen noch sehr rudimentär sind. Ihre eigenen Bedürfnisse kontrollieren können die Kinder erst in fortschreitendem Entwicklungsalter und sind somit stark auf die Unterstützung einer erwachsenen Person angewiesen. Im Kindergartenalter ist es für die Kinder essentiell, dass sie eine Bezugsperson haben, zu der sie sich bei Belastung hinwenden können. Strukturell ist der Kindergarten weitgehend so organisiert, dass sich die Kinder wie zu Hause frei bewegen und dabei aktiv die Nähe zur Bezugsperson schaffen können. Auch pädagogische Konzepte beeinflussen die Entstehung von Bindungsbeziehungen. Ahnert & Lamb (2011) konnten in ihren Studien nachweisen, dass in der DDR die Bildung vor allem auf das Kollektiv ausgerichtet war und durch diese fehlende Kindzentrierung vermehrt eine Bindungsdesorganisation (Bindungstyp D) nachgewiesen werden konnte (Glüer, 2013).

Relevant in der Zusammenarbeit mit Kindern ist, dass die Bindung zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson einen bedeutsamen Einfluss auf weitere Beziehungen sowie auf die persönliche Entwicklung hat. Kinder, die zu ihren primären Bezugspersonen eine sichere Bindung erfahren, erleben sich autonomer, selbstsicherer und haben mehr Vertrauen in weitere Bezugspersonen und in ihre Umwelt.

Auch im schulischen Kontext erleben sich solche Kinder in der Beziehung zu ihrer Lehrperson im Idealfall als unabhängig und akzeptiert. Hat ein Kind gegenüber der Lehrperson gute Gefühle, so ist es willig und fähig neue Fertigkeiten zu erlernen. Dies wiederum zeigt auf, wie wichtig die Kindergartenlehrperson für die Kinder ist, da sie im Kindergartenalter auf Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich auch in Belastungssituationen hinwenden können. Der Kindergarten ermöglicht den Kindern sich frei zu bewegen und dabei aktiv die Nähe zur Bezugsperson aufzubauen. Weiter gelingt es sicher gebundenen Kindern, Konfliktsituationen autonomer lösen zu können. Eine sensitive Führung sowie eine emotionale Zuwendung seitens der Kindergartenlehrperson sind wichtige Grundvoraussetzungen, dass Kinder weiteres Vertrauen und Sicherheit gewinnen können.

2.5.3 Selbstbestimmungstheorie

Im Forschungsfeld der Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein weiterer häufig verwendeter Ansatz derjenige der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), welche im Folgenden erläutert wird.

Die Selbstbestimmungstheorie zeigt auf, welche Wirkung die Selbstbestimmung auf die Motivation und das Lernen hat. Die Theorie geht davon aus, dass Menschen dann motiviert sind, wenn sie etwas erreichen wollen. Die Handlung geht von der Person aus und richtet sich auf unmittelbare Erfahrungen oder auch auf längerfristige Tätigkeiten. Die Selbstbestimmungstheorie benutzt für die Erklärung der Steuerung des Verhaltens die Theorie der Intentionalität. Wutanfälle oder auch "Herumlungern" verfolgen kein erkennbares Ziel und werden als «amotiviert» erklärt. Diese Verhaltensweisen sind ebenso durch intentionale Prozesse gesteuert, werden aber nicht als motiviert bezeichnet (Deci & Ryan, 1993).

Laut der motivationalen Theorie gibt es drei grundlegende Bedürfnisse («basic needs»), die zur Grundausstattung des Menschen gehören und das Handeln auf einer fundamentalen Ebene beleben:

- sich autonom fühlen
- sich als kompetent erleben
- sich sozial eingebunden fühlen (Krapp & Weidenmann, 2005).

Werden diese «basic needs» erfüllt, können neue Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet werden und zum Tragen kommen. Mit einer Stagnation der Persönlichkeitsentwicklung muss gerechnet werden, wenn über längere Zeit eine Frustration erlebt wird.

Dies kann soweit führen, dass Entfremdungsgefühle und im Extremfall psychische Störungen zum Ausdruck kommen. Sowohl für die persönliche Reife, das seelische Gleichgewicht als auch für das Wachstum ist das Erfüllen dieser drei Grundbedürfnisse eine wichtige Voraussetzung (Krapp, 2005). Deci & Ryan (1993) sind der Ansicht, dass die soziale Umgebung die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz unterstützt und dadurch die intrinsische Motivation fördert.

In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass der Mensch gewisse Ziele verfolgt, damit auf diese Art und Weise eines oder mehrere der Bedürfnisse befriedigt werden können. Weiter wird angenommen, dass der Mensch die Tendenz hat, die Verhaltensweisen der Umwelt zu internalisieren, um sich damit mit anderen Personen verbunden zu fühlen und in der sozialen Umwelt integriert zu sein. Durch dieses «Aufgenommen werden» erfährt der Mensch sein Handeln als selbstbestimmt. Sobald ein Verhalten als persönlich wichtig und wertvoll angesehen wird, hat es das Stadium der identifizierten Regulation erreicht. Man identifiziert sich mit den Werten und Zielen und integriert sie in das persönliche Selbstkonzept. Die Selbstbestimmungstheorie teilt die Motivation in intrinsische und extrinsische Motivation ein. Während die intrinsische Motivation aus einem Selbstzweck heraus entsteht, ist die extrinsische Motivation von instrumentellen Funktionen geleitet, wird aber dennoch freiwillig ausgeführt. Die drei angeborenen psychologischen Bedürfnisse sind bei den intrinsisch motivierten Verhaltensweisen besonders mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden, während die extrinsisch motivierten Verhaltensweisen mit allen drei Bedürfnissen verbunden sind, besonders während ihrer Entwicklung. Die intrinsische Motivation wird durch die soziale Umgebung beeinflusst, welche die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie fördert. In verschiedenen Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass Vorkommnisse, die als Druck oder kontrollierte Massnahme erlebt wurden, die intrinsische Motivation hemmten.

Hingegen förderten Massnahmen wie Wahlfreiheit und Eigeninitiative das Erleben der Selbständigkeit und somit auch die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993).

Die drei Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit) haben im schulischen Kontext hohe Relevanz. Die Lehrperson soll im schulischen Alltag den Kindern Möglichkeiten geben, sich als kompetent, selbstbestimmt und sozial eingebunden zu erfahren. Nach der Metaanalyse von Schiefele & Schreyer (1994) korreliert die intrinsische Lernmotivation positiv mit der Schulleistung (Krapp & Weidenmann, 2005). Ein hohes Involvement aller an der Interaktion Beteiligten sowie deren Bereitschaft, sich auf die Interaktion einzulassen, bilden wichtige Voraussetzungen, um Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu unterstützen (König, 2017).

Laut Bauer (2016) ist es für die Schülerinnen und Schüler wichtig, dass sie von ihrer Lehrperson als Individuum wahrgenommen werden. Er stellt einen motivationssteigernden Effekt fest, der wiederum den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren eigenen Entwicklungsideen und -wünschen nachzugehen.

Gelingt es einer Lehrperson den drei grundlegenden Bedürfnissen (Sich-autonom-Fühlen, sich-kompetent-Erleben und Sich-sozial-eingebunden-Fühlen) nachzukommen, so ist es den Kindern möglich, sich neue Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen. Bietet die Lehrperson den Kindern eine Wahlfreiheit und unterstützt ihre Eigeninitiative, so fördert sie dadurch das Erleben der Selbständigkeit und die intrinsische Motivation. Die drei grundlegenden Bedürfnisse spiegeln sich im Titel der Arbeit «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben» wider. Indem Lehrpersonen die Kinder als Individuum wahrnehmen und ihnen offen begegnen, können sich die Kinder als selbstbestimmt und fähig erfahren, was wiederum eine Auswirkung auf ihre Lernleistung und ihr seelisches Gleichgewicht haben kann. Auf diese Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

2.6 Interaktion und Beziehung im schulischen Kontext

Im schulischen Kontext befinden sich Menschen immer wieder in Interaktionen, ob gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst. Es entstehen Beziehungen mit verschiedenen Personen, die in sich wieder unterschiedlich sind.

Interaktion steht in der Bildungstheorie im Zusammenhang mit den Aushandlungsprozessen des Einzelnen. Der aus dem Lateinischen stammende Begriff, «inter» (zwischen) und «actio» (Aktion), beschreibt das Handeln zwischen Individuen. Der Begriff der Interaktion schliesst sich dem des Dialogs an. Es wird darunter eine wechselseitige Bezugnahme oder eine gegenseitige Beeinflussung verstanden. Die Interaktion stellt laut König (2017) einen Grundbegriff der Pädagogik dar. Der Bildungs- und Erziehungsprozess wird sowohl durch die Erzieherin und den Erzieher als auch durch den zu Erziehenden gleichermassen beeinflusst.

Die Bedeutung der Interaktion in Bezug auf den Bildungsprozess wurde besonders durch Lew Wygotski (1896-1934) in den westlichen Industriestaaten bekannt. Bildungsprozesse gehen nicht vom Individuum selbst aus, sondern passieren im Kontakt zu anderen Menschen. Somit wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein soziales Wesen ist und sich im Austausch mit seinen Bezugspersonen entwickelt. Dadurch hat das soziale und kulturelle Umfeld einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes und ist deshalb zu beachten (König, 2017).

Auch Buber zeigt in seiner Theorie auf, wie das Du zum Ich wird und die Gegenseitigkeit die Beziehung ausmacht (Buber, 2017). Diese Betrachtungsweise sieht den Menschen nicht mehr als «tabula rasa», welcher nur von seiner Umwelt geprägt wird. Vielmehr ist der Mensch mit einem eigenen dynamischen System ausgestattet, interpretiert aufgrund von Erfahrungen die Wirklichkeit und gestaltet dadurch sich und die Welt aktiv mit (Looser, 2011, S. 26). Bereits Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hat diesen handlungstheoretischen Zugang gewählt und den Menschen als ein auf die Natur einwirkendes, aktives Wesen wahrgenommen, das sich selbstständig mit ihr auseinandersetzt und sie verändert (Looser, 2011).

Auch im Bezug zur Unterrichtsqualität lässt sich feststellen, dass sowohl Lernende als auch Lehrpersonen diese wesentlich beeinflussen. Im nachfolgenden Unterkapitel wird dies anhand des «didaktischen Dreiecks» aufgezeigt. Dieses ist auch für den Kindergarten relevant, da dieser im Kanton Zürich seit 2008 Teil der Volksschule ist.

2.6.1 Didaktisches Dreieck

Eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen ist es, einen lernwirksamen Unterricht zu gestalten. Aus der Lehr- und Lernforschung ist bekannt, worauf es zu achten gilt, um einen lehr- und lernwirksamen Unterricht anbieten zu können. Der Frontalunterricht tritt in den Hintergrund und aufgrund der kulturellen Vielfalt und der Heterogenität rücken vermehrt personalisierte und schülergemässe Unterrichtskonzepte in den Vordergrund. Es sollen fachliche und überfachliche Kompetenzen erlernt werden (Reusser, 2011).

Die Grundvorstellung des «didaktischen Dreiecks» (Abbildung 3) bietet eine gute Möglichkeit, um Aussagen über die Qualität von Unterricht zu machen. Das «didaktische Dreieck» ist im Kontext von Schule und Gesellschaft zu verstehen und nicht als ein losgelöstes Modell zu betrachten. Unterricht ist ein institutionelles Tätigkeitsfeld, «das durch die Pole ‘Bildungsgegenstand’ (Kulturinhalte), ‘Lernende’ (als Individuen und Gruppen) und ‘Lehrperson’ (Reusser, 2008) konstituiert wird» (Reusser & Pauli, 2010, S. 15). Das Lehr- und Lernhandeln wird von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern gemeinsam gestaltet und beeinflusst. Dabei spielen individuelle, soziale, institutionelle, personale und materiale Voraussetzungen, sowie die unterschiedlichen Bedingungen, Einflüsse und Kontexte eine wichtige Rolle (Reusser & Pauli, 2010).



Abbildung 3: Das didaktische Dreieck von Reusser (2008) nach Reusser & Pauli (2010, S. 16)

In der Abbildung 3 werden drei Qualitätsdimensionen von gutem Unterricht ersichtlich. In der «Ziel und Stoffkultur» werden die bildungsinhaltlichen Dimensionen dargestellt. Es wird aufgezeigt, was, warum, wozu und wann gelernt wird. In der «Wissens- und Lernkultur» wird das «Wie» ersichtlich, mittels welcher Formen und Prozessqualitäten soll gelehrt und gelernt werden. Die dritte Dimension ist diejenige der «Beziehungs- und Unterstützungskultur» und beinhaltet sowohl die Partizipations- und Interaktionsstrukturen als auch die Kommunikations- und Beziehungsgestaltung im Unterricht zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie zwischen Lernenden selbst (Reusser & Pauli, 2010). Bei dieser Qualitätsdimension geht es besonders darum, dass die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler angesichts ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer fachlichen und persönlichen Lernentwicklung unterstützen. Anhand des «Didaktischen Dreiecks» wird bewusst, wie vielschichtig und komplex die diagnostischen und handlungsbezogenen Anforderungen an eine Lehrperson sind (Reusser, 2011).

In unserer Arbeit liegt der Fokus aufgrund unserer Forschungsfrage auf der Dimension der «Beziehungs- und Unterstützungskultur» in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

2.6.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung

In diesem Kapitel wird die Lehrer-Schüler-Beziehung definiert und ihre Wichtigkeit im schulischen Alltag hervorgehoben. Es wird auf die Rolle der Lehrperson sowie auf die der Schülerin und des Schülers eingegangen.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eine professionelle und pädagogische Beziehung. Diese unterscheidet sich grundlegend von der Eltern-Kind-Beziehung. Unterscheidungsmerkmale der Lehrer-Schüler-Beziehung sind, dass diese im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung distanziert, von begrenzter Zeit und asymmetrisch ist. Es entsteht ein ungleiches Machtverhältnis in Bezug auf die Qualifikation und Kompetenz zugunsten der Lehrperson. Schweer (2017) definiert diesen Vorsprung als «Lehrermacht», Giesecke (1999) dagegen sieht ihn als reversibel beziehungsweise an die jeweilige Person und ihre Kompetenz gebunden. Demzufolge können auch die Schülerinnen und Schüler in die Rolle der Lehrperson schlüpfen. Gesellschaftliche Aufgaben und Funktionen einer Schule bilden die Ziele der Lehrer-Schüler-Beziehung (Richey, 2015). Dazu kommt, dass sie nicht kündbar und nicht freiwillig auswählbar ist. Dennoch sind emotionale Anteile sowohl in Familien-, als auch in Schulverhältnissen von grosser Bedeutung (Looser, 2011).

Miller (2011) spricht von einer Erweiterung von Erziehung zu Beziehung. Die Lehrperson fördert und begleitet das Kind in seiner Entwicklung, wobei es sich um eine Subjekt-Subjekt-Beziehung handelt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist demzufolge keine reine Rollenbeziehung, sondern beinhaltet ebenfalls affektive Beziehungskonstellationen. Das Spannungsfeld zwischen rationaler Wissensvermittlung und emotionaler Anerkennung, eingebettet in einer institutionellen Struktur, kennzeichnet diese Art von Beziehung stark. Weiter zielen alle Lehrer-Schüler-Beziehungen auf ihr Ende ab und sind erst dann erfolgreich, wenn sie nicht mehr notwendig sind. Jede Person, welche eine Beziehung eingeht, bringt ihre genetischen, soziokulturellen und ökonomischen Voraussetzungen mit und beeinflusst damit die Struktur der Beziehung. Die Lehrer-Schüler-Beziehung durchläuft von der Kindheit bis zur Adoleszenz einen grossen Veränderungsdruck. Je jünger die Kinder sind, desto grösser ist die Asymmetrie der fachlichen und kognitiven Dominanz der Lehrperson. Ältere Schülerinnen und Schüler gewinnen in ihrer Beziehung zur Lehrperson an Autonomie. Die Rollenverteilung gestaltet sich flexibel und es kann sich ein Perspektivenwechsel vollziehen (Helsper & Hummrich, 2009).

Ebenso verfügen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler in ihrer Beziehung über normative und antizipatorische Erwartungen. Unter normativen Erwartungen werden Idealvorstellungen, wie sich das Gegenüber als Vertreter einer sozialen Kategorie verhalten sollte, verstanden.

Bei antizipatorischen Erwartungen handelt es sich um konkrete Verhaltensvorhersagen, wie sich die andere Person verhalten wird. Stimmen die eigenen normativen Erwartungen mit denjenigen des Interaktionspartners positiv überein, resultiert eine Erwartungskonkordanz. Diese wiederum zeichnet sich durch Zufriedenheit und positiv besetzte Emotionen aus und stärkt die Beziehung. Entsteht dagegen eine Erwartungsdiskordanz, werden negative Gefühle wie Ablehnung und Unzufriedenheit sichtbar (Thies, 2002).

Pierre Kemna (2012) führte eine Studie mit 101 Lehrkräften und 1656 Schülerinnen und Schülern zur persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung durch. Aus der Studie wird ersichtlich, dass aus der Lehrerperspektive die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern von grosser Wichtigkeit ist. Die Lehrkräfte werten die Lehrer-Schüler-Beziehung als ein enorm wichtiges Qualitätsmerkmal einer Schule und deren Unterricht. Die Lehrkräfte tragen grosse Verantwortung sowohl für eine positive Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler als auch für deren schulischen Leistungen. Kemna (2012) hat in seiner Studie neben den bereits in anderen Studien vorhandenen Indikatoren Respekt, Wertschätzung und Vertrauen einen neuen persönlichen Aspekt, denjenigen der Sympathie integriert.

Bei einer negativen Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein wesentliches Antipathie-Muster gegenüber der Lehrperson. Um das professionelle Handeln einer Lehrperson zu analysieren, stehen laut Kemna (2012) sowohl die Sympathieebene als auch die Handlungsebene im Vordergrund. Es ist durchaus möglich, dass eine Lehrperson, welche in mehreren Klassen unterrichtet, in den einen Klassen eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen kann und in den anderen nicht. Dabei unterstreicht er, dass es auf der Sympathieebene Faktoren gibt, welche die Lehrperson nicht oder nur wenig beeinflussen kann. Es liegt dabei an den Schülerinnen und Schülern das Angebot der Lehrperson zu nutzen und ihr Schwächen zuzugestehen. Wird von Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schulkind gesprochen, unterteilt Kemna (2012) diese in drei Stufen:

1. Zwischen der Lehrperson und der Schülerin und dem Schüler besteht ein grundlegendes Vertrauensverhältnis, das sich durch «Ehrlichkeit, Freundlichkeit und Respekt» äussert.
2. In der zweiten Stufe kommt das Merkmal der «Sympathie» dazu. Dabei wird die Lehrperson gemocht und als verlässlich charakterisiert. Sie wird für persönliche Gespräche zugezogen.
3. Auf der dritten Stufe zeichnet sich das Verhältnis zur Lehrperson als besonders vertrauensvoll aus, denn ihr werden sogar persönliche Themen anvertraut. Das alleinige Auftreten der Lehrperson bereitet den Schülerinnen und Schülern Freude (Kemna, 2012)

Fend (2008) hat sich an verschiedenen Schulen mit der Auswirkung der Lehrer-Schüler-Beziehung auseinandergesetzt. Dabei hat er sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Die Unterkategorien «Autorität» und «Nähe und Distanz» wurden auf ihre Folgen im Schülerverhalten analysiert. Dabei resultiert, dass eine positive emotionale Beziehung zur Lehrperson die Kinder in ihrem Selbstvertrauen stärkt und sie sich in der Schule geborgen fühlen. Autorität kann zu gewaltvollem Verhalten führen und steigert die Angst. Eine gute Beziehung zur Lehrperson ruft nach Fend (2008) nicht automatisch eine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler hervor. Genauso wenig bringen Strenge und Disziplin eine höhere Leistungsmotivation mit sich.

Sehen Schülerinnen und Schüler ihre Lehrpersonen nur in ihrer Rolle und nicht als Menschen, so löst das oft negative Emotionen wie Enttäuschung und Verunsicherung aus. Oftmals wird die Lehrperson als «unmenschlich» und nur auf die Durchführung ihres Stoffes konzentriert beschrieben. Vielmehr meint Bohnsack (2013):

Wenn der Lernende spürt oder weiss, dass er von seinem Lehrer als Person ernst genommen und in seinen individuellen Bedürfnissen, auch seiner besonderen familiären Herkunft, wahrgenommen und akzeptiert wird, erträgt er eher auch dessen Leistungsforderung und Orientierung am Lernerfolg der Klasse und nicht nur an seinem. (Bohnsack, 2013, S.122)

Der persönliche Aspekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung ist für Bohnsack (2013) von zentraler Bedeutung. Die Funktion der Lehrperson bleibt bestehen und wird von Nähe und Zuneigung getragen. Nicht nur die einzelne Lernleistung wird wertgeschätzt, sondern die Schülerin und der Schüler in seiner Ganzheit. Ein partnerschaftliches Verhältnis zeigt eine Lehrperson, welche moderierend und vor allem mit den Schülerinnen und Schülern zusammen interagiert. Bohnsack (2013) spricht hier von einer veränderten Form von Autorität. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sind voneinander abhängig und gestalten gemeinsam den Unterricht. Thies (2002) beschreibt dies als transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung. Transaktionale Ansätze gehen nicht ausschliesslich von der Interaktion aus, sondern ziehen die einzelnen Biografien sowie gegenseitige Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson in Betracht. Der Wahrnehmungsgegenstand verändert sich durch die wechselseitige Interaktion der Beteiligten und beeinflusst beide Parteien. Aufgrund sozialer Wahrnehmungsprozesse ordnet sowohl die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler als auch die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson in verschiedene Kategorien ein. Diese Kategorien sind stabil und es ist schwierig, eine solche Kategorie wieder zu verlassen.

Für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht nur die Interaktion auf dyadischer Ebene zwischen Lehrperson und Schulkind von Bedeutung.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist das Subsystem der «Schulklasse» bzw. des Unterrichtsklimas. Alles, was die Lehrperson zur Schulklasse sagt, hat einen Einfluss auf jede einzelne Lehrer-Schüler-Beziehung. Das Unterrichtsklima ist dann positiv, wenn die Mehrheit der Mitglieder es als solches erleben. Ranghöhere Personen oder machtvollere Gruppenmitglieder haben mehr Einfluss auf das Unterrichtsklima. Demzufolge wird das Unterrichtsklima partizipativ und auf vertrauensvoller Basis sowohl von der Lehrperson als auch von den Schülerinnen und Schülern gestaltet (Thies, 2002).

Die genannten Erkenntnisse zeigen, dass eine Lehrer-Schüler-Beziehung nicht kündbar, von begrenzter Zeit und nicht frei wählbar ist. Sie wird von allen Beteiligten und deren soziokulturellen, genetischen und ökonomischen Voraussetzungen geprägt. Als Lehrperson hat man den Auftrag, die Kinder in ihrer Ganzheit zu akzeptieren und wertzuschätzen. Dadurch fühlen sich die Kinder geborgen, sicher und können ihr Selbstvertrauen stärken. Es zeigt sich, dass in der Lehrer-Schüler-Beziehung die drei Grundbedürfnisse aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) elementare Voraussetzungen bilden, damit das persönliche Selbstkonzept der Kinder weiter erhalten oder aufgebaut werden kann. Der Unterricht wird in der Interaktion gemeinsam gestaltet. Dies bedingt einerseits, dass die Lehrperson sich auf die Kinder einlässt, und andererseits, dass sich die Kinder auf die Lehrperson einlassen. Besonders wichtig ist es, dass gegenseitige Erwartungen geklärt werden, so kann einer Ablehnung und Unzufriedenheit entgegengewirkt werden und die Beziehung wird von positiven Emotionen geleitet. Gelingt dies nicht, so kann dies zu einer Verletzung führen. Eine Lehrer-Schüler-Beziehung ist auch von der Sympathie geprägt. Einer Lehrperson muss bewusst sein, dass sich sowohl die Kinder als auch die Lehrperson von gewissen Personen mehr oder weniger angesprochen fühlen. Es ist wichtig, dass die Lehrperson mit dieser Tatsache einen professionellen Umgang findet und wohlwollend auf alle Kinder zugeht und sie annimmt, wie sie sind.

Aus der erarbeiteten Literatur kristallisieren sich für die vorliegende Arbeit folgende Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung heraus: «Anerkennung», «Verletzung», «Sympathie», «Vertrauen» und «kognitive Aktivierung». Diese Qualitätsdimensionen bilden die Grundlage für das Untersuchungsinstrument und werden in den nachfolgenden Kapiteln genauer beschrieben.

2.6.3 Anerkennung und Verletzung

Im folgenden Abschnitt werden die «Anerkennung» und die «Verletzung» in zwischenmenschlichen Beziehungen dargelegt und in den Kontext Schule gebracht.

Als Vordenker von heutigen Anerkennungstheorien stehen Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831) und George Herbert Mead (1863-1931). Beide sind der Ansicht, dass Individuen nur intersubjektiv existieren und dabei durch die Anerkennung von Anderen ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können. Individuen befinden sich im Austausch stets in der passiven Rolle des Anerkennung Nehmenden und in der aktiven Rolle des Anerkennung Gebenden. Prengel (2019) definiert Anerkennung als eine von Geburt an im ganzen Leben vorhandene Gegebenheit, welche im gesamten gesellschaftlichen Umfeld bedeutend ist. Der Hauptfokus in den Anerkennungstheorien liegt auf der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Alle Menschen sind auf wechselseitige Anerkennung angewiesen. Anerkennung ist für uns Menschen lebenswichtig. Wird der Mangel an Anerkennung gross, kann dies zu Destruktion und Gewalt gegenüber anderen sowie sich selbst führen. Alle Menschen streben nach sozialer Anerkennung und erhoffen sich, diese über ihre Handlungen zu erlangen.

Honeth (2013) unterscheidet drei Modi der Anerkennung, welche nachfolgend erläutert werden. Unter «Liebe oder emotionaler Zuwendung» wird ein unbedingtes, nur zwischen wenigen Menschen bestehendes Angenommen-Sein verstanden. Es handelt sich dabei um persönliche, familiäre oder freundschaftliche Beziehungen.

Die «rechtliche Anerkennung» stellt die Menschen als gleiche und verantwortliche Subjekte dar. Die leistungsbezogene Beziehung steht dabei im Vordergrund. Die soziale «Wertschätzung» meint den Einsatz des Individuums in einer von Werten und Zielen besetzten Gesellschaft. Die eigene Identität baut sich aus der Anerkennung anderer, über Achtung, Respekt, individuelle Wertschätzung und emotionale Zuwendung zusammen und verleiht Stabilität. Das Individuum kann Anerkennung erhoffen, suchen, anstreben, jedoch nicht selbst erzeugen. Das Bedürfnis nach Anerkennung wird nur in seiner Ganzheit gelebt und schliesst somit den kompletten Menschen ein (Honeth, 2013). Nach Prengel (2019) sind die drei gesellschaftlichen Sphären der Anerkennung von Honeth nicht in dieser Form auf das Bildungswesen für professionelle Beziehungen übertragbar. Sie geht einen Schritt weiter und unterstreicht, dass für die Arbeit mit Kindern eine berufliche Form der Liebe, eine kindgerechte Form der rechtlichen Anerkennung sowie eine kindgerechte Form der leistungsbezogenen Wertschätzung notwendig ist.

Ausserhalb des Familien- und Freundeskreises brauchen Kinder eines von Liebe und Fürsorge erfülltes Umfeld, wo Menschen zu ihnen halten und solidarisch zueinander sind. Unter Solidarität als einer pädagogischen Anerkennungsform wird das Kind in seinen Kompetenzen, Ressourcen und seiner Selbständigkeit verstanden. Prenzel (2019) versteht die Erziehung zur Solidarität wie folgt: «Mit der liebevollen, fürsorglichen, solidarischen Anerkennung durch die Älteren geht die Erziehung der Jüngeren zur Solidarität einher» (S.65).

Die Zuwendung der Lehrperson fördert die Entwicklung, das Lernen und die Sozialisation der Kinder. Die Anerkennung zwischen Lehrperson und Kind ist somit von immenser Bedeutung für eine positive Entwicklung und schafft Settings für gelingende Peerbeziehungen. Ermöglichen Erwachsene ein fürsorgliches Unterrichtsklima, so zeigen bereits sehr junge Kinder einen sehr liebevollen und solidarischen Umgang untereinander. Demzufolge kann festgehalten werden, dass anerkennende pädagogische Beziehungen Peerbeziehungen positiv beeinflussen können (Prenzel, 2019).

Wird das Bedürfnis nach Anerkennung nicht gestillt, so spricht Prenzel (2019) von Verletzung. Jeder Mensch ist vulnerabel und kann durch seine Beziehungen zu anderen Menschen verletzt werden. Dies kann sowohl verbal als auch physisch geschehen. Verletzung trifft das Individuum schmerzlich, was eine negative Selbstbewertung zur Folge haben kann. Um mit diesem Schmerz umzugehen, lassen sich drei Logiken darstellen. Die erste Logik sieht vor, dass der Mensch sich mit Überheblichkeit aufarbeitet und somit gezwungenermassen auch andere beschämt. Die zweite Logik zieht horizontale Beziehungen vertikalen Beziehungen vor. Die dritte Logik unterstreicht die Unterscheidung der Formen von Ungleichheit. Verletzungen in frühen Beziehungen haben schädliche Auswirkungen, die sich als Störungen im Verhalten, im Lernen oder als Unfähigkeit zu Lieben äussern können. Die Vulnerabilität jedes Menschen zeigt sich aus der Abhängigkeit von anerkennenden, liebevollen aber auch freiheitlichen und fürsorglichen Beziehungen zu anderen (Prenzel, 2019).

2.6.4 Sympathie und Vertrauen

In diesem Unterkapitel werden zwei wichtige Begriffe, «Sympathie» und «Vertrauen», definiert und in Bezug zur Lehrer-Schüler-Beziehung gesetzt. Dabei wird hauptsächlich auf die positiven Folgen eingegangen.

In seiner Studie «Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung» hat Kemna (2012) einen neuen wichtigen Faktor einfließen lassen. Er spricht dabei vom emotionalen Aspekt der Sympathie. «Mögen die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkraft eigentlich? Suchen die Schülerinnen und Schüler gerne die Nähe der Lehrkraft und freuen sie sich, wenn die Lehrkraft auftritt?» (Kemna, 2012, S.79). Er definiert die Sympathie als eine eigenständige Form, welche zu einem grossen Teil aus dem Unbewussten heraus entsteht und dadurch nur wenig durch gezieltes Handeln beeinflusst werden kann. Für die Messung der Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheidet Kemna (2012) die Handlungsebene von der Sympathieebene. In seiner Studie zeigen sich deutliche Antipathie-Muster bei Schülerinnen und Schülern gegenüber ihren Lehrpersonen auf, welche sich zwischen der Handlungs- und der Sympathieebene bewegen. Es ist für eine Lehrperson wichtig zu wissen, ob die Unzufriedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler sich auf der Handlungsebene oder auf der Sympathieebene zeigt. Er geht einen Schritt weiter und betont, dass es Unklarheiten im Training von Sympathie gibt. Sind Sympathiewerte durch wenig bis nichtveränderbare Merkmale wie zum Beispiel Körpergeruch oder Aussehen bestimmt? Demzufolge ist die Dimension der Sympathie sowohl aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als auch aus Lehrersicht nicht kontrollierbar, hat aber auf das Gelingen respektive auf das Scheitern einer persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung einen grossen Einfluss.

Das Vertrauen wird nach Thies (2002) als Basisvariable der Lehrer-Schüler-Beziehung definiert. Aus vielen verschiedenen Studien zum Vertrauen zeigen sich übereinstimmende Aspekte. Dies sind die «zeitliche Dimension, die Reziprozität und der Risikoaspekt» (Thies, 2002, S.41). Vertrauen braucht demzufolge eine bestimmte Zeit, um sich zu entwickeln. Erst mit der gegenseitigen Erfahrung mit Interaktionsgegnern baut sich das Vertrauen allmählich auf. Man kann also sagen, dass Vertrauen stets in die Zukunft gerichtet ist und das Gelingen sich erst nach einem gewissen Beziehungszeitraum zeigt.

Die Reziprozität impliziert, dass Vertrauen stets wechselseitigen Charakter hat. Vertrauen kann nicht einseitig sein, denn jedes Individuum, welches sich seinem Gegenüber anvertraut, erhofft sich ein Minimum an entgegengebrachtem Vertrauen. Kommt diese wechselseitige Vertrauenshandlung zu Stande, verstärkt sich das eingesetzte Vertrauen und es folgen erneute, auf Vertrauen basierte Handlungen.

Des Weiteren wird Vertrauen mit dem Risiko des Vertrauensbruchs verbunden. Auf investiertes Vertrauen erfolgt nicht in jedem Fall Erwidern, sondern auch Enttäuschung. Thies (2002) unterscheidet personales von situativem Vertrauen. Personales Vertrauen wird als Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet und ist, im Gegensatz zum situativen Vertrauen, situationsübergreifend. Situatives Vertrauen basiert auf der Entscheidung des Individuums, in jeder Situation neu zu vertrauen. Vertrauen kann nach Thies (2002) auch als Beziehungsvariable aufgefasst werden. Dabei fließen sowohl personale als auch situative Aspekte ein. Wird der Austausch als gegenseitig und fair erlebt, wird beziehungstechnisch darauf aufgebaut. Anders bei ungerecht erlebtem Vertrauen: In diesem Fall wird die Beziehung abgebrochen. Nach Erikson (2013) hat jedes Individuum von Geburt an die Eigenschaft, Vertrauen zu schenken. Er spricht dabei vom Urvertrauen, welches das vollständig abhängige Neugeborene aufbauen muss, um sich weiterzuentwickeln. Für das Gelingen sind vor allem die nächsten Bezugspersonen zuständig. So zeigt auch Hüther (2014), dass Kindern Vertrauen durch Zutrauen von Eltern, Betreuungs- und Lehrpersonen geschenkt werden muss, um eigenes Vertrauen aufzubauen. Nach Thies (2002) kann fehlendes Urvertrauen jedoch nicht im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung von der Lehrperson aufgebaut werden. Anders sehen dies Gebauer & Hüther (2014), welche der Überzeugung sind, dass geringes Vertrauen durch einen Menschen, der eine sichere emotionale Beziehung zu einem Kind offenlegt, in einen Vertrauensaufbau umgewandelt werden kann. Nach der Auffassung von Erikson (2013) sind nur positive Erfahrungen für den Aufbau des Urvertrauens wichtig.

In Bezug zur Lehrer-Schüler-Beziehung kann festgehalten werden, dass es wichtig ist, den Kindern vertrauensvolle Erfahrungen im Unterricht zu ermöglichen. Dabei spielt das Verhalten der Lehrperson eine entscheidende Rolle. Dieses sollte in erster Linie glaubwürdig und vorhersehbar sein. Die Lehrperson sollte dabei ihre Versprechen halten und ihre Ansagen durchziehen, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten vorhersehen und verstehen können (Thies, 2002).

Nach Schweer (2017) ist Vertrauen eine persönliche Ressource, welche sich positiv auf zwischenmenschliche Beziehungen auswirkt. Zudem unterstreicht er, dass Vertrauen die Angst mindert und sich positiv auf Leistungen auswirkt.

Besteht in einer Beziehung Freiwilligkeit (beispielsweise in einem Sportverein zwischen Trainerin und Trainer und Spielerin und Spieler) ist das Risiko, einander zu vertrauen, für beide Parteien gleich. Anders bei der Lehrer-Schüler-Beziehung, welche nicht auf Freiwilligkeit beruht, sondern von einem Machtgefälle charakterisiert ist.

In diesem Fall geht die rangniedrigere Person (Schülerinnen und Schüler) ein grösseres Risiko im Vertrauensprozess ein. Demzufolge sollte die ranghöhere Person (Lehrperson) erste Vertrauensvorleistungen starten. Zur Unfreiwilligkeit der pädagogischen Beziehung kommt der Faktor des schulischen Kontextes dazu. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist in einem festgelegten Rahmen organisiert. Sowohl Grundentscheidungen als auch Machtmittel zwischen den pädagogischen Beziehungspartnern sind von aussen determiniert und somit nicht beeinflussbar. Dies erschwert den Aufbau von Vertrauensentwicklung. In seinen Studien zum Vertrauen im Klassenzimmer hat sich Schweer (2017) vor allem auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Daraus resultiert, dass eine vertrauensbasierte Beziehung zu ihrer Lehrperson für viele Schülerinnen und Schüler nur eine Ausnahme darstellt, die meisten Schülerinnen und Schüler aber dennoch mindestens einer Lehrkraft vertrauen. Aus Schülerperspektive zeichnet sich eine vertrauensvolle Lehrperson wie folgt aus: «Gute fachliche Kenntnisse und Unterstützung, persönliche Zuwendung bei Problemen, Verlässlichkeit bei Lehreraussagen, Authentizität, die Schülerinnen und Schüler als Person akzeptieren und sie ernst nehmen» (Schweer, 2017, S. 533). Schülerinnen und Schüler, welche eine positive Vertrauenstendenz in ihren bisherigen sozialen Erfahrungen aufgebaut haben, bewerten ihre Lehrperson verstärkt besser als Schülerinnen und Schüler, welche negative Vertrauenstendenzen aufgebaut haben. Nicht für jede Schülerin und für jeden Schüler sind die gleichen Verhaltensmerkmale einer Lehrperson für die Vertrauensentwicklung zentral. Entscheidend ist demzufolge «die Kompatibilität des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrperson mit dem individuellen Erwartungssystem eines Schülers oder einer Schülerin» (Schweer, 2017, S.534). Je mehr positives Vertrauen die Schülerinnen und Schüler ihrer Lehrperson zusprechen, desto überzeugter sind sie, dass die Lehrperson ihnen auch Vertrauen entgegenbringt. Bei einem positiven Vertrauensverhältnis wird der Unterricht von den Schülerinnen und Schülern besser wahrgenommen und beurteilt. Das Engagement auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist hoch, was sich positiv auf ihren persönlichen Lernerfolg auswirkt. Demzufolge kann man sagen, dass sich positives Vertrauen sowohl auf die Qualität der Beziehung zur Lehrperson als auch auf die eigene Motivation und die Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt. Die Schülerinnen und Schüler zeigen höheres Interesse und reduzieren eigene Ängste.

Fühlen sich Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson ernst genommen, zeigen sie aktives Verhalten im Unterricht und eine Identifikation mit der Lehrperson. Dies hat einen grossen Einfluss auf weitere Vertrauensstrategien in anderen und zukünftigen Lebensbereichen.

Ein Lernort muss demzufolge immer einen Ort des Vertrauens darstellen, um eine optimale Entfaltung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen (Schweer, 2017). Auch die weitbekannte Studie von Hattie (2018) stützt sich auf die wichtige Rolle der Lehrkraft für Lern- und Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler. So wirkt sich eine empathische, authentische und an den Lernenden orientierte Unterstützung der Lehrperson positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung aus. Laut Schwerer (2017) hat eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern auch einen direkten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und das Wohlbefinden der Lehrkraft.

Der Vertrauensaufbau in pädagogischen Beziehungen hat demzufolge für alle Beteiligten einen hohen Stellenwert in der täglichen Arbeit und wird somit als relevantes pädagogisches Ziel definiert. Es ist nach Deci & Ryan (1993) ein Grundbedürfnis, dass sich Kinder als kompetent erfahren können, wobei der kognitiven Aktivierung ein weiterer zentraler Stellenwert zukommt.

2.6.5 Kognitive Aktivierung

Die «kognitive Aktivierung» ist eine Basisdimension guten Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht kognitiv angeregt werden, indem sie sich vertieft mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Der Begriff «Aktivierung» ist sehr vielschichtig und wird deswegen als erstes genau definiert. Nach Helmke (2017) umfasst das Konzept der Aktivierung vier Teilaspekte: «kognitive Aktivierung, soziale Aktivierung, aktive Teilnahme, körperliche Aktivierung» (S.205).

Ziel jeder Lehrperson sowie jeder Schule ist es, ihre Schülerinnen und Schüler in deren Entwicklung zu selbstdenkenden und eigenständigen Persönlichkeiten zu begleiten und zu unterstützen. Selbstgesteuertes Lernen ist dabei ein wichtiges Werkzeug, um diese übergeordneten Ziele zu erreichen. Nach Klauer & Leutner (2007) meint die kognitive Aktivierung die tiefe Verarbeitung des Stoffes, indem Lernstrategien eingesetzt werden. Lernstrategien verhelfen der Schülerin und dem Schüler, über eigene Denkleistungen ihr Lernen gezielt zu verbessern und sich dabei neues Wissen anzueignen (Helmke, 2017). Helmke (2017) unterstreicht die Wichtigkeit von Angeboten im Unterricht, welche die Schülerinnen und Schüler anregen, ihr Denken und Lernen selbständig zu vollziehen und auch zu reflektieren. Aufgrund dessen spricht er von Aufgaben, welche verschiedene Lösungsansätze und Ergebnisse ermöglichen.

Vor allem bei jüngeren Kindern spielt die eigene Erfahrung eine zentrale Rolle. Junge Kinder brauchen für ihr Lernen Erfahrungen aus erster Hand, die ihnen ermöglichen, ein Grundwissen aufzubauen.

Das Lernen durch Erfahrungen geschieht oftmals unbewusst und in Alltagshandlungen integriert. Kinder im Kindergarten lernen einen grossen Teil ihres Wissens implizit über Handlungen. Die Schule wird vor allem für explizites Wissen in die Verantwortung gezogen. Dabei handelt es sich um bewusst erlerntes Wissen, welches über einen längeren Zeitraum angeeignet und impliziert wird. Damit es in alltäglichen Handlungsabläufen automatisiert bzw. abgerufen werden kann, wird viel Zeit und Ausdauer benötigt. Bildungsprozesse werden als Beziehungsprozesse zwischen Lehrperson, Kind und soziokulturellem Umfeld verstanden. Dabei ist entscheidend, inwiefern jedes einzelne Kind mit seinen eigenen Ressourcen daran aktiv beteiligt ist. Die Lehrperson schafft dabei die Rahmenbedingungen, worin sich das Kind entfalten kann (Henneberg et al. 2011). Genau diese Wechselseitigkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung wird im Angebots-Nutzungs-Modell von Reusser & Pauli (2010) deutlich veranschaulicht (Abbildung 2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anerkennung auf Wechselseitigkeit beruht und für jeden Menschen lebenswichtig ist. Die eigene Identität wird dabei aus der Anerkennung anderer aufgebaut. Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen, die Kinder in ihren Fähigkeiten und in ihrer Selbständigkeit anzuerkennen, was wiederum die Entwicklung des Lernens und der Beziehungskompetenz der Kinder fördert. Gelingt es einer Lehrperson nicht, dem Verlangen nach Anerkennung gerecht zu werden, so kann das als Verletzung wahrgenommen werden und den Selbstwert der Kinder negativ beeinflussen. Sowohl die Anerkennung als auch das Vertrauen beruhen auf einer Wechselseitigkeit. Das Vertrauen baut sich über die Zeit und über das Zutrauen auf. Besteht eine vertrauensvolle Beziehung, so hat dies eine positive Auswirkung auf die Motivation und die Leistungsbereitschaft der Kinder und erhöht die Arbeitszufriedenheit seitens der Lehrperson. Weiter ist es die Aufgabe der Lehrperson in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern sowie anhand des Lehrplan 21 ein ansprechendes Unterrichtsangebot bereitzustellen, worin sich das Kindergartenkind nach seinen Fähigkeiten entfalten und sich als eigenständig und selbstdenkend erleben kann. Der Einbezug der Kinder und ihrer Meinungen stellt für die vorliegende Forschung eine wichtige Basis dar und wird den Kinderrechten der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 gerecht.

2.7 Kinderrechte

Aufgrund der übergeordneten Fragestellung, in der das Kind und seine Perspektive eine zentrale Rolle einnehmen, wird in diesem Kapitel auf die Kinderrechte im Allgemeinen eingegangen. Anschliessend folgen die Kinderrechte im pädagogischen Kontext. Zum Schluss wird die Kinderperspektive erläutert.

Kinderrechte sind keine Extrarechte für Kinder, sondern Menschenrechte mit Fokus auf die Kindheit, das heisst von Geburt bis zum nicht vollendeten 18. Lebensjahr. Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) nimmt jedes Kind als Rechtssubjekt ernst und beinhaltet insgesamt 54 Artikel. Der Schwerpunkt dieser Artikel liegt in der erfolgreichen Entwicklung von den Grundbedürfnissen der Kinder (Rudolf, 2014).

Die Artikel sind in folgende Überthemen gegliedert:

- Recht auf Gesundheit
- Recht auf Ernährung und Versorgung
- Recht auf Unversehrtheit vor Gefahren
- Recht auf Wissen und Bildung
- Recht auf Liebe und Akzeptanz
- Recht auf Bindung und soziale Beziehungen

Die Staaten der Welt haben 1989 das Recht auf Wissen und Bildung für Kinder bekräftigt. Insgesamt wurden die Kinderrechte von 194 Ländern ratifiziert. Im Artikel 29 steht unter anderem, dass die Bildung des Kindes auf Folgendes gerichtet sein muss: «Die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen» (UN-Kinderrechtskonvention 1989).

Dem Staat sowie den Eltern kommt demzufolge eine wichtige Aufgabe zu. Sie sollen die Kinderrechte selbst beachten, sie schützen und bei Verletzungen diese sanktionieren. Unter «Staat» werden Gesetzgeber, Verwaltung, Gerichte aber auch pädagogische Fachkräfte und alle weiteren im staatlichen Auftrag tätigen Personen verstanden (Rudolf, 2014). Damit Kinder ihre Rechte ausüben können, sind sie von der Unterstützung der Erwachsenen abhängig. Das heisst, wie die Rechte der Kinder umgesetzt werden, liegt vor allem bei den Erwachsenen (Winklhofer, 2014). Kinderrechte schützen und wahren die Rechte der Kinder, tragen jedoch auch zu positiver Qualität in pädagogischen Beziehungen bei. Das gemeinsame Handeln und die Reflexion darüber ermöglichen fruchtbare Beziehungen (Krappmann, 2014).

2.7.1 Kinderrechte und pädagogische Beziehungen

Nachdem im vorangehenden Kapitel auf die Kinderrechte als solches eingegangen wurde, wird der Fokus nun auf die Kinderrechte im Bezug zu pädagogischen Beziehungen gelegt. Dabei wird auf die positive Entwicklung von Kinderrechten als Qualität pädagogischer Beziehungen eingegangen.

Die Wechselseitigkeit charakterisiert eine Beziehung. Das meint, dass zwei über ihre Rechte verfügende Individuen in der Lage sind, eine Beziehung aufzubauen. Wie bereits im Kapitel 2.6.2 erwähnt, ist die pädagogische Beziehung asymmetrisch und es besteht ein Machtgefälle zwischen der Lehrperson und der Schülerin und dem Schüler. Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind sie auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Das Kind ist trotz Unterstützung von Erwachsenen ein Individuum, dessen Handlungsfähigkeit aufgebaut wird. Im Artikel 12 der UN-Konvention «Recht auf Gehör» wird die Zweiseitigkeit besonders hervorgehoben. Sie zeigt auf, dass die Kinder ein Recht auf ihre Stimme haben, dass sie sich äussern dürfen, um gehört zu werden. Ein weiteres Anliegen ist hier, dass die Meinung der Kinder berücksichtigt werden muss, indem sich die Erwachsenen inhaltlich damit auseinandersetzen. Zudem betont der Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention das Miteinanderreden von Kind und Erwachsenen. Über den Dialog entstehen Vertrauen, Verlässlichkeit und Transparenz in pädagogischen Beziehungen. Die Kinderrechte bilden somit in pädagogischen Beziehungen eine sichere Grundbasis, worauf sich die Kinder entwickeln und lernen können (Krappmann, 2014). Nach Rudolf (2014) steht die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes an oberster Stelle. Diese wird nur dann erreicht, wenn das Kind seine menschenrechtlichen Freiheiten ausüben kann. Es kann also gesagt werden, dass sich die Auswirkung der Kinderrechte in allen pädagogischen Beziehungen zeigen, sowohl auf der individuellen Ebene zwischen Lehrperson und Kind als auch auf der strukturellen Ebene, was die Einrichtungen wie zum Beispiel die Schule betrifft (Rudolf, 2014). Soll dem Kinderrechtsansatz Rechnung getragen werden, so gilt es die vier grundlegenden Prinzipien zu beachten: «Universalität, Unteilbarkeit, Kinder als Träger eigener Rechte sowie Erwachsene als Verantwortungsträger» (Maywald, 2014, S.96). Unter Universalität wird die Gültigkeit der Rechte weltweit für alle Kinder verstanden. Unabhängig vom Geschlecht oder von Lebensumständen. Die Unteilbarkeit der Kinderrechte betont die gleiche Wichtigkeit jedes einzelnen Rechtes. Kinder sind Träger ihrer eigenen Rechte und diese stehen ihnen immer zu und müssen nicht verdient werden. Erwachsene haben die Verantwortung, dass die Kinderrechte umgesetzt und gelebt werden. Für das Wohl des Kindes sind neben den Eltern auch der Staat und alle in der Gesellschaft lebenden Erwachsenen zuständig.

Basieren Institutionen auf diesen vier Grundprinzipien, so sind ihre Fachkräfte Vorbild im Einhalten von Kinderrechten, indem sie den Kindern ihre Rechte altersentsprechend vermitteln (Maywald, 2014). Dadurch entsteht die Möglichkeit, auf die Perspektive der Kinder vertieft einzugehen.

Erwachsene Personen tragen die Verantwortung, dass die Kinderrechte umgesetzt werden, da die Kinder von den Erwachsenen abhängig sind. Es wird ersichtlich, wie grundlegend wichtig die Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen sind. Deshalb wird in der vorliegenden Forschung die Stimme den Kindern gegeben und die Autorinnen setzen sich mit ihren Meinungen auseinander, wie dies im Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 verankert ist. Durch das Miteinandersprechen kann Vertrauen, Verlässlichkeit und Transparenz aufgebaut werden. Wie bereits in vorangehenden Kapiteln erwähnt, bilden diese Faktoren wichtige Gelingensbedingungen für eine Lehrer-Schüler-Beziehung sowie für die Persönlichkeitsentfaltung. Um die Sichtweisen der Kinder zu verstehen und zu erfassen, wird nachfolgend auf die Kinderperspektive eingegangen.

2.7.2 Kinderperspektive

Das Kind wird in der heutigen Zeit als Akteur seiner eigenen Entwicklung gesehen. Aus diesem Grund ist es wichtig, in den Forschungen über junge Kinder die Kinderperspektive miteinzubeziehen. Die Kinder müssen als Experten für sich und ihre Umwelt gesehen werden. Sie sind Forschungsobjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen. Oft haben die Erwachsenen ein Bild des Kindes und derer Bedürfnisse, welches aus ihrer Sichtweise heraus konstruiert wurde und nicht aus derjenigen des Kindes (Roux, 2002). Um die Kinderperspektive zu erfassen, sind kindgerechte methodische Zugänge geeignet, welche den Einbezug und die Teilhabe der Kinder ermöglichen (Hedderich et al., 2019). Laut Vogl (2017) besteht bei den Befragungen von jungen Kindern oft die Befürchtung, dass diese noch nicht in der Lage sind, genügend gut zu informieren. Auch Hedderich et al. (2019) unterstreichen dies und präzisieren, dass für kindgerechte Forschung das Befassen mit kindlichen Eigenschaften und mit kindlicher Entwicklung notwendig ist. Nach Vogl (2017) braucht es Methoden, welche auf die kommunikativen, verbalen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern zugeschnitten sind. Zu beachten ist, dass jede kindliche Entwicklung unterschiedlich und in einem bestimmten Kontext verläuft. Damit sich die Kinder entfalten können brauchen sie Freiräume. Den Kindern soll zugestanden werden, dass sie mit ihren Kompetenzen aktiv die Gesellschaft mitgestalten und somit handlungsfähig sind (Hedderich et al., 2019). Einen weiteren wichtigen Einfluss auf den Forschungsprozess hat nach Rüsing (2006) die Perspektive der forschenden Person.

Das Bild, welches die forschende Person von einem Kind hat, beeinflusst ihre Methodenwahl sowie ihr Frageverhalten. Kindgerechte Methoden sollen annehmen, dass Kinder zwar ähnlich wie Erwachsene sind, jedoch unterschiedliche Kompetenzen mit sich bringen. Auch Hedderich et al. (2019) betonen, dass «die kindliche Perspektive kein Abbild jener der Erwachsenen ist» (S.109). Um die Sichtweise von Kindern zu erheben, braucht es demzufolge eine andere Herangehensweise. Es eignen sich zum Beispiel Interviews oder Gruppengespräche. In einer solchen Situation besteht zwischen Forschenden und Kindern ein hierarchisches Verhältnis. Die Gesprächspartner sind ungleich, was die Kinderantworten beeinflussen kann. Um Antworten von Kindern besser zu verstehen, soll sich der Forschende nach Hülst (2012) mit dem Sinn der Äusserung des Kindes auseinandersetzen.

Er soll sich fragen, was die Kinder mit diesen Äusserungen sagen möchten. Auch auf der Ebene der Interpretation hat der Forschende die Aufgabe herauszuhören, was die Bedeutung ist von dem, was die Kinder mit ihren Äusserungen meinen.

Die oben genannte Hierarchie beeinflusst die Rollen. Um Kinderantworten nicht herauszulocken, soll ein partnerschaftliches Gespräch zwischen Kindern und Forschenden geführt werden. Damit dies möglichst gut gelingt, braucht es eine vermittelnde Sprache und eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind (Hedderich et al., 2019).

Da die Kinder Experten für sich und ihre Umwelt sind, sollen sie in der vorliegenden Forschung miteinbezogen werden. Was wiederum der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 entspricht. Weil die Forschung mit den Kindern durchgeführt wird, braucht es kindgerechte und methodische Zugänge. Dazu wurde für die vorliegende Forschung ein Brettspiel entwickelt, auf das nachfolgend noch genauer eingegangen wird. Das Spiel bietet eine gute Möglichkeit, mit den Kindern in eine Interaktion zu treten. In einem zeitlich und räumlich festgelegten Rahmen und mit Spielregeln bietet das Spiel «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!» Spielfelder an, welche auf Spannung und Freude beruhen. Jedes Spiel beinhaltet ein vorgegebenes Ziel, das von allen Beteiligten erreicht werden will. Wichtig ist, dass an den Entwicklungsstand der Kinder angeknüpft wird, damit die Kinder sich angesprochen, verstanden und interessiert fühlen. Aufgrund dessen trauen sie sich, ihre Meinungen kundzutun, und treten damit mit den Forscherinnen in einen Dialog. Eine Begegnung auf Augenhöhe ist für die Forscherinnen eine wichtige Grundhaltung, um in ein partnerschaftliches Gespräch mit den Kindern zu treten.

2.7.3 Theoretische und praktische Verortung des selbstentwickelten Spiels

Aus der erarbeiteten Theorie kristallisiert sich heraus, dass die Kinder ein Recht auf Gehör haben und wir als Erwachsene dafür verantwortlich sind, dass wir ihnen die Möglichkeit und den Raum geben sich zu äussern. Diesem Recht möchten die Autorinnen nachkommen. Damit gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann, wird das Bilderbuch «Mutig, mutig» von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer (2008) verwendet. Weiter werden sie durch die altersentsprechende Geschichte in die Thematik eingeführt. Alle fünf Qualitätsdimensionen (Anerkennung, Verletzung, Sympathie, Vertrauen und Kognitive Aktivierung) sind im Bilderbuch wiederzufinden. Die vier Hauptfiguren (Frosch, Maus, Schnecke, Spatz) der Geschichte sind miteinander befreundet, finden sich sympathisch und treffen sich für einen Spielnachmittag. Alle Tiere fühlen sich von der vorgegebenen Aufgabe angesprochen und sind motiviert mitzumachen. Die gestellten Aufgaben knüpfen an den Entwicklungsstand des jeweiligen Tieres an. Dadurch dass die Tiere sich in einem vertrauensvollen Setting befinden, wagen sie es, sich einer Herausforderung zu stellen. Anerkennende Rückmeldungen der Freunde stärken das Selbstvertrauen sowie das gegenseitige Vertrauen. Jeweils ein Tier bewertet die Leistung negativ und verletzt damit sein Gegenüber. Auch die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) findet sich in der Geschichte wieder. Der Spatz ist mutig und enthält sich der gestellten Aufgabe. Dies gelingt ihm vor allem, weil er sich autonom, kompetent sowie sozial eingebunden fühlt. Nach anfänglicher Verwunderung realisieren sie den Mut und anerkennen seine Entscheidung. Für die Autorinnen bietet das Erzählen des Kinderbuches die Möglichkeit, mit den Kindern in eine Interaktion zu kommen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Die Tierfiguren aus dem Bilderbuch werden für das Brettspiel «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!» wiederverwendet. Das Brettspiel selbst stellt eine Situation aus dem Bilderbuch dar, wodurch sich die Kinder angesprochen und somit auch wohl fühlen sollen.

Während dem Spiel werden den Kindern Fragen zur Lehrer-Schüler-Beziehung und den fünf Qualitätsdimensionen gestellt. Dazu werden Situationen aus dem Kindergarten auf Fotos und Videos verwendet. Dadurch wird eine für sie vertrauensvolle und bekannte Situation geschaffen, was sich wiederum positiv auf ihre Teilnahme als Expertinnen und Experten auswirkt. Weiter trauen die Autorinnen den Kindern zu, dass sie die gestellten Aufgaben lösen können. Auch Hüther (2014) ist der Auffassung, dass Lehrpersonen den Kindern Zutrauen schenken sollen, um eigenes Vertrauen aufzubauen.

Die Autorinnen sind mutig, indem sie den Kindergartenkindern eine Stimme geben und sich mit all ihren Antworten intensiv auseinandersetzen und somit dem Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 gerecht werden.

2.8 Alltag im Kindergarten

In den letzten Jahren haben sich die inneren und äusseren Strukturen im Kindergarten sehr verändert. In den folgenden Kapiteln wird einerseits der heutige Kindergarten beschrieben und erläutert, andererseits der Entwicklungsstand eines Kindergartenkindes aufgezeigt. Dabei wird das Augenmerk auf die soziale Wahrnehmung und die Sprache gerichtet, da diese beiden Aspekte für die Interviews relevant sind.

2.8.1 Der Kindergarten

Der Kindergarten ist im Kanton Zürich seit dem Schuljahr 2008/2009 Teil der obligatorischen Schulzeit. Diese Änderung kam mit der Harmonisierung der Volksschule und mit dem Lehrplan 21. Im Lehrplan 21 ist der Kindergarten im ersten Zyklus erfasst.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens beinhaltet die Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Die Kinder sollen Möglichkeiten haben, ihre Erfahrungen, ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten weiterentwickeln zu können. Ebenso sollen sie ihr vorhandenes Wissen differenzieren und sich neue Fertigkeiten aneignen. Die Gemeinschaft ist für die individuellen Lernprozesse sehr wichtig. Im Umgang miteinander lernen die Kinder, ihre eigenen Bedürfnisse und diejenigen der anderen Kinder in einen Zusammenhang zu bringen. Sie erfahren, wie man sich durchsetzen kann, aber auch wie man anderen Kindern die Möglichkeit gibt, sich mitzuteilen (Walter & Fasseing, 2002).

Die Phasen im Kindergartenalltag sind in ihrer Abfolge flexibel und abwechslungsreich und werden als Sequenzen definiert. Darunter wird laut Chanson (2004) eine Zeiteinheit, eine Folge verstanden. Dementsprechend gliedert sich der Alltag wie folgt:

- Geführte Sequenz (geführte Tätigkeit)
- Freie Sequenz (Freispiel)
- Angeleitete Sequenz (Förderangebote, Spiel- und Lernfelder)
- Verbindende Sequenzen (Empfang, Auffangzeit, Znüni, Verabschiedung)

Die Halbtage werden von der Lehrperson unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse, ihrer Konzentrationsfähigkeit sowie der Gruppendynamik gestaltet. Demnach kann ein Alltag im Kindergarten wie in der Tabelle 2 ersichtlich gestaltet sein.

Tabelle 2: Die Phasen im Alltag des Kindergartens, Chanson (2004)

Phasen im Kindergarten
Persönliche Begrüssung
Auffangzeit
Geführte Sequenz
Freispiel
Ausklang
Persönliche Verabschiedung

2.8.2 Entwicklungsstand eines Kindergarten-Kindes

Ein Kindergartenkind kann von sich aus Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen aufnehmen. Diese Beziehungen sind gerade in diesem Alter von grosser Wichtigkeit. So wirken sie sich auf das Wohlbefinden aber auch auf den Selbstwert aus. Kindergartenkinder haben ein grosses Bedürfnis, von Erwachsenen zu lernen. Weiter ist es für sie wichtig, dass sie sich auf die Bezugspersonen verlassen können. Die Beziehung zu den Eltern dient weiterhin als sichere Basis. Die Zugehörigkeit zu den Gleichaltrigen wird immer wichtiger und gibt den Kindern Sicherheit, dass ihre Fähigkeiten und Leistungen anerkannt werden. In diesem Alter sind die Kinder fähig, Freundschaften zu entwickeln, und sie üben sich ebenso in Konfliktsituationen. Ein Kindergartenkind nimmt sich als eigenständige Person wahr und kann seine eigenen Gefühle und Gedanken wahrnehmen. Es ist fähig, sich in andere Personen hineinzudenken und -fühlen. Dadurch gelingt es dem Kind zu realisieren, dass Menschen andere Gefühle, Motivationen oder Gedanken haben können als es selbst. Mit dieser Perspektivenübernahme sind die Kindergartenkinder fähig, differenzierte soziale Verhaltensweisen zu variieren. In Bezug auf die Sprache ist festzuhalten, dass die Kinder in der Lage sind, in vollständigen und grammatikalisch korrekten Sätzen zu sprechen und sich mitzuteilen (Walter & Fasseing, 2002).

3 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsvorgehen der vorliegenden Masterarbeit beschrieben und begründet. Es handelt sich um eine qualitative Sozialforschung. Laut Roos & Leutwyler (2017) beabsichtigt die qualitative Forschung, neue Sichtweisen aus dem Datenmaterial darzustellen und Bedeutungen zu rekonstruieren.

Um nachzuvollziehen, wie die Daten ausgewertet wurden, wird in einem ersten Schritt die Datenerhebung aufgezeigt. Danach folgt die Darlegung der Datenaufbereitung und abschliessend wird die Datenauswertung präsentiert.

3.1 Fragestellung

Die Fragestellung wurde bereits im Kapitel 1.2 ausführlich beschrieben und es wird aufgrund dessen an dieser Stelle nur kurz darauf eingegangen.

Wie wichtig Beziehungen sind und welche Auswirkungen sie auf einen Menschen haben, wurde im Kapitel 2.4.3 aufgezeigt. Eine Lehrperson ist in ihrem Berufsalltag ständig in Beziehung mit den Kindern. Diese Pädagogische Beziehung ist laut Looser (2011) nicht kündbar und nicht freiwillig auswählbar. Somit ist es für Lehrpersonen von Bedeutung, welche Qualitätsdimensionen eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ausmachen.

Bisherige Forschungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung wurden hauptsächlich aus der Perspektive von älteren Schülerinnen und Schülern oder Erwachsenen gemacht. Die jüngeren Kinder wurden weniger in Forschungsprozesse involviert. Aufgrund unseres Berufsalltags und des Masterstudiengangs richtet sich unser Interesse vor allem auf die Kinder des Zyklus 1. Kinder sollen als Experten ihrer eigenen Lebenswelt gesehen und anerkannt werden. Es findet laut Egli (2019) ein Wechsel der Betrachtungsweise statt, wobei das Kind nicht mehr als «passives Produkt eines von Gesellschaft und Kultur beeinflussten Sozialisationsprozesses» gesehen wird (S. 201).

Demzufolge hat sich folgende Fragestellung ergeben:

Wie zeigen sich die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Kindergartenkinder?

3.2 Methode

Um die Fragestellung zu beantworten, wurden in sieben Kindergärten des Kantons Zürich mit Kindern aus dem zweiten Kindergartenjahr Interviews durchgeführt und auf Video festgehalten, wobei nur das Tonmaterial verwendet wurde. Die Interview-Methode stellt in den Sozialwissenschaften eine sehr häufige und beliebte Methode dar, um Daten zu erheben. Laut Flick (2006) kann mit qualitativen Interviews die persönliche Sichtweise der Befragten sehr gut dargestellt werden. Weiter können anhand der Interviews Gedanken, Haltungen und Einstellungen umfassender erschlossen werden. Das verbessert das Verständnis einer bestimmten Situation. Wichtig ist, dass den Kindergartenkindern deutlich gemacht wird, dass die Informationen für sie von zweifacher Bedeutung sind. Einerseits geben sie Informationen bekannt, wodurch sie für jemand anderen eine wichtige Rolle einnehmen. Andererseits glauben sie, dass sie anhand ihrer Mitteilungen etwas an ihrer Situation verbessern können (Altrichter & Posch, 2007). Zu beachten ist, dass ein Interview immer eine soziale Situation darstellt, in der es durch gegenseitige Erwartungen und bewusste sowie unbewusste Verhaltensweisen zu Verzerrungen kommen kann (Atteslander, 2006). Die Interviewsituation erfordert, dass während der Befragung wichtige Entscheidungen bezüglich der Frageformulierung getroffen werden. Die Interviewleitfäden oder die Strukturierungskonzepte werden somit immer der Situation angepasst (Roos & Leutwyler, 2017). Auch in der vorliegenden Forschung wird auf jede Kindergruppe individuell eingegangen und je nach Bedarf der Interviewleitfaden angepasst. Halb- oder teilstrukturierte Interviews werden in Forschungsprojekten im Bereich Schule und Bildung häufig verwendet. Dadurch können persönliche Bedeutungszusammenhänge erfasst Beweggründe aufgezeigt sowie Interpretationen einzelner Befragten zum Vorschein gebracht werden. Die verschiedenen Perspektiven der befragten Personengruppen können miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Weiter bietet es die Möglichkeit mehr Tiefe zu erlangen und Zusammenhänge zu entdecken. Aufgrund dessen, dass die befragten Kinder ihre Antworten frei formulieren, können sie sich selbst ausdrücken (Roos & Leutwyler, 2017). Das hat in der vorliegenden Forschung eine zentrale Bedeutung, da die Wahrnehmungen der Kinder relevant sind.

3.2.1 Kinderperspektiven in der Forschung

Die Bedeutungsäquivalenz ist zwischen Kindern und Erwachsenen nicht einfach so anzunehmen. Es ist daher wichtig, dass man besonders bei jüngeren Kindern genügend Raum eingeplant, damit man auf die Fähigkeiten flexibel reagieren und in einen Aushandlungsprozess über die Bedeutung treten kann (Vogl, 2017).

Sprachliche Fähigkeit ist die wichtigste Voraussetzung für die Befragung der Kinder. Im Alter zwischen vier und fünf Jahren interessieren sich die Kinder dafür, Informationen auszutauschen sowie ihre Erlebnisse und Erfahrungen mitzuteilen, wobei die Komplexität der ausgedrückten Ideen begrenzt ist (Vogl, 2017). Aufgrund dieser Erkenntnisse nahmen an den Interviews vor allem sprachlich starke Kinder teil.

Die räumliche Atmosphäre ist für die Kinder wichtig, weshalb die Interviews in einem vertrauten Raum des Kindergartens stattfanden. In der Literatur wird erwähnt, wie wichtig es ist, das Vertrauen der zu befragenden Kinder zu gewinnen. Dies gelingt nur dann, wenn wir unser Interesse an ihrer Sichtweise und Lebenswelt glaubhaft vermitteln. Es ist uns ein grosses Anliegen, dass es uns gelingt die nötige Empathie und den Respekt vor den Kindern zu bewahren und «eine andauernde Haltung der Verwunderung einzunehmen statt einer – ungerechtfertigten – Allwissenheit über das, was in einem Kind vor sich geht» (Vogl, 2017, S. 150-151).

Damit die Konzentration und die Partizipation der Kinder möglichst hoch sind, werden die Interviews in Form eines Spiels durchgeführt. Mittels Bildkarten, Fotos oder Videos soll die Motivation der Kinder erhöht und zugleich der Austausch auf Augenhöhe gefördert werden.

3.2.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde in sechs Kindergarten Klassen und einer Grundstufenklasse des Kantons Zürich in Form von halb- und teilstrukturierten Interviews durchgeführt. Vogl (2017) unterstreicht die Wichtigkeit einer möglichst offenen Herangehensweise je jünger die Kinder sind. Dadurch bietet sich die Chance, dass sich die Kinder frei äussern können und sich nicht durch die Vorstellungen der Erwachsenen beeinflussen lassen.

Die Interviews fanden auf Schweizerdeutsch statt, da diese im Kindergarten die obligatorische Unterrichtssprache und den Kindern dadurch vertraut ist. Die Interviews wurden in einer Vierergruppe durchgeführt. Dies bietet nach Roos & Leutwyler (2017) die Möglichkeit, effizient verschiedene Meinungen zu erfragen, und erweist sich zudem als sehr fruchtbar. Die Interviews wurden auf einem Smartphone festgehalten, um anschliessend transkribiert zu werden. Zum Filmen wurde über die Schulleitungen eine Einwilligung der Eltern eingeholt.

Die Lehrpersonen sowie die Eltern wurden über die Thematik und die Vorgehensweise informiert.

Der Pre-Test mit einer Kindergruppe von vier Kindern entstand im Juli und August 2020 und diente der Überprüfung des selbstentwickelten Spiels «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!». Die Basis des Spiels bildet die erarbeitete Theorie. Die Durchführung der Datenerhebung fand in den Monaten August, September und Oktober im Jahre 2020 statt. Aufgrund der ausserordentlichen Situation (Covid-19) mussten die Interviews teilweise mit Masken realisiert werden. Die Kennenlernphase und die Interviews dauerten jeweils 60 Minuten. Die Geschichte von Lorenz Pauli (2008) «Mutig, mutig» wurde zu Beginn erzählt, wodurch die Kinder den Mut gewinnen sollten, anschliessend wurde das selbstentwickelte Spiel «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben» durchgeführt und sie konnten ihre Meinung äussern. Weiter gab es die Möglichkeit, bereits mit den Kindern in Beziehung zu treten und eine Vertrauensbasis aufzubauen. Damit die Konzentration der Kinder möglichst lange aufrechterhalten werden konnte, wurde ein Brettspiel (Abbildung 4) in Anlehnung an das «Leiterlenspiel» entwickelt.



Abbildung 4: Spiel "Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!"

Dazu wurden die Bildrechte beim Orell Füssli Verlag eingeholt. Die Holzspielfiguren stammen aus der oben erwähnten Geschichte und wurden extra angefertigt. Die Leitfragen wurden in das Spiel integriert und mittels Videosequenzen und Fotos visuell unterstützt. Mit den 2. Kindergartenkindern des Kindergarten Allenmoos 2 wurden die Videosequenzen und die Bildkarten für das Spiel erarbeitet. Auch hier wurden die Erziehungsberechtigten um Erlaubnis gefragt und über das Vorgehen informiert.



Abbildung 5: Fotokarte Spiel "Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!"

Die Fragen wurden aufgrund der Qualitätsdimensionen (siehe 2.6.3 Anerkennung und Verletzung, 2.6.4 Sympathie und Vertrauen, 2.6.5 Kognitive Aktivierung) erstellt. Zudem sind alle Phasen im Kindergartenalltag berücksichtigt worden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Spiel "Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!"

Tagesablauf im Kindergarten	Qualitätsdimension	Visualisierung und Hilfsmittel	Fragen
Pause	Vertrauen	Bei der Schaukel schaukeln Kinder, ein Kind muss warten, bis es drankommt. Es verhält sich ganz ruhig. Ein anderes Kind rennt gleich zur LP und holt sich Hilfe (Video).	Wie ist diese Situation für dich? Wie würdest du dich fühlen, wenn du das wartende Kind bist? Was würdest du dir wünschen? Wie müsste deiner Meinung nach die LP reagieren? Stell dir vor, du wärst die LP, wie würdest du reagieren?

3.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Damit eine möglichst grosse Bandbreite an Meinungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Kindergartenkinder erfasst werden kann, wurden sechs Kindergartenklassen und eine Grundstufenklasse des Kantons Zürich besucht. Die ausgewählten Lehrpersonen sind sowohl Berufseinsteigerinnen als auch solche mit langjähriger Berufserfahrung. Teilweise verfügen sie über verschiedene Weiterbildungs- und Zusatzausbildungen. Die interviewten Kinder wurden von ihrer Lehrperson als sprachlich stark eingestuft. Weiter haben pro Interview jeweils 2 Mädchen und 2 Jungen teilgenommen, insgesamt waren es 28 Kinder. Es gab eine Ausnahme im Kindergarten 3, dort nahmen 3 Mädchen und 1 Junge teil.

Tabelle 4: Stichprobe der Interviews

Kiga	Anzahl Mädchen	Anzahl Knaben	Kinder mit DAZ	Jahrgang KLP	Jahre Berufserfahrung	Weitere Zusatzausbildungen
Kiga 1	2	2	1	1990	7	MA Inklusive Pädagogik und Kommunikation, Praxislehrperson
Kiga 2	2	2	1	1995	1 (Berufseinsteigerin)	
Kiga 3	3	1	keine	1992	6	MA Inklusive Pädagogik und Kommunikation, Praxislehrperson
Kiga 4	2	2	1	1961	22	Familiensystemische Aufstellungsarbeit
Kiga 5	2	2	2	1974	23	PäPki Entwicklungs- und Lerntherapie, Bewegungspädagogik, Spiraldynamik Basic
Kiga 6	2	2	2	1987	11	Schulleiterin, Praxislehrperson, Primarlehrperson
Kiga 7 Grundstufe	2	2	1	1975	20	MA Inklusive Pädagogik und Kommunikation

3.3 Auswertungsmethoden

Die qualitative Forschung möchte Bedeutungen wiederherstellen, Handlungen hinterfragen und verstehen oder möglichst viele Sichtweisen auf einen Sachverhalt kennenlernen. Bei den qualitativen Verfahren wird mit nicht-standardisierten Daten gearbeitet. Sie sollen ausgelegt, geordnet, systematisiert und interpretiert werden. Es handelt sich dabei um sehr umfassende Daten, welche in komplexen Kontexten wie Schule, Bildung und Erziehung vorhanden sind. Aus den verschiedenen qualitativen Auswertungsmethoden eignet sich für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, umfangreiche Transkripte zu bündeln und systematisch zu strukturieren. Dabei werden spezifische Informationen, welche für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind, analysiert (Roos & Leutwyler, 2017).

Für die Bearbeitung der qualitativen Inhaltsanalyse werden nach Mayring (2015) folgende fünf Aspekte berücksichtigt:

1. Überblick der Daten verschaffen für die anstehende Analyse
2. Kategorien entwickeln und ein Suchraster erstellen
3. Relevante Informationen ordnen und codieren
4. Analysieren
5. Darstellung der Ergebnisse

Um die grosse Datenmenge der durchgeführten Interviews sorgfältig zu analysieren, werden nach Mayring (2015) drei Arbeitsschritte vorgestellt. Ein erster Schritt sieht das Zusammenfassen von relevanten Informationen im Bezug zur Fragestellung vor. Der nächste Schritt setzt seinen Fokus auf das Explizieren des Datenmaterials. Zuletzt wird eine Strukturierung von verschiedenen Perspektiven vorgenommen (Roos & Leutwyler, 2017).

3.3.1 Beschreibung der Datenanalyse

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive von 2. Kindergartenkindern herauszufiltern, festzuhalten und zu beschreiben. Für die Datenanalyse wurde ein Instrument entwickelt, welches als nächstes vorgestellt wird.

Die Transkripte der sieben Interviews, welche die verschiedenen Phasen des Kindergartenalltags beinhalten, werden auf das Programm MAXQDA geladen. Weiter sind sie auf Schweizerdeutsch transkribiert worden. Die Interviewerinnen sind mit I1 und I2 betitelt, die befragten weiblichen Kinder werden mit Bw1/2, die männlichen Kinder mit Bm1/2 bezeichnet.

Aufgrund der erarbeiteten Theorie sind fünf Kategorien definiert worden, welche als Qualitätsdimensionen zur Erarbeitung des Leitfadens gedient haben. Dieses Vorgehen wird nach Roos & Leutwyler (2017) als deduktiv angesehen.

In allen Transkripten werden Aussagen nach den Qualitätsdimensionen (Anerkennung, Verletzung, Sympathie, Vertrauen, kognitive Aktivierung), welche für die Lehrer-Schüler-Beziehung relevant sind, durchsucht und in der Tabelle 5 festgehalten.

Damit die codierten Stellen wiedergefunden werden können, sind die Phasen des Kindergartenalltages aufgelistet (persönliche Begrüssung, Auffangzeit, Znüni, Freispiel, geführte Sequenz, Ausklang, persönliche Verabschiedung) und die Anzahl Aussagen mit Zahlen gekennzeichnet. Jene Aussagen, die nicht einer Phase zugeordnet werden konnten, wurden in der Tabellenspalte «Wahrnehmung» festgehalten. Jeder Kindergarten ist ebenfalls nummeriert (Kiga 1 bis 7) und die Aussagen der vier Kinder (Bw1, Bw2, Bm1, Bm2) werden einzeln notiert.

Aus den sieben Interviews wurden insgesamt 294 Aussagen zu den fünf Qualitätsdimensionen gesichtet und festgehalten. Die Aussagen wurden den Qualitätsdimensionen zugeordnet und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zu jeder Hauptkategorie wurden passende Unterkategorien gebildet und mit einer Codierregel präzisiert. Weiter wurde jede Codierregel mit mindestens einem Ankerbeispiel versehen, welches zur Klärung des Verständnisses dient.

Tabelle 5: Aussagen zu den Qualitätsdimensionen

Kiga	Interviewte Kinder	Pers. Begrüßung	Auffangzeit	Znüni	Freispiel	Geführte Sequenz	Ausklang	Persönliche Verabschiedung	Wahrnehmung
Kiga 1	Bw1	1, 3, 4	1		5, 6, 10, 11, 12	2, 3, 4, 5, 7			5, 6
	Bw2	5, 6, 7			1, 2	6			1, 3
	Bm1	8			4, 13	10			2, 8
	Bm2	2			3, 7, 8, 9	1, 8, 9			4, 7
Kiga 2	Bw1	1			1, 2, 3, 7, 9	2, 4			1
	Bw2				8	1			2, 3, 4, 5
	Bm1				4, 5, 10			1	6, 7, 8
	Bm2				6	3			
Kiga 3	Bw1	2,	4		2, 5, 6, 10, 16, 17	3, 6	2, 7	2	2, 7, 8
	Bw2	1, 4	1, 3, 6, 8, 9, 10		1, 4, 7, 11	2, 5	1, 4, 6	1, 4	1, 4, 5, 11, 12, 13, 14
	Bw3	3	5, 7		3, 8, 9, 12	1, 7	5		9, 10
	Bm2		2		13, 14, 15, 18	4	3	3	3, 6
Kiga 4	Bw1	1, 3	1, 2, 3		1, 3, 9	1, 3	1, 5	1	4, 5
	Bw2	2, 4	5		2, 10	5, 7	6, 7		3
	Bm1				4, 7, 11	6	2, 3		
	Bm2		4		5, 6, 8	2, 4	4		1, 2
Kiga 5	Bw1	6, 7			2, 3, 6	1, 6	1, 4, 5		2
	Bw2	1, 2, 3			1, 4, 7, 8	2	2, 3		3
	Bm1	4, 5			5	3, 4			1
	Bm2					5			4
Kiga 6	Bw1	4	4, 9		1, 5	6, 11	4, 11, 13	4	5, 6
	Bw2	8, 9	8, 10		9, 12, 13	10, 11, 12, 15	8, 9, 10, 12	8	3, 4
	Bm1	5, 6, 10	5, 6		6, 7, 11, 14	1, 7, 8, 13, 14	5, 6	5, 6	1, 2
	Bm2	1, 2, 3, 7	1, 2, 3, 7		2, 3, 4, 8, 10	2, 3, 4, 5, 9	1, 2, 3, 7	1, 2, 3, 7	7
Kiga 7	Bw1	2		2	6				2
	Bw2						3		3
	Bm1	1, 3, 4	1	1	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10	1, 2, 3, 4	5	1	4
	Bm2	5, 6	2	3	9	5	1, 2, 4	2	1

3.3.2 Beschreibung der Datenauswertung

Aufgrund der Fragestellung wurden Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung mit Kindergartenkindern erfragt, wobei in dieser Forschung die Kinderperspektive eine zentrale Rolle einnimmt. Vor allem bei der Befragung wurde auf diesen Aspekt ein besonderes Augenmerk gerichtet. Nachfolgend werden relevante Interviewinhalte mittels eines Kategoriensystems eruiert und übersichtlich dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit ist zur Beantwortung der Fragestellung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) das gesprochene Wort von Bedeutung. Es geht um die Perspektive der Kindergartenkinder, ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung stehen im Fokus. Laut Yarrow (1960) können Kinder mittels Interviews sowohl über subjektive Erfahrungen, Ereignisse ihres Lebensumfeldes als auch über bedeutende Personen sprechen (Roux, 2002).

Auch Vogl (2017) ist der Ansicht, dass Kinder «am besten über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken Auskunft geben» (S. 147) können. Aufgrund dessen wurden alle Interviews auf Schweizerdeutsch transkribiert.

Als erstes wurde das umfangreiche Datenmaterial nach Aussagen zu der Lehrer-Schüler-Beziehung durchsucht. Anschliessend wurden die Textstellen in einer Tabelle den verschiedenen Phasen des Kindergartenalltages zugeordnet. Die Daten wurden auf das Softwareprogramm MAXQDA geladen und konnten den fünf Hauptkategorien und deren Unterkategorien zugeordnet werden. Das Programm hebt die Kategorien und Unterkategorien farblich hervor, was eine klare Übersicht über das Material verschafft.

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl
Codesystem		311
↳ Kognitive Aktivierung		0
	↳ Unterrichtsthemen	6
	↳ Mitspielen	10
	↳ Aktive Teilnahme	14
	↳ Fremdsteuerung	4
	↳ Lernzuwachs	1
	↳ Lernstrategien	0
	↳ Unterrichtsangebot	3
↳ Vertrauen		0
	↳ Regeln im Kindergarten	15
	↳ Verlässlichkeit der Lehrperson	31
	↳ Persönliche Zuwendung	17
	↳ Fachkompetenz	8
	↳ Für sich einsetzen	16
	↳ Zutrauen	3
	↳ Unterstützung	21
	↳ Akzeptanz	1
	↳ Machtgefälle	1
> Sympathie		61
> Verletzung		40
> Anerkennung		59
↳ Sets		0

Abbildung 6: Ausschnitte aus dem MAXQDA Codiersystem

Die bedeutsamen Textstellen wurden in Absprache zwischen den beiden Autorinnen der vorliegenden Studie den Kategorien/Unterkategorien zugeordnet. Im Anschluss wurden die Codierregeln definiert, angewendet und fortlaufend notiert. Während des ganzen Codierprozesses ergaben sich Diskussionen, welche Anpassungen im Codiersystem zur Folge hatten. Um die Zuverlässigkeit des Codiersystems zu prüfen, wurde das Datenmaterial erneut codiert, um damit der „Intrakoderreliabilität“ gerecht zu werden. Ebenso wurden einzelne Textstellen von einer Drittperson codiert, um die „Interkoderreliabilität“ zu gewährleisten (Mayring, 2015).

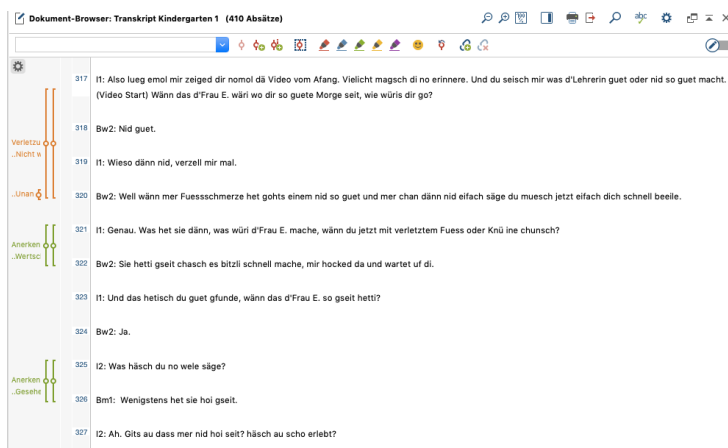


Abbildung 7: Ausschnitt aus der Textcodierung im MAXQDA

Um eine klare Zuordnung der Daten zu erlangen, wurde eine typische Textstelle, welche auf eine Kategorie verweist, mit einem Ankerbeispiel versehen (siehe untenstehende Tabellen 6-10). Weiter wurden während dem ganzen Auswertungsprozess fortlaufend Gedankengänge und Überlegungen als Notizen festgehalten und ergänzt.

Tabelle 6: Anerkennung

Hauptkategorie: Anerkennung		
Unterkategorien	Codierregel	Ankerbeispiel
Beschreibung der Lehrperson	Das Kind beschreibt die LP mit positiven Eigenschaften.	(Kiga1, W, A1) "Well sie so nett isch." (Kiga1, W, A8) "Lieb isch."
Wortwahl	Das Kind äussert sich über die Wortwahl der LP. Teilweise nimmt das Kind Anpassungen an der Wortwahl der LP vor.	(Kiga1, PB, A1) "Eloise chum, also netter säge." (Kiga1,FS, A3) "Eifach, dass sie nett fragt." (Kiga2, FS, A7) "Will mir leider ufrume müend."
Stimmelage	Das Kind macht ein "Stimmenbeispiel", in hoher Stimmelage.	(Kiga1, PB, A3) "Eloise chum, so chöne säge."
Wertschätzung	Das Kind erhält von der LP zu seiner Leistung eine Wertschätzung.	(Kiga1, FS, A1) "schön baued het gseit het." (Kiga1, FS, A13) "Well mir chönd dSache stah la wo mer baut händ und chönd denn witerbaue. Und sie macht immer no es Foti, wänn mers dänn müend kaputt mache."
Solidarität	Das Kind wird von der LP wahrgenommen und gesehen.	(Kiga1, PB, A8) "Wenigstens hät sie hoi gseit." (Kiga3, AF, A7) "und villicht, sie chönt säge, wieso hebsch du dis Chnü?"
Unterrichtsklima	Das Kind fühlt sich in der Klasse wohl und umsorgt.	kein Ankerbeispiel vorhanden

Tabelle 6: Sympathie

Hauptkategorie: Sympathie		
Unterkategorien	Codierregel	Ankerbeispiel
Körpermerkmal	Das Kind nennt Körpermerkmale der LP, die ihm gefallen.	(Kiga2, W, A2) "Hät zu schöni langi Haare."
Kleidung/Accessoire	Das Kind äussert sich über die Kleidung/Accessoire der LP.	(Kiga1, W, A4) "De T-Shirt" (Kiga3, W, A5) "Weil sie chic aussieht."
Selbstbezogenes Wunschbild	Das Kind äussert den Wunsch, wie es auch gerne sein möchte.	(Kiga1, W, A3) "Jaa, ich wett au langi Haare."
Erinnerung an Person	Das Kind wird durch die LP an eine ihm bekannte Person erinnert.	(Kiga1, W, A5) "Und ich kenn öpper, wo fast so usgseht."
Erscheinung	Das Kind äussert sich über das Erscheinungsbild der LP.	(Kiga1, W, A1) "und dass er gross isch" (Kiga1, W, A7) "Für mich isch aber wichtig, dass sie guet usgseht." (Kiga3, W, A10) "Also ihres Lächle."

Tabelle 7: Verletzung

Hauptkategorie: Verletzung		
Unterkategorien	Codierregel	Ankerbeispiel
Nichtwahrnehmung der Gefühle/ Emotionen	Das Kind fühlt sich auf der Ebene der Gefühle/ Emotionen von der LP nicht abgeholt.	(Kiga1, PB, A6) "Well wänn mer Fuessschmerze het, gohts einem nid so guet und mer chan dänn nid eifach säge du muesch jetzt eifach dich schnell beeile."
Desinteresse	Das Kind fühlt sich alleine gelassen, nicht wahrgenommen, in dem was es tut.	(Kiga1,FS, A8) "Hier tuet sie eifach öpis mache und d Chind müend allei öpis mache."
Stimmelage	Das Kind stört sich an der Stimmelage der LP. Das Kind macht ein "Stimmenbeispiel".	(Kiga1, PB, A4) "Nid eso: Eloise chum mir sind scho am Warte, nid so, nid nett."
Respektlosigkeit	Das Kind nimmt das Verhalten der LP als nicht konform wahr.	(Kiga1, PB, A5) "Das nennt man frech."
Unangemessene Wortwahl	Das Kind nimmt die Aussage der LP als unangemessen wahr.	(Kiga1, PB, A7) "Mer chan dänn nid eifach säge du muesch jetzt eifach dich schnell beeile." (Kiga3, AF, A10) "Nöd so guet und die Lehrerin hät das schlecht gseit."
Nichtwahrnehmung der Bedürfnisse	Das Kind fühlt sich in seinen Bedürfnissen nicht ernst genommen.	(Kiga1, GF, A10) "Nei sie hät mir eifach emal gseit, wart. Well ich han Durst gha und ich han müesse en Parcours laufe." (Kiga4, GF, A5) " Dass sie meh Kompliment macht."
Überforderung	Das Kind ist mit der gestellten Aufgabe, so wie sie von der LP formuliert wird, überfordert.	(Kiga2, GF, A3) "Ich finds nöd guet, wänn sie mir seit, mer muess mega schön usmale und ich chan nöd schön male."
Angst	Das Kind hat Angst vor der LP.	(Kiga6, alle Phasen) "Denn chunnt mer devo so richtig Angst!"
Mimik	Das Kind äussert sich negativ über die Mimik der LP.	(Kiga7, PB, A3) "Und ich finde, die sieht sehr sauer aus! Sie sieht sehr sauer aus!"
Sich nicht getrauen	Das Kind getraut sich nicht seine Gefühle/Anliegen der LP mitzuteilen.	(Kiga 3, alle Phasen) "Ich au. Aber ich traue, ich traue mich eifach nöd."
Schimpfen	Das Kind erwähnt, dass die LP mit ihm schimpft. Das Kind beschreibt, wie die LP mit ihm schimpft. Das Kind teilt mit, wie es sich beim Schimpfen fühlt.	(Kiga7, alle Phasen) "Das sie schimpfed."

Tabelle 8: Vertrauen

Hauptkategorie: Vertrauen		
Unterkategorien	Codierregel	Ankerbeispiel
Regeln im Kindergarten	Das Kind kennt die Regeln im Kindergarten.	(Kiga1, GS, A6) "Well da lernt man wie mer muess ruhig si." (Kiga3, FS, A16) "Ja mir tüend au bi mim Chindsgi abwechsle gäll."
Verlässlichkeit der LP	Das Kind kann nachvollziehen, was die LP von ihm erwartet. Die LP setzt Regeln konsequent um.	(Kiga1, FS, A5) "Nei also ich wür säge, eifach so säge dene Buebe wo uf de Schaukli gsi sind, jetzt dörf d' Eloise oder wer au emol uf d' Schaukli." (Kiga4, alle Phasen) "Wämmer Blödsinn macht, tuet sie schimpfe."
Persönliche Zuwendung	Das Kind äussert sich über die Zuwendung der LP.	(Kiga1, FS, A4) "Hm mit ihre öpis spiele."
Fachkompetenz	Das Kind schätzt die fachliche Kompetenz der LP.	(Kiga1, FS, A7) "Weil das schöner und grösser wird." (Kiga2, FS, A3) "Wänns kaputt gat, damit dann... vilicht chunt ihre öpis in Sinn und bi eus nöd...damits nüm umgheit."
Für sich einsetzen	Das Kind getraut sich Anliegen/Wünsche/Gefühle der LP mitzuteilen.	(Kiga3, AU, A5) "Also will dänn hät ers gseit und das findi cool."
Zutrauen	Das Kind erhält von der LP verantwortungsvolle Aufgaben. Das Kind erlebt sich als kompetent.	(Kiga7, Z, A1) "Dass sie eus so cooli Jöb gebed."
Unterstützung	Das Kind fühlt sich von der LP unterstützt.	(Kiga2, FS, A4) "Well sie tuet ihm helfe und das findi guet...well dänn nöd alles allei."
Akzeptanz	Das Kind fühlt sich von der LP akzeptiert und ernst genommen.	(Kiga2, FS, A5) "Aber mir müend nöd, wänn mir nöd wännnd"
Machtgefälle	Das Kind realisiert, dass für die LP andere Regeln gelten.	(Kiga7, alle Phasen) "Also ich hans nid gern, will ich ebe gar nüt Süesses bechum vom Lehrer aber d' Lehrer dörfed ebe was Süesses, das find ich ebe unfair."

Tabelle 9: Kognitive Aktivierung

Hauptkategorie: Kognitive Aktivierung		
Unterkategorien	Codierregel	Ankerbeispiel
Unterrichtsthemen	Das Kind fühlt sich von den Unterrichtsthemen angesprochen.	(Kiga3, GF, A1) "Ähm aso, was mer für es Programm mached." (Kiga5, GS, E1) "Also ich han nid gern wänn ich ständig muen uf em Stuehl sitze. Well ich han nid so viel Geduld. Ich bin eifach so wild und fit. Und ich will nid immer ufem Stuehl und lang sitze."
Mitspielen	Das Kind und die LP spielen gemeinsam.	(Kiga1, FS, A6) "Well da hilft sie mitspiele und dänn isches no meh cooler worde." (Kiga2, GF, E2) "Weil mir döte chönd öpis i de Händ ha."
Aktive Teilnahme	Das Kind nimmt aktiv am Unterricht teil.	(Kiga1, GF, A3) "Wells da grad öpis am Spiele sind."
Fremdsteuerung	Das Kind fühlt sich vom Unterrichtssetting nicht angesprochen.	(Kiga1, GF, A4) "Well mer da eifach muen in Chreis hocke."
Lernzuwachs	Das Kind stellt fest, dass es Neues lernt.	(Kiga1, GF, A7) "Und dänn müemer nöd so viel rede und dänn chönd mir besser verstah und dänn wüessed mir no alles viel besser."
Lernstrategien	Das Kind nennt, was ihm während dem Lernprozess geholfen hat.	kein Ankerbeispiel vorhanden
Unterrichtsangebot	Das Kind wählt selbstständig eine Aufgabe aus, an der es arbeitet.	(Kiga7, FS, GS, A2) "Ja, genau und denn dörf mer amigs öpis ussueche."

4 Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel beginnt mit der Darstellung der Ergebnisse. Diese basiert auf der qualitativen Analyse der transkribierten Interviews. Im Fokus stehen die Qualitätsdimensionen. Es wird aufgezeigt, in welchem Zusammenhang sie stehen. Weiter wird jede Hauptkategorie mit ihrer Struktur dargestellt. Dies erleichtert das Verständnis und es können Verknüpfungen sichtbar gemacht werden. Nachfolgend wird auf die Fragestellung eingegangen und die Ergebnisse werden dementsprechend präsentiert.

4.1 Ergebnisse zur Fragestellung

Zu Beginn wird die Verteilung der Hauptkategorien, welche durch die codierten Aussagen der Kinder entstanden sind, sichtbar gemacht. Weiter wird die Verteilung der Unterkategorien erläutert und graphisch dargestellt. Abschliessend wird jede einzelne Hauptkategorie mit ihren Unterkategorien präsentiert, wobei die Aussagen der Kindergartenkinder als exemplarische Beispiele dienen.

Wie zeigen sich die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Kindergartenkinder?

Aus der Abbildung 8 ist erkennbar, dass die Kategorie «Vertrauen» von den 28 Kindern mit 113 Äusserungen am häufigsten genannt wird. Die Kategorien «Sympathie» und «Anerkennung» werden fast gleich häufig genannt, nämlich 61- und 59-mal. Weiter folgt die «Verletzung» mit 40 Stimmen. Mit 38 Aussagen wird die «Kognitive Aktivierung» am wenigsten genannt.

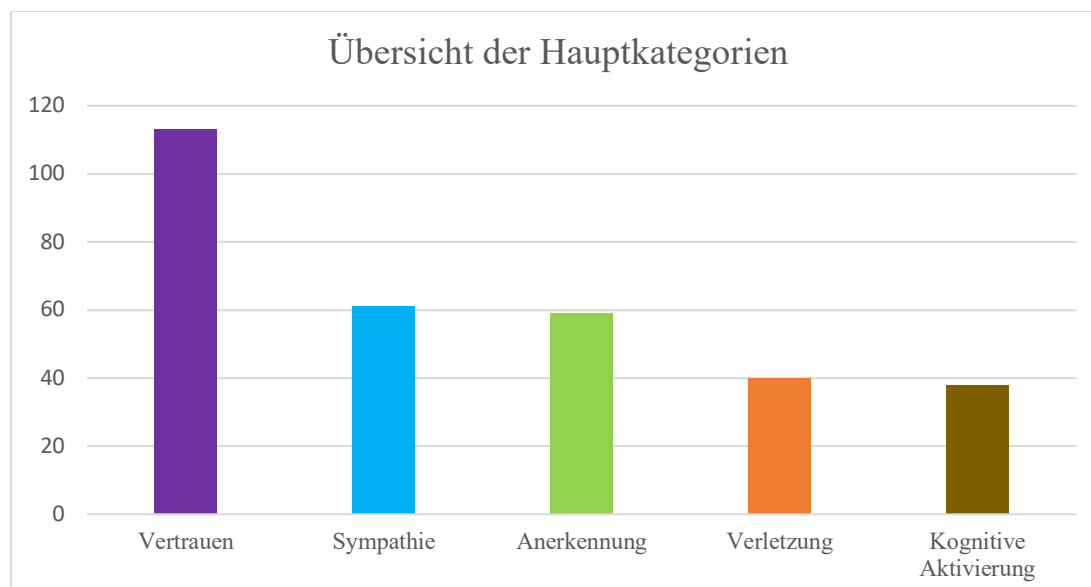


Abbildung 8: Übersicht der Hauptkategorien

Über alle analysierten Transkripte hinweg zeigt sich jede Unterkategorie in unterschiedlichen Verteilungen (siehe Abbildung 9: Verteilung der Unterkategorien). Zu den Unterkategorien «Lernstrategien» (Kognitive Aktivierung) und «Unterrichtsklima» (Anerkennung) konnte keine Codierung vorgenommen werden. Am stärksten vertreten sind die Unterkategorien «Verlässlichkeit der Lehrperson» (Vertrauen) mit 31 Aussagen und «Erscheinung» (Sympathie) mit 25 Aussagen (Beispiele sind weiter unten aufgeführt). Während die Unterkategorien «Respektlosigkeit», «Angst», «Mimik», «sich nicht getrauen», «Selbstbezogenes Wunschbild» (Verletzung), «Lernzuwachs» (Sympathie), «Akzeptanz» und «Machtgefälle» (Vertrauen) nur mit einer Stimme genannt werden (Abbildung 9).

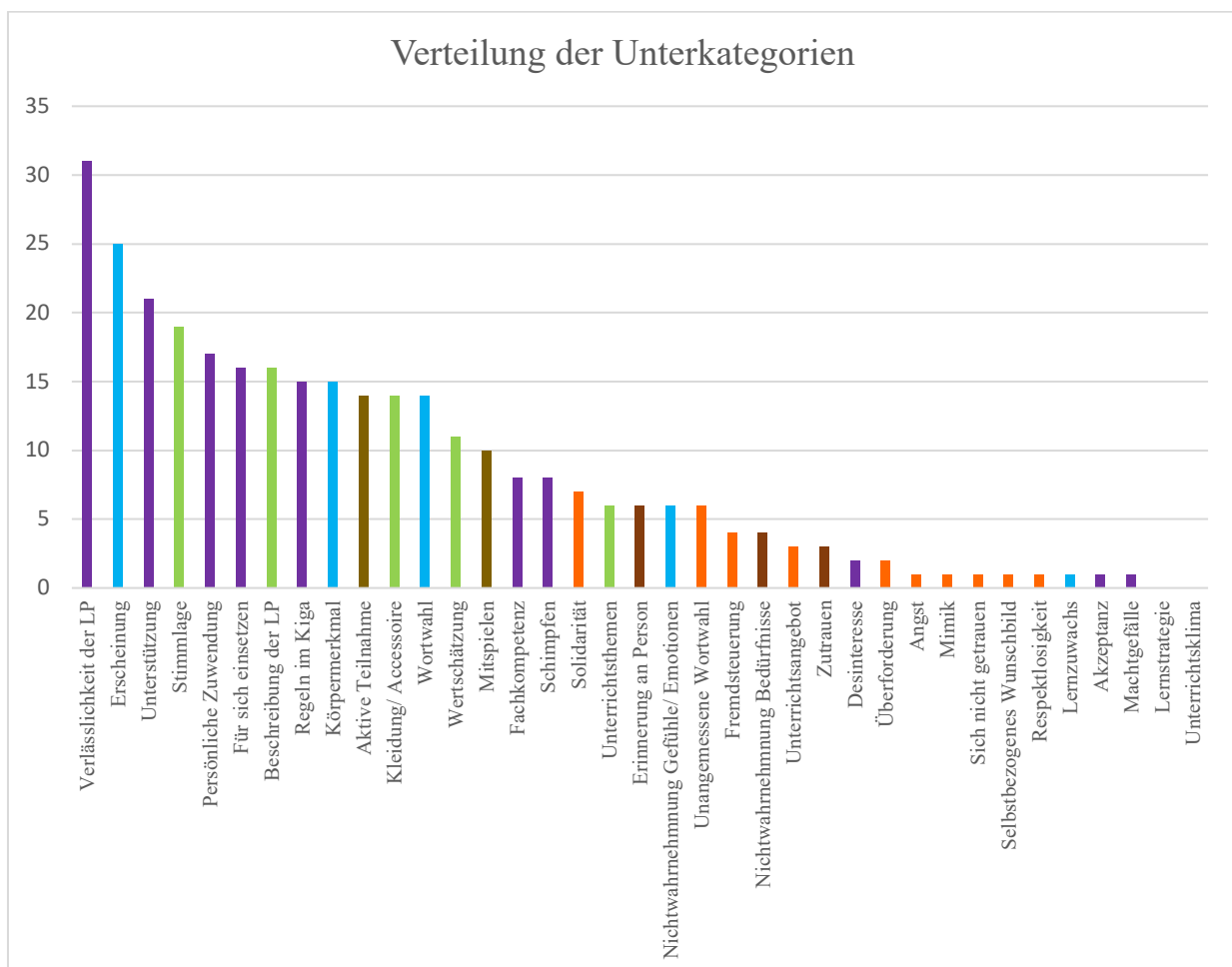


Abbildung 9: Verteilung der Unterkategorien

Das Kind erlebt die «Verlässlichkeit der Lehrperson» (31 Aussagen) dadurch, dass die Lehrperson die anderen Kinder darauf aufmerksam macht, dass sie nun die Schaukel freigeben sollen, um einem weiteren Kind die Möglichkeit zu geben, die Schaukel zu nutzen.

In einer anderen Situation erfährt das Kind die «Verlässlichkeit der Lehrperson», indem es ihre Unterstützung in einer Freispielsituation erhält. *«Ich han das Video besser gfunde, das Zweite, will sie het doch mal gfrögt und händs nei gseit und dänn namal und dänn au nei gseit und dänn isch sie zu de Lehrerin gange und häts gseit und dänn sinds mal go luege gange. Hät die Lehrerin gseit»* (Bw 2, Kiga 6: 216).

Die «Erscheinung» (25 Aussagen) der Lehrperson umschreiben die Kinder häufig mit lieb, nett und schön. *«Für mich isch eifach wichtig, dass die Lehrerin schön usgseht und lieb isch»* (Bm 2, Kiga 1: 380).

Dabei achten sie mehrheitlich auf den Gesichtsausdruck und erwähnen beispielsweise das Lachen der Lehrperson.

Darstellung Hauptkategorie Vertrauen

In der untenstehenden Abbildung 10 wird ersichtlich, dass die Hauptkategorie «Vertrauen» neun Unterkategorien enthält, wovon die Unterkategorie «Verlässlichkeit der Lehrperson» 31 codierte Aussagen erhält. Weiter folgen die Unterkategorien «Unterstützung» (21 Aussagen), «Persönliche Zuwendung» (17 Aussagen), «Für sich einsetzen» (16 Aussagen) und «Regeln im Kindergarten» (15 Aussagen), «Fachkompetenz» (8 Aussagen) und «Zutrauen» (3 Aussagen). Die Unterkategorien «Akzeptanz» und «Machtgefälle» wurden mit je einer Stimme kaum codiert.

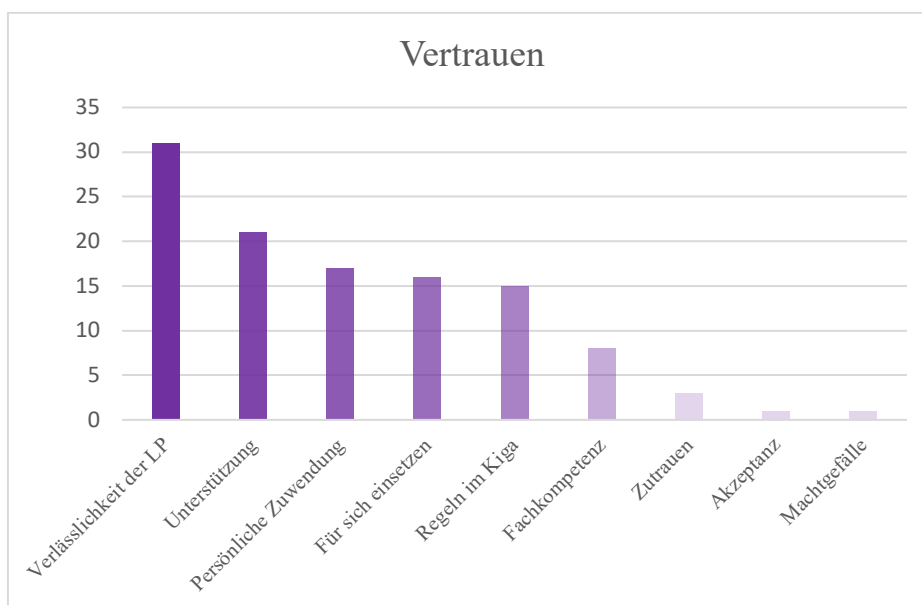


Abbildung 10: Vertrauen

In den Aussagen zur «Verlässlichkeit der Lehrperson» (31 Aussagen) (siehe Abbildung 10) ist erkennbar, dass die Kinder mit einem Bedürfnis zu ihrer Lehrperson gehen und von ihr erwarten, dass sie dem nachkommt. Häufig werden Beispiele genannt, in denen die Lehrperson gebeten wird, dass die Kinder sich abwechseln oder dass unerwünschtes Verhalten besprochen wird. Teilweise wünschen sich die Kinder, dass die Lehrperson auf unangemessenes Verhalten mit Schimpfen reagiert. Ebenfalls erwähnen die Kinder, dass allfällige weitere involvierte Personen durch die Kindergartenlehrperson informiert werden: *«Dass de Bueb das ihre gseit hät und ich finds nett vo de Lehrerin, dass sie de Hortlehrerin seit und ich hoff, dass sie denn mit dene Buebe schimpfed»* (Bw 1, Kiga 3, 447).

In der Unterkategorie «Unterstützung» (21 Aussagen) (siehe Abbildung 10) betonen die Kinder die Wichtigkeit der Hilfestellung ihrer Lehrperson. Weiter schätzen sie fachliche Erklärungen, welche ihr Vorhaben erleichtern: *«Weil sie dann erklärt, wie man das bauen könnte»* (Bm 1, Kiga 7, 189).

In den Beschreibungen zur «persönlichen Zuwendung» (17 Aussagen) (siehe Abbildung 10), äussern sich die Kinder häufig, dass sie das Mitwirken ihrer Lehrperson beim Spielen schätzen: *«Well det chönd mir so spiele und d'Lehrerin isch det au nöd am Schriebtisch, sondern am Spiele»* (Bw 2, Kiga 5, 182).

Die Kinder nehmen wahr, wenn sich ihre Kindergartenlehrperson einer anderen Tätigkeit widmet. Weiter wird mehrmals erwähnt, dass die Kindergartenlehrperson bei einer Verletzung den Kindern Zuwendung in Form von körperlicher Nähe, aufmunternden Worten oder einem Pflaster schenkt: *«Und dass sie eus chli tuet tröste, wänns eus nöd guet gaht. So eifach bim Ruggen so streichle und es Liedli»* (Bw 2, Kiga 6, 253).

Die Auswertung der Unterkategorie «Für sich einsetzen» (16 Aussagen) (siehe Abbildung 10) zeigt, dass sich die befragten Kindergartenkinder trauen, mit ihren Anliegen zur Lehrperson zu gehen und sich ihr anvertrauen: *«Zu de Lehrerin und säge, ich han mich ufem Weg, ich han mich am Weg wehgmacht und säge, was passiert isch»* (Bw 1, Kiga 4, 220).

Neben den Eltern stellt die Kindergartenlehrperson für die Kinder eine weitere wichtige Ansprechperson dar.

In diesen Szenen zeigt sich das Regelbewusstsein der Kindergartenkinder stark. Es wird genau beschrieben, welche Konsequenzen das Nichteinhalten der Regeln mit sich bringt.

Einige Kinder äussern sich sachlich über ihre Regeln und werten diese nicht, während andere mitteilen, wie ihnen die Regel gefällt: *«Denn chan mer namal versueche und sust wänn mers nöd schafft, usesitze und wänn mers denn immer nonig schafft, chan mer wieder in Chreis cho und wänn mers immer nonig schafft, muess mer es Puzzle mache»* (Bm 1, Kiga 6, 13-15).

Das Einbringen der Lehrperson wird von den Kindern geschätzt und sie nehmen dieses vertiefte Wissen der Kindergartenlehrperson wertschätzend entgegen. Die fachlichen Hilfestellungen werden von den Kindern positiv gewertet: *«Will sie besser baue chan. Also d’Lehrerin chan besser baue, chan gräder und hät besseri Idee»* (Bm 1, Kiga 7, 197).

Darstellung Hauptkategorie Sympathie

Unter «Erscheinung» zeigen sich mit 25 Stimmen die meisten analysierten Aussagen in der Hauptkategorie Sympathie. Fast gleich stark vertreten sind «Körpermerkmal» mit 15 Aussagen und «Kleidung/Accessoire» mit 14 Aussagen (siehe Abbildung 11). Die «Erinnerung an Person» wird sechsmal erwähnt, während zum «Selbstbezogenen Wunschbild» eine Aussage gemacht wird.

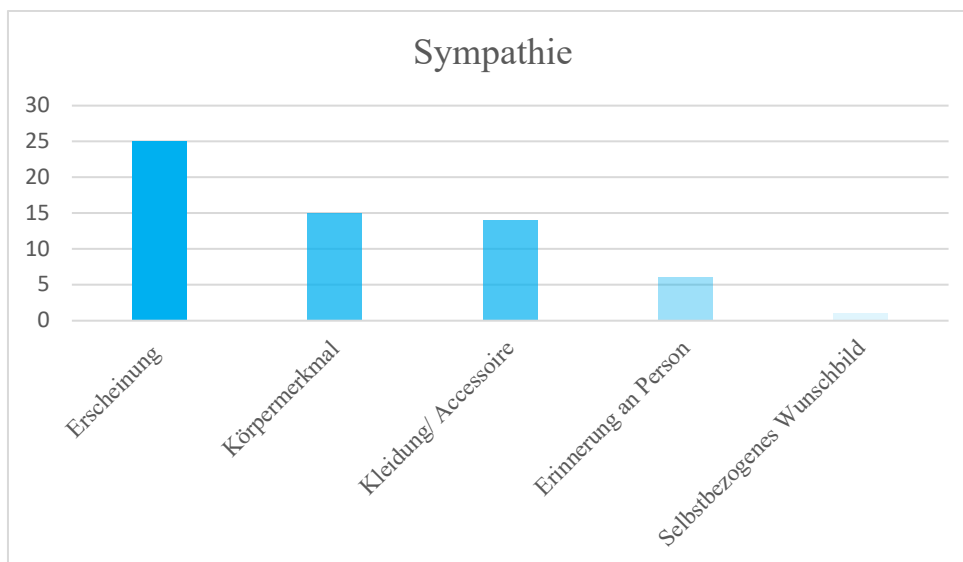


Abbildung 11: Sympathie

Der Blick auf die Auswertung zeigt, dass die «Erscheinung» der Lehrperson (25 Aussagen) (siehe Abbildung 11) von den Kindern durch die Adjektive «cool», «gross», «schön», «hübsch» umschrieben wird. Eine weitere Wichtigkeit bei der Sympathie der Lehrperson spielen für die Kinder die «Körpermerkmale» (15 Aussagen) sowie die «Kleidung/Accessoires» (14 Aussagen).

Mehrmals werden Aussagen zu den Haaren und dem Gesicht gemacht, wobei bei Letzterem vor allem auf den Ausdruck geachtet wird: «*Will er so schön usgseht und so lächlet und de isch sicher au so mega lieb*» (Bm 1, Kiga 6, 72).

Weiter werden die Kleidungsstile von den Kindern differenziert betrachtet und als «sportlich» und «cool» bewertet.

Teilweise betonen die Kinder, dass die abgebildeten Menschen sie an eine ihnen vertraute Person erinnern. Dies kann beispielsweise die Kindergartenlehrperson, die Mutter einer Freundin oder eine Betreuungsperson aus der Kindertagesstätte sein: «*Sie gseht so us wie mini Chindegärtnerin*» (Bm 2, Kiga 4, 102).

Darstellung Hauptkategorie Anerkennung

Aus der untenstehenden Darstellung wird ersichtlich, dass die Hauptkategorie «Anerkennung» (siehe Abbildung 12) aus sechs Unterkategorien besteht, wobei die «Beschreibung der Lehrperson» mit 16 Aussagen die meist genannte ist. Weiter äussern sich viele Kinder zur «Wortwahl» der Lehrperson, insgesamt gibt es dazu 14 Aussagen. Sie ändern oftmals gemachte Aussagen so ab, dass es für sie stimmig ist. Ebenso achten sich die Kinder auf die «Stimmlage» (11 Aussagen) der Lehrperson und imitieren diese. Gleich viele Äusserungen wie zur «Stimmlage» werden auch zur «Wertschätzung» (11 Aussagen) gemacht. Abschliessend folgen die Unterkategorien «Solidarität» (7 Aussagen) und «Unterrichtsklima». Zur Unterkategorie «Unterrichtsklima» können keine Codierungen vorgenommen werden.

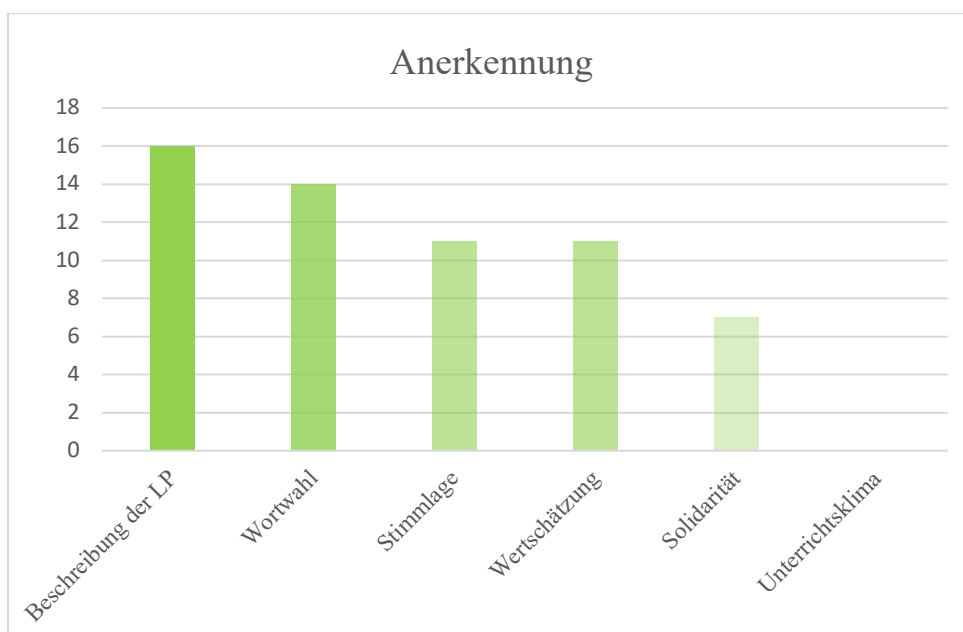


Abbildung 12: Anerkennung

In den Aussagen zur «Beschreibung der Lehrperson» (16 Aussagen) (siehe Abbildung 12) betonen die Kinder vermehrt, wie wichtig es für sie ist, dass ihre Lehrperson lieb beziehungsweise nett ist. Die meisten Kindergartenkinder erwähnen das Nett- oder Liebsein in Verbindung mit einem schönen Aussehen. Ein Junge unterstreicht, dass es für ihn wichtiger ist, dass er eine liebe Lehrperson hat als eine schöne. Ein Mädchen (Bw 1, Kiga 4, 388) erwähnt, dass ihre Lehrperson nicht viel schimpft.

In der Unterkategorie «Wortwahl» (14 Aussagen) (siehe Abbildung 12) achten sich die Kinder sehr genau, welche Wörter die Lehrperson verwendet. So werden zum Beispiel Wörter wie «ein wenig», «bitte», «leider», «ausnahmsweise» hervorgehoben: «*Sie hetti gseit: 'Chasch es bitzli schnell mache, mir hocked da und wartet uf di'*» (Bw 2, Kiga 1, 322).

Ebenfalls werden konkrete Aussagen der Lehrperson mit den oben genannten Wörtern von Kindern verändert. Neben den einzelnen Wörtern, ersetzen die Kinder ganze Satzteile: «*Sie wür säge: 'Ähm... ja schön bisch da, isch no alles guet?'*» (Bm 1, Kiga 5, 161). Dabei erwähnen sie vor allem wertschätzende Worte.

Die Kinder äussern sich zur Unterkategorie «Stimmlage» (11 Aussagen) (siehe Abbildung 12), indem sie die Stimmlagen der Lehrpersonen erhöht imitieren. Dieses Nachahmen erfolgt sowohl von Mädchen als auch von Knaben. Der Tonfall wird häufig mit dem Adjektiv «lieb» beschrieben: «*Ja echli lieb. Echli e liebi Stimm. Nöd so e schimpfigi Stimm*» (Bw 2, Kiga 6, 59).

In den codierten Aussagen zur «Wertschätzung» (11 Aussagen) (siehe Abbildung 12) wird ersichtlich, dass die Kindergartenkinder sich über wertschätzende Rückmeldungen seitens der Lehrperson freuen: «*Dass sie seit: 'Das händer schön baut!'*» (Bm 1, Kiga 3, 307). Weiter erwähnt ein Junge (Bm 1, Kiga 1, 387), dass er in seinem Kindergarten die selbstgebauten Werke stehen lassen darf, um später weiterzubauen. Vor dem Wegräumen hält die Lehrperson das Gebaute fotografisch fest. Andere Kinder schätzen es, wenn ihre Lehrperson ihnen ein Kompliment zu ihrer Leistung macht.

In der Unterkategorie «Solidarität» (7 Aussagen) (siehe Abbildung 12) kommt zum Ausdruck, dass sich die Kinder von der Lehrperson wahrgenommen fühlen: «*Sie wür säge: 'Schön bisch da, isch no alles guet?'*» (Bm 1, Kiga 5, 161). Für einen Jungen (Bm 1, Kiga 1, 326) ist es wichtig, dass ihn seine Lehrperson wenigstens begrüsst. Bei einer Verletzung wünschen sich die Kinder, dass die Lehrperson nachfragt und sich um sie kümmert.

Darstellung Hauptkategorie Verletzung

Die Hauptkategorie «Verletzung» (siehe Abbildung 13) weist elf Unterkategorien vor, wobei das «Schimpfen» und die «Stimmlage» mit je acht Aussagen am häufigsten vorkommen. «Nichtwahrnehmung der Gefühle/Emotionen» (6 Aussagen) sowie «unangemessene Wortwahl» (6 Aussagen) werden etwas weniger genannt. Anschliessend folgt «Nichtwahrnehmung der Bedürfnisse» (4 Aussagen) und mit zwei Aussagen zeigen sich «Desinteresse» und «Überforderung». Abschliessend sind die Unterkategorien «Respektlosigkeit», «Angst», «Mimik» und «sich nicht getrauen» mit je einer Aussage dargestellt.

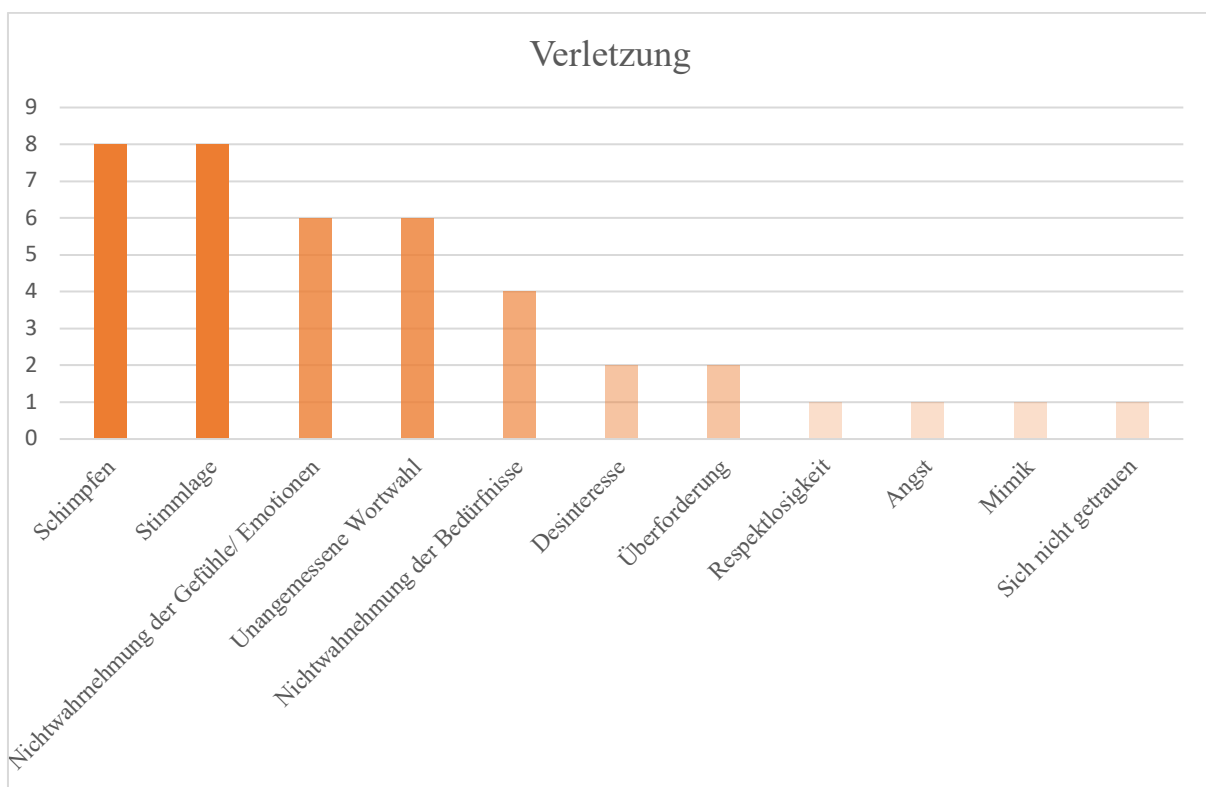


Abbildung 13: Verletzung

Die Kinder nehmen wahr, dass Lehrpersonen schimpfen, und erklären, wie sich die Kindergartenlehrpersonen ausdrücken: «*So gopfriedstutz namal!*» oder «*Ich han d' Nase voll!*» (Bw 1, Bm 1, Kiga 4, 19-22). Weiter betonen sie, dass sie es nicht toll finden, wenn die Lehrperson schimpft, und beschreiben dies als böse. Ein weiteres Kind (Bm 1, Kiga 7) betont, dass seine Lehrperson während dem Schimpfen schreit. Ein Junge (Bm 2, Kiga 7) beschreibt, dass es ihm leidtut, wenn die Lehrperson mit ihm schimpft.

Die Kinder beschreiben die «Stimmlage» (8 Aussagen) (siehe Abbildung 13) der Lehrperson als «strenge», «nicht so gut» und «laut»: *«Ähm, wänn sie au luut schreit, dänn chönd d' Ohre nüm so guet lose. Und wänn sie verruckt isch und denn umeschreit»* (Bm 1, Kiga 6, 44). Wenn die Kinder die Lehrperson beim Schimpfen nachahmen, wechseln sie in eine tiefere Stimmlage. Die Kindergartenkinder fühlen sich nicht gut, wenn die Lehrperson ihre Gefühle und Emotionen nicht wahrnimmt. Reaktionen der Lehrperson stossen auf Unverständnis seitens der Kinder: *«Well wänn mer Fuessschmerze hät gahts einem nöd so guet und mer chan denn nöd eifach säge, du muesch jetzt eifach dich schnell beeile»* (Bw 2, Kiga 1, 320).

Gleich viele codierte Stellen wie die «Stimmlage» (8 Aussagen) erhält die Unterkategorie «Unangemessene Wortwahl» (8 Aussagen) (siehe Abbildung 13). Die Kinder erwähnen Worte und Satzkonstruktionen, die sie schlecht finden und bei ihnen negative Gefühle auslösen: *«Nei, will sie hät ja gseit, chumm schnell in Chreis und sie chan doch nöd so schnell»* (Bw 2, Kiga 3, 189); *«Eifach, dass sie nöd gseit hät: 'Das chasch du am Hort säge, das gaht mich nüt aa!'"* (Bw 2, Kiga 4, 527).

Die Kinder äussern sich darüber, dass ihre Bedürfnisse wie beispielsweise Durst oder der Wunsch nach Komplimenten erhalten, von der Lehrperson nicht wahrgenommen werden. Dadurch fühlen sich die Kinder wütend: *«Und ich han immer wieder gseit, ich han Durst, und uf eimal hät sie denn gschumpfe»* (Bm 1, Kiga 1, 395).

Unter der Kategorie «Verletzung» (40 Aussagen) (siehe Abbildung 13) werden Aussagen gemacht, dass die Kinder Angst verspüren, wenn jemand mit ihnen schimpft. Ebenso äussern sie sich, dass sie sich nicht trauen, der Lehrperson etwas mitzuteilen und dass sie sich von den gestellten Anforderungen überfordert und traurig fühlen: *«Ich finds nöd guet, wänn sie mir seit, mer muess mega schön usmale und ich chan nöd schön male»* (Bm 2, Kiga 2, 442).

Darstellung Hauptkategorie Kognitive Aktivierung

In der untenstehenden Abbildung 14 wird ersichtlich, dass die «aktive Teilnahme» mit 14 Aussagen die meisten codierten Stellen vorweist. Weiter folgen die Unterkategorien «Mitspielen» mit zehn Aussagen und «Unterrichtsthemen» mit sechs Aussagen. Fast gleich häufig wurden Aussagen zur «Fremdsteuerung» (4 Aussagen) und zum «Unterrichtsangebot» (3 Aussagen) gemacht. Abschliessend folgt der «Lernzuwachs» (1 Aussage), während zu den «Lernstrategien» keine Äusserungen vorliegen.

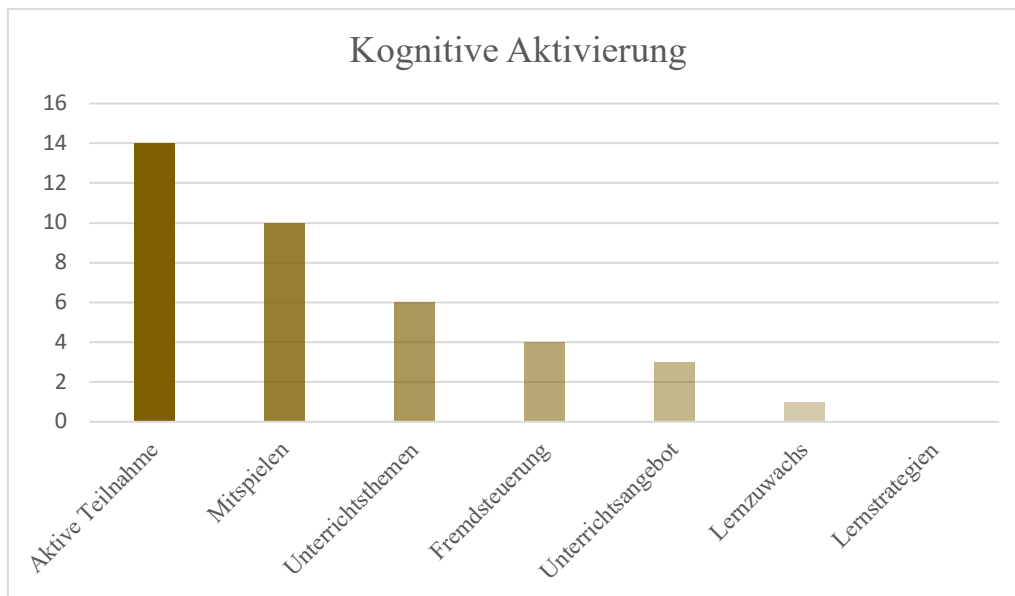


Abbildung 14: Kognitive Aktivierung

Die Kinder betonen, dass sie gerne spielen und dadurch aktiv am Unterricht teilnehmen. Die Äusserungen der Kinder zeigen, dass sie das reine Zuhören und im Kreis Sitzen nicht mögen und auch als langweilig deklarieren. Weiter schätzen die Kinder, wenn zur Veranschaulichung Gegenstände wie zum Beispiel Fingerpuppen in den Unterricht integriert werden: *«Und mir gfallts da, will da chömmmer, wänn eusi Lehrerin das au amigs macht, da uf d' Siite es Buech, dänn tüemer zerst öpis mache und denn liest sie eus das vor und das han ich gern»* (Bw 1, Kiga 5, 267).

Das Mitspielen der Lehrperson wird von der Mehrheit der Kinder als bereichernd erlebt. Sie schätzen die Inputs, Ideen und Hilfestellungen der Lehrperson, aber auch dass die Lehrperson bei Schwierigkeiten intervenieren kann. Sie definieren das Spiel mit der Lehrperson als «cooler» und «nicht langweilig». Ein Kind (Bm 2, Kiga 4) berichtet von einer Zirkusvorführung, in der die Lehrperson als Zuschauerin vorkommt.

Die Kinder zeigen sich begeistert von den verschiedenen Unterrichtsthemen, die die Lehrperson für den Unterricht vorbereitet. Häufig finden sie diese «cool»: *«Dass sie jede Tag so mega cooli Sache vorbereitet»* (Bw 1, Kiga 1, 21). Vorbereitete Freispielangebote wie eine Schreibwerkstatt werden von einem Jungen (Bm 1, Kiga 7) ebenfalls geschätzt.

Im Gegensatz zu den Unterrichtsthemen, erklären die Kinder in der Unterkategorie «Fremdsteuerung» (4 Aussagen), dass sie es nicht mögen, wenn die Lehrperson vorschreibt, was sie zu tun haben. Weiter stört es die Kinder, wenn sie lange sitzen müssen: *«Also ich han nöd gern, wänn ich ständig muen ufem Stuehl sitze»*.

Will ich han nöd so viel Geduld. Ich bin eifach so wild und fit. Und ich will nöd immer ufem Stuehl und lang sitze» (Bw 1, Kiga 5, 4). Die Kinder schätzen es, wenn sie aus Angeboten selber auswählen können, wie dies in der Unterkategorie «Unterrichtsangebot» (3 Aussagen) ersichtlich ist. Ein Junge (Bm 2, Kiga 1) meint, dass er mehr weiss, wenn die Lehrperson Inhalte direkt erklärt.

5 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse und die Erkenntnisse aus der vorliegenden Forschung zusammengefasst und erläutert. Zuerst wird die Fragestellung beantwortet und diskutiert. Anschliessend werden die einzelnen Qualitätsdimensionen genauer analysiert. Weiter wird das methodische Vorgehen kritisch betrachtet. Abschliessend folgt das Fazit.

Die Ausgangslage der vorliegenden Forschung basiert auf der Annahme, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen wichtigen Bestandteil im Schulalltag darstellt. Weiter wird davon ausgegangen, dass junge Kinder (4 bis 6 Jahre alt) fähig sind, eigene Bedürfnisse und Wahrnehmungen zu äussern, und somit in die Forschung einbezogen werden sollen. Wobei es zu erwähnen gilt, dass in der Arbeit der Fokus auf das einzelne Kind im Kindergarten gelegt wird. Systemische Einflüsse wurden bewusst weggelassen, da diese den Rahmen der Arbeit gesprengt hätten. Aus vorliegenden Forschungen, der erarbeiteten Theorie sowie aus der Datenanalyse wurden Qualitätsdimensionen definiert, welche für die Lehrer-Schüler-Beziehung relevant sind. Wie Kinder diese Qualitätsdimensionen in ihrem Kindergartenalltag wahrnehmen, wurde in dieser Arbeit erforscht.

5.1 Beantwortung der Fragestellung und Diskussion

Wie zeigen sich die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Kindergartenkinder?
--

Die Autorinnen waren mutig und haben den Kindergartenkindern eine Stimme gegeben. Es wird aus dem erarbeiteten Datenmaterial ersichtlich, dass sich alle befragten Kinder zu den Qualitätsdimensionen äussern konnten. In den sieben Interviews zeigen sich alle fünf Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Hauptkategorie «Vertrauen» wurde von den Kindern mit 113 Aussagen am meisten erwähnt. Am zweithäufigsten äusserten sich die Kinder zur «Sympathie» (61 Aussagen) und zur «Anerkennung» (59 Aussagen). Weiter folgen die Kategorien der «Verletzung» (40 Aussagen) und der «Kognitiven Aktivierung» (38 Aussagen).

Die Kindergartenkinder konnten ihre Wahrnehmungen und Bedürfnisse in Worte fassen, was die Annahme von Korczak bestätigt. Er sieht das Kind als Individuum und vollwertiges Wesen, dessen Unterschied zum Erwachsenen sich nur in der mangelnden Erfahrung zeigt (Andresen, 2018).

Die Kinder haben in ihren Aussagen auch paralinguistische Merkmale erwähnt, obwohl danach nicht gefragt wurde. Es lässt vermuten, dass die Kinder sensibel gegenüber der Sprache sind und darauf entsprechend reagieren. Die Kommunikation spielt im Alltag eine wichtige Rolle und so hält Watzlawick (2017) fest, dass jede zwischenmenschliche Situation einen Mitteilungskarakter hat und man «nicht nicht kommunizieren kann» (S. 59).

Sowohl die reichhaltigen Interviews, die codierten Aussagen als auch die erarbeitete Theorie dienten dazu, die Qualitätsdimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Kindergartenkinder darzustellen.

Alle erwarteten Qualitätsdimensionen zeigten sich in den Aussagen der Kinder. Wobei die Qualitätsdimension «Vertrauen» am stärksten vertreten ist, wie die Ergebnisse in der Abbildung 9 zeigen. Es wird ersichtlich, dass die Kinder die «Verlässlichkeit der Lehrperson» (Abbildung 10) in ihren Aussagen immer wieder erwähnen. Es ist ihnen wichtig, dass die bestehenden Regeln im Kindergarten transparent sind und dass die Lehrperson diese im Alltag einfordert und konsequent umsetzt. Es lässt sich vermuten, dass die Regeln im Klassenverband erarbeitet wurden und für die Kinder daher nachvollziehbar sind. Laut Thies (2002) soll die Lehrperson ihre Versprechen und ihre Ansagen einhalten, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten vorhersehen und verstehen können. Dies wirkt laut Schweer (2017) dem bestehenden Machtgefälle zwischen Lehrperson und Kindern sowie der Unfreiwilligkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung entgegen. Ein weiterer Aspekt des Vertrauensaufbaus ist das «Zutrauen» (Abbildung 10). Es zeigt sich, dass die Kinder es schätzen, wenn die Lehrperson ihnen Aufgaben zutraut. Dadurch nehmen sie sich als kompetent wahr und sind motiviert. All diese Faktoren wirken sich wiederum positiv auf das Selbstkonzept des Kindes aus. Sowohl Gebauer & Hüther (2014) als auch Nohl (1933) sind der Ansicht, dass das Zutrauen und Vertrauen einer Lehrperson in das Kind sich direkt auf das Kind auswirken, indem es sich selbst mehr vertraut und leistungsfähiger wird. Auch im Lehrplan 21 (2017) wird festgehalten, dass die Lehrperson verpflichtet ist, durch eine sensible Führung das Vertrauen zu den Kindern aufzubauen und mit ihnen eine respektvolle und persönliche Beziehung einzugehen. So werden die Kinder sich ihren Fähigkeiten entsprechend weiterentwickeln können und sich wohl fühlen.

Die Lehrpersonen sind für die Kinder wichtige Ansprechpersonen. Die Kindergartenkinder vertrauen ihrer Kindergartenlehrperson sowohl negative als auch positive Belange an und suchen so persönliche Zuwendung und Unterstützung. Die wiederum führen laut Hopf (2005) dazu, dass sie vertrauensvoller in neue Beziehungen treten und schwierige Situationen zuversichtlich meistern.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Studie in Bezug auf die Qualitätsdimension «Vertrauen» (Abbildung 10), fällt auf, dass die Kinder es schätzen, wenn die Lehrperson sich mit ihnen abgibt, sie emotional unterstützt oder bei Verletzungen mit Hilfsmitteln zur Seite steht. Bei der Unterstützung zeigt sich, dass auch die fachliche Hilfestellung der Lehrperson sehr oft gewünscht wird. Durch das Beisein der Lehrperson erfahren sich die Kinder als kompetent und fühlen sich sicher, Herausforderungen anzunehmen und meistern zu können. Die Ideen und Unterstützungen der Lehrperson erleben die Kinder als bereichernd und hilfreich. Gemäss Reusser (2011) bietet die individuelle Begleitung durch die Lehrperson die Möglichkeit, die Kinder in ihrer fachlichen und persönlichen Lernentwicklung zu unterstützen. Dies wiederum setzt voraus, dass die Lehrperson diagnostische Kompetenzen besitzt und die Schülerinnen und Schüler so annehmen und akzeptieren kann, wie sie sind. Die Kinder spüren sehr wohl, wenn ihnen ihre Lehrpersonen in diesem Sinne Freiräume lässt, und können dies auch kundtun.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Kinder sich in der Qualitätsdimension «Sympathie» (Abbildung 11) vor allem auf die Äusserlichkeiten geachtet haben. Lange Haare, ein lächelnder Gesichtsausdruck sowie sportliche Kleidung wurden von den Kindern positiv hervorgehoben. Weiter charakterisierten sie anhand dieser Faktoren die Personen als «lieb», «cool», «nett» und «schön». Interessant ist, dass jedes Kind erklären konnte, weshalb es sich für eine Person entschieden hat. Einige Kinder wählten eine Person aus, weil diese sie an einen bekannten und vertrauten Menschen erinnerte. Weiter fällt auf, dass alle Mädchen eine Frau ausgesucht haben, während die Knaben, mit einer Ausnahme, einen Mann bevorzugten. Hier stellt sich die Frage, wie in dem weiblich dominierten Bildungssystem dem entgegengewirkt werden kann. Es zeigt sich, dass die «Sympathie» einen wichtigen Faktor in der Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt. Dies unterstreicht auch Kemna (2012) in seiner Studie. Insbesondere weist er darauf hin, dass die «Sympathie» nicht kontrollierbar und sehr individuell ist. Diesen Tatsachen gilt es besonders im Schulalltag Beachtung zu schenken. Es ist hilfreich, wenn es einer Lehrperson gelingt zu differenzieren, ob es sich um eine Unzufriedenheit auf der Handlungs- oder auf der Sympathieebene handelt.

In der Qualitätsdimension «Anerkennung» (Abbildung 12) beschreiben die Kinder ihre Kindergartenlehrperson anhand positiver Eigenschaftswörter, wobei sie weniger auf Äusserlichkeiten eingehen. Vielmehr heben sie charakteristische Merkmale hervor und zeigen auf, was sie an ihrer Lehrperson schätzen. Es scheint, dass die Kinder es als wichtig erachten, dass ihre Lehrperson «lieb» und «nett» ist. Aus den Aussagen lässt sich schliessen, dass die Kinder sehr differenziert auf sprachliche Äusserungen der Lehrperson achten.

Den Kindern gelang es, einzelne Wörter zu benennen, welche sie als störend empfunden haben. Weiter gilt es zu erwähnen, dass sie in der Lage sind, diese zu analysieren und mit für sie stimmigen Worten zu ersetzen. Dabei wurden besonders die beiden Ausdrücke «leider» und «schnell» von den Kindern mehrmals erwähnt. Eindrücklich ist dabei, wie die Kinder diese Worte mit dem Kontext in Verbindung gebracht haben und aufgrund dessen Änderungsvorschläge machten. Nebst den Worten äusserten sich die Kinder auch zur Stimmlage. Anhand der Aussagen wird klar, dass die Kinder eine «liebe» und eher «hohe» Stimme bevorzugen. Es zeigt sich, wie sensibel die Kinder auf die Sprache der Lehrperson reagieren. Demzufolge ist es für die Lehrperson zentral, dass sie ihre Sprache bewusst einsetzt und reflektiert. Die ausgewerteten Daten zeigen den Autorinnen eindrücklich, wie differenziert Kindergartenkinder Situationen und Aussagen von Erwachsenen wahrnehmen und bewerten. Dies zeigt die Wichtigkeit dieser Thematik auch für die angehenden Lehrpersonen.

Laut Prengel (2019) sind die Menschen auf eine wechselseitige Anerkennung angewiesen. Weiter betont sie, dass diese für die Menschen sogar lebenswichtig ist.

Anhand der Aussagen der Kinder wird deutlich, dass sie die Wertschätzung ihrer Lehrperson deutlich wahrnehmen und diese als sehr wichtig erachten. Die Kinder betonen, dass sie sich dadurch bestätigt und wertgeschätzt fühlen. Deci & Ryan (1993) zeigen ebenfalls auf, wie wichtig es ist, dass die Kinder sich in ihrem Verhalten als wichtig und wertvoll erleben können. Demzufolge ist es an der Lehrperson, den Kindern Möglichkeiten zu bieten, sich als kompetent, selbstbestimmt und sozial eingebunden erfahren zu können. Dies wiederum setzt voraus, dass sich die Lehrperson ihrer Haltung dem Kind gegenüber bewusst ist und diese immer wieder reflektiert. Das Wissen darüber, dass sich die Identität über Anerkennung, Wertschätzung und den emotionalen Zugang aufbaut, ist gerade für die tägliche Arbeit mit den Kindern essentiell. Es scheint, dass die Kinder besonders auf die persönliche Begrüssung durch die Lehrperson positiv reagieren und dies bei ihnen ein gutes Gefühl hinterlässt. Die Kinder fühlen sich gesehen. Allgemein gilt es zu erwähnen, dass sich die Kinder dadurch in ihren Kompetenzen, Ressourcen und ihrer Selbständigkeit anerkannt fühlen, was wiederum die Definition von Solidarität als pädagogische Anerkennungsform nach Prengel (2019) bestätigt.

Wird das Bedürfnis nach Anerkennung nicht gestillt, so spricht Prengel (2019) von physischer oder verbaler Verletzung. In den Aussagen der Kinder zur Dimension «Verletzung» wird ersichtlich, dass sie diese in ihrem Alltag erleben. In diesem Zusammenhang sprechen die Kinder über das «Schimpfen der Lehrperson», welches sie als eine böse Handlung ihnen gegenüber erleben, und es scheint, dass sie sich dadurch erniedrigt fühlen und Selbstzweifel entwickeln.

Demütigungen beeinflussen nach Bierhoff & Jonas (2017) den Selbstwert negativ, was sich wie oben erwähnt in der Forschung gezeigt hat. Auch Prenzel (2019) stellt fest, dass Verletzungen das Individuum schmerzlich treffen und sich negativ auf das Selbstkonzept auswirken. Es scheint, dass sich die Kinder vor der Lehrperson fürchten, wenn diese mit ihnen schimpft. Spannend ist, dass die Kinder ein klares Regelbewusstsein haben und von der Lehrperson erwarten, dass sie diese von allen Beteiligten einfordert. Es lässt vermuten, dass die Kinder die Sanktion von Regelverstößen mit Schimpfen gegenüber anderen Kindern generell begrüssen, während sie es als Angriff/Verletzung empfinden, wenn es sie selbst trifft. Meist wird das schimpfende Verhalten von einem lauten, bösen und strengen Tonfall begleitet, was Angst auslösen kann.

Beispiele aus der Analyse zeigen, dass eine fachliche Überforderung verletzend wirkt. Die Kinder fühlen sich traurig und verunsichert. Laut Reusser (2011) ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Voraussetzungen sowie ihren fachlichen und persönlichen Lernentwicklungen zu unterstützen.

Für Lehrpersonen ist von grosser Bedeutung, dass sie sich mit der Beziehungs- und Unterstützungskultur im Klassenzimmer auseinandersetzen, damit sich alle Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend entfalten können. Weiter scheint es, dass die Kinder durch die «Nichtwahrnehmung ihrer Bedürfnisse» seitens der Lehrperson wütend werden. Sie können es oftmals nicht nachvollziehen und empfinden es als Desinteresse der Lehrperson, was sich wiederum negativ auf die Beziehungsebene auswirkt. Folgt eine längere Frustrationsphase, wirkt sich das negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus (Deci & Ryan, 1993). Die vorliegende Forschung zeigt, dass sich die Kinder dann kognitiv aktiviert fühlen, wenn sie sich vom Stoff angesprochen fühlen oder wenn das Unterrichtsangebot an ihre Lebenswelt anknüpft. Deci & Ryan (1993) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, dass sich die Kinder als kompetent erleben, autonom fühlen und sozial eingebunden sind. Aus den vorliegenden Daten wird ersichtlich, dass die Kinder Erfahrungen aus erster Hand benötigen, um aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Weiter werden Veranschaulichungen durch Gegenstände von den Kindern als motivierend empfunden. Es zeigt, wie gut die Kinder Auskunft darüber geben können, was für ihr Lernen bedeutsam ist. Es wird wiederum deutlich, wie wichtig es ist, den Kindern eine Stimme zu geben. Sie sind laut Vogl (2017) in der Lage, sich über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken zu äussern. Langes Sitzen und ständiges Zuhören werten die Kinder negativ und bereiten ihnen keine Freude.

Die Kinder fühlen sich dadurch eher nicht angesprochen und folgen dem Unterricht nicht, wodurch kein Kompetenzzuwachs erfolgen kann. Diese Beobachtung lässt sich bei Reusser (2011) wiederfinden.

Aus der vorliegenden Untersuchung wird ersichtlich, wie gross der Einfluss der Lehrperson auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts und somit auf die Lernerfolge der Kinder ist. Es ist unabdingbar, dass es der Lehrperson gelingt, einen Entfaltungsspielraum zu schaffen, damit die Kinder aktiv teilnehmen können und sich dabei von der Lehrperson wertgeschätzt fühlen. Hattie (2018) ist der Ansicht, dass die Lehrperson einen grossen Einfluss auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler hat. Weiter betont Helmke (2017), dass der Unterricht das Denken, Lernen und Reflektieren der Schülerinnen und Schüler anregen soll. Interessant ist, dass die Kinder sich positiv über die Wahlfreiheit zu den Unterrichtsangeboten äussern. Die Daten zeigen, dass sich die Kindergartenkinder von der Lehrperson ernst genommen fühlen und sich selber als kompetent erleben. Auch Schweer (2017) weist darauf hin, dass sich aktives Mitmachen vor allem dann zeigt, wenn sich die Kinder von ihrer Lehrperson ernst genommen fühlen.

Aus mehreren Antworten dieser Studie geht hervor, dass die Kinder es schätzen, wenn ihre Kindergartenlehrperson mit ihnen mitspielt. Sie schätzen die Ideen, die Wertschätzung und die Hilfestellung ihrer Lehrperson. In solchen Mitspielsituationen nimmt die Lehrperson die Rolle des Lerncoachs ein und kann dadurch die Kinder individuell und emotional unterstützen. Die Beantwortung und Diskussion der Fragestellung zeigt nochmals auf, wie wichtig die fünf Qualitätsdimensionen (Anerkennung, Verletzung, Sympathie, Vertrauen, kognitive Aktivierung) sind.

5.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

In diesem Kapitel werden das Befragungsinstrument und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert.

Aus der Ausgangslage definierte sich das Thema heraus und es wurden die passenden Theorien dazu recherchiert. Anhand dieser vertieften Auseinandersetzung konnten sich fünf Qualitätsdimensionen zur Lehrer-Schüler-Beziehung herauskristallisieren. Da in der vorliegenden Forschung die Sichtweise der Kinder im Vordergrund steht, befassten sich die Autorinnen intensiv mit bisherigen Studien, welche junge Kinder befragten. Daraus entstand die Idee, ein Spiel zur Befragung zu entwickeln, das an die Interessen der Kinder anknüpft.

Weiter diente diese Form der Befragung dazu, dass die Kinder möglichst authentisch antworten konnten. Alle Phasen des Kindergartenalltags wurden bei der Erstellung des Leitfadens berücksichtigt, was den Kindern eine Orientierung während der Befragung gab. Weiter wurden die Qualitätsdimensionen in den Leitfragen festgehalten, wobei darauf geachtet wurde, dass alle Dimensionen möglichst gleich oft vorkamen. Zur Qualitätsdimension «Sympathie» wurde nur eine Situation gestaltet, welche jedoch zeitlich denselben Umfang wie die anderen Dimensionen einnahm. Es erwies sich als hilfreich, dass die Leitfragen durch Videosequenzen und Fotokarten unterstützt wurden. Die Kinder konnten sich besser in die Situationen einfühlen und ihre Wahrnehmungen dazu äussern. Alle Personen, welche in Videosequenzen oder auf Fotos vorkamen, waren für die Kinder anonym. Dies zeigte keinen Nachteil bei der Befragung, vielmehr ermöglichte es eine unvoreingenommene Herangehensweise seitens der Kinder.

Ebenfalls positiv wirkte sich das Erzählen der Geschichte «Mutig, mutig» von Lorenz Pauli (2008) auf die Einstimmung des Interviews aus. Die passenden Spielfiguren wurden von den Kindern ebenfalls sehr geschätzt und motivierten sie. Durch das professionelle Erscheinungsbild des Spiels fühlten sich die Kinder sofort angesprochen.

Der durchgeführte Pretest ermöglichte Anpassungen am Ablauf des Spiels und zeigte auf, dass die Meinungen der Kinder anhand dieses Vorgehens eingeholt werden konnten.

Der Informationsbrief sowie die Einverständniserklärung für die vorliegende Forschung trugen dazu bei, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen sich kooperativ und offen zeigten.

Die Thematik konnte von der Lehrperson vorgängig nicht mit den Kindern erarbeitet werden, was wiederum eine möglichst neutrale Herangehensweise mit sich brachte. Ebenfalls wurde die Forschung bewusst nicht auf die Beziehung zur aktuellen Kindergartenlehrperson ausgerichtet, sondern allgemein gehalten. Die Durchmischung der Kinder bei der Befragung, wirkte sich positiv auf die Atmosphäre aus. Nur selten beeinflussten sich die Kinder bei der Beantwortung der Fragen gegenseitig. Geschlechtermerkmale und Kontextfaktoren wurden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da dies den Rahmen gesprengt hätte, wäre aber für eine weiterführende Arbeit ein zusätzlicher spannender Aspekt. Die Kindergartenlehrpersonen stellten mehrheitlich sprachlich starke Kinder für die Interviews zur Verfügung. In wenigen Fällen traf dies nicht zu, was das Verständnis erschwerte und ein sensibles Nachfragen seitens der Interviewerinnen bedingte. Bei der Transkription musste mehrmals genau hingehört werden, um die Inhalte korrekt wiedergeben zu können.

Der Entscheid, die Interviews aufzunehmen, erwies sich bei der Auswertung als gewinnbringend und hilfreich. Die Kinder liessen sich von den Aufnahmegeräten nicht ablenken.

In der vorliegenden Forschung wurden insgesamt sieben Kindergärten mit je vier Kindern interviewt. Die Anzahl der Probandinnen und Probanden fiel aufgrund der Ressourcen der Autorinnen klein aus. Die Ausweitung auf die ganze Klasse wäre für die Testergebnisse aufschlussreicher und aussagekräftiger gewesen.

Der Zeitpunkt der Datenerhebung konnte aufgrund der guten Organisation der Autorinnen vorgeschoben werden, um so der aussergewöhnlichen Covid-19- Situation entgegenzuwirken. Trotz Maskenpflicht gelang es den Verfasserinnen gut, in eine Beziehung mit den Kindern zu treten.

Um die Interkoderreliabilität zu gewährleisten, wurde nach Abschluss des Codierens ein Auszug des Datenmaterials an eine dritte, neutrale Person weitergegeben. Diese zusätzliche Begutachtung bestätigte das Verständnis der Codierungen.

Die Zusammenarbeit wurde von beiden Verfasserinnen als positiv und bereichernd erlebt. Anhand spannender Diskussionen und unterschiedlicher Sichtweisen ergaben sich neue Perspektiven.

5.3 Fazit

Aus den Ergebnissen der Forschung im Feld wird ersichtlich, dass alle fünf Qualitätsdimensionen (Anerkennung, Verletzung, Vertrauen, Sympathie, kognitive Aktivierung) aus der Perspektive der Kindergartenkinder zentral sind und die Entwicklung positiv unterstützen. Demzufolge kann angenommen werden, dass eine positive, wohlwollende Grundhaltung dem Kind gegenüber, die Möglichkeit bietet, einen vertieften und persönlichen Einblick in ihre Wahrnehmungen zu erhalten. Einige Beispiele zeigen, für wie wichtig die Kinder die Zuwendungsfähigkeit der Lehrperson erachten. Das ehrliche Interesse an ihnen spüren sie und können es auch benennen. Die Kinder fühlen sich dadurch wertgeschätzt, erleben sich selber als kompetent und fühlen sich sozial eingebunden. Aus den Antworten der Kinder wird deutlich, dass sie von ihren Lehrpersonen erwarten, dass sie ihnen glauben, zuhören, vertrauen und ihnen Verantwortung schenken. Verletzungen seitens der Lehrperson treffen Kinder tief und beeinflussen ihr Selbstkonzept sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung negativ. Die Sympathieebene weist Faktoren auf, die nicht veränderbar sind und von der Lehrperson als solche angenommen werden sollen. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von allen Beteiligten abhängig ist. Dies zeigt wiederum auf, wie wichtig es ist, die Kinder nach ihren Bedürfnissen zu fragen und diese ernst zu nehmen.

In der UN-Kinderrechtskonvention (1989) im Artikel 12 wird hervorgehoben, dass die Kinder ein Recht auf ihre Stimme haben sowie das Recht, sich zu äussern und das Recht, gehört zu werden. Vor allem das Vertrauen erhält in Bezug zur Lehrer-Schüler-Beziehung eine besondere Wichtigkeit. Kinder wünschen sich, von ihrer Lehrperson angehört zu werden und emotionale Zuwendung zu erhalten. Gelingt es, eine solide Vertrauensbasis aufzubauen, wird Angst vermindert und der Leistungserfolg gefördert. Aus der vorliegenden Untersuchung geht hervor, dass die Kinder sensibel auf die Lehrer-Schüler-Kommunikation reagieren. Besitzt die Lehrperson eine sprachliche Sensibilität, ist sie demzufolge in der Lage, wertschätzend und respektvoll auf die Kinder einzugehen. Dadurch fühlen sich die Kinder von ihrer Lehrperson anerkannt. Diese unterstützende Beziehung versteht sich als nachhaltig, engagierend, aufwertend und steigernd.

«Ein Kind denkt nicht weniger, nicht ärmlicher, nicht schlimmer als die Erwachsenen, es denkt nur anders. In unserem Denken sind die Bilder verblichen und zerrissen, die Gefühle dumpf und verstaubt. Ein Kind denkt mit dem Gefühl, nicht mit dem Verstand. Darum ist es so schwierig, sich mit ihm zu verständigen, deshalb gibt es keine schwerere Kunst, als zu Kindern zu sprechen.»
(Korczak, 1967, S. 233, zitiert nach Andresen, 2018, S. XXI)

In diesem Sinne ist es wünschenswert, mutig zu sein, und immer wieder in eine Selbstreflexion zu gehen, kleine Standortbestimmungen vorzunehmen und das Handwerk der reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern zu leben. Das ist die Basis, damit die Stimme der Kinder auch gehört werden kann.

6 Aussicht

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Kinderperspektive hat unseren Arbeitsalltag bereichert und unser Bewusstsein gestärkt. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in Weiterbildungen und Lehrerausbildungen einen festen Platz erhalten. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist im Schulalltag von enormer Bedeutung. Deshalb sollen Studierende während ihrer Ausbildung die Möglichkeit haben, sich intensiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Aus der erarbeiteten Theorie sowie aus den Ergebnissen konnte aufgezeigt werden, welche Auswirkungen eine positive aber auch eine negative Lehrer-Schüler-Beziehung haben kann. So ist sowohl die Leistungsebene als auch die Persönlichkeitsebene betroffen. Diese wechselseitige Beziehung beeinflusst zudem nicht nur das Wohlbefinden und den Lernerfolg des Kindes, sondern auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrperson. Das entwickelte Spiel «Mutig sein – den Kindern eine Stimme geben!» kann von jeder Lehrperson in ihrer Klasse durchgeführt werden, um so Antworten zu Wahrnehmungen und Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung zu erhalten. Es könnte ins Schulprogramm aufgenommen werden und beispielsweise innerhalb des pädagogischen Teams darüber diskutiert und reflektiert werden. Weiter würde es sich bereits anbieten, dass sich Studierende mit ihren Praktikumsklassen dieses Spiels annehmen. Zentral ist dabei, dass die wichtigen Erkenntnisse ausgetauscht und mit der einschlägigen Theorie verknüpft werden. Ebenso gilt es als essentiell, dass gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern die Haltung dem Kind gegenüber reflektiert wird. Wie sehe ich das Kind? Wie begegne ich dem Kind? Wie spreche ich mit dem Kind? Wie spreche ich über das Kind? Wie aus der vorliegenden Studie ersichtlich wird, reagieren die Kinder sehr sensibel auf die Kommunikation. Demzufolge ist es von grosser Bedeutung, dass sowohl angehende als auch bereits erfahrene Lehrpersonen sich bewusst sind, dass ihre Kommunikation einen direkten Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hat. Ebenfalls interessant wäre eine weiterführende Studie zur Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen. Wie würden die Qualitätsdimensionen bei den Lehrpersonen ausfallen? Gäbe es eine andere Gewichtung? Es stellt sich auch die Frage, welchen Einfluss der Kontext aller Beteiligten in Bezug zur Lehrer-Schüler-Beziehung hat.

Das Bewusstsein über die Kommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung und die bewusste Auseinandersetzung mit der Haltung dem Kind gegenüber sind für alle Beteiligten gewinnbringend.

So werden wir mutig sein, uns selber zu reflektieren, den Kindern eine Stimme zu geben und uns als lernende Organisation weiterzuentwickeln.

7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Andresen, S. (2018). Wie liebt man Kinder- eine kindheitstheoretische Einordnung Janus Korczaks. In J. Korczak. *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (S. VII bis XXV).
- Antweiler, C. (2011). *Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*. Bielefeld: Transkript.
- Asendorpf, J. B., Banse, R., & Neyer, F. J. (2017). *Psychologie der Beziehungen* (2. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A., & Siegert, G. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst, Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (25. Auflage). München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bierhoff, H.-W. & Jonas, E. (2017). 1. Kapitel: Soziale Interdependenz und sozialer Austausch. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 2-55). Göttingen: Hogrefe.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Lehrplan 21 - Grundlagen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Verlag Barbara Budrich.
- Bowlby, J., Ainsworth, M. D. S., & Endres, M. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (7. Aufl.). München, Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Bowlby, J. (2018). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. (K. Lüscher, Hrsg.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Buber, M. (2017). *Das dialogische Prinzip* (11. Aufl.). Gütersloh: er.

- Bühler, C. M. (1959). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Göttingen: Hogrefe.
- Chanson, A. (2004). *Methoden der Kindergartenpraxis*. Bern: hep-verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *In Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Ditton, H. (2001). *DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“: Skalenbildung Hauptuntersuchung*. Abgerufen von http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf. [Verifiziert am 16.01.2021].
- Egli, Werner M. (2019). Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung. In I. Hedderich, J. Reppin, C. Butschi (Hrsg.). *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 201-215). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Erikson, E. H. (2013). *Identität und Lebenszyklus* (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.). *Qualitativen Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung* (S. 214-232). Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, K., & Hüther, G. (Hrsg.). (2014). *Kinder brauchen Vertrauen. Entwicklung fördern durch starke Beziehungen*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Giesecke, H. (1999). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1995). *Frühkindliche Bindung und Entwicklung individueller Psychodynamik über den Lebenslauf*. (20. Jahrgang), 171–192.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Grossmann, K. (2020). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for Teachers“* (4. unveränderte erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hedderich, I., Reppin, J., & Butschi, C. (2019). *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Auflage.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.). *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 605-630). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Henneberg, R., Klein, L., & Gerd E. Schäfer. (2011). *Das Lernen der Kinder begleiten: Bildung - Beziehung - Dialog: ein Fotoband*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Honneth, A., Lindemann, O., & Voswinkel, S. (Hrsg.). (2013). *Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hopf, C. (2005). *Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hülst, D. (2012). Das Wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 37-55). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Joos Y., Walter C., Fasseing K., (2002). Pädagogische Grundhaltungen. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik* (S. 33- 65). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

- Kemna P. (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. In K.O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77-97). Münster: Waxmann.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- König, A. (2017). *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten* (3. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Korczak, J. (2018). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim Basel: Beltz.
- Krappmann, L. (2014). Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 11-16). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen* (Transcript). Transcript, Bielefeld.
- Künkler, T. (2014). Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 25-43). Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lenz, K., & Nestmann, F. (Hrsg.). (2009). *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. (Bd. 2; E. Beck & H. J. Forneck, Hrsg.). Opladen & Farmington Hills MI: Budrich UniPress.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maywald, J. (2014). Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder- Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 91-100). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Nohl, H., & Pallat, L. (1933). *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 1). Berlin Leipzig: Julius Belz in Langenfalza.
- Pauli, L., & Schärer, K. (2008). *Mutig, mutig* (7. Auflage). Zürich: atlantis.
- Prenzel. (2019a). *Pädagogik der Vielfalt* (4. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller, J. Oelkers (Hrsg.). *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 68-83). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*.
- Richey, P. (2015). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zur normativen Lehrer- und Schülererwartung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roos, Leutwyler, B., & Roos, M. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium* (2. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Rousseau, J.J. (2010). *Émile oder über die Erziehung*. Köln: Anaconda Verlag.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. München, Weinheim: Juventa-Verlag.
- Rudolf, B. (2014). Kinderrechte als Massstab pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 21-32). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Rüsing, O. (2006). *Kindgerechtigkeit. Ideen zur kindgerechten Forschung*. Saarbrücken: VDM-Verlag.

- Schneewind, K. A., Walper, S. & Graf, J. (2000). Entwicklung und Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie (Band 4): Determinanten individueller Unterschiede* (S. 249-343). Göttingen: Hogrefe.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K., & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten: Wie Kinder ihren Kindergarten sehen, Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung* (1. Auflage). Berlin: dVb.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern* (Bd. 30). München u.a, Münster: Waxmann.
- Thies, B. (2017). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Band 3 (S. 77-100). Wiesbaden: Springer.
- UN- Kinderrechtskonvention, 1989, <https://www.kinderrechtskonvention.info/erziehungsziele-bildungsziele-3645/>. [Verifiziert am 29. Dezember 2020].
- Vogl, S. (2017). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin, C. Butschi (Hrsg.). *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 142-157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Walter, C., & Fasseing, K. (Hrsg.). (2002). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik*. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Auflage). New York: Hogrefe Verlag.
- Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 1: *Praxiszugänge* (S. 57-70). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

8 Anhang

Anhang A: Bilderrecht orell füssli Verlag/ Videoerlaubnis

Anhang B: Spiel/ Befragung

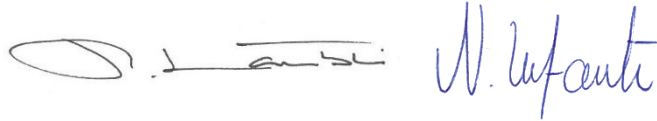
Anhang C: Transkripte

Anhang D: Qualitätsdimensionen mit Unterkategorien

9 Erklärung

Hiermit erklären wir, dass wir die vorliegende Masterarbeit selbständig angefertigt haben. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäss übernommenes Gedankengut haben wir als solches kenntlich gemacht.

Zürich, 16. August 2021, Martina Läubli & Natascha Infante

The image shows two handwritten signatures in blue ink. The signature on the left is 'M. Läubli' and the signature on the right is 'N. Infante'. Both are written in a cursive, flowing style.