

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Gekränkt durch die Lehrperson: Auswirkungen von Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrkräfte auf das Selbstkonzept von Schüler:innen über deren Schulzeit hinaus

verfasst von | submitted by

Teresa Breuer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Spezialisierung Inklusive Pädagogik
(Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Mitbetreut von | Co-Supervisor:

Dr. Florentine Paudel BEd B.Sc. M.Sc.

*„Diese Erlebnisse haben mein Selbstkonzept wirklich auf eine schreckliche Art und Weise negativ beeinflusst, muss ich sagen ... und das sind alles Dinge, die ich bis heute eben auch noch wiederkehrend irgendwie erleb und auch merk, dass es mich sehr wohl beeinflusst hat“
(B5, Interviewtranskript, 1169-1172).*

*„[...] und manchmal beginnt man dann auch, den Lehrkräften zu glauben, also, wenn sie einem so klein machen und sagen, du kannst nichts, dann denkt man sich hald wirklich, man kann nichts und dann kann man auch nichts dran ändern, sondern das ist der Ist-Zustand und ich bin nun mal schlecht“
(B5, Interviewtranskript, 1263-1266).*

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei einigen Menschen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums begleitet und unterstützt haben, und ohne die ich nie so weit gekommen wäre.

Der erste und ganz besondere Dank gebührt meinen Eltern, Andrea und Siegfried, die mir die Chance ermöglicht haben, in Wien zu studieren. Sie sind mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden und haben mir in den unterschiedlichsten Lebenslagen Halt geboten. Ihnen danke ich für die vielen Stunden, in denen sie mit viel Eifer meine Masterarbeit korrekturgelesen haben. Natürlich möchte ich mich auch bei meiner Schwester Carina bedanken, die mich auf meinem Weg begleitet hat und mich bei unseren unzähligen Telefongesprächen bestärkt und aufgemuntert hat. Ein besonderer Dank gilt auch meinem Freund Alex für die Stütze, die er mir während des Studiums gegeben hat. Danke, dass du immer daran glaubst, dass ich alles schaffen kann, was ich mir vornehme. Bedanken möchte ich mich auch bei all meinen Freundinnen und Freunden, die durch so manche Spieleabende, Spaziergänge und tiefgründige Gespräche sichergestellt haben, dass ich den sozialen Ausgleich hatte, um mich wieder mit neuem Elan ins Lernen und Schreiben meiner Arbeiten zu stürzen. Ich bin ihnen dankbar, dass sie mich mit Humor, Rat und Verständnis begleitet und unterstützt haben. Sie haben dazu beigetragen, dass ich auf eine glückliche Studienzeit in Wien zurückblicken darf.

Speziell in Bezug auf die vorliegende Masterarbeit möchte ich meinen Betreuerinnen Dr. Florentine Paudel und Assoz. Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer hiermit meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ich möchte mich bei Michelle für die gute Zusammenarbeit im Rahmen meiner Tätigkeit als Tutorin bedanken und bei Frau Prof. Paudel für die tatkräftige Unterstützung und die zahlreichen Hilfestellungen bei der Masterarbeit.

Kurzfassung

Diese Masterarbeit untersucht die Wahrnehmung und Bewältigung von bloßstellendem bzw. beschämendem Lehrer:innenverhalten sowie dessen langfristige Auswirkungen auf ehemalige Schüler:innen. Durch problemzentrierte Interviews mit elf Befragten im Alter von 20 bis 30 Jahren wurde eine theoretische Sättigung erreicht. Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte mittels theoretischen Samplings gemäß der Grounded Theory, um eine Vielfalt an Perspektiven zu gewährleisten. Die Kombination von Grounded Theory mit problemzentrierten Interviews ermöglichte einen detaillierten Einblick in das Forschungsfeld. Während das problemzentrierte Interview einen strukturierten Forschungsablauf vorgab, wurde dieser mit der übergreifenden Methodologie der Grounded Theory verbunden, um eine umfassende und induktive Analyse der Daten zu ermöglichen. Die Ergebnisse betonen die Notwendigkeit einer respektvollen und unterstützenden Haltung von Lehrpersonen sowie struktureller Veränderungen im Bildungssystem, um ein positives Lernumfeld für alle Beteiligten zu schaffen. Diese Arbeit trägt zur weiteren Forschung im Bereich der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der psychosozialen Entwicklung von Schüler:innen bei und bietet Impulse für die Gestaltung effektiver Interventionen und Präventionsstrategien.

Schlüsselwörter: Kränkung, Bloßstellung, Beschämung, Schule, Selbstkonzept, Lehrer:innenverhalten

Abstract

This master's thesis investigates the perception and coping strategies related to demeaning teacher behavior, as well as its long-term effects on former students. Through problem-centered interviews with eleven participants aged 20 to 30, theoretical saturation has been achieved. Interviewees were selected using theoretical sampling according to Grounded Theory principles to ensure diverse perspectives. The combination of Grounded Theory with problem-centered interviews provided a detailed insight into the research field. While the problem-centered interview provided a structured research process, it was connected with the overarching methodology of Grounded Theory to allow for a comprehensive and inductive analysis of the data. The findings emphasize the importance of respectful and supportive teacher attitudes, as well as structural changes in the education system to create a positive learning environment for all stakeholders. This work contributes to further research in the field of teacher-student relationships and the psychosocial development of students, providing insights for designing effective interventions and prevention strategies.

Keywords: humiliation, shaming, embarrassment, school, self-concept, teacher behaviour

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Abstract	ii
Abkürzungsverzeichnis	vi
Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	vii
1. Einleitung.....	1
1.1. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung	2
1.2. Aufbau der Arbeit	3
2. Definitionen und Begriffserklärungen	4
2.1. Kränkung.....	5
2.2. Bloßstellung	6
2.3. Beschämung	7
2.5. Selbstwertgefühl.....	10
3. Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen im Unterricht	11
3.1. Formen von kränkendem Lehrer:innenverhalten	13
3.1.1. Identitätsbezogene Bloßstellung und Beschämung	14
3.1.2. Leistungsbezogene Bloßstellung und Beschämung	15
3.1.3. Aggressiver Humor	16
3.2. Machtverhältnisse zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen als Ausgangspunkt von Bloßstellungen	18
3.3. Angst und Scham im Zusammenhang mit Lernen	19
4. Forschungsdesign	22
4.1. Auswahl und Begründung der Erhebungs- und Auswertungsmethode	22
4.2. Grounded Theory Methodologie nach Charmaz	24
4.3. Das problemzentrierte Interview nach Witzel.....	28
4.4. Datenerhebung durch problemzentrierte Interviews	36
4.4.1. Problemanalyse	37
4.4.2. Leitfadenkonstruktion	37
4.4.3. Kontaktaufnahme	39
4.4.4. Auswahl der Interviewpartner:innen durch ein Theoretisches Sampling	40
4.4.5. Pilotphase	41
4.4.6. Interviewdurchführung.....	41
4.4.7. Aufzeichnung	42
4.5. Auswertungprozess mit der Grounded Theory.....	42
4.6. Forschungsethische Überlegungen	48

5.	Erläuterung der Kernkategorien.....	50
6.	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	53
6.1.	Kernkategorie 1: <i>Empfindet als kränkend</i>	54
6.1.1.	Unterkategorie <i>Identitätsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen</i>	55
6.1.2.	Unterkategorie <i>Leistungsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen</i>	58
6.1.3.	Unterkategorie <i>Aggressiver Humor</i>	63
6.2.	Kernkategorie 2: <i>Erlebt Machtausübung der Lehrperson</i>	66
6.3.	Kernkategorie 3: <i>Reagiert auf die kränkende Situation</i>	72
6.4.	Kernkategorie 4: <i>Erlebt Folgen des kränkenden Verhaltens der Lehrperson auf das Selbstkonzept</i>	80
6.5.	Kernkategorie 5: <i>Beschreibt erhaltene und erwünschte Unterstützungsmaßnahmen.....</i>	85
6.6.	Kernkategorie 6: <i>Appelliert an Lehrpersonen und die Lehrer:innenausbildung</i>	92
7.	Theoriegenese und Ausblick.....	99
8.	Literaturverzeichnis	102

Appendix

Zusammenfassung der Ergebnisse in Leichter Sprache.....	111
Einverständniserklärung.....	112
Kurzfragebogen.....	113
Gesprächsleitfaden.....	114

Abkürzungsverzeichnis

bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ebd.	Ebenda
e.g.	exempli gratia, zum Beispiel
etc.	et cetera, und so weiter
B1	Befragte(r) 1
B2	Befragte(r) 2
B3	Befragte(r) 3
B4	Befragte(r) 4
B5	Befragte(r) 5
B6	Befragte(r) 6
B7	Befragte(r) 7
B8	Befragte(r) 8
B9	Befragte(r) 9
B10	Befragte(r) 10
B11	Befragte(r) 11
H.i.O.	Hervorhebung im Original
Hrsg.	Herausgeber
o.S.	ohne Seitenangabe

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....26
Abbildung 2.....36
Abbildung 3.....38
Abbildung 4.....51
Abbildung 5.....55
Abbildung 6.....66
Abbildung 7.....72
Abbildung 8.....80
Abbildung 9.....85
Abbildung 10.....93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 147

1. Einleitung

Studien belegen, dass jeder und jede Schüler:in während der eigenen Schullaufbahn Situationen von kränkendem Lehrer:innenverhalten in Form von Bloßstellungen oder Beschämungen¹ entweder selbst erfahren oder bei Mitschüler:innen beobachtet (Haller, 2015; Hafenegger, 2013; Krumm & Weiß, 2008; Krumm & Weiß, 2002). Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Situationen, in denen Schüler:innen Äußerungen oder Handlungen von Lehrpersonen während ihrer Schulzeit als bloßstellend oder beschämend wahrgenommen haben. Dafür wurden ehemalige Schüler:innen zwischen 20 und 30 Jahren zu ihren Erinnerungen bezüglich solcher Erfahrungen mit kränkendem Lehrer:innenverhalten befragt. Darüber hinaus reflektierten die Befragten den Einfluss dieser Erlebnisse auf ihr Selbstkonzept während ihrer Schulzeit und bis heute.

Als angehende Lehrerin, kann ich nicht nur von meinen eigenen Schulerfahrungen sprechen, sondern ich habe auch im Rahmen meiner vielfältigen Praktika in den letzten sechs Jahren bereits einige Situationen erlebt, in denen ich das Verhalten von Lehrpersonen gegenüber einzelnen Schüler:innen als bloßstellend empfunden habe. Nach einem Austausch mit Mitstudierenden, bei dem meine Studienkolleg:innen von ähnlichen Beobachtungen berichtet haben, habe ich mir zum Ziel gesetzt, das Thema Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen besser zu verstehen, um zu vermeiden, durch Überforderung oder Insensibilität selbst einmal Kränkungen bei Schüler:innen anzustoßen.

Im Fokus der Arbeit stehen die möglichen Folgen, die verletzendes und kränkendes Lehrer:innenverhalten für einzelne Schüler:innen mit sich bringen kann. Wie Wertenbruch & Röttger-Rössler betonen: „[W]enn sich [Kränkungssituationen] häufen, die Betroffenen aber keine Coping-Strategien zur Bewältigung zur Verfügung haben, dann kann Schule zu einem Ort werden, der sich negativ auf die Leistungsfähigkeit, die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden eines Schülers [bzw. einer Schülerin] auswirkt.“ (2011, S. 13). Dies wird auch von Cook et al. (2017) bestätigt, der aufzeigt, dass Beschämungen und Kränkungen durch Lehrkräfte im Schulkontext das Selbstkonzept der Schüler:innen beeinflussen können. Als weitere mögliche Folgen davon werden Auswirkungen auf einflussreiche Faktoren, wie dem schulischen und beruflichen Werdegang, sowie die psychische Gesundheit der betroffenen Schüler:innen genannt. Eine ähnliche Studie von Singer (2000) unterstreicht diese Ergebnisse und hebt hervor, dass sich aus solchen seelischen Verletzungen auch psychosomatische Symptome oder

¹ Im Verlauf dieser Masterarbeit werden keine Synonyme für Bloßstellung und Beschämung verwendet, da diese der Definition (siehe Kapitel 2.2 und 2.3) entsprechen.

Schulangst entwickeln können. Auch Schubarth (2014) betont, dass Lehrer:innenhandeln und Gewalt einen Zusammenhang haben können und Lehrkräfte durch ihr Verhalten Schüler:innen in einer Weise bloßstellen oder beschämen können, die sie längerfristig beeinflussen könnte. Daher ist es essenziell, dass Lehrer:innen sich ihrer Handlungen bewusst sind und bemüht sind, eine positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung zu schaffen, um negative Auswirkungen auf die Schüler:innen zu verhindern, die über deren Schulzeit hinauswirken können (Hagenauer & Raufelder, 2021). Obwohl es bereits eine Bandbreite an Literatur zu kränkendem, demütigendem und verletzendem Lehrer:innenverhalten Schüler:innen gegenüber gibt, wurden noch kaum Studien zu längerfristigen Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Schüler:innen durchgeführt. Die vorliegende Masterarbeit strebt an, sich dieser Forschungslücke in einer Analyse der Problemstellung anzunähern und auf deren Basis mögliche Implikationen für Lehrkräfte zu entwickeln.

Zu Beginn der Arbeit muss betont werden, dass ein bloßstellendes oder beschämendes Lehrer:innenverhalten nicht in jedem Fall zu einer langfristigen Auswirkung auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl führen muss. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sensible Schüler:innen verletzendes Lehrer:innenverhalten eher an sich heranlassen (Lambrecht & Bosse, 2020, S. 140), und dass dieses möglicherweise einen Einfluss auf ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl haben könnte. Sensibilität wird hier als ein zeitstabiles Merkmal beschrieben, das sich zwischen Individuen in ihrer Ausprägung unterscheidet (Beierlein et al., 2013). Bloßstellungen und Beschämungen können sich also nur dann negativ auf das Selbstkonzept auswirken, wenn sie von den Betroffenen als solche wahrgenommen und persönlich genommen werden.

1.1. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, längerfristige Auswirkungen von Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrkräfte auf das Selbstkonzept von Schüler:innen zu untersuchen. Konkret sollen entwickelte Strategien zu Bewältigung von Kränkungssituationen und die Folgen von solchen Erlebnissen für das Selbstwertgefühl untersucht werden. Thematische Schwerpunkte werden dabei auf Einschätzungen des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit, auf die Rolle von Angst beim Lernen und auf das Interesse am Lernen im konkreten Fachbereich während und nach der Schulzeit von betroffenen Schüler:innen gelegt. Für diese Studie werden elf ehemalige Schüler:innen in problemzentrierten Interviews befragt, die von ihren persönlichen Erfahrungen

berichten. Darüber hinaus schätzen die Interviewpartner:innen ein, welche Auswirkungen diese Kränkungen bis in ihr Erwachsenenalter haben. Aus dieser Ausgangslage ergeben sich folgende Fragestellungen für diese Masterarbeit:

1. Wie nehmen ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Bloßstellung und Beschämung durch Lehrpersonen auf ihr Selbstkonzept über die Schulzeit hinaus wahr?
2. Wie sind ehemalige Schüler:innen mit Erfahrungen von bloßstellendem und beschämenden Lehrer:innenverhalten während und nach ihrer Schulzeit umgegangen?
3. Welche Schlussfolgerungen können daraus für den Kontext Schule abgeleitet werden?

Diese drei Forschungsfragen haben nach ihrer Reihenfolge eine unterschiedliche Gewichtung im Umfang der Beantwortung innerhalb dieser Arbeit. Forschungsfragen 1 und 2 werden als Hauptforschungsfragen angesehen. Die Antwort auf die dritte Forschungsfrage wird weniger tiefgehend beantwortet und sich primär durch Implikation für Lehrpersonen manifestieren. Für das Fachgebiet der Inklusiven Pädagogik ist die Beforschung dieser Thematik relevant, da diese den Anspruch hat, auf alle Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen und Lehrkräfte mit einer inklusiven Haltung bemüht sind, das Selbstkonzept von Schüler:innen positiv zu stärken (Casale et al., 2023; Müller, 2019). Das bedeutet, dass Lehrkräfte mit inklusiven Bestrebungen versuchen, jedem bzw. jeder Schüler:in gerecht zu werden und ein unterstützendes Lernumfeld zu schaffen, um ihn: bzw. sie in seiner: bzw. ihrer individuellen Persönlichkeit bestmöglich zu fördern.

1.2. Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung und Diskussion der oben beschriebenen Forschungsfragen wurde die Masterarbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Nach einer Definition der zentralen Begrifflichkeiten, die in dieser Arbeit verwendet werden, folgt, in einem zweiten Schritt, eine theoretische Einbettung. Dies beinhaltet eine Beschreibung von möglichen Formen von bloßstellendem und kränkendem Lehrer:innenverhalten, eine detaillierte Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, sowie einer Erläuterung des Zusammenhangs von Angst und Scham mit Lernfähigkeit. In einem dritten Schritt wird die Methode und das Forschungsdesign dargelegt, welches sich auf das problemzentrierte Interview nach Witzel, die

Datenerhebung mithilfe eines theoretischen Samplings und die Auswertung der Daten nach der Grounded Theory bezieht.

Im zweiten Teil der Arbeit werden im Kapitel „Diskussion der Ergebnisse“ die gecodeten Daten der Interviews zusammengefasst und auf Grundlage der Grounded Theory nach Charmaz (2014) ein Theorieansatz abgeleitet. Es wird genauer auf die Auswirkungen von Kränkungen durch Lehrpersonen auf das Selbstkonzept von Schüler:innen eingegangen und Bezug auf mögliche Folgen auf das Interesse in dem bestimmten Fachbereich nach der Schulzeit genommen. Weiters werden aus den Ergebnissen der Studie Implikationen für Lehrpersonen entwickelt. Schließlich werden die bedeutsamsten Ergebnisse im Fazit zusammengefasst und das Thema mit einem Ausblick abgerundet. Im Appendix ist eine kompakte Zusammenfassung des Inhalts und der Ergebnisse der Masterarbeit in Leichter Sprache² angehängt (siehe S. 111).

2. Definitionen und Begriffserklärungen

Um ein tieferes Verständnis für den theoretischen Kontext zu gewährleisten, wird im folgenden Kapitel eine detaillierte Auseinandersetzung mit fünf zentralen Begriffen vorgenommen: „Kränkung“, „Bloßstellung“, „Beschämung“, „Selbstkonzept“ und „Selbstwertgefühl“. Die fünf Termini, die als Basis der Interviewfragen verwendet werden, repräsentieren die essenziellen Konzepte der Masterarbeit. „Bloßstellung“ und „Beschämung“ beschreiben dabei Arten von „Kränkungen“, die Lehrpersonen durch ihr Verhalten bei Schüler:innen auslösen können. Insbesondere beschäftigt sich diese Arbeit mit den Auswirkungen auf das „Selbstkonzept“, weshalb auch dieses näher definiert werden muss. Die Begrifflichkeiten werden zunächst allgemein analysiert und grundlegende Definitionen angeführt, um dann in einem weiteren Schritt ihre Bedeutung im konkreten Kontext der vorliegenden Arbeit einzugrenzen. Die Begriffsdefinitionen haben den Anspruch, einen einführenden Überblick zu schaffen und eine kritische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zuzulassen.

² Leichte Sprache wird laut der *Aktion Mensch* als eine verständlichere und vereinfachte Form der Alltagssprache definiert, die primär in geschriebenen Textformaten verwendet wird (Webseite Aktion Mensch: <<https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/was-ist-leichte-sprache>>, aufgerufen am 28.3.2024).

2.1. Kränkung

Die *Kränkung* ist kein eindeutig definierter Begriff, weshalb für ein näheres Verständnis Umschreibungsversuche von Expert:innen, die seit Jahrzehnten Studien zu dieser Thematik durchführen, in Beziehung gesetzt werden. Bei Haller wird Kränkung als eine „Verletzung eines anderen Menschen in seiner Ehre, seinen Gefühlen und seiner Selbstachtung oder als Verwundung der seelisch-psychotischen Integrität bezeichnet“ (2015, S. 19). Jedoch geht Haller auch auf die Subjektivität der Empfindung von Kränkungen ein und beschreibt diese wie folgt: „Da die menschlichen Individuen bezüglich Geringschätzung, Missachtung, Entwertung und Verletzung unterschiedlich anfällig und resistent sind, empfindet jeder [und jede] etwas anderes in unterschiedlichem Ausmaß als kränkend“ (ebd., S. 15). Das bedeutet einerseits, dass Menschen generell unterschiedlich resilient gegen kränkende Aussagen oder Handlungen sind, und andererseits, dass bei jeder Person, abhängig von individuellen, früheren Erlebnissen unterschiedliche konkrete Situationen, Themen oder Worte seelische Verletzungen in Form einer Kränkung triggern können.

Wahrgenommene Kränkungen sind stark emotional gefärbt, wenn sie als persönlicher Angriff aufgefasst werden. Wie Haller betont: „Ein Teil spielt sich auf der verbalen oder der Handlungsebene, ein noch größerer ausschließlich im emotionalen Bereich ab“ (ebd., S. 16). Dabei können Kränkungen bewusst und mit Absicht getätigt werden, aber sie passieren in vielen Fällen unbewusst und unabsichtlich (ebd.). Dies bestätigt auch Stangel, der darauf hinweist, dass bereits „ein unüberlegtes Wort eine massive Verstimmung auslösen [kann], wobei eine kränkende Bemerkung oder Geste oft auch den Ausdruck einer selbst erlittenen Frustration darstellt“ (2019, o.S.). Dabei will Stangl darauf hinweisen, dass kränkende Aussagen oder Handlungen oft mehr mit der Gefühlslage der kränkenden Person zu tun haben als mit der gekränkten Person selbst.

Auch sprachlich ist der Begriff der Kränkung sehr spannend, da „in der deutschen Sprache der Ausdruck Kränkung sowohl für die aktive als auch die passive Form, für das Kränken anderer und das eigene Gekränktsein identisch ist“ (Haller, 2015, S. 17). Dadurch kann eine Kränkung von zwei Seiten gesehen werden, einmal in Form von Fremdaggression, und einmal als eigene Verwundung (ebd.).

Im Kontext von Schule werden in dieser Masterarbeit Situationen betrachtet, in denen sich Schüler:innen von Lehrpersonen gekränkt fühlten. In der Literatur wird Kränkung als breiter Überbegriff für Verhalten von Lehrpersonen, die ihre Macht absichtlich oder unabsichtlich missbrauchen, verwendet (Haller, 2015; Hafenegger, 2013; Krumm & Weiß, 2002). Auch die

Definition im *Lexikon für Psychologie & Pädagogik* teilt diese Verwendung der Begrifflichkeit und formuliert folgende Erläuterung über möglichen Auswirkungen einer Kränkung:

„Weil Menschen eine Kränkung als Verletzung ihres Selbstwerts empfinden, sind sie getroffen und folglich betroffen. Ein solches Empfinden tritt etwa ein, wenn die geleistete Arbeit nicht wertgeschätzt und oder abwertend kommentiert wird, ein erwartetes Lob für eine aus eigener Sicht lobenswerte Leistung ausbleibt, man gezielt bloßgestellt wird oder es einem zu Ohren kommt, dass man bewusst ausgegrenzt oder anderen gegenüber erkennbar benachteiligt wird. Eine solche Kränkung ist dabei immer einer Mischung aus verschiedenen emotionalen Zuständen, denn etwa fühlt man sich ohnmächtig, ist empört oder traurig, weil man nicht anerkannt wird. Aus Sicht der Psychologie tragen Kränkungen Züge von Angst, Schmerz und Scham in sich, und zwar Angst, weil meist ein Gefühl von Bedrohung vorliegt, wobei nicht ganz klar ist, worin diese Bedrohung eigentlich besteht“ (Stangel, 2024, o.S.).

Bei Kränkungen von Schüler:innen durch Lehrpersonen, beispielsweise durch Bloßstellungen oder Beschämungen kann es demnach dazu führen, dass sich Schüler:innen in ihrer Person abgelehnt fühlen und sich folglich seelisch verletzt, beschämt und/oder verängstigt fühlen. Kränkendes Lehrer:innenverhalten kann mehrere Formen annehmen. Dazu gehören bloßstellende oder beschämende Verhaltensweisen, die in dieser Masterarbeit genauer beleuchtet werden, ungerechtes Verhalten, Schreien und Beschimpfen, Vernachlässigen, Verletzen von Rechten, Körperverletzungen und Drohungen sowie Unterstellung von Fehlhandlungen (Krumm & Weiß, 2002, S. 7). Haller (2015), Hafeneger (2013) sowie Krumm & Weiß (2002) verwenden Kränkung als einen Überbegriff, um Bloßstellungen und Beschämungen zusammenzufassen. Diese Verwendung als Sammelbegriff wird für diese Masterarbeit übernommen. Als Synonym für kränkendes Lehrer:innenverhalten wird auch vom Begriff „verletzendes Lehrer:innenverhalten“ Gebrauch gemacht, wobei hierbei seelische Verletzungen gemeint sind. Verletzungen durch physische Gewalt werden in dieser Arbeit gänzlich ausgeklammert, da diese ein weitreichendes und komplexes Thema darstellt, deren Folgen über empfundene Kränkungen hinausgehen. Eine Miteinbeziehung von körperlichen Verletzungen durch Lehrpersonen würde folglich den Fokus der Untersuchung grundsätzlich verändern. Verletzendes Lehrer:innenverhalten meint daher im Rahmen dieser Masterarbeit ausschließlich Formen von emotional belastendem Verhalten.

2.2. Bloßstellung

Um den Begriff der *Bloßstellung* genauer zu definieren, wird er in seiner Wortzusammensetzung genauer analysiert. Der Terminus besteht zunächst aus dem Wortteil „bloß“, einem Adjektiv, das „nackt“ oder „unbedeckt“ bedeutet und im Mittelhochdeutschen weiters die Wortbedeutungen „ungeschützt“ und „nicht bewaffnet“

hatte. Das Nomen „Blöße“, dessen Synonyme „Nacktheit“ oder eine „bloße Stelle“ ist, wird auch in den bekannten Redewendungen „sich eine Blöße geben oder „keine Blöße zeigen“ im deutschen Sprachgebrauch verwendet. Das Verb „bloßstellen“ wird oft mit „blamieren“ gleichgesetzt, jedoch weichen die Bedeutungen der beiden Wörter leicht voneinander ab (Pfeifer et al., 1993a, o.S.). Die Bedeutung von *Bloßstellung* in dem Sinn ist also eine figurative Entwaffnung einer Person in einem sozialen Kontext.

Im Rahmen von bisherigen Untersuchungen von bloßstellendem Lehrer:innenverhalten werden unterschiedliche Handlungsbereiche definiert, wie beispielsweise das absichtliche Hervorheben von leistungsbezogenen Schwächen, dem bzw. der Schüler:in Aufgaben zu geben, die dessen/deren Qualifikationen übersteigen, um sie zu diskreditieren, das Kritisieren charakteristischer Eigenschaften oder des Aussehens von Schüler:innen, ein publik machen vertraulicher oder privater oder unangenehmer Informationen über den bzw. die Schüler:in oder das Generalisieren und Aufbauschen von Vorfällen (Krumm & Weiß, 2002, S. 7). Eine grobe Einteilung und detaillierte Beschreibung unterschiedlicher Formen von kränkendem Verhalten von Lehrpersonen werden im Rahmen der thematischen Auseinandersetzung vorgenommen (siehe Kapitel 3.1). Aus der Literatur kann zusammengefasst werden, dass sich ein wiederholendes, bloßstellendes Lehrer:innenverhalten in jeglicher Form in alltäglichen Ängsten der Schüler:innen vor Versagen und Beschämung manifestieren kann (Krumm & Weiß, 2002, S. 9; Jacoby, 1997, S. 159).

2.3. Beschämung

Auch der Begriff der *Beschämung* kann durch seine Wortzusammensetzung tiefergehender verstanden werden. Einerseits steckt in der Bezeichnung Beschämung das Wort „Scham“, das durch ein „quälendes Gefühl der Verlegenheit, das durch Reue, Bloßgestelltsein, durch die Erkenntnis des eigenen Versagens oder durch [etwas] Unanständiges, Unehrenhaftes, Lächerliches“ (Pfeifer et al., 1993b, o.S.) definiert wird. Andererseits beinhaltet der Begriff die Vorsilbe „be-“, welche in Verbindung mit „Scham“ den Vorgang impliziert, dass dieses Gefühl von Scham durch Fremdeinwirkung, also durch jemanden oder durch etwas ausgelöst wird. Die Definition von Bloßstellung im *Etymologischen Wörterbuch des Deutschen* im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache ist „jmdn. durch unerwartetes oder unverdientes Handeln mit Scham über die eigene Handlungsweise [zu] erfüllen“ (ebd.) Wie auch bei der Kränkung wird im deutschen Sprachgebrauch Beschämung sowohl für die aktive Beschämung einer Person verwendet als auch für das Erleben einer

Beschämung. Im Englischen werden diese Konzepte in zwei Wörter, „to shame“ und „to embarrass“, aufgegliedert (Hanks, 1981, o.S.), wodurch die Rollen der Akteure dieser Wechselwirkung sprachlich klarer voneinander abgegrenzt werden.

In der Literatur wird Beschämung von Schüler:innen durch Lehrkräfte als Handlungen von Lehrkräften beschrieben, bei denen sich Lehrpersonen über bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Schüler:innen lustig machen oder diese in einer negativen Weise vor der Gruppe bloßstellen (Wurmser, 1998, 73f). Dazu gehören abfällige, belustigende oder abwertende Aussagen über das Geschlecht, das Aussehen, die Kleidung, das Privatleben, den Namen, mangelnde Fähigkeiten, charakteristische Eigenheiten, Behinderungen, oder ein generalisiertes Lächerlichmachen von Schüler:innen (Krumm & Weiß, 2002, S. 7). Eine Unterscheidung, ob eine Beschämung absichtlich oder unabsichtlich ausgelöst wird, wird in Definitionen aus der Literatur nicht gemacht, da der Begriff ausschließlich die Empfindung der beschämten Person beschreibt und die Handlung bzw. Aussage daher nicht objektiv einschätzt.

Menschen können sich auch beschämt fühlen, wenn jemand anderer vor ihren Augen beschämt wird. Dann spricht man von *Empathischer Scham*. Marks definiert, dass empathische Scham auftreten kann, „wenn man Zeuge der Beschämung eines Mitmenschen wird“ (2009, S. 13f). Dies meint ein Mitfühlen, wenn jemand anderer entwürdigt wird, oder auch, wenn sich eine Person durch eine Aussage oder eine Handlung selbst entwürdigt (Marks, 2010, S. 37). Das Schamgefühl, dass bei der beschämten Person entsteht, wird „wie durch eine Art psychische Ansteckung“ (Marks, 2009, S. 27) auf die Beobachter:innen übertragen. Grund dafür sind Spiegelneuronen im menschlichen Gehirn (Bauer, 2006), die das „Nervenzellensystem für Mitgefühl und Empathie“ (Marks, 2009, S. 65) bilden. In unserer Gesellschaft hat das Empfinden von empathischer Scham einen hohen Stellenwert, da diese in Menschen einen wichtigen Grundstein schafft, empathisch, solidarisch und gemeinschaftlich zu denken und zu handeln und dadurch Freundschaften aufrechterhalten zu können (ebd., S. 27). „[Die Empathische Scham] treibt uns an, Schwachen beizustehen, sie zu schützen oder zu verteidigen“ (ebd.). In der vorliegenden Masterarbeit kommt empathische Scham zum Tragen, wenn Interviewpartner:innen davon erzählen, wie sie bloßstellende oder beschämende Situationen, die durch Lehrpersonen ausgelöst wurden, bei Mitschüler:innen beobachtet haben.

2.4. Selbstkonzept

Laut dem *Lexikon für Psychologie & Pädagogik* wird das Selbstkonzept „als kognitive Struktur verstanden, die das selbstbezogene Wissen einer Person beinhaltet, und ist somit die kognitive Komponente des Selbst“ (Stangl, 2019, o.S.). Nach der Definition von Herder ist das Selbstkonzept „[d]ie Wahrnehmung und Bewertung des Insgesamts von Einstellung, Urteilen und Werthaltungen eines Individuums bezüglich seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften“ (1976, S. 510). Eine weitere Definition der *Brockhaus Enzyklopädie* beschreibt das Selbstkonzept als „ein relativ konsistentes, aber änderbares System von Erwartungen, Beurteilungen, Überzeugungen, Gefühlen und Wunschvorstellungen bezüglich der eigenen körperlichen, psychologischen, sozialen und Verhaltensmerkmale (Fähigkeiten, Aussehen, Interessen, Gefühle, Werte u. a.)“ (Brockhaus, 2005a, o.S.). Eine ähnliche Begriffserklärung wurde vom *Dorsch Lexikon der Psychologie* verfasst, die das Konzept des Selbst folgendermaßen definieren: „[U]nter Selbstkonzept versteht man das Gesamtsystem der Überzeugungen zur eigenen Person und deren Bewertung. Dazu gehört u. a. das Wissen über persönliche Eigenschaften (Persönlichkeitsmerkmale), Kompetenzen, Interessen, Gefühle und Verhalten“ (Wirtz 2017, o.S.). Letztere Definition bezieht sich auf den Aspekt des Selbstkonzepts, über Selbstwissen zu verfügen.

In einer offeneren Perspektive wird das Selbstkonzept als ein bedeutsamer Teil der Gesamtpersönlichkeit betrachtet, aus dem Spontanität im Handeln, Problemlösungsfähigkeiten und individuelle Kreativität geschöpft werden können. Unter dieser Anschauung eines allumfassenden Selbstkonzepts hat die Begrifflichkeit eine hohe Bedeutungsüberschneidung mit den verwandten Wörtern „Ich“, „Selbst“ und „Persönlichkeit“ (Brockhaus, 2005a, o.S.). Dieser Zusammenhang wird auch in einer Beschreibung von Stangel betont:

„Als Selbstkonzept bezeichnet man [...] konkret die Kognitionen und Emotionen eines Menschen für die eigene Identität und die eigenen Werte, also die Gedanken und Gefühle, die bei der Beantwortung der Frage »Wer bin ich?« in einem Menschen aufkommen. Das Selbstkonzept ist also in verallgemeinerter Form das „Bild von sich selbst“ (Stangl, 2019, o.S.).

Dieses Zitat zeigt auf, dass es beim eigenen Selbstkonzept nicht nur um das Wissen von einzelnen Eigenschaften über sich selbst oder um die eigene momentane Gefühlslage geht, sondern dass alle Facetten des Selbst zu einem Bild verfließen, wie man sich selbst sieht und beurteilt. Das Selbstkonzept kann jedoch nur im Austausch mit einem Gegenüber bzw. eingebettet in eine Gesellschaft entwickelt werden, wie Brockhaus aufzeigt:

„Das Selbstkonzept entsteht (auch ohne direkte Selbstbefragung) in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, mit deren Erwartungen und deren Reaktionen auf die eigene Person, sowie aus der Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens und der eigenen inneren (kognitiven und körperlich-emotionalen) Prozesse. Wegen der Vielfalt der Aspekte, die im Selbstkonzept enthalten sind, wird es auch in [unterschiedliche Formen] aufgeteilt, z. B. in das reale Selbstkonzept (das der Wirklichkeit entspricht), das ideale Selbstkonzept (das Idealbild dafür, wie eine Person sein möchte) und das soziale Selbstkonzept (das bei anderen vermutete Bild von der eigenen Person und das Bild der bei anderen vermuteten [Rollen-] Erwartungen an die eigene Person)“ (Brockhaus, 2005a, o.S.).

Diese Begriffsbestimmung betont die Bedeutsamkeit der Interaktion mit anderen Personen, um zu einer Idee des Selbst und, im weiteren Sinne, zu einem Selbstkonzept zu gelangen. Weiters zeigt dieses Zitat die unterschiedlichen Ausprägungen des Selbstkonzepts. In den gesammelten Daten der Interviews beschreiben die Interviewpartner:innen die empfundenen Auswirkungen von bloßstellenden oder beschämenden Aussagen bzw. Handlungen von Lehrpersonen auf ihr Selbstkonzept. Rollenerwartungen an die eigene Person im Sinne des sozialen Selbstkonzepts und Reibungen zwischen realem und idealem Selbstkonzept spielen bei Kränkungssituationen zweifellos eine Rolle. Um jedoch nicht vom primären Fokus der Masterarbeit abzuweichen, wurden diese Unterscheidungen des Selbstkonzepts nicht explizit bei der Befragung berücksichtigt, wodurch die Definition des Selbstkonzepts im Ermessen des bzw. der Befragten liegt.

2.5. Selbstwertgefühl

Die Wortbedeutung von *Selbstwertgefühl* ist eng mit dem zuvor beschriebenen Selbstkonzept verwandt. Der Begriff beschreibt jedoch eine andere Nuance der Selbsteinschätzung, bzw. der Auseinandersetzung mit dem Selbst. Nach der Definition des *Lexikon für Psychologie & Pädagogik* wird „[u]nter Selbstwertgefühl oder den synonymen Begriffen Selbstvertrauen, Selbstsicherheit oder Selbstbewusstsein [...] in der Psychologie die emotionale Einschätzung des eigenen Wertes verstanden (Stangl, 2019, o.S.). Das Selbstwertgefühl wird dabei als ein subjektiver Wert betrachtet, den Personen ihrem Selbst zuschreiben (ebd.). Eine ältere Definition von Zimbardo beschreibt den Begriff folgendermaßen: „Das Selbstwertgefühl einer Person ist die generalisierte wertende Einstellung dem Selbst gegenüber“ (1995, S. 502). Weiters betont Zimbardo, dass das Selbstwertgefühl einen großen Einfluss auf das Verhalten und die Gemütsstimmung eines Menschen hat (ebd.). Im Unterschied dazu definiert die *Brockhaus Enzyklopädie* den Begriff Selbstwertgefühl über dessen Entstehung und Entwicklung als junges Kind:

„Das Selbstwertgefühl entsteht aus einer Kombination aus genetischer Disposition und Reaktion auf die in Sozialisation und frühkindlicher Entwicklung erfahrenen sozialen Beziehungen. Je nach Form und Qualität dieser Erfahrungen entwickelt sich so eine

übersteigerte (»Selbstüberschätzung«), eine positive (»Selbstachtung«) oder negative (»Minderwertigkeitsgefühl«) Vorstellung gegenüber dem eigenen Ich. Neben den tatsächlich erfahrenen frühkindlichen Einflüssen (Eltern, Ichideal, Aufbau von Vertrauen und Selbstvertrauen) spielen für die Ausbildung des Selbstwertgefühls auch weiter gehende soziale Faktoren (Status, Prestige) und die jeweiligen Bezugsgruppen (Familie, Freundeskreis, Arbeitswelt) eine wichtige Rolle“ (Brockhaus, 2005b, o.S.).

Wie auch beim Selbstkonzept (siehe Kapitel 2.4) beeinflusst demnach die Einbettung in ein soziales Umfeld auch das Selbstwertgefühl eines Menschen. Weiters beleuchtet dieses Zitat die Bedeutung von kindlichen Vorerfahrungen und Erlebnissen, die Individuen stark in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrem Bild von sich selbst, bzw. in der Vorstellung des eigenen Werts, prägen. Brockhaus erläutert weiters: Ein „[z]u wenig entwickeltes Selbstwertgefühl führt zu Verhaltensunsicherheit und belastet so die psychische Stabilität eines Menschen ebenso wie seine sozialen Beziehungen“ (ebd.). Dies kann mit der vorliegenden Masterarbeit damit in Zusammenhang gebracht werden, dass sich die erzählten, kränkenden Situationen der Interviewpartner:innen überwiegend in der Pubertätsphase ereigneten, in der sich die ehemaligen Schüler:innen nach eigenen Angaben erst in ihrem Selbst festigen mussten.

3. Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen im Unterricht

In der sogenannten INTAKT Studie wird belegt, dass Beschämungen, Bloßstellungen, Abwertungen und das Fehlen von anerkennenden Erfahrungen durch Lehrpersonen im Unterricht noch immer zum täglichen Erleben von vielen Schüler:innen gehört (Prenzel 2019). Im folgenden Kapitel werden konkrete Situationen beschrieben, wie sich Beschämungen und Bloßstellungen durch Lehrkräfte im Unterricht äußern können. Dabei werden drei Subkategorien von kränkendem Lehrer:innenverhalten abgeleitet und mithilfe von konkreten Beispielen aus der Literatur detailliert erläutert. Danach wird auf die speziellen Machtverhältnisse in der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen eingegangen, die in vielen Fällen den Ausgangspunkt von kränkenden Dynamiken darstellen. Als dritter und letzter inhaltlicher Punkt dieses Kapitels wird die Angst und Scham im Zusammenhang mit der Lernbereitschaft und Aufnahmefähigkeit von Schüler:innen beleuchtet.

Beschämungen und Bloßstellungen durch Lehrpersonen manifestieren sich durch ein Zusammenspiel von einzelnen Handlungen, Tonlagen, Blicken und, vor allem bei der Bloßstellung, einer Audienz, vor der die Situation stattfindet. Singer versucht kränkendes

Lehrer:innenverhalten mit expliziten Handlungen zu konkretisieren und verbildlicht zusätzlich die Ohnmacht von Schüler:innen in diesen Situationen:

„Die unachtsame Art, in der manche Lehrer[:innen] mit Kindern umgehen, beschädigt deren Lernbereitschaft. Oft schildern sie verzweifelt, wie hilflos sie gegenüber kränkenden Lehrer[:innen] sind. Diese stellen Schüler[:innen] mit missglückten Arbeiten bloß, lachen sie aus und machen sie verächtlich, lassen sie an Prüfungsaufgaben „hängen“, bedrohen und disziplinieren sie mit schlechten Noten. Sie lesen ohne Einverständnis der Schüler[:innen] missglückte Arbeiten vor, blamieren Kinder, erniedrigen sie durch Kritik an ihrem Aussehen, rufen Schüler[:innen] auch dann auf, wenn diese sich nicht zu Wort melden und wenn klar ist, dass die Aufgerufenen keine Antwort wissen und lediglich in eine peinliche Situation geraten; sie geben Zensuren öffentlich bekannt, beleidigen Kinder mit ironischen Bemerkungen, äußern sich abfällig über die „Dummheit“ Einzelner“ (Singer, 2004, S. 2).

Die Punkte dieser Auflistung von Situationen kränkenden Lehrer:innenverhaltens wird im Ergebnisteil dieser Arbeit (siehe Kapitel 6) auch in konkreten Erlebnissen von Interviewpartner:innen beschrieben. Metzsig & Schuster erläutert: „Wie wenig sich ganze Generationen von [Pädagog:innen] um die tiefen Beleidigungen gekümmert haben, die sie ihren Zöglingen zumuteten, mag die noch heute angewandte Praxis belegen“ (2020, S. 177). Dieses aktuelle Zitat zeigt auf, dass die Ergebnisse bisheriger Forschungen der frühen 2000er-Jahre noch heute eine Aktualität aufweisen und es sich nicht um eine Thematik handelt, die heutzutage in der Praxis nicht mehr vorgefunden wird.

Auch das Alter der Schüler:innen in der Sekundarstufe spielt eine zentrale Rolle bei den Reaktionen und Auswirkungen von verletzendem Lehrer:innenverhalten. Gerade im Jugendalter kann Bloßstellung und Beschämung sehr verletzend sein, da sie sich die Schüler:innen gerade in der Pubertät und damit auch im Entwicklungsprozess der Identität befinden, in dem sie herausfinden, wer sie sind. Diese Erkenntnisse über das Selbst werden in dieser Altersstufe vor allem durch die Peergroup gemacht. Vergleichsprozesse mit Gleichaltrigen nehmen dabei im Schulalter immer mehr zu und das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe wird zur Priorität der Jugendlichen. Bei einer Bloßstellung oder Beschämung durch die Lehrkraft steht also gar nicht ausschließlich die erniedrigende Situation im Vordergrund, sondern die Angst, dadurch von der Gruppe ausgegrenzt zu werden. Dadurch wahren Schüler:innen in bloßstellenden oder beschämenden Situationen oft ihr Gesicht und lassen sich nichts anmerken, um in den Augen der anderen „cool“ zu bleiben, obwohl sie die Handlung oder Aussage der Lehrperson tief gekränkt hat (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S. 5). Die Blöße der Situation wird also zusätzlich durch die Angst, folglich nicht mehr zur Gruppe dazuzugehören, verstärkt.

In der Literatur finden sich zahlreiche Studien, die sich mit den Auswirkungen der Bloßstellung und Beschämung von Schüler:innen durch Lehrer:innen auf das

Selbstkonzept der Schüler:innen befassen. Einige Forscher:innen betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und heben hervor, dass eine positive und unterstützende Beziehung dazu beitragen kann, Schüler:innen vor Scham zu schützen (Hagenauer & Raufelder, 2021; Prengel, 2019). Bei Untersuchungen zu verletzendem Lehrer:innenverhalten in Österreich und im ganzen deutschsprachigen Raum (Krumm & Weiß, 2008; Krumm & Weiß, 2002; Krumm et al., 1997) berichten Befragte, die Erlebnisse von kränkendem Lehrer:innenverhalten beschreiben, von folgenden Empfindlichkeiten: „Angst, Abwendung, Demotivation, Rückzug, Abscheu, Missmut, Aufregung, Weinen, Verzweiflung, Hilflosigkeit, Verlust an Selbstvertrauen, Empörung, Hass auf den [bzw. die] Lehrer[:in] und sein [bzw. ihr] Fach, Zorn, Wut, Aggression, den Wunsch, die Schule oder [die] Klasse zu verlassen, somatische Beschwerden, Krankheit, Klassen- und Schulwechsel und etliches mehr“ (Krumm & Weiß, 2002, S. 12). Holodynski & Kronast (2009) argumentieren, dass diese negativen Emotionen in Bildungseinrichtungen oft übersehen werden, obwohl sie einen erheblichen Einfluss auf das Lernen und auf die Motivation haben. Auch Hafeneger (2013) kommt in seinen Untersuchungen auf ähnliche Ergebnisse und sieht Beschämung als Kontroll- und Machtinstrument in der Pädagogik. Diesem Themenschwerpunkt widmet sich diese Arbeit im übernächsten Unterkapitel (siehe Kapitel 3.2) nach einer Erläuterung der Formen von bloßstellendem und beschämenden Verhalten durch Lehrpersonen.

3.1. Formen von kränkendem Lehrer:innenverhalten

Im folgenden Unterkapitel werden Situationen von Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen von der Autorin in drei Formen von Lehrer:innenverhalten, die zu Kränkungen bei Schüler:innen führen können, aufgegliedert und individuell genauer beleuchtet. Es werden Beispiele aus der Literatur genannt, um die Einteilung für den bzw. die Leser:in greifbar zu machen. Die Formulierungen für die drei Subkategorien der zentralen Thematik dieser Masterarbeit lauten „Identitätsbezogene Bloßstellung und Beschämung“, „Leistungsbezogene Bloßstellung und Beschämung“ und „Aggressiver Humor“. Wichtig zu betonen ist, dass Handlungen oder Aussagen aller drei Formen beim Empfänger entweder abprallen oder persönlich genommen und an sich herangelassen werden können. Bei der Beschreibung der einzelnen Kategorien kristallisieren sich einige intersektionale Bereiche heraus, bei denen die Grenzen zwischen den Kategorien verschwimmen, da verletzendes Lehrer:innenverhalten viele Gesichter haben kann. Dennoch wird argumentiert, dass eine grobe Einteilung für ein grundsätzliches Verständnis als sinnvoll erachtet wird.

3.1.1. Identitätsbezogene Bloßstellung und Beschämung

Krumm & Eckstein ordnen Kränkungen durch Lehrpersonen, die sich auf die Persönlichkeit, Eigenschaften oder Merkmale der Schüler:innen beziehen, den Überbegriff „Zuschreibungen unerwünschter Eigenschaften/Vorurteile“ zu. Diese können sich erstens durch eine Abwertung oder Kritik am Körper (zu klein, zu groß, zu dick, zu dünn), bzw. dem äußeren Erscheinungsbild, der Kleidung, oder der Aufmachung (Geschminkt-sein, Piercings, Tattoos³) äußern (2003, S. 441).

Zweitens werden in dieser Einteilung jegliche Vorurteile und abfälligen Bemerkungen durch Lehrpersonen bezüglich Geschlecht (männlich, weiblich, divers), Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderung, oder Alter (wenn das Alter der bzw. die Schüler:in von den Klassenkamerad:innen abweicht) zu identitätsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen gezählt (Singer, 2009, S. 182; Krumm & Eckstein, 2003, S. 441).

Drittens fallen in diese Kategorie negative Heraushebungen von Charakterzügen oder Persönlichkeitseigenschaften, wie beispielsweise Introversion (zu ruhig, meldet sich nie) oder Extraversion (zu laut, kann nicht ruhig sein). Es kann auch äußerst verletzend für Schüler:innen sein, wenn Lehrpersonen vertrauliche, private oder unangenehme Informationen über sie preisgeben, Vorfälle überdramatisieren oder Schwächen generalisieren (Krumm & Weiß, 2002, S. 7). Häufig schreiben Lehrpersonen Schüler:innen auch unerwünschte Eigenschaften, wie Unordentlichkeit, Faulheit, Langsamkeit, Desorganisiertheit, oder gar „Dummheit“, zu (Singer, 2009, S. 182; Krumm & Eckstein, 2003, S. 441). Wenn diese Zuschreibungen nicht mit dem Selbstkonzept der Schüler:innen übereinstimmen, können solche Aussagen sehr kränkend sein (Lambrecht & Bosse, 2020, S. 140). Schwächen und Eigenschaften, die von der Lehrperson als negativ betrachtet werden, werden in weiterer Folge auch oft für schlechte Leistungen verantwortlich gemacht, wodurch eine Überschneidung mit der nächsten Kategorie entsteht.

³ Piercings und Tattoos können in den letzten Klassen der Oberstufe (vor allem auch in fünfjährigen Oberstufen) ein Thema bei Schüler:innen werden, da beides mit einer Zustimmung der Eltern ab 16 Jahren, und regulär ab 18 Jahren in Österreich erlaubt ist (Webseite österreich.gv.at: <https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/familie-und-kinderfuersorge/jugendrechte/5/Seite.1740309.html>, aufgerufen am 3.4. 2024).

3.1.2. Leistungsbezogene Bloßstellung und Beschämung

Die zweite Kategorie bezieht sich auf leistungsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen, die in der Schule besonders häufig vorkommen (Krumm & Eckstein, 2003, S. 443f). Hierbei spielt die Erwartungsrolle der Lehrperson eine große Rolle, wenn Lehrpersonen beispielsweise eine objektiv sehr gute Leistung als „Ausrutscher“ interpretieren und durch eine öffentliche Abwertung einer erbrachten Leistung deutlich machen, dass sie dem bzw. der Schüler:in keine gute Leistung zutrauen. Weiters zählen Vorwürfe bezüglich schlechter Leistungen vor der Klasse oder das laute Vorlesen von „negativen“ Beispielen von Schüler:innentexten zu leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen (Krumm & Eckstein, 2003, S. 441, Singer, 2009, S. 182). Eine weitere Facette dieser Form von leistungsbezogenem, kränkenden Lehrer:innenverhalten stellt jene Lehrmethode dar, „[V]ersagende oder sozial ängstliche Schüler[:innen] an der Tafel [zu] prüfen“ (ebd.), vor allem, wenn die Lehrpersonen wissen, dass der bzw. die aufgerufene Schüler:in die geforderte Leistung aus Nervosität, Angst oder unzureichendem Können nicht erbringen kann. Singer betont: Als „[k]ränkend erleben Jugendliche, wenn Lehrer[:innen] sie mit Schwächen vor der Klasse bloßstellen“ (2009, S. 182). Diese Vorführung vor der Klasse durch Vorzeigen bzw. Vorrechnen an der Tafel wird von vielen Schülern:innen stark mit Angst verbunden, wie im Laufe der Arbeit noch detailliert beleuchtet wird (siehe Kapitel 3.3) (ebd.). Auch der wiederholte, unfaire Vergleich der Leistung mit Mitschüler:innen oder Geschwistern oder die Ungleichbehandlung der Schüler:innen durch eine Bevorzugung einzelner „Lieblinge“ kann zu Verletzungen bei Kindern oder Jugendlichen führen. Ein häufig beobachtetes Phänomen ist die Drohung, nicht gut genug für die Schule zu sein oder die Schule bzw. den Abschluss nicht zu schaffen. Der Elitenstatus des Gymnasiums im österreichischen Schulsystem spielt dabei eine zentrale Rolle (Krumm & Eckstein, 2003, S. 441). Wie Singer formuliert: Kränkende Lehrpersonen „schreiben dem [bzw. der] Schüler[:in] mangelndes Denkvermögen zu oder zweifeln seine [bzw. ihre] Eignung für das Gymnasium an“ (2009, S. 182). Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, spielen auch Zuschreibungen von negativen Eigenschaften in Verbindung mit Leistung eine Rolle. Besonders häufig wird dabei die Zuschreibung von „Faulheit“ und von „fehlender Begabung“ genannt (Krumm & Eckstein, 2003, S. 441). Als Folge können Schüler:innen entweder das Gefühl haben, dass ihr Arbeitseinsatz falsch bewertet wurde und sie die Zuschreibung nicht verdient haben, wodurch mit Wut und Abneigung gegenüber der Lehrkraft reagiert wird, oder die Schüler:innen resignieren und fangen an, die Zuschreibung über sich selbst zu glauben (Singer, 2009, S. 182ff). Bloßstellung und

Beschämung durch Lehrpersonen kann aber auch unter dem Deckmantel einer vermeintlich lustigen Äußerung auftreten, wie in der folgenden, dritten und letzten Form „aggressiver Humor“ dargelegt wird. Aufgrund der Sonderform, die aggressiver Humor in Verbindung mit kränkendem Lehrer:innenverhalten darstellt, wird dieser Unterpunkt tiefergehend erläutert.

3.1.3. Aggressiver Humor

Aggressiver Humor ist eine besondere Form der Kränkung, da es sich bei Aussagen in vielen Fällen nicht um die Leistungen von Schüler:innen handelt, sondern der Humor gegen die Person selbst gerichtet ist (Wicki, 2018, S. 13). Der Begriff beschreibt eine Art von Humor, bei dem sich über jemanden, e.g. Schüler:innen, vor der Gruppe lustig gemacht wird (Bieg & Dresel, 2016, S. 4f). Laut Werner Wicki geht aggressiver Humor „im Zusammenhang mit Schule nicht selten auf Kosten von etwas oder von jemandem – jemand wird beispielsweise wegen eines Fehlers, einer Schwäche oder eines Makels gehänselt, verspottet oder ausgelacht“ (2018, S. 136). Viel zu häufig geht aggressiver Humor auch von Lehrpersonen aus, die damit Schüler:innen herabsetzen (Wicki, 2018, S. 13). Dies sieht Wicki als einen Verstoß gegen das professionelle Ethos, dem Lehrpersonen unterliegen. Laut ihm ist aggressiver Humor „unangebracht und in seiner Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler ‚schädlich‘“ (2018, S. 137). Es muss betont werden, dass individuelle Schüler:innen einzelne Aussagen von aggressivem Humor auch tatsächlich lustig auffassen können. Dennoch können sensible Schüler:innen dadurch stark gekränkt werden (Lambrecht & Bosse, 2020, S. 140), wodurch diese Form von Humor von Lehrpersonen vermieden werden sollte.

Anders als andere Formen von Humor, die zum Ziel haben, soziale Beziehungen zu stärken, steckt hinter aggressivem Humor ein Wunsch nach einer Verbesserung des Selbst jener Person, die sich durch diese Art von Humor über jemanden äußert. Infolgedessen werden soziale Normen verletzt und bei den Personen, auf die der Humor gerichtet ist, kann eine Provokation von Ärger oder Traurigkeit ausgelöst werden (Bieg et al., 2017; Martin et al., 2003). Ausprägungen von aggressivem Humor beinhalten Äußerungen von Ironie, Sarkasmus und Zynismus, die auf der negativen Heraushebung einer Person basieren (Bieg & Dresel, 2018, S. 4). Zumal es bei jüngeren Schüler:innen oft zu Schwierigkeiten im Verständnis kommt, wenn bei Aussagen eine andere Bedeutung gemeint ist als die wörtliche, werden ironische, sarkastische oder zynische Lehrer:innenaussagen gegen ältere Schüler:innen, die die gemeinte Bedeutung durch den Unterton verstehen können, von Betroffenen häufig als unangemessen, bloßstellend und beschämend erlebt (Wanzer

et al., 2006). Dies hat auch eine Auswirkung darauf, wie Schüler:innen ihre Lernumgebung wahrnehmen. Wenn gegen Schüler:innen durch ihre Lehrkräfte aggressiver Humor zur Anwendung kommt, nehmen diese ihre Lernumgebung vermehrt als unangenehm wahr und bewerten auch die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihnen selbst dadurch oft als negativ (Booth-Butterfield & Wanzer, 2016). Zwischen (aggressivem) Humor und emotionaler Empfindlichkeit kann ein großer Zusammenhang nachgewiesen werden. So berichten, nach Bieg et al., Schüler:innen, die einer Lehrperson eine vermehrte Verwendung von aggressivem Humor gegen sie zuschrieben, ein Erleben von weniger Freude, vermehrte Angstzustände und vermehrte Langeweile in diesem Unterricht (2017). Auch eine deutliche Senkung der intrinsischen Motivation konnte nachgewiesen werden (Bieg & Dresel, 2018, S. 4). Durch solche ablehnenden Haltungen wie diese gegenüber einer Lehrperson wird erwiesenermaßen das Klassenklima stark beeinflusst (ebd.). Wie Bieg & Dresel erläutern: „Nutzt die Lehrkraft aggressiven Humor, ärgern sich die Schüler[:innen] häufiger und können möglicherweise dem Unterricht schwerer folgen“ (2018, S. 5). Die Verwendung von aggressivem Humor kann also zu negativen Folgen bezüglich der Lernumgebung, der Lernmotivation in diesem Unterricht, der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der emotionalen Stimmungslage, und weiterführend auch bezüglich des Selbstkonzepts der Schüler:innen führen.

Eine Studie von Blömeke (2010) zeigt, dass Lehrpersonen bei Schüler:innenverhalten, welches sie als störend oder negativ erachten, dazu geneigt sind, nicht auf die Störung selbst zu reagieren, sondern auf Bemerkungen zurückgreifen, die einen aggressiven Humor innehaben. Wie Blömeke beschreibt: „Die empirisch am häufigsten gezeigte Reaktion von Lehrerinnen und Lehrern ist jedoch [...] der Verzicht auf eine störungsbezogene Aktion. Stattdessen erfolgt eine Art „Flucht“, zum Beispiel in eine ironische Bemerkung, die mit der Gefahr der Bloßstellung für die Schülerinnen und Schüler verbunden ist“ (Blömeke, 2010, S. 213). Eine ähnliche Studie von Maschke verdeutlicht, dass dieses Verhaltensmuster sehr oft auch unbewusst bei Lehrkräften als Reaktion auf eine als schwierig wahrgenommene Situation mit einem bzw. einer Schüler:in auftreten kann (2015, S. 183). Maschke betont weiters die Wichtigkeit, den Einsatz von Ironie, Sarkasmus und Zynismus im Unterricht als Lehrkraft kritisch zu hinterfragen (ebd.). Von Schüler:innen werden solche Kommentare häufig als Spott, Verhöhnung oder persönlicher Angriff aufgenommen, selbst wenn diese nicht so gemeint waren, und als Mittel angesehen, um dem Kind bzw. Jugendlichen die überlegene Rolle als Lehrkraft zu demonstrieren (Maschke, 2015, S. 55). Diese Funktion wird aggressivem Humor in vielen sozialen Konstellationen, die ein Machtgefälle innehaben, zugeschrieben. Wie Marks beschreibt: Durch aggressiven Humor „wird Pseudo-Gemeinschaft (der Lachenden auf Kosten des [bzw. der] Verspotteten) und Hierarchie

geschaffen – in Jugendcliquen, in der Arbeitswelt (Mobbing) und [in der] Politik“ (2005, S. 8). Dieses Phänomen trifft auch in der Institution Schule auf. Lehrpersonen können demnach bewusst oder unbewusst auf aggressiven Humor zurückgreifen, mit dem Ziel, Macht über den bzw. die Schüler:in, der: bzw. die dadurch bloßgestellt oder gekränkt wird, ausüben zu können. Auf weitere Facetten der bestehenden Machtverhältnisse in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen.

3.2. Machtverhältnisse zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen als Ausgangspunkt von Bloßstellungen

Der Begriff der *Macht* beinhaltet einen ambivalenten Bedeutungshorizont auf gesellschaftlicher und zwischenmenschlicher Ebene. Einerseits bezieht sich „Macht [auf] das, was ein Mensch, eine Menschengruppe oder die Menschheit zu leisten vermag“ (Lanwer, 2008, S. 99), andererseits ist Macht als eine Struktur definiert, wenn jemand über etwas oder eine andere Personen herrscht, wodurch ein Machtgefälle entsteht. Macht kann unter einer Gewaltherrschaft als willkürliches Mittel zur Darstellung der Überlegenheit eines Einzelnen oder einer Gruppe missbraucht werden, um Entscheidungen, die bestimmte Handlungen im Eigeninteresse fördern, durchzusetzen (ebd.). In der Definition von Macht nach Foucault (1983) gilt diese nicht als allumfassende Instanz, sondern als allgegenwärtiges Phänomen in allen Situationen, in dem Menschen in Beziehung treten. Foucault sieht es daher als Abstraktion an, wenn die Rolle der Macht in jeder existierenden Gesellschaft nicht bei allen Entscheidungen miteinbezogen wird (1983). Arendt (2007) unterstreicht neben dem Begriff der Macht auch die Autorität, die sich durch bedingungslose Akzeptanz auszeichnet und Gehorsam ohne jeglichen Zwang oder Überredung beansprucht. Von diesen unterschiedlichen Perspektiven auf Macht kann abgeleitet werden, dass jeglicher Form von Gewalt ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis zugrunde liegt.

Innerhalb des Kontexts von Schule spielt Macht eine vorherrschende Rolle, wie Liebel erläutert: „Das System Schule wird durch offenkundige und subtile Machtstrukturen charakterisiert, die auf Schulkultur, organisatorische Strukturen und pädagogische Praktiken Einfluss haben“ (2020; zitiert nach Leonhardt et al., 2023, S. 11). Auch Bramberger & Plaute betonen, dass sich tagtäglich Machtverhältnisse konstituieren und in Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen repräsentieren (2018, S. 18). Kappeler begründet dieses besondere Verhältnis dadurch, dass in unserer Gesellschaft der Gedanke

vorherrscht, dass eine Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen primär auf einer pädagogischen Bindung beruht. Gänzlich ausgeklammert wird hierbei zumeist der Einbezug des vorherrschenden Macht-Gefälles, das die Beziehung signifikant komplexer macht. Manfred Kappeler nennt dieses Phänomen eine „Leugnung der Asymmetrie der Macht im Konzept des pädagogischen Bezugs“ (Kappeler, 2012, S. 80). Drinck verbildlicht diese hierarchischen Strukturen in der Institution Schule mit konkreten Beispielen, die die widersprüchlichen gesellschaftlichen Konstellationen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen aufzeigen: „[...] Ungleichheit von Rechten (Volljährige/Mündige vs. Minderjährige), [...] Ungleichheit in den Kompetenzen (Expert[:])innen vs. Schüler[:])innen), [...] Ungleichheit von Sanktionierungsgewalt (nur Lehrer[:])innen können bewerten, Leistung besonders auszeichnen, aber auch strafen)“ (2020, S. 131). Auch beim Kinderrechtsausschuss werden die, nach wie vor präsenten, Missstände in Form von Machtgebilden, hierarchischen Strukturen, diskriminierenden Lehrer:innenverhalten, Missachtung von Individualität bzw. kindlichen Bedürfnissen kritisiert (Feige, 2022). In Hinblick auf diese strukturelle Gegebenheit der Asymmetrie in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung haben Situationen von Bloßstellungen und Kränkungen von Schüler:innen durch Lehrkräfte ihren Ursprung in diesem Machtgefälle. Wie Singer betont, wird dieses Ungleichgewicht zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen durch das hierarchisch erzeugte Machtverhältnis zur Voraussetzung, dass es bei Lehrkräften zu einem Machtmissbrauch kommen kann (2013, S. 2). Aus der Perspektive der Schüler:innen sind sie ihren Lehrkräften unterlegen und eine Gegenwehr bei verletzendem Lehrer:innenverhalten ist nur bedingt oder sehr erschwert möglich, weshalb sie die Situation weitgehend resignierend und widerstandslos hinnehmen (Hafeneger, 2013, S. 85). Diese passive Haltung wird verstärkt, wenn die inadäquaten Aussagen oder Handlungsweisen von der Gruppe tabuisiert und geduldet werden (2013, S. 2).

3.3. Angst und Scham im Zusammenhang mit Lernen

Gesunde Scham ist ein natürliches Gefühl des Menschseins, das in der Schule nicht vermieden werden kann und auch zur Entwicklung einer Person dazugehört, solange Schamsituationen bewältigt und gut verarbeitet werden können. Zu Situationen von gesunder Scham in der Institution Schule zählen einerseits passive Enthüllungs-Momente, in denen Facetten des Selbst aufgedeckt werden, die die Person lieber im Verborgenen gelassen hätte, wie beispielsweise ein Überkommen von Emotionen mit einem Tränenausbruch, der dieser Person vor der Gruppe peinlich ist. Aus solchen Situationen kann man wachsen, um schließlich gereifter darauf zu reagieren und dazu zu stehen, dass

eine Situation Trauer- oder Freudentränen ausgelöst hat. Andererseits kann gesunde Scham auch ein aktives Zeigen von Anteilen seiner selbst beinhalten, zum Beispiel durch ein freiwilliges Melden im Unterricht. Dieses birgt bei einer richtigen Antwort entweder eine höhere Wertschätzung von Mitschüler:innen und Lehrpersonen, oder das Risiko als „Streber“ der Klasse gesehen zu werden. Bei einer falschen Antwort aber könnte es zu einem Auslachen oder einem Gefühl der Dummheit vor anderen kommen. Diese Überwindung ist eine sehr wichtige, tagtägliche Erfahrung in der Schule (Marks, 2005, S. 9). Es gibt jedoch auch tiefer gehende Formen von Scham, die nicht mehr als gesund eingeordnet werden können, vor allem wenn sie in Verbindung mit Bloßstellung oder Beschämung vor einer Gruppe und infolgedessen mit Angst vor einer Lehrkraft stehen. Metzsig & Schuster zeigen auf: „Ungünstige Lebenserfahrungen in Leistungssituationen, z. B. [...] wenn die erwarteten Leistungen ausbleiben sowie Beschämungen und Kränkungen bei Misserfolgen in und außerhalb der Schule, können zu Ängstlichkeit führen“ (2020, S. 160). In solchen Fällen kann eine Beschämung das Selbstwertgefühl mindern und die Lernfähigkeit blockieren (Marks, 2005, S. 9). Eine Minderung des Selbstwertgefühls, wenn sich Schüler:innen beschämt fühlen, bestätigen mehrere Studien aus der Literatur (Cook et al., 2017; Krause, 2017; Oades-Sese et al., 2014). Die lernhemmende Wirkung von vermehrt auftretenden, kränkenden Situationen in der Schule, betonen auch Metzsig & Schuster:

„Ein wichtiges Problem beim Lernen ist gar nicht so sehr die geistige Kapazität, sondern man muss die vielen Kränkungen, die den Lernprozess begleiten, überstehen. Man blamiert sich, wenn man etwas falsch macht, wenn man z. B. eine Vokabel nicht weiß, obwohl sie schon so oft vorgekommen ist. Man denkt negativ über sich selbst, wenn man einen Text nicht versteht oder eine Aufgabe wieder nicht lösen kann“ (2020, S. 176).

Damit ist das Lernen in einem Klassenzimmer auch eng mit einem sozialen Anpassungsdruck verbunden. Die Angst, aufgrund eines Fehlers nicht mehr zur Gruppe dazuzugehören kann durch eine Häufung solcher beschämenden oder bloßstellenden Situationen viel Platz im Gehirn eines bzw. einer Lernenden einnehmen. Marks erläutert dazu: „Im Angstmodus ist freies, kreatives Denken und Lernen stark eingeschränkt. Das Gehirn hält sich an die simpelsten Schemata, weil es ganz darauf ausgerichtet ist, der Angstquelle zu entkommen“ (2005, S. 9). Wenn Angst und Scham in einer Leistungssituation zusammenkommen werden Situationen von den Personen, die diese erleben, häufig als eine Bedrohung für ihr Selbstwertgefühl eingeschätzt. Weil diese empfundene Bedrohung die geistigen Kapazitäten zu einem Großteil mit ängstlichen oder beschämenden Gefühlen einnimmt, gehen vor allem die emotionalen Verbindungen zum Lerninhalt verloren, die in einem Gefahrenzustand im Gehirn nicht gebildet werden können. Wie Marks beschreibt:

“Defizite an Interesse und Aufmerksamkeit werden durch Defekte in Hirnarealen verursacht, die für die Regulierung von Gefühlen zuständig sind. Damit sind die Betroffenen ihrer unbewussten Reaktivität (Abwehrmechanismen) ausgeliefert. Wird Scham durch emotionale Erstarrung abgewehrt, bleibt chronische Langeweile zurück. Den Betroffenen sind alle Themen gleich uninteressant; sie bieten keine Emotionen, an die Lehrende anknüpfen könnten, um zu motivieren ([Lehrpersonen] reden dann „ins Leere“). Ohne emotionalen Kontext erfolgt keine Speicherung im Gehirn, es kann nichts gelernt werden“ (ebd.).

Das bedeutet, dass das Gehirn nur aufnahmefähig ist, wenn sich die Lernenden wohl und sicher in der Lernsituation fühlen. Wenn Schüler:innen vor der Klasse beschämt oder bloßgestellt werden und dadurch ein Angstzustand entwickelt wird, wirkt sich das also folglich negativ auf das Lernverhalten, insbesondere auf die Aufnahme neuer Information, aus. Dadurch können zukünftige Leistungssituationen weniger gut ausgeführt werden und die Wahrscheinlichkeit für erneute kränkende Situationen erhöht sich. Ein Teufelskreis beginnt.

Eine weitere Folge von Lernen unter Scham und Angst ist, dass sich die ängstlichen und beschämten Empfindungen verstärken, wenn sich Schüler:innen in ihrem Selbstwertgefühl angegriffen fühlen (Metzig & Schuster, 2020, S. 160) und Schüler:innen weniger Motivation haben, sich für zukünftige Leistungserbringungen anzustrengen (Haas, 2013; Marks, 2013; Holodynski & Kronast, 2009). Studien von Haas (2013), Marks (2013) und Holodynski & Kronast (2009) befassen sich näher mit der Rolle von Scham und Beschämung im Kontext von Schule und Unterricht und betonen, dass Scham oft dazu führen kann, dass das Selbstkonzept und die Motivation von Schüler:innen beeinträchtigt werden.

Als Reaktion wird eine resignierte Haltung eingenommen, in der Schüler:innen jene Selbsteinschätzung entwickelten, dass sie auch mit zusätzlichen Anstrengungen nicht die erfordernten Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, um die Leistungssituation erfolgreich zu bewältigen. Eine häufig beobachtete Strategie bei einem solchen Selbstkonzept ist es, Leistungsanforderungen und Lernsituationen in diesem Fach oder bei dieser Lehrperson so weit als möglich aus dem Weg zu gehen, um zu erreichen, sich vor dem wahrgenommenen Angriff auf das Selbstwertgefühl durch die Lehrperson, und/oder durch den Misserfolg durch eine nicht ausreichende Leistung schützen zu können (Metzig & Schuster, 2020, S. 160). Diese und weitere Strategien werden im Ergebnisteil auch von den Interviewpartner:innen dieser Studie beschrieben (siehe Kapitel 6.3).

4. Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsmethoden für die qualitative Datengeneration der vorliegenden Masterarbeit beschrieben. Im ersten Schritt erfolgt eine umfassende Erläuterung der überbordenden Methodologie der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) und dem damit zusammenhängenden *Theoretische Sampling*. Anschließend wird in einem zweiten Schritt der Erhebungsprozesses durch *problemzentrierte Interviews* nach Andreas Witzel (1985) beleuchtet und der Interviewleitfaden in Form einer Mindmap-Darstellung dargelegt. Dieser zeigt die Vor- und Nachbereitung der Befragungen in Detail auf. Am Schluss des Kapitels werden relevante forschungsethische Überlegungen angeführt, die bei der Studie zu berücksichtigen sind.

4.1. Auswahl und Begründung der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die Wahl einer Interviewmethode mit narrativem Charakter kann damit begründet werden, dass dabei laut Mayring Befragte erfahrungsgemäß mit einem hohen Grad an Genauigkeit, Ehrlichkeit, Offenheit und Selbstreflexion antworten (1990, S. 51). Die Interviewform des problemzentrierten Interviews nach Witzel wurde aufgrund ihres besonderen Merkmals des „progressiven Vorgehens“ im Gespräch mit den Interviewpartner:innen ausgewählt. Die Interviewform ermöglicht die offene Gestaltung des problemzentrierten Interviews. Befragten Personen können im Rahmen des Interviews ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen ausführlich und tiefgründig in einem intensiven Gespräch darstellen. Weiters wird grundsätzlich versucht, wesentliche Probleme aus der Perspektive von betroffenen Personen aufzugreifen und zu verstehen (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 412). Insgesamt bietet die Methode eine strukturierte und fokussierte Methode, um emotional behaftete Themen zu erforschen, indem es eine detaillierte Exploration der Problembereiche ermöglicht und gleichzeitig Raum für die Identifizierung von Lösungsansätzen bietet (Witzel, 1985). Diese Aspekte sind wesentlich für die Problemstellung dieser Masterarbeit, da es sich um ein emotionales und sensibles Thema handelt, weshalb die Wahl eines angemessenen Forschungszugangs, der dies berücksichtigt, essenziell ist.

Um die Forschungsfragen, die dieser Masterarbeit zugrunde liegen (siehe Kapitel 1.2), beantworten zu können, wird die Methodologie der *Grounded Theory* herangezogen, wobei in dieser Masterarbeit eine Weiterentwicklung der ursprünglichen *Grounded Theory* nach

Charmaz (2014) gewählt wurde. Der Forschungsansatz der Grounded Theory wurde für die Forschung im Rahmen dieser Arbeit gewählt, da sie sich als robuste und flexible Methode zur Analyse sensibler Themen erwiesen hat. Sie ermöglicht eine offene Herangehensweise, Flexibilität in der Theoriegenese sowie die Berücksichtigung von Subjektivität und Interpretation. Zudem liegt ihr Fokus auf der Erforschung von Prozessen und Interaktionen (ebd.). Um die Daten für die Auswertung mit der Grounded Theory Methodologie zu generieren, wird für diese Arbeit die qualitative Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews angewendet.

Das problemzentrierte Interview stellt die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Interviewpartner:innen in den Mittelpunkt. Der Forschungsansatz basiert auf der Untersuchung persönlicher und individueller Erfahrungen sowie erlebter Probleme von Einzelpersonen (Witzel, 1985). Im Fall dieser Masterarbeit sprechen die Befragten über Erlebnisse von Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen in ihrer Schulzeit, die ihnen in Erinnerung geblieben sind. In diesem Zusammenhang wird erhoben, ob diese Erfahrungen von Beschämung und Bloßstellung auch nach der Schulzeit, bis zum Zeitpunkt der Befragung, noch immer einen unmittelbaren Einfluss auf das Leben der Befragten haben. Dabei liegt der Fokus vor allem auf dem empfundenen Auswirkungen auf das Selbstkonzept während und nach der Schulzeit. Von den erhobenen Daten der Interviews werden gemeinsame Gefühle, Stimmungen und Grundmotive gesammelt und daraus nach der Grounded Theory Methodologie ein Theorieansatz abgeleitet (Krüger & Meyer, 2007, o.S.).

Sowohl die Methodologie der Grounded Theory als auch das problemzentrierte Interview geben einen genauen Forschungsablauf vor. Diese lassen sich in vielen Bereichen in einer Symbiose vereinen. Jedoch gibt es einige Bereiche beider Methoden, die individuell angepasst werden müssen, um die überbordende Methodologie der Grounded Theory mit der Methode der problemzentrierten Interviews im Rahmen dieser Arbeit zu verbinden. So ist beispielsweise laut der Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews nach Witzel auch eine distinkte Auswertungsmethode vorgesehen, die jedoch durch den Fokus der Arbeit auf den vielschichtigen Auswertungsprozess der Methodologie der Grounded Theory nicht verwendet wurde.

Darüber hinaus erfolgt eine Ableitung von möglichen Bewältigungsmechanismen für Situationen von kränkendem Lehrer:innenverhalten. In einem ressourcenorientierten Ansatz soll dabei untersucht werden, welche Strategien dabei behilflich sein können, mit Situationen von bloßstellendem oder beschämendem Lehrer:innenverhalten umzugehen bzw. welche Maßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten sich ehemalige Schüler:innen

während ihrer eigenen Schulzeit von den Lehrpersonen und dem System Schule gewünscht hätten oder von ihren Lehrkräften erfolgreich eingesetzt wurden. Davon können Implikationen und Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen abgeleitet werden.

4.2. Grounded Theory Methodologie nach Charmaz

Im Basisgedanken der Grounded Theory wird die Methode als ein systematischer und induktiver Vorgang beschrieben, der als iterativ, also das Gegenteil von linear, verstanden wird. Diese Methode setzt bei induktiven Daten an, stützt sich auf vergleichende Analysen, umfasst die gleichzeitige Erhebung und Analyse von Daten und beinhaltet Strategien zur Verfeinerung der entwickelten analytischen Kategorien (Charmaz, 2017, S. 299). Der Forschungsprozess besteht also aus fortwährenden Übergängen zwischen Abschnitten der Datenerhebung, der Analyse der Daten und der Bildung von Theorien (Strauss, 1991, S. 46, Glaser & Strauss, 1967). Strübing beschreibt diese zentrale Idee als eine zeitliche Parallelität und wechselseitige, funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung (2015, S. 78). Die Grounded Theory geht jedoch über die Induktion hinaus und hat zum Ziel, neue Theorien zu bilden (Strübing, 2018, S. 121f). Die Forschungsinstrumente des Grounded Theory Ansatzes zur Analyse von Prozessen und zur Bildung von Theorien machen diese Methode einzigartig. Die meisten qualitativen Forschungsarbeiten fragen nach dem "Was?" und nach dem "Wie?", um ihre Forschungsfragen zu beantworten. Im Gegensatz dazu hat die Grounded Theory den Anspruch, Antworten auf "Warum?"-Fragen zu finden und Bedingungen der Entstehung dieser Antworten zu lokalisieren (Charmaz, 2017, S. 299). Essenziell dabei ist das Bewusstsein der subjektiven und kreativen Natur des Verfahrens und die Arbeit im Sinne der "theoretischen Sensitivität" (Strauss, 1991, S. 36). Diese beschreibt nach Corbin & Strauss das Vorliegen von Einsichten sowie von Empathie sowie der Fähigkeit, während der Erhebung und Analyse der Daten relevante Themen, Ereignisse und Geschehnisse zu erkennen (Strübing, 2015, S. 78).

Die Ableitung eines Theorieansatzes fungiert auf Basis des Grounded Theory-Ansatzes, einer Methode, die ursprünglich Glaser & Strauss in deren Werk „The Discovery of Grounded Theory“ (1967) beschrieben wurde. Die beiden Autoren wollten mit ihrem neuen Ansatz eine Alternative in der qualitativen Forschung zum standardisieren Forschungsverfahren, das an die quantitative Forschung angelehnt ist, schaffen. Später entwickelten Glaser und Strauss die Grounded Theory Methodologie unabhängig voneinander in unterschiedliche Richtungen weiter (Charmaz, 2014, S. 5ff). Ihre Grundidee wurde jedoch auch von zahlreichen Forscher:innen aufgegriffen und in verschiedene

Ausprägungen weiterentwickelt (Hülst, 2010, S. 281; Mey & Mruck, 2007, S. 12). Eine dieser Ausprägungen von Kathy Charmaz kritisiert die ursprüngliche Idee von Glaser (2002), dass aus dem Datenmaterial entstehende Theorien unbeeinflusst von der Person sein muss, die die Studie anhand von Beobachtungen und Forschungen durchführt. Stattdessen geht sie von der Annahme aus, dass der bzw. die Forscher:in Teil der Wirklichkeit ist, in der die Studie durchgeführt wird und die Daten gesammelt werden (Charmaz, 2006, S.10). Katy Charmaz wird dadurch zur vorherrschenden Vertreterin eines „*Constructivist Grounded Theory*“ Ansatzes (Charmaz, 2017; Mey & Mruck, 2007, S. 22). Laut ihrer Perspektive verlegt sich die Rolle von Forscher:innen daher von der bzw. dem neutralen Beobachter:in zum Subjekt des Forschungsvorgangs als Interpret:in der generierten Daten. Somit wird die Einbeziehung der bzw. des Forschers:in zu einem wesentlichen Merkmal der Forschungsmethode (Urquhart, 2016; Birks & Mills, 2015). Folglich unterliegt das Forschungsverfahren einem kontinuierlichen Prozess von Handeln und Reflektieren (Strübing, 2014, S. 11f). Reflexion und Interpretation stehen dabei an oberster Stelle, wodurch Wahrnehmungen, Ansichten und Interessen des bzw. der Forschers:in die Erhebung der Daten beeinflussen und die Perspektive der forschenden Person mitberücksichtigt werden muss. Daraus erschließt sich, dass das Ergebnis der theoretischen Analyse auch interpretative Eigenschaften aufweist und keinen Anspruch auf Objektivität erhebt (Equit & Hohage, 2016, S. 30). Das bedeutet, dass sich der:die Forscher:in seiner bzw. ihrer eigenen Interpretationen des Datenmaterials bewusst werden muss.

Für diese Masterarbeit wurde die Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Charmaz gewählt, da diese keinem strikten Forschungsablauf unterliegt und Eigenschaften von einem interaktiven Prozess aufweist. Statt sich an ein starres Schema anzupassen, wird eine Beziehung zwischen Forscher:in und Forschungsmethode angestrebt, wodurch die Möglichkeit entsteht, eine individuelle Herangehensweise zu etablieren und sich dabei in einem reflexiven Prozess als Forscher:in weiterzuentwickeln (Charmaz, 2017, S. 299; Charmaz, 2011, S. 191; Krüger & Meyer, 2007, o.S.). Charmaz Auffassung wird als offen, selektiv und interpretativ beschrieben (Urquhart, 2016, S. 8ff). Obwohl die Grounded Theory von Charmaz als eine Weiterentwicklung der ursprünglichen Theorie von Strauss und Corbin angesehen wird, können dennoch Aspekte der früheren Grounded Theory in ihrer Arbeit zu finden sein. Als ein Beispiel dafür wird die Verwendung der ersten Phase der Codierung bei Charmaz genannt, die von Glaser (1967, 1978) sowie von Strauss und Corbin (1990) stammen (Krüger & Meyer, 2007, o.S.). Eine Abbildung des Grounded Theory Prozesses nach Charamz ist unten in Abbildung 1 (siehe S. 26) dargestellt.

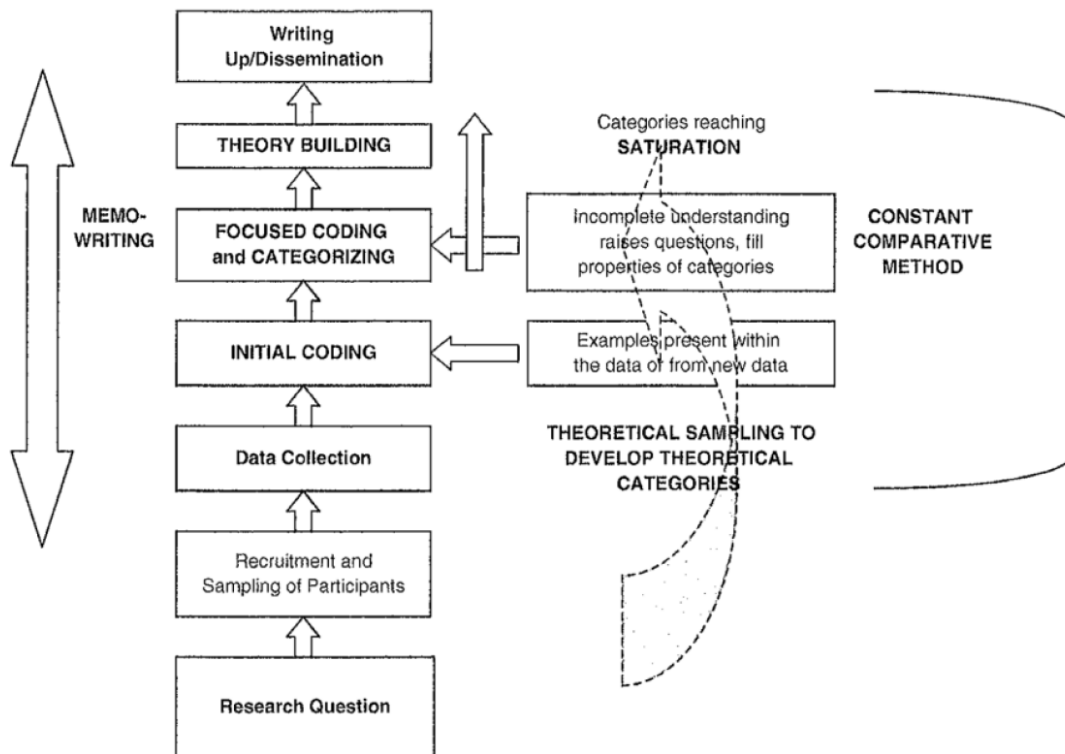


Abbildung 1: Grounded Theory Prozess (Charmaz, 2014, 18)

Charmaz illustriert in dieser Darstellung (Abbildung 1), wie in einem zirkulären Prozess während der Datensammlung und -auswertung kontinuierlich Erkenntnisse gewonnen werden, die für weitere Befragungen genutzt werden können (Charmaz, 2014, S. 41). Die Erhebung der Daten und deren Auswertung erfolgen also parallel und befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Dieser fortlaufende Prozess bleibt bis zur endgültigen Theoriegenese nach der theoretischen Sättigung des Datenmaterials durchgehend bestehen, um das Datenmaterial auf seine Relevanz für die Forschungsarbeit zu prüfen (ebd., 18f).

Weiters ist dieser, in Abbildung 1 dargestellte Prozess, keineswegs linear, da während der Forschung jederzeit neue Einsichten und Verbindungen auftauchen können. Es kommt vor, dass neue Erkenntnisse und Ideen erst spät im Forschungsprozess entstehen, was dazu führen kann, dass Forscher:innen zusätzliche Daten erheben und neue Fragen stellen, um das Datenmaterial empirisch zu sättigen. Oftmals entwickeln sich verschiedene Analyserichtungen, wodurch der Fokus der Untersuchung sich verändern kann. Während des Codierens können fortlaufend neue Daten gesammelt werden, um das Verständnis zu vertiefen und offene Fragen zu klären. Gleichzeitig können neue Fragen die ursprünglichen Forschungsfragen und die Datenanalyse beeinflussen. Das Ziel des Codierens ist es, theoretische Kategorien durch Theoretical Sampling zu entwickeln, das parallel zur Datenanalyse stattfindet (Charmaz, 2014, S. 213). Die Vorgehensweise des Theoretischen

Samplings wird im Rahmen des Kapitels „Auswertungsprozess mit der Grounded Theory“ (siehe Kapitel 4.5) näher beleuchtet.

Die Bewertung des Forschungsprozesses erfolgt nicht anhand traditioneller Qualitätskriterien. Das bedeutet, dass es keine festgelegte Standardvorgehensweise in der Grounded Theory Forschung gibt. Um jedoch von einer Willkür im Forschungsprozess abzuweichen, wird die Fähigkeit Reflexion der bzw. des Forschers:in zur zentralen Haltung der Grounded Theory gemacht. Die wesentlichen Elemente der Grounded Theory umfassen das Codieren, das Verfassen von Memos, die theoretische Stichprobenziehung (theoretisches Sampling) und die theoretische Sättigung (theoretical Saturation) (Birks & Mills, 2015; Charmaz, 2014; Charmaz, 1996, S. 28f). Insbesondere das Codiervorgehen kann variieren, wobei alle neu entwickelten Ansätze gemeinsam haben, dass sie die Generierung neuer Theorien zum Ziel haben (Urquhart, 2016; Birks & Mills, 2015).

Charmaz sieht Memos als die Verbindungen zwischen den eigenen Ideen und den erforschten Daten (Charmaz, 2014, S. 111). Das Verfassen von Notizen begleitet den gesamten Forschungsprozess ab dem Zeitpunkt der Datensammlung, um die Entfaltung eigener Gedanken zu fördern. Diese Notizen bilden den Kern der Analyse und bieten Möglichkeiten, durch die der bzw. die Forscher:in Daten vergleichen, Konzepte für die Codierung entwickeln und die weitere Datensammlung lenken kann (Charmaz, 2014, S.18ff). Die Memos sichern die Ergebnisse während des Forschungsprozesses und können bei der Theoriegenese behilflich sein (Strübinger, 2018, S. 35). Um einen maximalen Nutzen der Memos gewährleisten zu können, werden diese mit dem Datum und einer prägnanten Überschrift versehen. Die einzelnen Memos können sich in den verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses inhaltlich und von der Länge unterscheiden (Strauss & Corbin 1996, S. 169ff). Am Anfang des Forschungsprozesses werden Planungsmemos erstellt, um sich an den Datenerhebungsprozess heranzusetzen. Theoretische Memos verbinden im Datengenerierungsprozess erhobene Inhalte mit relevanter Literatur. Integrative memos fassen breitere Inhalte zusammen und bündeln prägnante Informationen (Charmaz, 2014, S. 164ff). In dieser Masterarbeit wurden Memos verwendet, um prägnante Informationen zum Datenerhebungsprozess festzuhalten.

Gemäß des Grounded Theory Ansatzes wäre eine Befragung aller Beteiligten Akteur:innen angemessen (Mey & Mruck, 2011, S. 11). In der Untersuchung für diese Masterarbeit werden Lehrpersonen und Eltern jedoch ausgeklammert. Diese Entscheidung, die Perspektiven der Schüler:innen als einzigen Blickwinkel auf die erlebten Geschehnisse in die Studie einzubeziehen, hat zwei Hauptgründe. Einerseits wird argumentiert, dass es wichtig ist, den Wahrnehmungen der Schüler:innen Raum zu geben und möglichst viele

unterschiedliche Schüler:innenerfahrungen zu berücksichtigen. Andererseits besteht die Sorge, dass die Einbeziehung von Lehrpersonen potenziell zu schmerzhaften Konfrontationen führen könnte, insbesondere wenn sie von den Empfindungen ihrer ehemaligen Schüler:innen erfahren. Diese Situation könnte dazu führen, dass Lehrpersonen sich selbst Vorwürfe machen und sich möglicherweise hilflos fühlen, da die Situation nicht mehr geändert werden kann. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass Lehrpersonen die Situation leugnen oder dass Missverständnisse auftreten, was zusätzliche Verletzungen bei den betroffenen Schüler:innen verursachen könnte. Insbesondere bei bewussten Angriffen seitens der Lehrpersonen könnten die Auswirkungen der Analyse früherer Situationen verheerende Folgen für beide Seiten haben. Daher wird argumentiert, dass eine solche Vorgehensweise bei diesem heiklen Thema ethisch nicht vertretbar ist. Eltern wiederum haben lediglich die Wahrnehmung ihrer Kinder als Grundlage für ihre Meinung zu der Situation, und sind außer bei Konfrontationen durch Telefonate oder persönliche Gespräche mit der Lehrperson nicht wirklich an den Situationen beteiligt gewesen.

4.3. Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Das problemzentrierte Interview ist eine offene, halbstrukturierte Befragung (Hölzl, 1994, S. 63) und wird nach einem diskursiv-dialogischem Verfahren geführt, indem die Erzählungen der befragten Personen mit der zu erläuternden Problematik zusammengeführt werden.

Mit der Begrifflichkeit der *Problemzentrierung* möchte Witzel „komplexe Vermittlungsprozesse von Handlungs- und Bewertungsmuster aufdecken und in der Betonung der Sichtweise der Betroffenen deren Relevanzkriterien [...] erfassen“ (Witzel, 1982, S. 70). Weiters definiert Andreas Witzel seine entwickelte Interviewform als eine „Methodenkombination aus qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Mayring, 1990, S. 50). Sprache ist dabei das wichtigste Element der Datenerhebung. Mayring erläutert: „Das problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren“ (ebd., S. 51). Auf dieser Verbalisierung des Erlebten in den Worten der Betroffenen basiert das Forschungsergebnis.

Ziel der Interviews ist, bereits bestehendes Vorwissen über das Problem mithilfe der Einblicke der Befragten zu erweitern oder zu korrigieren (Kohlbrunn, 2021, o.S.) und „individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster

gesellschaftlicher Realität“ abzubilden (Witzel, 1982, S. 67). Umgelegt auf die vorliegende Masterarbeit ist das Problem das Erlebnis von wahrgenommenen Situationen von kränkendem Lehrer:innenverhalten und deren längerfristige Auswirkungen. Die Rolle des bzw. der Interviewers:in besteht im problemzentrierten Interview laut Kohlbrunn aus der Wechselwirkung von Zuhören und Nachfragen, wobei zuerst immanent gefragt wird und später zu exmanentem Nachfragen übergegangen wird (2021, o.S.). Immanent bedeutet in diesem Kontext, Fragen aus dem bereits Gesagtem abzuleiten, exmanent meint, mit einem neuen Thema zu beginnen.

Bereits vor der Interviewführung wurde zu jenem Problembereich, der erforscht wird, ein Konzept erstellt. In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Problembereich durch die Definition zentraler Begriffe und durch die eingehende Analyse einzelner Facetten des Problems im theoretischen Teil präsentiert. Durch die Aussagen der Interviewpartner:innen werden diese Vorüberlegungen jedoch modifiziert, wodurch ein Spannungsverhältnis zwischen Deduktion und Induktion entsteht (ebd.). Um unter diesen Gegebenheiten forschungspraktisch arbeiten zu können, bestimmt Witzel (1982, S. 63; Mayring, 1990, S. 50) drei zentrale Grundprinzipien, die dem problemzentrierten Interview zugrunde liegen: die *Problemzentrierung*, die *Gegenstandsorientierung* und die *Prozessorientierung*. Diese drei Grundbausteine werden im folgenden Absatz näher erläutert.

Beim Grundprinzip der *Problemzentrierung* geht der bzw. die Forscher:in von Problemstellungen aus, die bereits vor der Erstellung des Interviewleitfadens festgelegt wurden (Mayring, 1990, S. 50). In den Unterkapiteln des Theorieteils dieser Masterarbeit wurden bereits verschiedene Themen behandelt, darunter Formen von kränkendem Verhalten von Lehrkräften, Machtverhältnisse im schulischen Kontext sowie die Rolle von Angst und Scham beim Lernprozess. Diese Auseinandersetzung diene dazu, den Problembereich zu umreißen und eine Problemzentrierung zu gewährleisten.

Diese Problembereiche sind im Erfahrungshorizont der Interviewpartner:innen, die über ihre persönliche Verbindung mit dem Problem berichten und dadurch dazu beitragen, das Problem im Allgemeinen genauer einzugrenzen und zu beschreiben (Hölzl, 1994, S. 63). Das Prinzip der *Gegenstandsorientierung* meint die Anpassung des Interviewverfahrens an den gegebenen Forschungsgegenstand anstatt der Übernahme von vorgefertigten Instrumenten (ebd., S. 64; Mayring, 1990, S. 50). Dies wurde auch in der vorliegenden Masterarbeit berücksichtigt, da alle Leitfragen ein enges Naheverhältnis zur Problemstellung aufweisen und keinem vorgefertigten Interviewschema aus der Literatur entnommen wurden.

Als drittes Grundprinzip basiert die *Prozessorientierung* auf der flexiblen Annäherung des Problemfelds in Bezug auf Methoden, Datengewinnung und Herstellung von Zusammenhängen (Witzel, 1982, S. 71). Letzteres gilt nicht nur für die Abwicklung des Interviews, sondern stellt die Basis für den gesamten Forschungsablauf dar (Kurz et al., 2007, S. 466). Die Analyse von Überschneidungen und Zusammenhängen kam auch in dieser Masterarbeit zum Tragen. Hierbei wurden gemeinsame Themen identifiziert, die von mehreren Interviewpartner:innen angesprochen wurden, um darauf aufbauend vertiefende Nachfragen in den folgenden Interviews zu ermöglichen.

Laut Mayring wird diesen drei Grundsätzen noch das Prinzip der *Offenheit* hinzugefügt, welches besagt, dass der bzw. die Befragte frei antworten kann und keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vorliegen hat. Dadurch wird einerseits überprüft, ob der bzw. die Interviewer:in von den Interviewpartner:innen verstanden wurde, andererseits können Befragte eigenständig Zusammenhänge erkennen und Deutungsmuster schaffen (1990, S. 51). Dieses Grundprinzip wurde in der Durchführung der problemzentrierten Interviews für diese Masterarbeit berücksichtigt. Vor den Interviews wurde zusätzlich ein Kurzfragebogen von den Teilnehmer:innen ausgefüllt, für den das Prinzip der Offenheit nicht gültig ist.

Diese vier Grundprinzipien können demnach folgendermaßen zusammengefasst werden: Der bzw. die Forscher:in hat bereits vor dem Interview ein theoretisches Konzept zur Problemlage. Ohne die Befragten thematisch zu leiten, führt der bzw. die Interviewer:in das Interview mit einer Offenheit für Ungereimtheiten und Widersprüchen zum ursprünglich angenommenen Problemkonzept (Hölzl, 1994, S. 63). Wie Hölzl formuliert: „Die Forschenden halten ihr theoretisches Konzept und ihre methodische Vorgangsweise offen gegenüber den Modifizierungen durch die Empirie, wodurch sich auch die Notwendigkeit einer schrittweisen Datengewinnung und -interpretation ergibt“ (ebd.). Diese Grundprinzipien sichern eine flexible Herangehensweise an die Problemstellung im Fokus der Forschung.

In der Theorie von Andreas Witzel (1985) wird das problemzentrierte Interviews anhand von vier Instrumenten durchgeführt: der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung und das Postskriptum (ebd., 89-92; Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 413ff). Diese Forschungsinstrumente werden folglich genauer beschrieben.

Mittels einer schriftlichen Einwilligungserklärung (siehe Appendix) wird der bzw. die Befragte durch den:die Forscher:in ausführlich über das Forschungsthema und über den Ablauf des Interviews informiert. Der bzw. die Interviewer:in hat die Pflicht, die Freiwilligkeit der Studie zu betonen. Die zu befragende Person willigt schriftlich ein, ihre Aussagen im Rahmen des Interviews für die Forschung dieser Masterarbeit freizugeben. Diese

Einwilligung kann jedoch zu jedem Zeitpunkt der Befragung widerrufen werden (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 413). Auch nach dem Interview können die Befragten ihre Aussagen ohne Angabe von Gründen laut der Einwilligungserklärung innerhalb von 15 Tagen zurückziehen.

Um das Sample zu kontextualisieren, werden die relevanten Hintergrundinformationen des bzw. der zu befragenden Person mit einem Kurzfragebogen (siehe Appendix) erhoben (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 413f; Hölzl, 1994, S. 65). Das Ausfüllen dieses Kurzfragebogens sollte dabei erst unmittelbar vor dem Gespräch stattfinden. Der Fragebogen für diese Masterarbeit beinhaltet Informationen, wie Alter, Gender, ob die Teilnehmer:innen ihre Schulzeit ganz, teilweise oder nicht in Österreich absolviert haben, und in welchem Jahr sie ihre Schulzeit beendet haben. Die Frage nach der Schulzeit in Österreich ist von Relevanz, da die systemischen Unterstützungsmöglichkeiten und Implikationen aussagekräftiger werden, wenn sich die Arbeit auf das österreichische Schulsystem konzentriert. Die Frage nach dem Abschlussjahr der Schulzeit dient dazu, den zeitlichen Abstand seit dem Ende der Schulzeit der einzelnen Interviewpartner:innen zu ermitteln. In der Literatur beinhaltet der Fragebogen für das problemzentrierte Interview auch offene Fragen im Kurzfragebogen, um in das Thema einzuführen und relevante Schemata im Gehirn zu aktivieren (Hölzl, 1994, S. 65). Dies kann damit begründet werden, dass das problemzentrierte Interview ursprünglich für Problemstellungen in beruflichen Bereichen, wie beispielsweise in Marktforschungsjobs (Buber & Holzmüller, 2007) oder bei Berufswünschen im Zusammenhang mit Arbeitserfahrungen der Eltern (Witzel, 1982), entwickelt wurde. Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan werfen jedoch ein, dass sich Forschende kritische Gedanken darüber machen sollten, ob ein Fragebogen vor dem Interview beim konkreten Forschungsthema eine förderliche Atmosphäre schafft oder diese behindert (2021, S. 414). Durch die emotionale Behaftung des Themas dieser Masterarbeit wurde daher im Kurzfragebogen für diese Masterarbeit davon abgesehen, offene Fragen zu stellen, die über das Abfragen von Basisdaten hinausgehen und die das Thema inhaltlich aufreißen würden. Diese Entscheidung wurde getroffen, um eine Verfälschung der Ergebnisse durch die Fragen des Kurzfragebogens zu vermeiden.

Danach erfolgt die Durchführung des Interviews anhand eines Interviewleitfadens in Form einer Mindmap und eines Gesprächsleitfadens. Dieser gibt eine thematische Strukturierung vor und dient als Gedächtnisstütze, wird jedoch flexibel eingesetzt um auf die befragte Person einzugehen. Wie Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan formulieren: „Der Leitfaden hat beim problemzentrierten Interview weniger die Funktion, die abzufragenden Fragen zu gliedern, als vielmehr einen Organisationsrahmen für die Forschenden herzustellen“ (2021, S. 413). Mithilfe von groben Zuordnungen einzelner Inhalte in thematische Bereiche wird

der Gesamtproblembereich definiert. Der Interviewleitfaden fungiert im Interview als Gedächtnisstütze, welche Annahmen zum Problemfeld, die bisher aufgestellt wurden, aufgreift (Kohlbrunn, 2021, o.S.). Der erstellte Interviewleitfaden für diese Masterarbeit wird in einem Unterkapitel des Forschungsablaufs (siehe Kapitel 4.4.2) detailliert beschrieben. Für die Gesprächssituation wird zusätzlich ein Gesprächsleitfaden (siehe Appendix) angefertigt (Hölzl, 1994, S. 65). Dieser beinhaltet die im Vorfeld entwickelten Interviewfragen zu den einzelnen Bereichen des Interviewleitfadens. Die Fragen im Gesprächsleitfaden werden in *Leitfragen* und *Ad-Hoc-Fragen* geteilt.

Leitfragen sind ausformulierte Interviewfragen zur Problemstellung und dienen dazu, die Interviewpartner:innen durch das Interview zu führen und durch gezielte Fragestellungen den Fokus auf relevante Themenbereiche zu lenken und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Hölzl betont: „Das Anregen von Erfahrungsbeispielen sowie Frageformulierungen, die eine Detaillierung der angesprochenen Problembereiche fördern, signalisieren den Befragten den gewünschten Detaillierungsgrad des Gespräches und verdeutlichen dessen inhaltliche Zielsetzung (1994, S. 66). Dies meint die Aufgabe des bzw. der Interviewers:in, dem bzw. die Befragte:n in seinen bzw. ihren Erzählungen zu signalisieren, welche Details der erlebten Situationen für die Thematik des Interviews besonders relevant sind. Der bzw. die Interviewpartner:in darf aber keinesfalls inhaltlich beeinflusst werden. Für die Datenerhebung im Rahmen dieser Masterarbeit wurden für manche Leitfragen im Gesprächsleitfaden zusätzliche alternative Formulierungen oder Subfragen erstellt, auf die während des Interviews zurückgegriffen werden kann. Bei Ad-Hoc-Fragen handelt es sich um spontane Fragestellungen, die sich aus dem Gespräch ergeben (Mayring, 1990, S. 52). Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan erläutern: „Der [bzw. die] Forschende muss bei der Durchführung der Interviews mit einer Haltung der Offenheit auftreten, um unerwartete Problemlagen und Inhalte zu identifizieren und im Interview zu vertiefen, auch wenn diese nicht Gegenstand des Leitfadens waren“ (2021, S. 413). Für solche Gesprächsaspekte, die im Interview spontan aufkommen und die für die Erarbeitung des Problems relevant sind oder zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses beitragen, werden Ad-Hoc-Fragen gestellt, die der bzw. die Interviewer:in spontan formuliert (Mayring, 1990, S. 52). Hölzl definiert Ad-Hoc-Fragen als „Problembereiche[,] die entweder vom Befragten nicht berührt wurden, oder die sich im Laufe des Interviews als relevant herausstellen, jedoch nicht im Leitfaden verzeichnet sind“ (1994, S. 66). Der Gesprächsleitfaden für die vorliegende Masterarbeit setzt sich aus 17 von der Autorin entwickelten Leitfragen zusammen. Die Anzahl der Ad-Hoc-Fragen variiert von Interview zu Interview je nach Länge der Antworten der Interviewpartner:innen sowie je nach der Relevanz von inhaltlichen Schwerpunkten der Gesprächsinhalte für die Problemsituation der Masterarbeit.

Als drittes Instrument des problemzentrierten Interviews dient die Tonaufzeichnung als Erfassungswerkzeug des Gesprächs, welches das Gesagte präzise erfasst. Diese nimmt nach Einverständnis des bzw. der Befragten das Datenmaterial des Interviews auf (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 415; Mayring, 1990, S. 52).

Das letzte Instrument im Forschungsprozess ist das Postskriptum, das direkt nach dem Interview angelegt wird. Dieses beinhaltet ein Transkript der wichtigsten Inhalte des Gesprächs sowie situative und nonverbale Aspekte, wie Hölzl formuliert: „Das Postskriptum [...] beschreibt wichtige Aspekte der Interviewsituation, des Kontextes, der Kontaktaufnahme, Vor- und Nachgespräche, die nicht aus der [Tonaufnahme] hervorgehen, jedoch wichtig für die Einordnung des Textes sind“ (1994, S. 65f). Auch das Zeigen von Emotionen, beispielsweise wenn der bzw. die Interviewpartner:in weinend den Raum verlässt, werden im Postskriptum festgehalten (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 415). Aus diesen Schritten ergibt sich das Ablaufmodell für die Führung eines problemzentrierten Interviews. In den Postskripten der gehaltenen Interviews äußerten sich nonverbale Aspekte beispielsweise durch das Betreten des Raumes durch eine andere Person, durch Räuspern, oder Lachen. Diese situativen und emotionalen Faktoren wurden im Transkript in eckigen Klammern ([]) niedergeschrieben.

Um zu möglichst umfangreichen und gehaltvollen Antworten zu gelangen, basieren die Formulierungen der Leitfragen im Gesprächsleitfaden auf theoretischen Vorüberlegungen. Nach Kohlbrunn ist es im Gesprächsleitfaden ein grundlegendes Prinzip des problemzentrierten Interviews, von allgemeinen Fragen zu spezifischen Fragen überzugehen. Die Untersuchungsthemen werden als zielgerichtete und spezifische Fragen formuliert, die gleichzeitig erzählgenerierend sind (2021, o.S.). Bei der Durchführung problemzentrierter Interviews werden zwei distinkte Kommunikationsstrategien unterschieden: die *Materialgenerierung* (Witzel 1982, S. 98), in der Literatur auch häufig *Erzählgenerierung* (Kohlbrunn, 2021, o.S.) genannt, und die *Verständnisgenerierung* (Kohlbrunn, 2021, o.S.; Witzel, 1982, S. 98).

Die material- bzw. erzählgenerierende Vorgehensweise besteht aus drei Elementen: dem Gesprächseinstieg, der spezifischen Sondierung und den Ad-Hoc-Fragen (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 414). In der Phase des Gesprächseinstiegs werden Interviewpartner:innen mit vorformulierten Einstiegsfragen in das Thema eingeführt. Diese Einstiegsfragen kontextualisieren das Problem, stellen die persönliche Verbindung des bzw. der Befragten mit dem Problem her, mit dem Ziel, sich der subjektiven Problemsicht anzunähern (Kohlbrunn, 2021, o.S.). Wie Hölzl folgendermaßen beschreibt: „Im Gesprächseinstieg wird die erzählende Gesprächsstruktur festgelegt und der

Problembereich, der Thema des Interviews sein soll, durch eine relativ allgemeine Frage eingeleitet“ (1994, S. 66). Durch diese ersten Fragen wird außerdem ermittelt, welche Bedeutung und welchen Stellenwert das Problem für das befragte Individuum hat (Mayring, 1990, S. 52). Ein Beispiel für eine Einstiegsfrage aus dem Gesprächsleitfaden für die problemzentrierten Interviews lautet *„Wenn Sie an ihre Schulzeit zurückdenken, können Sie sich erinnern, dass Sie Situationen erlebt haben, in denen Sie durch Lehrpersonen beschämt oder bloßgestellt wurden?“*, mit der formulierten Alternative *„Kommen Ihnen Situationen in den Sinn, in denen Sie damals während Ihrer Schulzeit von Lehrpersonen beschämt oder bloßgestellt wurden?“* Besonders durch die Aufforderung an den bzw. die Befragte:n, zu erzählen, welche Situationen diese:r erlebt hat, wird das narrative Element der Interviewform konstituiert (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 414). Bei Mayring werden solche Leitfragen für den Gesprächseinstieg *Sondierungsfragen* genannt (1990, S. 52). Witzel grenzt den Begriff noch weiter ein und nennt diese Strategie, materialgenerierende Fragen einzusetzen, *Allgemeine Sondierung*. Laut ihm zielen diese auf die „Spezifizierung einzelner Sachverhalte und Zusammenhänge“ ab (1982, S. 98). Als Beispiel für eine allgemeine Sondierungsfrage im problemzentrierten Interview für diese Masterarbeit kann die Frage nach der Definition der verwendeten Begrifflichkeiten genannt werden: *„Was verstehen Sie unter Beschämung/Bloßstellung?“* Alternative: *„Welche Assoziationen haben Sie mit dem Begriff Bloßstellung/Beschämung?“*. In der Herangehensweise der *Spezifischen Sondierung* versucht der bzw. die Interviewer:in durch sowohl immanente als auch exmanente Fragestellungen weitere Einzelheiten zu bereits erwähnten Inhalten oder Begrifflichkeiten zu erfragen (Kohlbrunn, 2021, o.S.).

Ergänzt werden diese Strategien durch verständnisgenerierende Leitfragen. Im problemzentrierten Interview nennt Hölzl drei Methoden, die zur *Verständnisgenerierung* im Interview eingesetzt werden: „Durch Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontation (mit Widersprüchen im Gesagten oder in der Realität) wird bereits im Interview eine Klärung des Zusammenhangs verschiedener Detailäußerungen und somit eine Vorinterpretation versucht, um das Gesagte nachvollziehen zu können“ (1994, S. 66). Witzel bezieht sich dabei auf Garfinkel (1996) und dessen zirkulären, iterativen Erkenntnisprozess in der Ethnomethodologie (Witzel, 2000, S. 4). Im problemzentrierten Interview für die vorliegende Masterarbeit wurde eine Verständnisgenerierung beispielsweise bei der Fragestellung *„Inwiefern haben Ihnen diese (bereits genannten) Bewältigungsmechanismen und Strategien geholfen, die Auswirkungen der Bloßstellungen und Kränkungen zu mindern?“* umgesetzt.

Darüber hinaus arbeitet das problemzentrierte Interview auch mit Gesprächstechniken aus dem Bereich der Psychotherapie, um in Interviewpartnern Selbstreflexionsprozesse

anzustoßen. Die Idee des problemzentrierten Interviews basiert auf der Idee der Critical Incident Methode, bei der nach besonders guten oder besonders schlechten Erfahrungen im relevanten Kontext gefragt wird. Laut Kurz et al. erleichtert diese Gesprächstechnik, persönliche Wahrnehmungen von Problemen genauer bestimmen zu können (2007, S. 472). In Fall dieser Masterarbeit wird nach besonders prägenden Erinnerungen an wahrgenommene Beschämungen oder Bloßstellungen durch Lehrpersonen gefragt. Weiters zählt das Zurückspiegeln von Äußerungen, um Beeinflussung durch die Art der Fragestellung zu vermindern zu den gängigen Methoden beim problemzentrierten Interview (Kohlbrunn, 2021, o.S.). Diese Kommunikationsstrategie des Zurückspiegels von Äußerungen wurde in der Durchführung der problemzentrierten Interviews bewusst umgesetzt.

In der Befragungssituation hat das Element der Überraschung Vorrang. So wird bei neuen Standpunkten aktiv nachgefragt und überraschende Aussagen erleichtern den Interpretationsprozess. Aufgründdessen ist es essenziell, die Befragung und die Auswertung derselben parallel durchzuführen, um aufschlussreiche Gesichtspunkte fortlaufend in die Interpretation des Problems einzubringen (Kurz et al., 2007, S. 473). Dadurch werden zunehmend intensivere Befragungen möglich, die die Erkenntnisse eingrenzen und im Idealfall vertiefen (Wooten, 2000). Wie Witzel betont, trägt auch die Vertrauensbasis immens dazu bei, neue und überraschende Aspekte erfragen zu können:

„Wenn der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion. Indem die Befragten ihre Problemsicht "ungeschützt" in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten" (Witzel, 2000, S. 2).

Aus diesem Grund ist der Aufbau des Vertrauens zwischen den Interviewpartner:innen einer der wichtigsten Faktoren in der Datenerhebung durch das problemzentrierte Interview. Im Rahmen der Befragungen für diese Masterarbeit wurde darauf geachtet, ein Kennenlernen vor dem Interview zu ermöglichen. Das ähnliche Alter der Interviewpartner:innen und der Autorin implizierte eine informelle Ansprache (per "du") von Anfang an. Diese informelle Atmosphäre, zusammen mit Gemeinsamkeiten der aktuellen Lebenslage mit vielen Teilnehmer:innen, wie beispielsweise dem Status als Student:in, erleichterte wiederum den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Im folgenden Unterkapitel wird die Herangehensweise zur Interviewdurchführung im Rahmen dieser Masterarbeit erläutert.

4.4. Datenerhebung durch problemzentrierte Interviews

Für diese Masterarbeit wurden problemzentrierte Interviews mit ehemaligen Schüler:innen im Alter von 20 bis 30 Jahren durchgeführt, bis eine theoretische Sättigung bei elf Befragten vorlag. Die theoretische Sättigung wurde erreicht, als während der Interviews keine neuen Informationen oder Perspektiven mehr hinzugefügt wurden und die bereits diskutierten Themen wiederholt wurden. Dies deutete darauf hin, dass ein umfassendes Verständnis für das Forschungsthema erlangt wurde und keine weiteren Daten gesammelt werden mussten. Die Interviewpartner:innen wurden im Sinne der Grounded Theory mithilfe eines theoretischen Samplings ausgewählt, um möglichst vielfältige Ergebnisse zu erlangen (Dallmann, 2019).

Das Konzept für die Durchführung des problemzentrierten Interviews aus der Literatur besteht aus fünf Schritten: *Problemanalyse*, *Leitfadenkonstruktion*, *Pilotphase*, *Interviewdurchführung* und *Aufzeichnung* (siehe Abbildung 2).

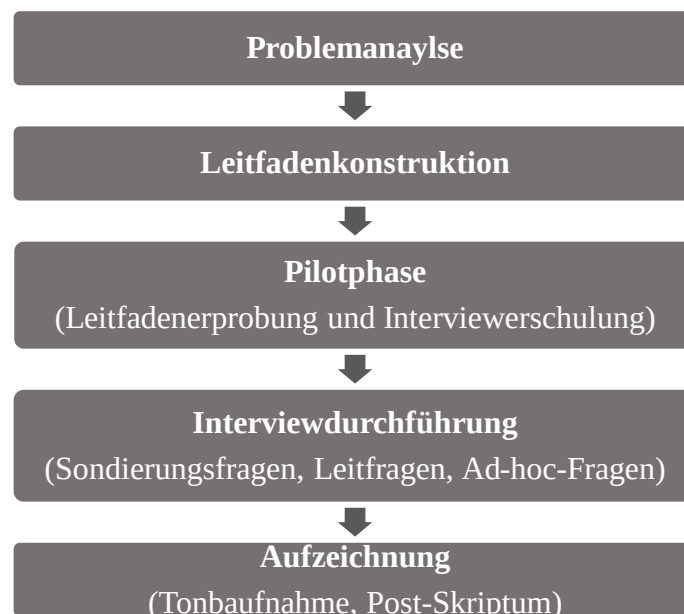


Abbildung 2: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (1990, S. 53)

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Phasen des problemzentrierten Interviews genauer beleuchtet und durch essenzielle Zwischenschritte, wie die Kontaktaufnahme (Kapitel 4.2.1) und den Auswahlprozess der Personen, die interviewt wurden (Kapitel 4.2.2) ergänzt. Daher wurde die Reihenfolge *adaptiert in Problemanalyse, Leitfadenkonstruktion, Kontaktaufnahme, Auswahl der Interviewpartner:innen durch ein Theoretisches Sampling, Pilotphase, Interviewdurchführung* und *Aufzeichnung*.

4.4.1. Problemanalyse

Eine umfassende Gesprächsvorbereitung gilt als Voraussetzung für die qualitative Interviewführung. Dazu wird das zu erläuternde Problem zuerst definiert und eingegrenzt (Kohlbrunn, 2021, o.S.; Kurz et al., 2007, S. 471). Mayring betont: „Die Formulierung und Analyse des Problems [muss] immer am Anfang stehen. Daraus werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt“ (1990, S. 52). Diese Analyse der Problemstellung dient nicht nur zur Eingrenzung der Thematik, sondern fördert auch die Fähigkeiten des bzw. der Interviewer:in, durch ein erworbenes Vorwissen in Interviewsituationen gezielter nachfragen zu können (Kurz et al., 2007, S. 469). Weiters werden in der Gesprächsvorbereitung Rahmenbedingungen wie Methode und Art der Gesprächsaufzeichnung definiert (ebd., S. 470).

Wie bereits im Kapitel „Das problemzentrierte Interview nach Witzel“ (siehe Kapitel 4.2) erwähnt, wird im ersten Schritt des Forschungsablaufs eine Problemanalyse bzw. ein Problemaufriss durchgeführt. Diese Analyse setzt sich intensiv mit dem Problemgegenstand auseinander und hat zum Ziel, für die Thematik des Interviews zu sensibilisieren (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 413). Um eine Verzahnung mit der methodischen Vorgehensweise der Grounded Theory zu erzielen, wurden im Rahmen der Problemanalyse keine ausformulierten Hypothesen aufgestellt, wie es beim problemzentrierten Interviews üblich ist (Tezcan-Güntekin & Özer-Erdoğan, 2021, S. 413). Dies kann damit begründet werden, dass beim Prozess der Grounded Theory die Datengewinnung nicht durch Vorüberlegung möglicher Ergebnisse, sondern durch einen zirkulären Erhebungsprozess generiert wird (Strübing, 2014, S. 11f). Diese Vorgehensweise der Grounded Theory stellt sicher, dass Flexibilität und gegebenenfalls die Möglichkeit zur Veränderung in der Datenerhebung im Forschungsprozess möglich bleiben. Dennoch wurden für diese Masterarbeit Vorüberlegungen durch einen Problemaufriss entwickelt, um von einer festgelegten Problemsituation ausgehen zu können. Diese wurde in der vorliegenden Masterarbeit durch die theoretische Auseinandersetzung der relevanten Literatur und durch die Eingrenzung und Definition der verwendeten Begrifflichkeiten und Zielsetzungen durch gezielte Forschungsfragen umgesetzt.

4.4.2. Leitfadenkonstruktion

Nach Kurz et al. ist beim problemzentrierten Interview bei der Erstellung des Interviewleitfadens eine Visualisierung in Form einer Mindmap sinnvoll (2007, S. 471). Auch

Kohlbrunn betont, dass eine gleichrangige Anordnung der definierten Unterbereiche der Problemsituation den Verlauf des Gesprächs im Interview positiv prägt, weil durch das Auflösen starrer Frageabfolgen mögliche Informationsverluste vermieden werden (2021, o.S.). Auf Basis der Literatur wurde der Interviewleitfaden für die Interviews im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit im Mind-Map-Format erstellt (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Mindmap Interviewleitfaden

Dieser Interviewleitfaden (siehe Abbildung 3) beschäftigt sich mit dem definierten Problembereich *Wahrgenommene Beschämungen durch Lehrpersonen* und wird in zwei Unterthemen eingeteilt: die *Beschreibung persönlich erlebter, konkreter Situationen* und die *Metaebene* mit Augenmerk auf *systemische Strukturen*. Den ersten Bereich betreffen die wahrgenommenen beschämenden oder kränkenden Situationen, die die Befragten persönlich erlebt haben. Darin erzählen sie von ihren Wahrnehmungen und Interpretationen dieser Erlebnisse und welchen Einfluss diese Ereignisse auf ihr Selbstkonzept und ihre Motivation hatten und bis heute haben. Weiters berichten sie darüber, welche Bewältigungsmechanismen und Strategien, die sie während oder nach ihrer Schulzeit entwickelt haben, ihnen helfen, bzw. geholfen haben, und welche Formen von Unterstützung sie vom System Schule oder von ihrem Umfeld erhalten haben bzw. sich gewünscht hätten. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass die interviewten Personen keine Einflüsse auf ihr Leben und ihre Entwicklung wahrgenommen haben und/oder sie für

sich keine Strategien und Mechanismen zur Bewältigung angewandt haben, oder, dass sie mit ihrer Situation ohne jegliche Unterstützung allein gelassen wurden.

Der zweite Bereich befasst sich auf der Metaebene mit dem Problembereich und erhebt, welche Maßnahmen der Hilfe und Unterstützung sich die Interviewpartner:innen seitens der politischen Strukturen, der Schule, der Eltern, der Freunde oder sonstigen Bereichen ihres Umfelds gewünscht hätten oder wünschen würden. Zusätzlich ist die Sensibilisierung bzw. Schulung des Lehrpersonals ein weiterer Bereich, bei dem die befragten Personen ihre Sicht und Meinung äußern können.

4.4.3. Kontaktaufnahme

Laut Witzel wird die Kontaktaufnahme als „Teil des Interviewablaufs“ gesehen, da im problemzentrierten Interview bereits hier erhoben wird, ob die Person die zentrale Problematik erlebt hat (2000, S. 3). Ein besonders bedeutender Aspekt bei der Aufnahme des Erstkontakts ist, als Forscher:in potenziellen Personen für das Interview von Beginn an Verständnis und Akzeptanz zu zeigen. Dies gilt als ausschlaggebende Voraussetzung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnis, welches ein essenzielles Element im problemzentrierten Interview darstellt (Kurz et al., 2007, S. 469). Wie Mayring formuliert: „Der [bzw. die] Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen. Wenn an relevanten gesellschaftlichen Problemen angesetzt wird und im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, so profitiert auch der [bzw. die] Interviewte direkt vom Forschungsprozess“ (1990, S. 51). Wichtig ist daher, ein Feingefühl von Seiten des bzw. der Forschers:in für heikle Fragestellungen und eine sensible Herangehensweise an potenziell triggernde und/oder aufwühlende Themen.

Die Kontaktaufnahme für die Studie im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit erfolgte über Facebook-Gruppen, Uni-Gruppen und im erweiterten Bekanntenkreis. Am erfolgreichsten gestaltete sich die Kontaktaufnahme über persönliche Beziehungen, wobei Personen aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld ihre eigenen Netzwerke zur Verfügung stellten. In einer schriftlichen Nachricht wurde das Forschungsthema kurz beschrieben und explizit nach jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren gesucht, die sich an beschämende oder bloßstellende Situationen während ihrer Schulzeit, die durch Lehrpersonen verursacht wurden, erinnern können. Es wurden bewusst keine Beispiele von kränkendem Lehrer:innenverhalten genannt, um einen Interpretationsspielraum zuzulassen und die potenziellen Interviewpartner:innen nicht inhaltlich einzuschränken.

4.4.4. Auswahl der Interviewpartner:innen durch ein Theoretisches Sampling

Da es sich bei einem Forschungsergebnis problemzentrierter Interviews nicht um repräsentative Aussagen handelt, sondern um die Aufzeichnung typischer Gegebenheiten und häufigen Strukturen, muss bei der Auswahl der Interviewpartner:innen keine Zufallsstichprobe entnommen werden. Stattdessen erfolgt die Entscheidung der zu Befragenden im Erkenntnisinteresse des bzw. der Forscher:in im Sinne des theoretischen Samplings. Theoretisches Sampling ist eine Strategie, bei der gezielt Daten gesucht und gesammelt werden, um die entstehenden Theorien zu verfeinern. Diese Strategie wird angewendet, um die Eigenschaften der Kategorien herauszuarbeiten, bis keine neuen Eigenschaften mehr auftreten - das nennt man Sättigung. Sobald es durch eine Erweiterung des Datenmaterials zu keinen weiteren neuen theoretischen Erkenntnissen kommt und keine zusätzlichen Merkmale der Hauptkategorien entdeckt werden können, sind die Kategorien vollständig erschöpft und man kann von einer theoretischen Sättigung (Theoretical Saturation) sprechen (Charmaz, 2014, S. 213). Um „die Generierung möglichst vielfältiger Bedeutungsverfahren“ (Hölzl, 1994, S. 61) zu ermöglichen, muss die Auswahl der befragten Personen für die zentrale Problemstellung des Interviews daher einem ständigen Anpassungsprozess unterliegen (ebd.).

Ziel des theoretischen Samplings ist, „Kategorien in ihren Eigenschaften und Zusammenhängen zu entdecken und zu einer Theorie zu entwickeln“ (Witzel, 1982, S. 89), die die Breite und Unterschiedlichkeit der zu untersuchenden Personengruppe abzudecken versucht. Aus forschungsethischen Gründen muss der bzw. die Interviewer:in daher durch Selbstkontrolle ausschließen, dass lediglich Individuen für das Interview ausgewählt werden, deren Erlebnisse den vorüberlegten Theorien und Einstellungen entsprechen. Darüber hinaus sollte angestrebt werden, vorgefertigte Annahmen zu widerlegen. Die Auswahl der Befragten nimmt Einfluss auf alle weiteren Abschnitte der Forschung, weshalb diese besonders sorgfältig durchgeführt werden sollte (Kohlbrunn, 2021, o.S.).

Für die problemzentrierten Interviews, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, wurden ehemalige Schüler:innen zwischen 20 und 30 Jahren ausgewählt. Alle elf ausgewählten Interviewpartner:innen haben ihre gesamte Schulzeit in Österreich absolviert, zehn der elf Befragten haben einen Maturaabschluss, eine Person einen Abschluss in einer Fachschule. Dadurch beträgt die Schulzeit der befragten ehemaligen Schüler:innen regulär mindestens elf Schuljahre und maximal 13 mit einer fünfjährigen Oberstufe, wobei mögliche Wiederholungen von Schuljahren nicht erhoben wurden.

Abgeschlossen wurde die Schulzeit bei den Befragten laut dem Fragebogen zwischen 2015 und 2019. Aus dieser persönlichen Anzahl an Schuljahren berichten sieben ehemalige Schülerinnen und vier ehemalige Schüler von erlebten Situationen von kränkendem Lehrer:innenverhalten. Es muss betont werden, dass es schwieriger war, männliche Personen zur vorliegenden Thematik für eine Befragung zu gewinnen als weibliche Personen, da einige ehemalige männlichen Schüler, mit denen die Autorin Kontakt aufgenommen hat, zwar bloßstellende oder beschämende Situationen durch Lehrpersonen erlebt haben, dies aber als etwas sehen, dass in der Vergangenheit liegt und worüber sie nicht gerne reden wollen.

4.4.5. Pilotphase

Zur Vorbereitung auf die Befragung der Teilnehmer:innen wird die Interviewsituation in einer Pilotphase getestet. Durch Probeinterviews wird einerseits der Leitfaden überprüft und gegebenenfalls adaptiert, andererseits dient diese Pilotphase zur Schulung des bzw. der Interviewers:in (Kurz et al., 2007, S. 468; Mayring, 1990, S. 52). Bei der Erprobung des Interviewleitfadens und des Gesprächsleitfadens konnten noch sinnvolle Adaptionen und Umformulierungen zum besseren Verständnis der Leitfragen vorgenommen werden. Die Daten des Probeinterviews werden nicht in die Auswertung miteinbezogen (Mayring, 1990, S. 52f). Nach der Pilotphase konnte die eigentliche Phase der Interviewführung gestartet werden.

4.4.6. Interviewdurchführung

Als nächster Schritt erfolgt die eigentliche Durchführung der problemzentrierten Interviews. Die Interviews wurden vor Ort in der natürlichen Umgebung der zu befragenden Personen geführt, in der sie sich am wohlsten fühlen. Einige Interviews fanden an verschiedenen Universitäten statt, während andere zu Hause bei den Interviewpartner:innen oder, auf Vorschlag der befragten Person, in Cafés durchgeführt wurden. Es wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner:innen die Möglichkeit haben, einen Ort für die Befragung zu wählen, der ihnen vertraut ist. Nach einer Unterzeichnung der Einverständniserklärung und dem Ausfüllen des Kurzfragebogens (siehe Appendix), erfolgte die Befragung anhand der Mindmap des Interviewleitfadens (siehe Kapitel 4.4.2) und mithilfe der Fragestellungen des Gesprächsleitfadens (siehe Appendix). Trotz dieser Leitfäden unterscheiden sich teilweise die Gesprächsverläufe und Themenschwerpunkte der einzelnen Interviews voneinander, da manche Interviewpartner:innen über einzelne erlebte Vorfälle sprachen, andere

beschrieben Situationen, die sehr häufig vorkamen; manche der Befragten erzählen nur von einer Lehrperson, manche von mehreren, die sie als bloßstellend und beschämend wahrgenommen haben.

Bezüglich der benötigten Länge für ein problemzentriertes Interview gehen die Meinungen der Expert:innen auseinander: Griffin und Hause (1993) finden einstündige Interviews notwendig, um die relevante Problemthematik zu erläutern. Zaltman & Higie hingegen empfehlen Interviews mit einer Gesprächsdauer von 90-120 Minuten (1993, S. 33). Da diese Empfehlungen jedoch für groß angelegte Studien ausgesprochen wurden, wurde die Länge der Interviews für die vorliegende Masterarbeit entsprechend angepasst, und die Befragten wurden rund 35- 45 Minuten lang interviewt.

4.4.7. Aufzeichnung

Der Ton der geführten Interviews wurde jeweils mittels Smartphone aufgezeichnet und anschließend in einem Post-Skriptum transkribiert. Nach der Unterzeichnung der Einverständniserklärung (siehe Appendix), also noch bevor mit der ersten Frage begonnen wurde, wurden die Interviewteilnehmer:innen noch einmal mündlich darauf aufmerksam gemacht, dass jetzt die Ton-Aufzeichnung gestartet werden würde.

Bezüglich der Transkription der problemzentrierten Interviews, die für diese Masterarbeit durchgeführt wurden, wird argumentiert, dass nur thematisch relevante Aspekte transkribiert wurden. Daher wurden beispielsweise Gesprächsteile, wie die Begrüßung oder die Verabschiedung der Interviewpartner:innen, nicht ins Transkript aufgenommen.

4.5. Auswertungprozess mit der Grounded Theory

Auch bei der Auswertungsmethode kommt das *Theoretische Sampling* zum Tragen, da es als eine Methode angewandt wird, um adäquates Datenmaterial zu suchen und zu sammeln, welches die geformten Kategorien weiter eingrenzt und schließlich zu einer Theorie verfeinert (Strübing, 2018, S. 118). Hierbei wird die Strategie angewandt, sich an die Daten heranzutasten, damit sich zentrale Eigenschaften in den Kategorien herauskristallisieren, bis zu dem Punkt, an dem keine neuen Einsichten mehr dazukommen und eine theoretische Sättigung vorliegt (Charmaz, 2014, S. 193). Kategorien können dann als gesättigt betrachtet werden, wenn das Sammeln von neuen Daten keine zusätzlichen theoretischen Erkenntnisse bringt und keine neuen Merkmale der grundlegenden Kategorien mehr offenlegt (ebd., S. 213).

Das Ziel der Grounded Theory besteht darin, Theorien über die soziale Realität durch die Auslegung von empirischem Material zu entwickeln, wobei der Bezug zur Datenbasis stets erhalten bleiben soll (Strübing, 2014, S. 11f). Bei der Analyse des Datenmaterials vereint die Grounded Theory Methodologie einerseits Authentizität und Objektivität, andererseits Interpretationsspielraum und konstruktivistische Ansätze, und verbindet in ihren Annahmen Elemente auf der Gefühls-, Erfahrungs- und Beziehungsebene (Charmaz, 1996, S. 31). Soziale Prozesse, die für die konstruktivistische Weiterentwicklung eine bedeutende Rolle in der Theoriegenese spielen, sind von besonderer Relevanz, da sie insbesondere strukturelle Gegebenheiten verdeutlichen (Lueger, 2009, S. 195f). Konkret für diese Masterarbeit wurden die Erfahrungen der ehemaligen Schüler:innen zu wahrgenommenen bloßstellendem und beschämendem Lehrer:innenverhalten untersucht. Besonders wurden dabei Auswirkungen auf das Selbstkonzept während und nach der Schulzeit in den Blick genommen. Aus diesem Datenmaterial konnten Bewältigungsstrategien für Schüler:innen und Implikationen für Lehrpersonen abgeleitet werden. Im Sinne der Grounded Theory Methodologie soll in der vorliegenden Arbeit erschlossen werden, welche Gefühle und Handlungsmuster ein kränkendes Lehrer:innenverhalten bei Schüler:innen auslösen kann und was sich Schüler:innen von ihren Lehrkräften zur Unterstützung gewünscht hätten.

Bei einer Analyse der verwendeten Begrifflichkeiten bezeichnet die *Grounded Theory Methodologie* die Forschungsmethode und der Begriff *Grounded Theory* die daraus entstehende Theorie (Strübing, 2018; Urquhart, 2016; Birks & Mills, 2015). Im Hinblick auf das erwähnte Forschungsziel stellt sich die Frage nach den Eigenschaften dieser "Theorie", die aus dem Datenmaterial generiert werden soll. Die Literaturrecherche zeigt, dass dieser Begriff im Laufe der Zeit einer fortlaufenden Entwicklung unterliegt und es daher keine eindeutige Definition gibt. Konträr zur objektivistischen Sichtweise der Grounded Theory, in welcher die gesammelten Daten als absolut gelten, vertritt Charmaz einen konstruktivistischen Ansatz, dessen Auffassung Interpretationsspielraum bei generierten Theorien zulässt. Erhobene Daten und prozesshafte Analysen entstehen nach dieser konstruktivistischen Sichtweise aus den Beziehungen und Erfahrungen mit den Teilnehmer:innen der Studie, sowie den Beziehungen und Erfahrungsüberschneidungen, die innerhalb des Datenmaterials erkannt werden können (2014, S. 230f). Nach dieser Auffassung bilden die Forscher Theorien und bieten somit keine unumstößliche Wahrheit, sondern lediglich eine mögliche Interpretation der Realität (Krüger & Meyer, 2007, o.S.). In der konstruktivistischen Ausprägung der Grounded Theory werden spezifische Merkmale herausgearbeitet und in allgemeine Aussagen umgewandelt, wobei sie in ihrem Entstehungskontext verortet werden (Charmaz, 2014, S. 232). Die Bildung einer Theorie wird bei Charmaz jedoch nicht als Abschluss des Forschungsprozesses, sondern als

Bestandteil davon angesehen (ebd., S. 199). Da diese Forschungsmethode einen hohen Grad an Offenheit aufweist, können die Forschungsfragen für diese Masterarbeit (siehe Kapitel 1.1) über den Forschungsprozess hinweg flexibel betrachtet und interpretiert werden, um eine umfassende Beantwortung auf mehreren Ebenen zu gewährleisten.

Bei der Auswertung der vorliegenden Masterarbeit wurde in einem ersten Schritt mit fünf geeigneten Interviewpartner:innen Kontakt aufgenommen und fünf Interviews durchgeführt, transkribiert und codiert. Nach einer Reflexion des bisherigen Datenmaterials wurden einige Leitfragen umformuliert. Beispielsweise wurde ein vermehrter Fokus auf das Machtgefälle zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen gelegt, da dieses in den ersten Interviews häufig erwähnt wurde. Außerdem sprachen einige Interviewpartner:innen davon, dass sie die verletzenden Situationen rückblickend als Ressource für die Stärkung ihrer Resilienz betrachten können. Auch diese Thematik der Ressourcenorientierung wurde im weiteren Forschungsprozess berücksichtigt. Nach weiteren drei Interviews folgte ein erneuter zirkulärer Abschnitt mit einer Codierung der Daten. Mit dem Datenmaterial von acht individuellen Wahrnehmungen konnte eine weitgehende Einteilung der Kategorien festgelegt werden. In der dritten Phase wurden zwei zusätzliche Interviews abgehalten, die Datenmaterial genierten, um die bisher entwickelten Kategorien zu überarbeiten und weiterzuformen. Nach einer längeren Reflexionsphase führte die Autorin ein weiteres Interview, das jedoch keine neuen Kategorien und Subkategorien mehr erbrachte. Somit hatte sich nach insgesamt elf Interviews eine theoretische Sättigung herauskristallisiert.

Der Codierungsprozess beinhaltet das Kennzeichnen von Datensegmenten mit einem Etikett, welches gleichzeitig kategorisiert und zusammenfasst (Charmaz, 2006, S. 43). In der Grounded-Theory-Forschung beginnt der Codierungsprozess ab der Generierung der erster Daten. Während des gesamten Forschungsprojekts besteht eine enge Verbindung zwischen Datensammlung und Codierung. Die entstehenden Codes verdeutlichen, wie einzelne Inhalte des Datenmaterials ausgewählt und geordnet werden, um im Codierungsprozess ihre Bedeutung für die Datenanalyse deutlich zu machen (Charmaz, 2014, S. 111). Die Codierung stellt zudem eine entscheidende Verknüpfung zwischen der Datenerfassung und der Entwicklung von Theorien dar, um die erzeugten Daten zu interpretieren (ebd., S. 113). Der bzw. die Forscher:in analysieren die Daten, stellen analytische Fragen und entwickeln Codes, um die Daten zu definieren (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 156). Gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory besteht die Codierung aus mindestens zwei Phasen: der ersten Codierung (*Initial Coding*) und der gezielten Codierung (*Focussed Coding*) (Charmaz, 2006, 2011, 2014). Dieser Prozess ist jedoch nicht linear; um theoretische Möglichkeiten zu berücksichtigen, wechseln die Forscher zwischen den verschiedenen Codierungsphasen hin und her (Thornberg &

Charmaz, 2014, S. 156). Dadurch wird die Phase des Codierens zu einem facettenreichen und prozessualen Vorgang.

Die Erstcodierung, auch offenes Codieren (*Open Coding*) genannt (Charmaz (2006), markiert den Beginn des Codierungsprozesses in der Grounded Theory Forschung. Die Vorgehensweise sieht dabei eine Zeile-für-Zeile- Codierung oder eine Ereignis-für-Ereignis- Codierung vor. In dieser Phase bleiben die Forscher:innen so nah wie möglich an den Daten und lassen Raum für mögliche Interpretationen. Um die Daten zu untersuchen, werden analytische Fragen nach zugrunde liegenden Themen, nach Handlungen der Teilnehmer:innen und nach Entwicklungsprozessen gestellt. (Charmaz, 2006, S. 51). Die Daten werden Wort für Wort oder Ereignis für Ereignis gelesen und analysiert, wobei verschiedene Strategien wie zeilenweises oder ereignisweises Codieren angewendet werden. Ziel dabei ist, die transkribierten Interviews nach Aussagen abzutasten, die dem Forschungsinhalt entsprechen und Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfragen aufweisen (Hülst, 2010, S. 286). Hierbei muss jedoch betont werden, dass es vorkommen kann, dass die vorliegenden Daten nicht mit dem Ziel der Forschungsarbeit übereinstimmen, wodurch eine kontinuierliche Selbstreflexion durch den:die Forscher:in essenziell ist, um den Forschungsprozess nicht zu beeinflussen (Charmaz, 2014, S. 114). Die generierten Codes müssen sich organisch aus den Daten ergeben und nicht umgekehrt. Diese Form des Codierens trägt dazu bei, die Forscher:innen von ihren eigenen Annahmen zu distanzieren und fördert einen sorgfältigen, flexiblen Umgang mit den Daten. Während des gesamten Prozesses bleibt die Codierung offen für Änderungen, wobei die Methode des ständigen Vergleichs verwendet wird, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Daten und Codes zu identifizieren. Die erste Codierung und der ständige Vergleich führen zur Kategorisierung und Clusterbildung von Codes (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 156ff; Hülst, 2010, S. 286), was wiederum zu ihrer Überarbeitung und zur Entstehung neuer, komplexerer Codes führen kann.

Bei der gezielten Codierung werden die primären Codes, die aus der ersten Codierung entstanden sind, verwendet, um große Datenmengen zu strukturieren. Forscher:innen wählen hierbei eine Kernkategorie aus, die den signifikantesten und häufigsten primären Code repräsentiert. Im Vergleich zu Erstcodes sind gezielte Codes selektiver, eingegrenzter und konzeptioneller (Charmaz, 2006, S. 188). Charmaz betont jedoch einen flexibleren Ansatz, der es ermöglicht, mehrere mögliche Kernkategorien in Betracht zu ziehen (Thornberg und Charmaz, 2012, S. 48). Die Wörter für die Codes werden von dem bzw. der Forscher:in gewählt und stellen dadurch deren Wahrnehmung der Erhebung dar. Charmaz erläutert, dass die Erkenntnis der Unmöglichkeit, sich selbst als Forscher:in aus dem Forschungsprozess gänzlich herauszunehmen, essenziell für die Auswertung des

Datenmaterials sei (Charmaz, 2014, S. 115). Daher sollte die oberste Prorität während des gezielten Codierens sein, offen für Modifikationen der Codes zu bleiben und sich sich von den Daten überraschen zu lassen. Diese Phase involviert eine gezielte Auswahl und Konstruktion von Codes (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 158f). Durch ständiges Vergleichen werden gezielte Codes aus den primären Codes entwickelt und weiter verfeinert, indem Codes gruppiert und mit anderen Daten sowie entstehenden Kategorien verglichen werden (Strübing, 2014, S. 16). Zu Beginn erfolgt hierbei ein Abgleich, um Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen einzelnen Kategorien zu identifizieren. Dies kann durch den Vergleich von Äußerungen und Ereignissen innerhalb eines Interviews oder zwischen verschiedenen Interviews erfolgen. Auch das Gegenüberstellen von individuellen Aussagen mit bereits bestehendem Wissen und theoretischen Konzepten ist möglich. Die Perspektiven, die in einem Interview dargestellt werden, sollten nicht als absolute Wahrheit betrachtet werden, sondern vielmehr als eine mögliche Sichtweise. Durch kontinuierlichen Vergleichen können neue Blickwinkel zu einzelnen oder mehreren Kategorien entstehen (Charmaz, 2014, S. 132f). Gruppierungen von Codes sollen dabei nach Hülst „die inhaltliche Beziehung der Sinneinheiten repräsentieren“ (2010, S. 286). Dafür erstellen Forscher:innen vorläufige konzeptuelle Kategorien, indem sie Codes erforschen und im Prozess entscheiden, welches Etikett am besten die Daten erfasst (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 158f). Dieser Vorgang des Verbindes konzeptueller Kategorien zu einem Netz aus interkategorischen Beziehungen nennt Charmaz axiales Codieren (Charmaz, 2006; Hülst 2010, S. 287). Bei diesem Prozess werden die vorliegenden Daten synthetisiert und ähnliche Inhalte miteinander verknüpft (Krüger & Meyer, 2007, o.S.). Im Kontext dieser Masterarbeit kristallisierten sich Überkategorien heraus, die jeweils mehrere Interviews miteinander verbinden. Als Beispiele davon können folgende Kategorien genannt werden: (Der:die Interviewpartner:in) *Empfindet Angst*, (Der:die Interviewpartner:in) *Empfindet Leistungsdruck*, (Der:die Interviewpartner:in) *Erfährt Schwächung des Selbstwertgefühls*, (Der:die Interviewpartner:in) *Ist konfrontiert mit Betonung von Defiziten*, etc. Wie bei der Grounded Theory üblich, werden die Codes so formuliert, dass sie im Präsens stehen und mit einem Verb beginnen. Dieser Fokus auf das Verb ermöglicht es, den Fokus auf Prozesse und Handlungen zu richten (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 156ff; Hülst, 2010, S. 286f). Durch diese Formulierung wird weiters zwischen aktiven und passiven Aspekten ihrer Wahrnehmungen unterschieden: Interviewpartner:innen erzählen von Situationen, denen sie *passiv* ausgeliefert waren (e.g. *Ist konfrontiert mit ...*) oder sie beschreiben Empfindungen, die sie *aktiv* gefühlt haben (e.g. *Empfindet ...*).

Die Erstcodierung des Datenmaterials erfolgte mit dem Auswertungsprogramm „MAXQDR 2024“, das vor allem auch bei der Erstellung der Memos hilfreich war. Die gezielte

Codierung wurde manuell durchgeführt, da diese methodische Herangehensweise als leichter kontrollierbar gilt und laut Kuckartz im Zusammenhang mit der Grounded Theory die Theorieentwicklung erleichtert (2010, S. 72ff). Dadurch wurde der Bezug der Autorin zu den Daten gestärkt und eine intensive Auseinandersetzung ermöglicht.

Tabelle 1 illustriert einen Auszug der codierten Interviews der vorliegenden Masterarbeit. In der ersten Codierung werden die Erfahrungen und Empfindungen Ereignis für Ereignis etikettiert und beschrieben. In einem zweiten Schritt werden die primären Codes durch das gezielte Codieren zusammengefasst und verfeinert. Die Tabelle zeigt den Vorgang der Codierung der elf Interviews beispielhaft auf: zunächst wurden in der ersten Codierung breite Themen identifiziert und später wurden in der gezielten Codierung spezifische Aspekte für eine tiefere Analyse herausgearbeitet (siehe Tabelle 1).

Auszug 1, Befragte(r) 5	Erstes Codieren	Gezieltes Codieren
<i>Diese Erlebnisse haben mein Selbstkonzept wirklich auf eine schreckliche Art und Weise negativ beeinflusst, muss ich sagen ... und das sind alles Dinge, die ich bis heute eben auch noch wiederkehrend irgendwie erleb und auch merk, dass es mich sehr wohl beeinflusst hat. ... Andererseits habe ich irgendwie gemerkt habe, dass ich nur gut bin, indem ich die Leistung erbringe, also. Ich habe das Gefühl gehabt, ich werde erst akzeptiert, wenn ich die Erwartungen von anderen Menschen erfülle. Das hat mein Selbstwertgefühl dann sehr geschwächt, würde ich sagen, weil ich ständig mit dem konfrontiert worden bin, was ich alles nicht kann, und es sind nie die Fähigkeiten von mir oder andere Eigenschaften, die hilfreich sind im englischsprachigen Unterricht hervorgehoben worden, sondern es war immer nur das Negative und was ich nicht kann und was mir alles fehlt und wozu ich nicht in der Lage bin und dahingehend war es ein sehr negativer Einfluss auf mein Selbstwertgefühl würde ich sagen.</i>	Reflektiert über vergangene Bloßstellungen	Reflektiert und bewertet vergangener Erfahrungen
	Bewertet die Auswirkungen von Beschämung auf das Selbstwertgefühl	
	Fühlt sich abhängig von Leistung für Selbstakzeptanz	Erfährt Schwächung des Selbstwertgefühls
	Empfindet Schwächung des Selbstwertgefühls durch eigene Schwächen	
	Fühlt sich mangelnder positiver Verstärkung ausgesetzt	Ist konfrontiert mit Betonung von Defiziten
	Erfährt eine Betonung von Defiziten	

Tabelle 1: Sample Coding: Erstes Codieren und Gezieltes Codieren

Schlussendlich sollte aus den entstandenen Kernkategorien ein zentrales Konzept entwickelt werden, wovon eine Theorie mit hoher theoretischer Deutungskraft abgeleitet werden kann. Diese Theorieentwicklung erfolgt, wie auch der Codierungsprozess, zirkulär und schrittweise mit vielen Reflexionsphasen und Umgestaltungsmöglichkeiten. Einen

Abschluss findet die Theoriegenese, wenn durch die Datengenerierung kein neues Wissen mehr hinzugefügt werden kann und eine theoretische Sättigung vorliegt (Mey & Mruck, 2011, S. 65f). Die entwickelte Theorie hat den Anspruch, zu weiteren Forschungen innerhalb der Thematik zu appellieren oder ein Forschungsgebiet aufzuzeigen, welchem bisher noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Charmaz, 2014, S. 285f). Nach Charmaz sind die Gütekriterien für eine geltende Theorieableitung *Glaubwürdigkeit*, *Nutzen*, *Resonanz* und *Originalität* (2014:337f). Deren Argumentation wird jedoch als subjektiv betrachtet. Entsprechend dem Umfang der Arbeit wird jedoch keine vollständige Theorie entwickelt, sondern ein Theorieabsatz aus den Daten abgeleitet, der zum Ziel hat, bereits vorliegende Daten zu stützen, in Frage zu stellen oder weiterzuentwickeln.

Diese Masterarbeit zielt darauf ab, die Erfahrungen von kränkendem Lehrer:innenverhalten, die ehemalige Schüler:innen erlebt haben, zu erfassen und zu untersuchen, wie sich diese Erlebnisse auf deren Selbstverständnis auswirkten oder auswirken. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, einen theoretischen Rahmen zu liefern, der in seinem Deutungspotenzial über den Einzelfall hinausgeht und ein umfassenderes Verständnis ermöglicht (Krüger & Meyer, 2007, o.S.). Das bedeutet, dass die geschilderten Erlebnisse der Interviewpartner:innen von wahrgenommenen kränkendem Lehrer:innenverhalten nicht nur als individuelle Einzelfälle betrachtet werden, sondern vielmehr als Teil eines größeren Zusammenhangs interpretiert werden können, der über die bloße Beschreibung einzelner Erfahrungen hinausreicht.

4.6. Forschungsethische Überlegungen

Diese Erinnerungen beziehen sich auf vergangene Schulereignisse, die bei den Befragten mehrere Jahre zurückliegen. Es ist wichtig zu beachten, dass es aufgrund dieser zeitlichen Distanz zu Erinnerungsfehlern und Ungenauigkeiten kommen kann, da die Lehrkräfte möglicherweise nicht genau so gehandelt haben oder nicht wortwörtlich das gesagt haben, wie es in den Berichten wiedergegeben wurde. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass diese Ungenauigkeiten die grundlegenden Erfahrungen mit den in den Berichten beschriebenen bloßstellenden und beschämenden Situationen beeinträchtigen. Es ist wichtig, zwischen der wörtlichen Genauigkeit und dem Wahrheitsgehalt von Erinnerungen zu unterscheiden. Bei der Wahrhaftigkeit einer Erinnerung geht es darum, ob die ursprünglich erlebten Interpretationen und Bedeutungen korrekt wiedergegeben werden (Kauppert, 2010, S. 23ff). Daher wird für diese Arbeit argumentiert, dass die Berichte der ehemaligen Schüler:innen in diesem Sinne als "wahr" angesehen werden können. Dennoch bezieht sich diese Wahrheit nur auf die subjektiv wahrgenommenen Erlebnisse (ebd.). Daher ist es

nicht möglich, eine Einschätzung zu treffen, welche Absichten die Lehrpersonen in den jeweiligen als kränkend wahrgenommenen Situationen tatsächlich hatten. Eine Befragung der Lehrkräfte für diese Erhebung wurde jedoch nicht als sinnvoll erachtet, wie im folgenden Absatz genauer beschrieben wird.

Es wird darauf hingewiesen, dass, wenn die Gültigkeit von Erinnerungen von Schüler:innen in Frage gestellt wird, auch die Gültigkeit von anderen autobiografischen und mündlichen Berichten in Frage gestellt werden müsste. Studien über die Genauigkeit und Gültigkeit von Zeugenaussagen und Längsschnittstudien über die Gültigkeit von Erinnerungen haben gezeigt, dass Ereignisse, die starke Emotionen auslösen, besser in Erinnerung bleiben und weniger schnell vergessen werden als alltägliche Ereignisse, einschließlich Erfahrungen von Kränkungen“ (Höpflinger 2001, S. 2).

Nach Muller & Hirst (2010) könnten Personen, die an die Situation der Erinnerungen gebunden sind und diese aktuell weitererleben, möglicherweise zögern, ihre Scham-Erfahrungen mitzuteilen, wenn sie soziale Konsequenzen oder Vergeltungsmaßnahmen seitens der Gesellschaft oder von hierarchisch höheren Personen befürchten müssten. Auf diesen Daten basierend ist die Autorin zu dem Schluss gekommen, keine aktuellen Schüler:innen zu befragen, da diese sich eventuell noch mit jener Lehrkraft, welche die Beschämungen bewirkt hat, in einer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung befinden. Daher wurden für die Befragung ehemalige Schüler:innen zwischen 20 und 30 Jahren ausgewählt, deren Schulzeit noch gut greifbar, aber dennoch nicht mehr unmittelbar zeitnah ist.

Die Auswirkungen der schulischen Erfahrungen auf das Selbstwertgefühl können je nach individuellen Faktoren wie Persönlichkeit, Belastbarkeit und Unterstützungssysteme variieren. Während einige Schüler:innen in der Lage sein können, die negativen Auswirkungen der leistungsbezogenen Beschämungen und Kränkungen zu überwinden und ihr Selbstvertrauen zu bewahren, sind andere möglicherweise anfälliger für langfristige, psychologische Schäden (ebd.). Daher ist beim Interviewen von Teilnehmer:innen bei heiklen Fragestellungen eine empathische und vorsichtige Herangehensweise essenziell, um deren psychisches Wohlbefinden zu gewährleisten. Bei der Untersuchung von Kränkungserfahrungen im schulischen Kontext ist es daher wichtig, die Privatsphäre und Würde der Befragten zu respektieren und sicherzustellen, dass sie sich während des Interviews sicher und unterstützt fühlen. Aufgrund des sensiblen Themas besteht das Risiko, dass die Interviewteilnehmer:innen durch die Erinnerung an traumatische Ereignisse erneut emotional belastet werden. Es ist entscheidend, dass die Forscher:innen aufmerksam auf Anzeichen von Unbehagen oder emotionaler Belastung reagieren und

angemessene Maßnahmen ergreifen, um die Teilnehmer:innen zu unterstützen und zu schützen, falls diese benötigt werden. Interviewteilnehmer:innen unterschreiben eine Einverständniserklärung (siehe Appendix), in der sie nicht nur der anonymisierten Weiterverarbeitung der erhobenen Daten zustimmen, sondern weiters auch ausdrücklich darüber informiert werden, dass sie das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen können. Darüber hinaus ist es von entscheidender Bedeutung, die vertraulichen Informationen der Teilnehmer:innen sorgfältig zu behandeln, um jegliche Möglichkeit der Stigmatisierung bestimmter Lehrpersonen oder Schulen zu vermeiden.

Angeichts der hohen Sensibilität des Forschungsthemas wurde entschieden, das Transkript des Interviews nicht in voller Länge im Anhang der Masterarbeit aufzunehmen. Diese Entscheidung dient dazu, die Privatsphäre der Teilnehmer:innen zu wahren und potenzielle Risiken der Identifizierung zu minimieren, während gleichzeitig die Integrität und Gültigkeit der Forschungsergebnisse gewährleistet werden.

5. Erläuterung der Kernkategorien

Von dem Datenmaterial wurden über 1500 Codes gewonnen, die schrittweise und bewusst zu größeren Codes zusammengefasst wurden. Diese wurden nach ihrer Aussagekräftigkeit und Relevanz abgestuft und Codefamilien zugewiesen. Durch diese Codefamilien, sowie durch Schwerpunkte in den Interviews bildeten sich schließlich 6 Kernkategorien heraus (siehe Abbildung 4, S. 51), denen die einzelnen Codefamilien zugeordnet werden können. Um eine umfassende Analyse zu gewährleisten, werden diese systematisch verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt, um Regelmäßigkeiten und Überschneidungen zu erkennen. Die in der Graphik illustrierten Kernkategorien sind das Produkt des Codierungsprozesses, die im Sinne der Grounded Theory zu einem Theorieansatz geformt werden. Diese analytische Verbindung der primären Kategorien wurde mit Einbeziehung der Memos und in Abstimmung auf die Forschungsfragen durchgeführt.



Abbildung 4: Kernkategorien Interviewauswertung

Abbildung 4 (siehe S. 51) zeigt eine Verbindung des Forschungsthemas mit den Kernkategorien in einem zirkulären Prozess. Die Darstellung der Überlappung der Kernkategorien mit dem zentralen Forschungsthema zeigt einen kontinuierlichen Bezug und ein enges Naheverhältnis der einzelnen Kategorien zum thematischen Fokus der Masterarbeit. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Kernkategorien begründet und erläutert.

1. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Empfindet als kränkend*

Diese Kernkategorie ist von entscheidender Bedeutung für das Thema der Masterarbeit, da sie direkt mit den Wahrnehmungen der ehemaligen Schüler:innen in Bezug auf das Verhalten der Lehrpersonen während ihrer Schulzeit verbunden ist. Diese Wahrnehmungen können entscheidend sein für die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler:innen und ihre langfristige psychische Gesundheit (Cook et al., 2017). Durch die Untersuchung, wie die ehemaligen Schüler:innen das Verhalten der Lehrpersonen als kränkend empfunden

haben, kann ein tieferes Verständnis dafür gewonnen werden, wie Bloßstellung und Beschämung durch Lehrkräfte das Selbstkonzept beeinflussen können. Diese Kernkategorie hat zum Ziel, die erste Forschungsfrage *Wie nehmen ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Bloßstellung und Beschämung durch Lehrpersonen auf ihr Selbstkonzept über die Schulzeit hinaus wahr?* zu beantworten.

2. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Erlebt Machtausübung der Lehrperson*

Diese Kernkategorie ist von Relevanz, da sie Einblicke in die Dynamik zwischen der Lehrperson und dem bzw. der Schüler:in während der Schulzeit bietet. Die Wahrnehmung von Machtausübung der Lehrpersonen kann die Art und Weise beeinflussen, wie Schüler:innen die Interaktionen mit ihnen erleben und darauf reagieren (Bramberger & Plaute 2018, S. 18f). Dies kann sich wiederum auf ihr Selbstkonzept auswirken und langfristige Auswirkungen auf ihr Leben haben (Feige, 2022). Auch diese Kernkategorie bezieht sich auf die erste Forschungsfrage.

3. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Reagiert auf die kränkende Situation*

Die Kernkategorie *Reagiert auf die kränkenden Situation* ist relevant, da sie zeigt, wie die ehemaligen Schüler:innen mit den erlebten Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen umgegangen sind. Das Verständnis ihrer Reaktionen kann helfen, Muster im Umgang mit solchen Situationen zu identifizieren und potenzielle Bewältigungsstrategien aufzuzeigen (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011, S. 13ff). Diese Erkenntnisse sind wichtig, um zu verstehen, wie Schüler:innen während und nach ihrer Schulzeit mit traumatischen Erfahrungen umgehen. Diese Kernkategorie hat den Anspruch, die zweite Forschungsfrage *Wie sind ehemalige Schüler:innen mit Erfahrungen von bloßstellendem und beschämenden Lehrer:innenverhalten während und nach ihrer Schulzeit umgegangen?* zu beantworten.

4. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Erlebt Folgen des kränkenden Verhaltens der Lehrperson auf das Selbstkonzept*

Diese Kernkategorie bietet Einblicke in die langfristigen Auswirkungen des erlebten Bloßstellungs- und Beschämungsverhaltens der Lehrpersonen auf das Selbstkonzept der ehemaligen Schüler:innen. Es wird erhoben, ob bzw. wie sich die Interviewpartner:innen noch bis zum heutigen Tag von den Erfahrungen während ihrer Schulzeit beeinflusst fühlen und wie sich diese potenziellen Auswirkungen in ihrem Alltag manifestieren. Durch die Untersuchung dieser Folgen können Schlussfolgerungen darüber gezogen werden, wie Lehrpersonen ihr Verhalten reflektieren und anpassen können, um negative Auswirkungen

auf die Schüler:innen zu minimieren. In dieser Kernkategorie kommen sowohl Elemente der ersten Forschungsfrage, als auch der zweiten Forschungsfrage zum Tragen.

5. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Beschreibt erhaltene und erwünschte Unterstützungsmaßnahmen*

Die Kernkategorie "Beschreibt erhaltene und erwünschte Unterstützungsmaßnahmen" erläutert die wahrgenommene Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen, die den ehemaligen Schüler:innen zur Verfügung gestellt wurden oder die sie sich gewünscht hätten. Diese Bewertungen können Aufschluss darüber geben, welche Unterstützungsmaßnahmen effektiv sein können und welche Handlungen sich gekränkte Schüler:innen von Lehrpersonen wünschen, damit sie ihren Bedürfnissen gerecht werden. Ein Schwerpunkt dieser Kategorie ist die Bedeutung von niederschweligen Angeboten, um über verletzendes Lehrer:innenverhalten offen sprechen zu können. Diese Kernkategorie fokussiert die Beantwortung der dritten Forschungsfrage, *Welche Schlussfolgerungen können daraus für den Kontext Schule abgeleitet werden?*

6. Kernkategorie: (Der:die Interviewpartner:in) *Appelliert an Lehrpersonen und die Lehrer:innenausbildung*

Diese zentrale Kategorie beinhaltet die Vorschläge der Interviewteilnehmer:innen hinsichtlich Haltungen, die Lehrpersonen annehmen können, um bloßstellendem und kränkendem Verhalten entgegenzuwirken. Weiters werden Ansätze erläutert, um in der Lehrer:innenausbildung auf die Thematik der Kränkungen von Schüler:innen durch Lehrpersonen einzugehen. Auch diese Kategorie fokussiert sich darauf, eine Antwort für die Forschungsfrage 3 herauszuarbeiten.

6. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die aufbereiteten Ergebnisse anhand der einzelnen Kernkategorien erläutert und mit Beispielen aus den Interviewtranskripten untermauert. Wie bereits im theoretischen Kapitel zur Grounded Theory Methodologie erläutert (siehe Kapitel 4.3.), werden die Ergebnisse der theoretischen Analyse dieser Masterarbeit als interpretativ betrachtet. Da die Daten durch die qualitative Forschungsmethode gewonnen wurden, beanspruchen sie keine objektive Neutralität (Equit & Hohage, 2016, S. 30). Bei den in den folgenden Unterkapiteln dargestellten Kernkategorien handelt es sich um die Hauptkategorien des Codierungsprozesses, die sich in einem Bottom-up-Prozess durch das Ereignis-für-Ereignis-Codings herauskristallisierten und der Masterarbeit ermöglichen,

ein Deutungspotenzial zu bekommen, dass über die Erlebnisse von einzelnen Individuen hinausgeht (Krüger & Meyer, 2007, o.S.). Weiters werden die Ergebnisse in diesem Kapitel mit relevanter Forschungsliteratur verknüpft und die Bedeutung der erhobenen Daten für den wissenschaftlichen Diskurs durch die Entwicklung eines Theorieansatzes im Sinne der Grounded Theory (siehe Kapitel 7) verbildlicht.

Da der Ergebnisteil dieser Masterarbeit von den Beispielen der Interviewpartner:innen lebt, wurden zahlreiche wörtliche Zitate der Befragten in das Kapitel eingewoben. Bei der Darstellung der Textauszüge wurden die Befragten (B) nach der Reihenfolge der Interviews nummeriert (B1, B2, ... B11). Innerhalb der direkten Zitate der Aussagen der Interviewpartner:innen wurde nicht gegendert, wenn sich die Teilnehmer:innen in ihren Aussagen an bestimmte Situationen mit einzelnen männlichen oder weiblichen Lehrpersonen erinnern.

6.1. Kernkategorie 1: *Empfindet als kränkend*

Wie bereits im Kapitel „Formen von kränkendem Lehrer:innenverhalten“ theoretisch erläutert (siehe Kapitel 3.1.1) wird zwischen identitätsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen, leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen sowie aggressivem Humor unterschieden. Diese unterschiedlichen Formen von kränkendem Verhalten von Lehrpersonen kristallisieren sich auch in den erhobenen Daten der Interviews für diese Masterarbeit klar heraus. Dieses Unterkapitel stellt die Ergebnisse der als kränkend empfundenen Situationen im Rahmen der beschriebenen Unterteilung dar und veranschaulicht diese mit Auszügen aus den Transkripten.

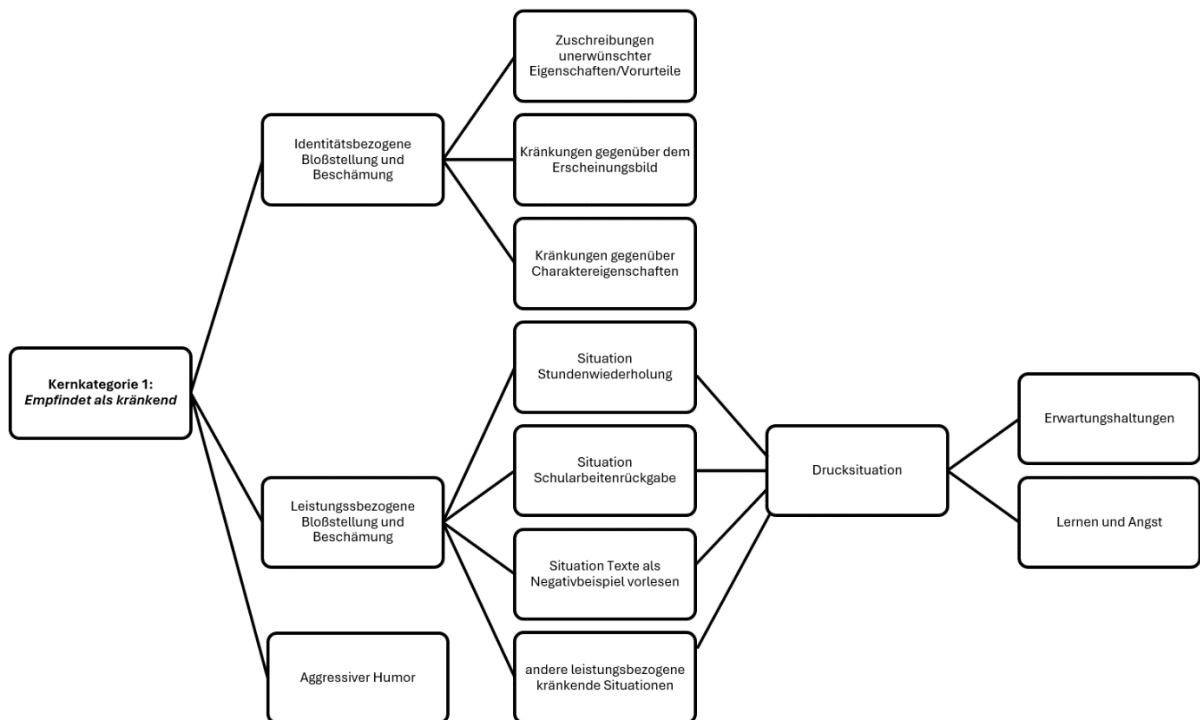


Abbildung 5: Codesystem Kernkategorie 1

Abbildung 5 zeigt diese groben Unterkategorisierungen der Kernkategorisierung 1 und somit das Ergebnis des Codierungsprozesses innerhalb dieser Kernkategorie, die im Laufe des Kapitels erläutert werden. Die meisten beschriebenen kränkenden Erlebnisse durch Lehrpersonen, die von den Interviewteilnehmer:innen beschrieben wurden, können der Kategorie der *Leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen* zugeordnet werden. Die ersten drei Ebenen fächern die Kategorien thematisch auf. Auf vierter Ebene werden die leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen als Drucksituationen etikettiert. Innerhalb dieses Labels wurden aus den Daten zwei Hauptfaktoren, Erwartungshaltungen und die Verbindung zwischen Lernen und Angst, identifiziert.

6.1.1. Unterkategorie *Identitätsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen*

Die erste Unterkategorie *Identitätsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen* beinhaltet Berichte der Interviewteilnehmer:innen von kränkenden Aussagen und/oder Handlungen gegen ihre Person seitens der Lehrpersonen. Dabei äußern sich diese Kränkungen durch die Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften oder Vorurteilen durch Lehrpersonen, bei denen sich die Teilnehmer:innen persönlich angegriffen fühlten. Die Abgrenzung zwischen identitätsbezogenen und leistungsbezogenen Formen des kränkenden Verhaltens von

Lehrkräften ist nicht in jedem Fall klar definiert. Zusätzlich können sich die Dynamiken des kränkenden Lehrer:innenverhaltens im Laufe der Zeit auch zwischen leistungsbezogenen Beschämungen und persönlichen Angriffen verschieben (Hafeneger, 2013, S. 71ff). Gemäß einer Studie von Garnitschnig gehen gute Leistungen häufig mit positiven Beziehungen zwischen Lehrperson und dem bzw. der Schüler:in einher (2018). Ebenso besteht die Tendenz, dass Schüler:innen mit schlechteren Leistungen möglicherweise weniger Zustimmung und Wertschätzung seitens der Lehrperson erfahren und eher von dieser bloßgestellt oder beschämt werden.

Identitätsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen können Schüler:innen besonders tief treffen, da das kränkende Verhalten auf die Person selbst abzielt und nicht auf eine Handlung oder Leistung (Singer, 2009, S. 182ff). Besonders wenn Schüler:innen durch Aussagen von Lehrkräften mit Vorurteilen und zugeschriebenen Eigenschaften konfrontiert werden, die gar nicht in ihr Selbstbild passen, kann das auf Schüler:innen sehr kränkend wirken (Lambrecht & Bosse, 2020, S. 140). Zwei Interviewteilnehmer:innen berichten:

„Wie zum Beispiel, wenn Aussagen getätigt werden mit ... du kannst das nicht!, [...] weil du zu dumm bist oder weil du, weiß ich nicht, die kognitiven Fähigkeiten dazu nicht hast oder du bist nicht organisiert [...].! Also so ... Aussagen über einen selbst vor der ganzen Klasse getätigt, wo man, ja, die man vielleicht selber nicht so sieht und wo einem Eigenschaften zugeschrieben werden, die vielleicht gar nicht stimmen“ (B1, Interviewtranskript, 391-396).

„[Der Lehrerin] hat hald nicht gepasst, wie ich meine Füße [...] hochgehoben habe beim Rennen ... und, ich weiß noch, es hat mich dann so geärgert, weil ich mir gedacht habe, sie hat mich ständig jede Runde wieder [gerufen], heb deine Füße höher, [Name] heb deine Füße höher beim Rennen, und dann habe ich schon so provokativ extrem hochgehoben beim Rennen, dass ich mir gedacht hab, es hat richtig blöd ausgeschaut und es war dann auch zum Teil schon ... lustig für die anderen, weil ich mich da auch absichtlich zum Affen gemacht habe, weil [diese Aussage] einfach so unsinnig war“ (B7, Interviewtranskript, 1788-1797).

In diesen beiden Beispielen sprechen die Interviewpartner:innen an, dass sie von einer Lehrperson eine Eigenschaft zugeschrieben bekommen haben, mit der sie sich nicht identifizieren können. Beide Teilnehmer:innen betonen im weiteren Verlauf des Interviews, dass ihnen die Situation peinlich war, weil sie vor der ganzen Klasse ausgetragen wurde und sie sich darüber geärgert haben, weil diese Aussagen auch als Begründung für Benotungen herangezogen wurden.

Bezüglich identitätsbezogener Kränkungen durch Lehrkräfte, die auf das Erscheinungsbild abzielen, berichten die Interviewteilnehmer:innen hauptsächlich von Kommentaren im Zusammenhang von Gewicht und Ernährung. Dazu erzählen zwei befragte Personen:

„[E]s ist einfach verletzend, wenn wer zu dir sagt [...] du bist zu dick, iss mehr Gurken. Also das ist hald [und auch wieder vor der ganzen Klasse dieser Kommentar, wo ich mir hald einfach auch denke, es steht dir als Lehrperson nicht zu, dass du sowas zu dem sagst und da jetzt den Körper kommentierst“ (B7, Interviewtranskript, 1839-1843).

„[A]lso meine Klasse fällt mir vor allem eine Sache ein, wo mein bester Freund in Turnen ... da hat er davor in der Mittagspause irgendwas Ungesundes hald gegessen, also eine Pizza oder so, und dann hat der Turnlehrer vor der ganzen Klasse und der Parallelklasse in Turnen gesagt, er muss jetzt eine Extrarunde laufen, weil das, was du gegessen hast, das musst du einmal verbrennen wieder [...] ... und dann haben hald alle gelacht“ (B11, Interviewtranskript, 3021-3026).

Das Fach Sport hat in diesem speziellen Kontext durch den Bezug zur Körperlichkeit eine Sonderstellung. Marks betont: „Durch Beschämungen e.g. im Sport wird eine intensive Verknüpfung von Schamgefühlen mit Körper, Bewegung und Gesehen-Werden hergestellt, welche die Betroffenen noch jahrelang beeinträchtigen kann“ (2005, S. 9). Das bedeutet, dass Erfahrungen von Beschämung und Bloßstellung im sportlichen Kontext langfristige negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Freude an der Bewegung haben können.

Die Teilnehmer:innen der Interviews sprachen auch darüber, dass ihre extrovertierte bzw. introvertierte Art von einigen Lehrpersonen als negativ gesehen wurde und sie dadurch während ihrer Schulzeit kränkenden Situationen ausgesetzt waren. Dabei beschreiben die Teilnehmer:innen es als Belastung, wenn Lehrkräfte ihre Charakterzüge als negativ betrachten und als Schwächen verallgemeinern. Die folgenden beiden Textauszüge aus dem Interviewtranskript zeigen auf, dass sowohl Introversion als auch Extraversion von individuellen Lehrpersonen als negative Eigenschaft aufgefasst werden kann:

„[D]er Lehrer [hat] schon eine Art Aversion gegen mich entwickelt, die sich für mich sehr auf persönlicher Ebene angefühlt hat, also ich glaube, da hatte er schon wirklich etwas gegen mich, eben wegen der Einstellung, dass er meine ruhige Art mit Faulheit verwechselt hat und das war ihm ein Dorn im Auge, das hat er mich spüren lassen, dass er mich da auch einfach abgestempelt hat als ... sie ist jetzt die Faule, die macht nix. Aber es hat sich dann schon verbessert, wie ich so viel Aufwand betrieben habe, um dem Lehrer eben zu beweisen, dass ich sehr wohl was mache“ (B3, Interviewtranskript, 583-590).

„Die Dinge, die waren, wie ich noch jünger war, also in der Volksschule, haben mich schon auf einer sehr persönlichen Ebene beeinflusst, weil mir meine Lehrerin immer das Gefühl gegeben hat, ich bin zu laut, ich spreche zu laut [...], das war für mich sehr unangenehm, weil ich mir gedacht habe, ich bin [die Einzige, die], gerne laut spielt oder eben lauter spricht, und das hat mich als Kind eben voll verletzt“ (B8, Interviewtranskript, 2255-2262).

Solche Beispiele verdeutlichen, dass persönliche Angriffe seitens eines bzw einer Lehrer:in als äußerst verletzend empfunden werden können und einen langfristigen Einfluss auf die Schulzeit haben können.

6.1.2. Unterkategorie *Leistungsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen*

In der zweiten Unterkategorie der Kernkategorie 1, der *Leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen*, sprechen die Teilnehmer:innen vorherrschend von Momenten, in denen die Lehrperson das Nicht-Könnens des bzw. der Schüler:in vor der Klasse zur Schau stellte. So erläutert ein:e Interviewpartner:in bei der Erinnerung an die Situation, zu einem Thema befragt zu werden, bei dem er bzw. sie offensichtlich der Lehrperson nichts antworten kann: *„[...] ich bin einerseits beschämt worden, weil ich etwas nicht weiß und andererseits bloßgestellt worden, weil ich vor 20 Schüler[:innen] sozusagen aufgerufen worden bin, dass ich etwas nicht weiß* (B1, Interviewtranskript, 78-80). Solche Situationen, dass Lehrpersonen Schüler:innen unangekündigt an die Tafel holen und eine Stundenwiederholung durchführen, scheinen häufig vorzukommen. Stundenwiederholungen im Zusammenhang mit kränkendem Lehrer:innenverhalten wurden im vorliegenden Datenmaterial bei sieben von elf Interviews angesprochen (B2, B3, B4, B6, B7, B8, B9). Laut Untersuchungen von Eder & Springer empfinden Schüler:innen große Unzufriedenheit bei dieser Art der Leistungskontrolle (2015, S. 232). Aus den persönlichen Erfahrungen mit Stundenwiederholungen beschreiben einige Interviewpartner:innen folgendermaßen:

„[...] gewisse Lehrkräfte, die einfach [...] ein sehr veraltetes pädagogisches Bild haben und wo man zum Beispiel noch zur Stundenwiederholung rauskommen musste vor der gesamten Klasse und der [bzw. die] Lehrer[:in] stellt einem dann Fragen, die er [bzw. sie] sich hald ausgedacht hat und man kann sich kaum darauf vorbereiten, weil dann ... man muss, ja ... man muss ja erstens den Stoff genau wissen und zweitens so viel Allgemeinbildung einfach haben, weil das manchmal auch außerhalb vom Stoff war“ (B4, Interviewtranskript, 980-986).

„[I]ch bin unübertrieben oft, zwei oder drei Mal im Monat drangekommen zur Stundenwiederholung, wo andere noch gar nie dran waren, nur dass ich mich nach vorne stelle, die Lehrerin mich was fragt und sie genau weiß, dass ich nicht darauf antworten kann, weil ich war echt komplett blockiert, weil ich einfach nervös war und mir das einfach nicht eingefallen ist, wenn ich vorne gestanden bin, weil das so ein Riesendruck war, und da habe ich schon das Gefühl gehabt, sie will einfach wieder die Bestätigung, so ... ja, es war klar, sie kann es sowieso nicht, und dann hat sie auch vor der ganzen Klasse oft gesagt eh klar, setz dich wieder nieder, das bringt eh nichts“ (B7, Interviewtranskript, 1862-1870).

„[U]nd dann [bei] jeder Stundenwiederholung, unangekündigt natürlich, man hat immer gezittert, dass man nicht drankommt, weil man schon so Angst gehabt hat, und dann ist man aufgerufen worden und man ist so langsam wie möglich vorgegangen und dann ist man hald dagestanden ... und hat wieder nichts gekonnt“ (B9, Interviewtranskript, 2472-2476).

Aus diesen Aussagen kann herausgelesen werden, dass es bei solchen Leistungsfeststellungen nicht nur um die Fragen zu den bereits im Unterricht durchgenommenen Lerninhalten selbst geht, sondern um die Atmosphäre, die bei einer Stundenwiederholung entsteht. Der bzw. die vorgeführte Schüler:in empfindet einen

Leistungsdruck, der zusätzlich durch den Tonfall oder den Blick der Lehrkraft verstärkt werden kann. Solche Stresssituationen sollen laut Lentzen & Schiefele bei Schüler:innen nicht unterschätzt werden, da sie Panikattacken und Blackouts auslösen können (2023, S. 15f). Außerdem stecken in Leistungssituationen viele Erwartungshaltungen, besonders wenn eine einzelne Person vor der Klasse eine Leistung erbringen muss: die Erwartung der Lehrperson an den bzw. die Schüler:in, die Erwartung des bzw. der Schüler:in an sich selbst und die Erwartung der Mitschüler:innen, die Zuschauer in dieser Situation sind (ebd.). Ein:e Teilnehmer:in erläutert dazu: *„Ich habe das Gefühl gehabt, ich werde erst akzeptiert, wenn ich die Erwartungen von anderen Menschen erfülle. Das hat mein Selbstwertgefühl dann sehr geschwächt, würde ich sagen, weil ich ständig mit dem konfrontiert worden bin, was ich alles nicht kann“* (B5, Interviewtranskript, 1173-1176). Erwartungshaltungen scheinen demnach eine große Rolle zu spielen, wenn es um persönliche Bloßstellungen und Kränkungen geht. Auch scheinen sie eng im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl zu stehen. Eine Studie von Hollenstein, Affolter und Brühwiler hat einen positiven Zusammenhang zwischen der Erwartung der Lehrperson an Schüler:innen und deren Leistungen gefunden (2019). Laut ihren Forschungen hat eine positive Erwartung der Lehrperson einen positiven Effekt auf die zu erbringenden Leistungen, eine negative Erwartung wirkt sich oftmals auch negativ auf die Leistungen der Schüler:innen aus. Besonders oft wurden die Stundenwiederholungen laut den Aussagen der Interviewpartner:innen mit Angst verbunden, wodurch die Fähigkeit, in dieser Situation Informationen aufzunehmen, gehemmt wird (Marks, 2005, S. 9). Zwei Interviewpartner:innen beschreiben:

„[U]nd dann hab ich so Angst gehabt, dass ich zur Stundenwiederholung drankomme [...] ... ich bin dagesessen und mir war heiß und kalt gleichzeitig und ich hatte so viel Adrenalin in mir, weil ich so, so, so Angst davor hatte, da vorne an der Tafel zu stehen und nichts zu können und nichts zu wissen“ (B9, Interviewtranskript, 2536, 2539ff).

„[M]an hat es schon gewusst, man ist nicht so gut und die Lehrperson hat dann gefühlt absichtlich genau die immer wieder drangenommen, sie hat sich vielleicht gedacht, es bringt einem was, wenn sie einen immer wieder hinausholt vor die Klasse und dadurch eigentlich auch schon ein bisschen bloßstellt, weil sie ja eh schon gewusst hat, dass man wieder nichts können wird [...] an der Tafel, obwohl ich ja immer brav gelernt habe vor jeder Stunde, muss ich dazusagen, aber ich hab so Angst gehabt dann, dass ich gar nichts mehr abrufen können hab, von dem, was ich gelernt hab“ (B7, Interviewtranskript, 1855-1862).

Dies wird auch in Untersuchungen von Metzsig & Schuster deutlich, die aufzeigen, dass Lernen in Verbindung mit Angst nicht nur die Leistungen schwächt, sondern sich auch massiv auf das Selbstwertgefühl der Schüler:innen auswirken kann (Metzsig & Schuster, 2020, S. 160). Zusätzlich kommt dabei die Selbstwahrnehmung und das eigene Selbstbild der Schüler:innen zum Tragen. Wenn sich Schüler:innen in einem Schulfach schwer tun und dadurch das Selbstbild entwickelt haben, dass sie in diesem Fach schlecht sind,

scheinen sie kränkendes Lehrer:innenverhalten laut den Ergebnissen der Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit eher an sich heranzulassen und sich lange daran zu erinnern. Das oftmals verfestigte Selbstbild, schlecht in einem Fach zu sein, ist die Summe vieler Leistungssituationen und stammt von den erhaltenen Noten sowie vor allem durch das soziale Vergleichen mit Mitschüler:innen (Mummendey, 2006, S. 99). Wenn sich jedoch nicht nur die Schüler:innen untereinander vergleichen, sondern sie auch von Lehrkräften explizit miteinander verglichen werden, kann dies die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl zusätzlich verstärken (Marks, 2005, S. 12). Auf dieses Phänomen wird genauer innerhalb der Kernkategorie 2 (siehe Kapitel 6.2) eingegangen.

Die Festigung von Schwächen im eigenen Selbstbild könnte auch als Bewältigungsstrategie interpretiert werden, mit der Schüler:innen möglicherweise besser mit Misserfolgen umgehen können, wenn sie sich zurechtgelegt haben, dass sie einfach nicht gut sind in diesem Fach. Diese Glaubenssätze können auch durch Haltungen und Aussagen der Lehrkraft verstärkt werden, wie einige ausgewählte Teilnehmer:innen in ihren Erfahrungen darlegen:

„[...] und manchmal beginnt man dann auch, den Lehrkräften zu glauben, also, wenn sie einem so klein machen und sagen, du kannst nichts, dann denkt man sich hald wirklich, man kann nichts und dann kann man auch nichts dran ändern, sondern das ist der Ist-Zustand und ich bin nun mal schlecht“ (B5, Interviewtranskript, 1263-1266).

„[E]s kann dann trotzdem [...] dazu führen, dass man sich selbst auch wirklich dann schlecht macht, wenn man sich denkt, man kann nichts, man weiß nichts. Ja, dass man dann wirklich sogar Angst hat vor ... vor dem Unterricht hat, weil man glaubt, man schafft das einfach nicht, und natürlich, wenn mir ... wenn mir ein[:e] Lehrer[:in] sagt, du schaffst das nicht in Zukunft, dann glaube ich dem [bzw. der] das natürlich, weil der [bzw. die] ist der [bzw. die] Experte[:in] in ... in der Situation, der kann den ganzen Stoff und so und also ... es ist dann schon sehr schwierig, da wieder in die Spur zu finden und sich selbst zu sagen, nein, ich krieg das hin“ (B4, Interviewtranskript, 826-833).

„[I]m Nachhinein denk ich mir, das sind alles Sachen, die ich sicher lernen hätte können. Ich bin nicht einfach zu dumm für Mathematik, aber ich hab hald einfach immer das in mir drinnen gehabt, ich tue mir beim Lernen ein bisschen schwerer, meine Mathelehrerin hat die ganze Zeit so getan, als ... als würde ich da Probleme haben, ganz ... ganz große und müsste eben viel mehr lernen als alle anderen und das hat mich dann eigentlich bis jetzt ... ist das so eine Sache, wo ich sage ich bin schlecht in Mathe“ (B4, Interviewtranskript, 850-855).

„[I]ch hab mir eingeredet, dass es ganz egal ist, ob ich viel lerne oder nicht, weil es sowieso immer auf dasselbe Ergebnis kommt und deshalb ist das auch ganz tief verwurzelt in meinem Selbstkonzept bis heute, dass ich in Mathe einfach schlecht bin“ (B9, Interviewtranskript, 2619-2622).

„[I]ch war nicht so gut in Deutsch und da hat der Lehrer schon oft zu mir gesagt, das war nichts oder das ist nichts, was du machst ... und du bist da schlecht, also wirklich die Worte, das weiß ich schon noch“ (B11, Interviewtranskript, 3061ff).

Die Lehrperson gilt dabei also als Expert:in und kann einen enormen Einfluss darauf haben, wie viel sich die Schüler:innen in einem bestimmten Schulfach zutrauen und wie motiviert sie sind, zu lernen und zu üben. Wenn Schüler:innen das Gefühl haben, die Lehrperson

traut ihnen etwas zu, sind sie lernfreudiger, motivierter und werden dadurch leistungsstärker (Bangert 2020, S. 45f). Jedoch gibt es auch die Kehrseite, wenn Lehrpersonen Schüler:innen das Gefühl geben, dass sie ihnen nur wenig oder gar nichts zutrauen. Dies kann so weit gehen, dass durch eine negative Erwartungshaltung der Lehrperson Bildungschancen nicht genutzt werden. Ein:e Interviewpartner:in schildert:

„[...] also auch, dass ein Lehrer zu mir gesagt hat, also ich schaff die Matura sowieso nicht ... das war eben auch genau in Englisch ... da habe ich mich so in einer ... ja, ich hab so wenig Selbstvertrauen eigentlich nur durch Englisch gehabt ... also. Aber für mich war diese Aussage nicht nur auf Englisch bezogen, die war einfach allumfassend, so, also ich habe das auf meine ganze Schulleistung bezogen, weil ich die Aussage mit meinem eigenen Empfinden, dass ich einfach schlecht bin in der Schule, verbunden habe“ (B6, Interviewtranskript, 1500-1506).

Dieser Einzelfall ist deshalb auch als extrem hervorzuheben, weil die befragte Person nach dieser Aussage, dass er bzw. sie die Matura sowieso nicht schaffen würde, diese aufgrund dieser Äußerung der Lehrperson auch nicht gemacht hat. Die verletzende Aussage wurde vom Englischlehrer der bzw. des Befragten in der Hauptschule⁴ kurz vor der Wahl einer weiterführenden Schule getätigt. Die männliche Form wird hier verwendet, weil die Lehrperson von dem bzw. der Interviewpartner:in als ein „Lehrer“ beschrieben wurde. Der:die Teilnehmer:in hat sich daraufhin nicht mehr zugetraut, die Matura zu schaffen und hat eine weiterführende Schule begonnen, die nicht mit der Matura abschließt, obwohl das Problem nur an einem Schulfach gelegen ist, möglicherweise auch zum Teil an der Lehrperson selbst. Da es sich jedoch um eine subjektive Meinung handelt, ist Letzteres als rein interpretativ zu betrachten. Klar ist jedoch, dass durch diese verletzende Aussage Potenzial verloren gegangen ist (B6, Interviewtranskript, 1509f). Genauer erläutert der:die Interviewpartner:in:

„[I]ch wollte immer Viola-Lehrerin werden und wollte die Matura machen, also das war schon ... genau. Aber ich hab dann Plan B gemacht, was jetzt ... nicht so schlimm ist und ich bin eigentlich voll dankbar, dass jetzt mein Leben anders verlaufen ist, aber ... ich weiß es nicht. Ich mein, es war so gell, aber ich hätte sicher Matura gemacht. Und das war auch genau noch die Übergangsphase, wo sie in der Krankenpflegeschule noch vereinzelt Leute ohne Matura genommen haben, eben nur mit Fachschulabschluss, und da habe ich hald Glück gehabt, dass ich eine von denen war ... von den letzten überhaupt ohne Matura. Wenn es ein Jahr später gewesen wäre ... dann hätte mein Leben noch ganz anders sein können, dann wäre ich jetzt nicht da, wo ich bin, wenn Matura damals schon ein Muss gewesen wäre,

⁴ Die Schulform Hauptschule (inzwischen Mittelschule) muss hierbei differenziert betrachtet werden, da die Interviewpartner:innen aus verschiedenen Bundesländern und sowohl aus städtischen als auch ländlichen Regionen kommen. Insbesondere in ländlichen Gebieten Österreichs kann die Hauptschule oft die einzige verfügbare Option sein. Hier wird die Bildungschance an einer Mittelschule (ehemalige Hauptschule) oft mit der an einem Gymnasium gleichgesetzt. (Webseite Österreichischer Gemeindebund: <https://gemeindebund.at/bildungschancen-am-land-deutlich-besser/>, aufgerufen am 13.5. 2024).

wie ich begonnen habe mit der Krankenpflegeschule ... ich weiß gar nicht ... was dann gewesen wäre“ (B6, Interviewtranskript, 1543-1553).

Obwohl dieses Erlebnis in diesem Einzelfall von der bzw. dem Interviewpartner:in mittlerweile als positiv gesehen werden kann, zeigt dieser Fall auf, dass die Aussagen von Lehrpersonen im schlimmsten Fall die Biographie von Schüler:innen verändern können. Dabei muss erwähnt werden, dass dieser Einfluss genauso im Positiven stattfinden kann und Lehrpersonen auch sehr bestärkend auf Schüler:innen einwirken können. Auch diese, wirklich unterstützenden Lehrpersonen wurden von mehreren Interviewpartner:innen genannt, beispielsweise von befragter Person 3, der bzw. die beschreibt:

„[I]ch habe auch wirklich tolle Lehrer[:innen] gehabt, das darf man auch nicht vergessen ... manche Lehrer[:innen] haben mich extrem positiv geprägt, die haben mich gehört und so angenommen, wie ich bin ... genau, also meine Schulzeit war nicht nur von negativen Erlebnissen geprägt, das wollte ich nochmal betonen“ (B3, Interviewtranskript, 747-750).

Auch die Situation der Schularbeitenrückgabe ist einigen Befragten als prägendes bloßstellendes und/oder beschämendes Erlebnis in Erinnerung geblieben. Nach einer Umfrage von Eder & Springer wurden zu dieser schulischen Situation besonders viele negative Statements abgegeben (2015, S. 323). Dabei sprechen die Teilnehmer:innen von der Anspannung, wenn sie den Notenspiegel an der Tafel gesehen haben, von den Blicken und dem Tonfall der Lehrperson, von den Kommentaren, die die Lehrperson bei der Rückgabe abgegeben hat und von der Beschämung vor den Mitschüler:innen, wenn diese mitbekommen haben, dass eine schlechte Leistung erzielt wurde.

„[D]ie Schularbeitenrückgabe war furchtbar, weil das war auch immer so ein {4} die Lehrerin gibt bei keinem[:r] Schüler[:in] einen Kommentar außer bei mir und ich würde jetzt nicht sagen, dass es aufbauende Kommentare waren, sondern es waren ... wir sprechen später, ganz trocken gesagt oder so, das war wie schon so eine Drohung, anstatt eher eine Stütze würde ich sagen [...] und es geht auch viel um Körpersprache und Blicke, also ein Blick, den dir die Lehrkraft gibt, wenn sie eine Schularbeit hinlegt und dieses Schnaufen, wenn man etwas wieder nicht geschafft hat, irgendwie, das hinterlässt einfach Spuren, und diese Blicke vergisst man irgendwie nicht“ (B5, Interviewtranskript, 1222-1230).

„Schularbeitenrückgabe ... [...] dieses vorne beim Lehrertisch Abholen, das war bei uns in den meisten Fächern und das war schrecklich, wenn eh die vordere Reihe genau sieht, welche Note da oben steht und man selbst dann auch gleich die Note sieht und irgendwie so das Pokerface erhalten muss, wenn man zurückgeht ... und vor allem in Fächern wo jeder weiß, dass man schlecht ist, würde man bei einer anderen Note als einem 5er eh eine Reaktion zeigen, und manchmal war, vor allem auch von dem Mathelehrer noch ein Kommentar dabei, wie, das hat leider nicht gereicht, oder, das war aber zu wenig, und dann hat es eh gleich jeder gewusst. Und auch wenn man mal einen 4er oder sogar einen 3er geschrieben hat, waren es Kommentare wie, da ist noch Luft nach oben, also eher neutral dann, da war kein Lob dabei und keine aner kennenden Worte“ (B5, Interviewtranskript, 1222-1230).

„[D]ie Art, wie man sich die Schularbeit vorne beim Lehrertisch abholen hat müssen, nachdem [diese Lehrerin] den Namen aufgerufen hat, und dann hat sie mir die Schularbeitenbögen lautlos zurückgegeben und ich habe schon an ihrem Blick, bevor ich die Note überhaupt gesehen habe, gewusst, das war überhaupt gar nichts... und dann sind noch solche ... solche Aussagen wie, das war nix, oder das war eh klar, getätigt worden ... also

sie hat von mir wirklich nichts erwartet und hat mich das auch spüren lassen ... und dann hat sie auch noch so darauf herumhackt, wenn sie gesagt hat, das ist falsch, das ist falsch, das ist falsch... oft hat sie auch einfach laut gesagt, ja, das war ein Nicht Genügend, oder das war ein Befriedigend oder was auch immerda fühlt man sich schon beschämt in der Situation“ (B9, Interviewtranskript, 2450-2459).

Aus diesen Beispielen geht hervor, dass es bei der Rückgabe der Schularbeiten nicht nur um die Situation geht, die Note einer Einzelleistung zu erfahren, sondern dieser Situation gehen oftmals schon viele Misserfolge bevor, aus denen sich eine gewisse Angst vor weiteren schlechten Noten entwickelt hat. Weiters scheint die Reaktion der Lehrkraft durch Kommentare oder nonverbale Äußerungen eine prägende Rolle zu spielen, die in Erinnerung bleibt.

Die Situationen der Stundenwiederholung und der Schularbeitenrückgabe waren im vorliegenden Datenmaterial die am häufigsten beschriebenen leistungsbezogenen Bloßstellungen bzw. Beschämungen durch Lehrpersonen. Weitere, weniger oft genannte, als beschämend bzw. bloßstellend erlebte Situationen waren jene, wenn Lehrkräfte Texte von Schüler:innen als Negativbeispiel der ganzen Klasse vorgelesen haben (B1, Interviewtranskript, 9099; B2, Interviewtranskript, 378-384) oder jene, wenn die Lehrperson während der Schularbeit hinter dem:der Schüler:in steht und dieser:m beim Arbeiten zuschaut (B9, Interviewtranskript, 2434-2441).

6.1.3. Unterkategorie *Aggressiver Humor*

Diese Unterkategorie stellt eine Sonderform dar, da aggressiver Humor von Seiten der Lehrperson sowohl einen identitätsbezogenen als auch einen leistungsbezogenen Charakter haben kann und lediglich beschreibt, dass hier die Kränkung durch humorvolle Aussagen der Lehrperson entsteht (Wicki, 2018, S. 13). Aus den Daten können Vorkommnisse von aggressivem Lehrer:innenhumor entnommen werden, wenn Lehrpersonen Witze auf Kosten von Schüler:innen machen, schlechte Leistungen lächerlich hervorheben oder zynischen Sarkasmus anwenden. Ein:e Interviewpartner:in beschreibt eine Situation im Unterricht des Gegenstandes Bildnerisches Gestalten, bei dem die Lehrperson die Zeichnung der Sitznachbarin lobte und dann auch die Zeichnung des bzw. der Interviewpartners:in kommentierte (B7, Interviewtranskript, 1715-1749). Dabei erzählt die befragte Person:

„[U]nd dann hat die Lehrperson halt noch gesagt, ja im Gegensatz dazu, bist ja du voll der Looser, zwar so in einem neckenden Tonfall, also er wollte, dass es lustig ist ... und er hat auch mit dem Zeigefinger und dem Daumen so ein L gemacht und das an seine Stirn gehalten und ist dann weitergegangen so Looser, Looser, Looser hat er gesagt ... [...] das war eigentlich schon sehr beschämend, weil es halt auch vor der ganzen Klasse war und

es hat jeder mitbekommen ... und ja, also das war zum Beispiel so eine Situation, die mir hald immer in Erinnerung bleibt“ (B7, Interviewtranskript 1722-1726, 1733ff).

Dieses Beispiel zeigt, wie sehr sich kleine Situationen, die als beschämend empfunden wurden, einprägen können. Die Aussage gemeinsam mit dem Tonfall und der Geste vor der gesamten Klasse wurde als sehr kränkend wahrgenommen, obwohl die Lehrperson diese Situation laut der Beschreibung des Tonfalls als humorvoll gemeint hatte. Die Interviewpartner[:innen] gaben weiters an, dass zynische Witze und das Lächerlichmachen der Schüler:innen durch die Lehrkraft als besonders verletzend empfunden wurden, wenn sich die Situationen auf Fächer oder Kompetenzbereiche bezogen, in denen sie sich unsicher oder nicht leistungsstark fühlten oder wenn ihre Stärken herabgesetzt wurden. Ein:e Interviewpartner:in erinnerte sich an Situationen, in denen ein Mitschüler aggressiven Humor durch die Lehrperson erlebte: *„Also zu einem Mitschüler, der sehr begabt war in Deutsch, hat [der Lehrer] immer gesagt haha, der Professor [ist] so ein Streber, [...] der Herr Professor erklärt uns das jetzt wieder ... und dann hat er hald auch die Klasse animiert, darüber zu lachen“* (B8, Interviewtranskript, 2212-2215). Bei diesem Beispiel wird die angesprochene Person vor der Klasse erniedrigt und zur Belustigung der Klasse werden ihre Stärken als Schwächen niedergemacht.

Spannenderweise berichten mehrere Interviewpartner:innen Situationen von jungen Lehrpersonen, die vor der Klasse „cool“ sein wollen und deshalb Witze auf Kosten von einzelnen Schüler:innen machen. Erlebnisse von Lehrpersonen, die auf aggressiven Humor zurückgreifen, scheinen daher einen engen Zusammenhang mit dem Alter der Lehrperson zu haben. Demnach versuchen junge Lehrpersonen tendenziell, die Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler:innen aufzubrechen und sich auf gleicher Höhe gegenseitig zu necken.

„[Mein] Klassenvorstand [...] der war sehr jung, Mitte Zwanzig, ist grad von der Uni gekommen und wollte eben cool sein, wollte auf einer freundschaftlichen Basis sein mit uns [...] und das ist ihm eben nicht immer so gut geglückt, weil das natürlich von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern anders aufgenommen wurde [und] es war dann auch so, dass er wirklich Leute beleidigt hat, mit dieser ... mit diesem Humor, der teils auch wirklich nicht angebracht war, wo sich manche wirklich extrem angegriffen gefühlt haben [...]. Für manche aus der Klasse war das sicher gar kein Problem, die haben das lustig genommen, da war das gar kein Problem, aber ich glaube einige haben sich das nicht anmerken lassen, aber waren schon auch manchmal sehr gekränkt“ (B8, Interviewtranskript, 2193-2195, 2205ff, 2211f, 2218ff).

„[Z]um Beispiel jetzt als junger Bursch blickst du dann auf das Ganze und denkst dir woah, lässig, was der [junge Lehrer] für Aussagen macht, und cool, der redet auch in der Jugendsprache so wie wir und verarscht uns, als wäre er ein gleichaltriger Freund von mir, und da ist, glaube ich, der schmale Grat, den man als Lehrperson nicht überschreiten darf ... dieses ich will cool sein und ich bin ein[:e] junge[:r] Lehrer[:in] und möchte da mit den Kindern ... so in ihrem Vokabular eben ... und mit ihren ... wie sie leben, da ein bisschen mittun und dadurch [...] Pluspunkte sammeln, und das ist aber ein schmaler Grat zwischen

freundschaftlich eine Beziehung zu Schülern[:innen] eingehen ... und, und bald wirklich dem, dass man darin zu weit geht“ (B11, Interviewtranskript, 3100-1308).

In diesen Auszügen aus dem Transkript wird betont, dass Schüler:innen unterschiedlich auf den aggressiven Humor ihrer Lehrpersonen reagieren. Im ersten Zitat wird allgemein davon gesprochen, dass die Klassenkamerad:innen aggressiven Humor unterschiedlich aufgenommen haben, im zweiten Zitat schildert ein männlicher Interviewteilnehmer, dass er das Veräppeln durch die junge Lehrperson als junger Bursche auch als sehr „cool“ wahrgenommen hat.

Der Versuch, sich als Lehrperson auf gleicher Augenhöhe mit den Schüler:innen freundschaftlich zu verstehen und sich dabei gegenseitig auf den Arm zu nehmen, kann jedoch nach Aussagen der Befragten nicht funktionieren, zumal sich die Schüler:innen zynische Bemerkungen gegenüber der Lehrkraft nicht erlauben können, ohne Konsequenzen befürchten zu müssen. Umgekehrt können Schüler:innen jedoch keine Konsequenzen auf unangebrachte Bemerkungen aussprechen. So beschreibt ein:e Interviewteilnehmer:in: *„[E]s gehört in meinen Augen da eben schon Respekt dazu und da darf ein[:e] Lehrer[:in] gewisse Grenzen auch nicht überschreiten ... wenn da jetzt ein[:e] Freund[:in] zu mir sagt, du Depp hast jetzt schon wieder einen 5er geschrieben, oder so, dann ist das was anderes, wie wenn dir eine Lehrperson das Gefühl vermittelt, du bist schlecht“ (B11, Interviewtranskript, 3116-3120).* Sich als Lehrperson auf die gleiche Stufe zu stellen, wie die Schüler:innen und sie auch durch Humor wie Ebenbürtige zu behandeln, kann demnach zu Kränkungen führen. Dies ist auch auf die gegebene Hierarchie im Klassenzimmer zurückzuführen, in der die Lehrperson eine Machtposition gegenüber den Schüler:innen einnimmt. Die Aussage der Lehrperson hat daher mehr Gewicht, weil die Lehrkraft erwachsen ist, die Schüler:innen benotet und nach ihren Leistungen misst (Singer, 2013, S. 2f). Die folgende Kernkategorie setzt sich mit den erhobenen Daten zu der Macht der Lehrperson in der Klasse genauer auseinander.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Kernkategorie 1 verschiedene Formen von kränkendem Lehrer:innenverhalten, darunter identitätsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen, leistungsbezogene Bloßstellungen und Beschämungen sowie aggressiven Humor. Die meisten Situationen von kränkendem Verhalten durch Lehrpersonen fallen in die Kategorie der leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen, wobei spezifische Szenarien wie Stundenwiederholungen und Schularbeitenrückgaben besonders hervorstechen. Obwohl die Anzahl der Situationen von identitätsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen bei den Interviewpartner:innen weniger hoch war, ist dennoch zu berücksichtigen, dass diese Art von kränkendem Verhalten seitens Lehrpersonen den Persönlichkeitskern von Schüler:innen erschüttern

kann. Solche Erfahrungen können sich sehr negativ auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen auswirken und auch noch nach Jahren Auswirkungen auf das Verhalten dieser Personen haben. Aggressiver Humor seitens der Lehrpersonen zeigt sich als Sonderform, wobei die Reaktionen der Schüler:innen auf diesen Humor variieren können, abhängig von der jeweiligen Lehrperson und der Beziehungsdynamik im Klassenzimmer.

6.2. Kernkategorie 2: *Erlebt Machtausübung der Lehrperson*

Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen stellen die zweite Kernkategorie der Datenauswertung dar, da dieses Machtgefälle und die Autorität der Lehrkraft implizit oder explizit in jedem der elf geführten Interviews thematisiert wurde. Die vorherrschende Rolle der Macht in der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, wie von Bramberger & Plaute beschrieben (2018, S. 17f), wird in vielen Situationen als Ausgangspunkt für Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen genannt.

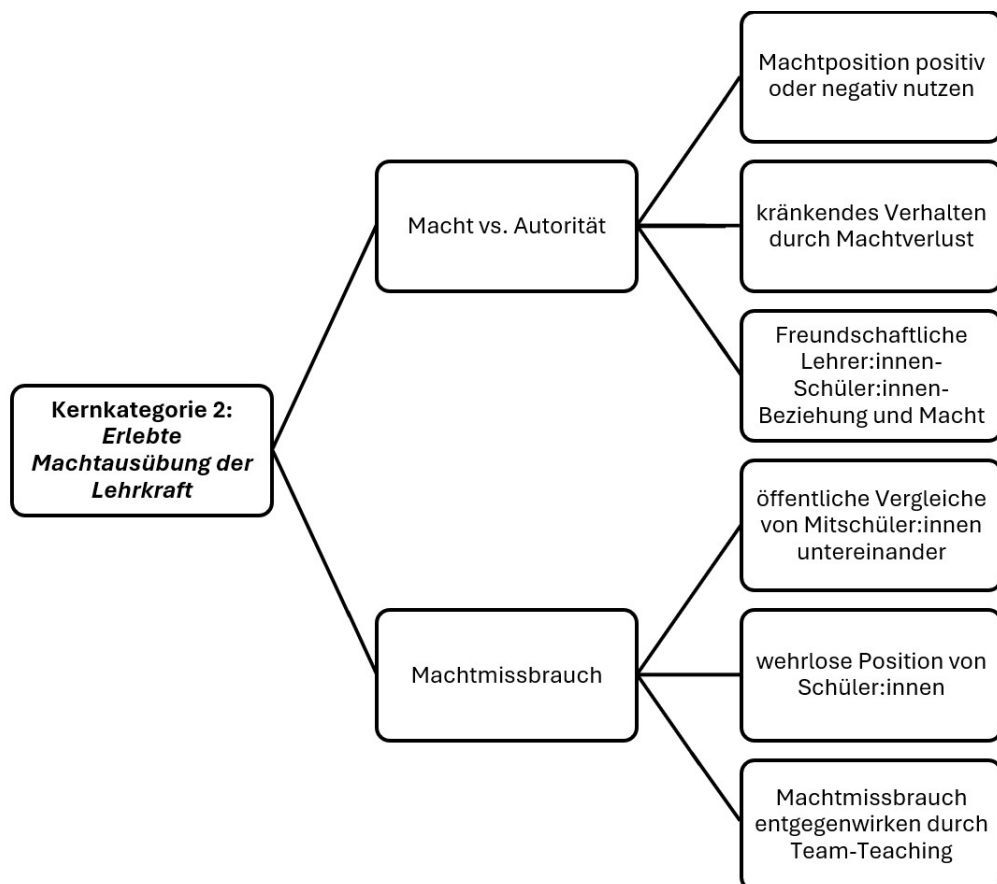


Abbildung 6: Codesystem Kernkategorie 2

Abbildung 6 (siehe S. 66) illustriert die Hauptkategorien der Kernkategorie 2 als Produkt des Codierungsprozesses dieser Kernkategorie. Die erste Unterteilung erfolgt in zwei Kategorien: *Macht* vs. *Autorität* und *Machtmissbrauch*, die jeweils in drei weitere Unterkategorien aufgefächert werden, die im folgenden Kapitel detailliert erläutert werden.

Das Wort „Macht“ wurde in den Interviews sehr häufig explizit im Zusammenhang mit Lehrpersonen genannt. Ein:e Interviewpartner:in formuliert: „*[D]er[:die] Lehrer[:in] das ist ... das ist trotzdem so eine Person, die dich benotet und natürlich auch damit Macht hat*“ (B7, Interviewtranskript, 270f). Während ein:e andere Teilnehmer:in meint: „*[I]ch glaube auch das Lehrer[:innen] einfach immer eine Machtposition haben, weil sie die Noten geben*“ (B9, Interviewtranskript, 2699f). Eine dritte befragte Person äußert: „*[E]inige Lehrer[:innen] [sind sich] glaub ich dessen gar nicht bewusst sind, wie viel Macht sie besitzen*“ (B6, Interviewtranskript, 1646-1647). Lehrkräfte scheinen nach diesen Aussagen also während der Schulzeit der Teilnehmer:innen als Machtpersonen wahrgenommen worden zu sein, die Autorität ausüben. Dabei wird in der Literatur betont, dass das Machtgefälle in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung eine gegebene Asymmetrie darstellt, die jedoch nichts mit dem Verhalten der einzelnen Lehrperson zu tun hat (Kappeler, 2012, S. 80). Auf diese Unterscheidung weist auch eine:r der befragten Interviewteilnehmer:innen hin, der bzw. die erläutert:

„Ich glaube, dass der Begriff Macht oft ganz falsch aufgefasst wird, weil es eben nicht das gleiche ist, wie ein autoritäre Verhalten, sondern es ist einfach die Hierarchie zwischen Lehrpersonen und Schüler[:innen], die Macht erzeugt, und es liegt an den Lehrkräften, ob sie diese Macht positiv oder negativ ausüben“ (B8, Interviewtranskript, 2366-2370).

Diese Möglichkeit der Lehrkräfte, die eigene Macht sowohl positiv als auch negativ zu nutzen, teilen mehrere Interviewpartner:innen. Ein:e Befragte:r betont: „*Ich glaube, dass Kinder extrem formbar sind und [...] dass Lehrer[:innen] da einfach eine unglaubliche Macht haben [...] also im Positiven, aber auch im Negativen*“ (B1, Interviewtranskript, 133-137). Eine andere Aussage lautet: „*[M]ir fällt jetzt kein anderes Wort ein, aber Macht, die eine Lehrperson hat über Kinder, dass man die positiv extrem nutzen kann, aber dass es auch negativ sein kann*“ (B1, Interviewtranskript, 216-218). Die Teilnehmer:innen der Interviews differenzieren demnach, wie die Lehrperson die Macht, die sie durch ihre Stellung in der Klasse besitzt, einsetzt.

Weiters wird von den Befragten auch die Macht der Schüler:innen selbst erkannt: „*[A]uch als Schüler[:in] hat man eine gewisse Form von Macht, wenn auch eine andere*“ (B6, Interviewtranskript, 1649-1650). Auch diese Erkenntnis ist wichtig, um das Machtverhältnis

zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen umfassend zu beleuchten. Ein:e Interviewteilnehmer:in formuliert dazu:

„[Lehrpersonen haben] schon sehr viel Macht, weil sie haben natürlich eine höhere Position, ich sage jetzt einmal, auch Schüler[:innen] haben Macht, es gibt ja auch Schüler[:innen], die es wirklich extrem herausfordern, die das auch brauchen, dass da eine Lehrperson ist, die höher gestellt ist und auch Grenzen setzen kann“ (B7, Interviewtranskript, 1981-1984).

Dabei wird angesprochen, dass es in gewissen Situationen und bei bestimmten Verhaltensweisen von Schüler:innen sehr notwendig ist, als Lehrperson Grenzen zu setzen und damit aus der Rolle der Autoritätsperson heraus zu handeln. Dies ist essenziell, um ein soziales Miteinander in der Gruppe zu ermöglichen und um eine Atmosphäre zu schaffen, die es ermöglicht, im Klassenraum zu lernen und den Bildungsauftrag zu erfüllen (Lemme & Körner, 2022). Diese Art von Grenzen setzen hat jedoch an sich noch nichts mit Bloßstellungen und Beschämungen zu tun. Verletzendes Lehrer:innenverhalten kommt jedoch häufig hervor, wenn sich Lehrpersonen in ihrer Machtposition angegriffen fühlen und darum fürchten, ihren überlegenen Status zu verlieren. Wie Arendt formuliert: „Gewalt tritt auf, wo Macht in Gefahr ist“ (2007, S. 57). Kränkung wird hierbei als Akt der Gewalt eingeordnet.

Aus ihren eigenen Erfahrungen berichten die Interviewpartner:innen, dass die Lehrperson durch ihre Machtposition besonders bei Schüler:innen in jungen Jahren sehr viel Einfluss hat jedoch diese Einwirkung abnimmt, je älter man selber wird und je mehr man sich von der Lehrkraft emotional abgrenzen kann (beispielsweise B7, Interviewtranskript, 1845ff; B8, Interviewtranskript, 2256f; B10, Interviewtranskript, 2892f). Außerdem werden von Interviewteilnehmer:innen Faktoren wie die Kultur und Erziehung von einzelnen Schüler:innen als Variable für die Wahrnehmung der Machtposition von Lehrpersonen mitüberlegt:

„[I]ch glaube schon, dass das von [...] Schüler[:in] zu Schüler[:in] unterschiedlich ist, einfach weil man so verschieden und unterschiedlich geprägt ist... aus anderen Kulturen vielleicht auch, wo Autoritäten anders gesehen werden oder anders wahrgenommen werden [...], die werden beispielsweise viel strenger erzogen und haben dann eher ein Angstbild gegenüber Autoritäten... [...] wenn das vorherrscht, dann haben Lehrer[:innen] eine besonders große Macht“ (B6, Interviewtranskript, 1529-1535).

Bei dieser Aussage wird jedoch nicht von den eigenen Erfahrungen der Interviewteilnehmer:innen gesprochen, sondern es handelt sich um Vermutungen, die sich durch Wahrnehmungen und Beobachtungen von Situationen, die Klassenkamerad:innen betreffen, bilden, jedoch nicht als aussagekräftig gelten. Diese Annahmen müssen in zukünftigen Untersuchungen durch empirische Erfahrungen aus erster Hand

wissenschaftlich überprüft werden, um ihre Gültigkeit zu bestätigen und ein tieferes Verständnis für die Dynamik der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung zu gewinnen.

Eine Form des Machtmissbrauchs von Lehrpersonen, die von Interviewpartner:innen häufig genannt wurde, wenn auch nicht explizit als solche benannt wurde, ist der öffentliche Vergleich von Schüler:innen mit deren Mitschüler:innen durch die Lehrperson. Marks betont, dass bei Vergleichen von Schüler:innen vor den Augen oder Ohren der ganzen Klasse „nicht selten individuelle Unterschiede einzelner Schüler[:innen] (e.g. in Bezug auf Lerntempo, Leistung, Interessen, Stärken und Schwächen) als Pseudo-Legitimation für Bloßstellung, Beschämung oder Ausgrenzung missbraucht“ werden (2005, S. 12). Ein:e Interviewpartner:in schildert über das Fach Sport: *„Sport ist schon so ein Fach, wo man immer verglichen wird ... ich bin immer verglichen worden mit den Sportlichen so quasi ... da wurde mir vermittelt, dass, wenn ich nicht dieses Level erreichen kann, dann bin ich eh nichts“* (B11, Interviewtranskript, 3056-3059). Weiters wird beschrieben:

„[W]as jetzt Leistung betrifft, habe ich Beschämung so erlebt, dass jemand sagt, du bist in dem Bereich nicht so wie die anderen, und automatisch dadurch gleich schlechter, aber ich werde dann trotzdem mit den anderen immer verglichen und die eigenen Stärken dann in den Hintergrund treten in der Situation“ (B11, Interviewtranskript, 2993-2997).

Verglichen zu werden kann also an sich als eine Form der Beschämung bzw. Bloßstellung aufgefasst werden. In der Literatur wird aufgezeigt, dass dieses Gefühl besonders stark bei Jugendlichen in der Pubertät auftritt, da sie in dieser Phase bereits mit vielen Unsicherheiten konfrontiert sind (Marks, 2005, S. 6f). Das Zitat zeigt, wie solche Vergleiche das Selbstwertgefühl beeinträchtigen und das Gefühl vermitteln können, nicht gut genug zu sein.

Wenn Lehrpersonen ihre Macht ausnutzen, indem sie herablassend zu Schüler:innen sind bzw. diese absichtlich oder unabsichtlich kränken, kann dies verheerende Auswirkungen auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl haben (Singer, 2013, S. 2.) Schüler:innen sind in gewisser Weise den Lehrkräften ausgeliefert, da diese die Macht haben, sie zu kränken. Zwei Interviewpartner:innen erläutern:

„[I]ch meine, in der Schule ist man halt trotzdem so lange so viel Zeit und ich glaube schon auf jeden Fall, dass das etwas mit einem macht, Lehrpersonen haben ja auch eine gewisse Machtposition trotzdem, also es ist halt voll schwer sich dagegen da dann auch zu wehren“ (B3, Interviewtranskript, 528-532).

„[I]ch glaube wirklich, dass da ein paar wenige schlechte Erfahrungen ausreichen können, damit es wirklich einen großen Knick im ... im Selbstbewusstsein gibt. Also ich finde, dass da gerade Lehrerinnen und Lehrer eigentlich eine Macht haben, wo sie sich wirklich bewusst sein müssen, dass da vielleicht ein paar Sätze, auch wenn die vielleicht im ersten Moment gar nicht böse gemeint sind, eine richtig große Auswirkung haben können“ (B4, Interviewtranskript, 820-825).

Die Transkriptauszüge verdeutlichen, dass der Einfluss der Lehrperson durch die Intensität der Beziehung über viele Stunden und Schuljahre hinweg verstärkt wird. Aufgrund der langen Zeit, die Schüler:innen in der Schule verbringen, und der Autorität der Lehrkräfte haben diese einen bedeutenden Einfluss auf sie. Dies erwähnt auch eine andere befragte Person, die betont: *„[I]ch hab das Gefühl ich hab mit der Lehrkraft [...] mehr Stunden verbracht als mit meinen eigenen Eltern [...], das heißt, ich hab mich von der Lehrerin nicht abgrenzen können, weil ich mit ihr ständig in Kontakt war“* (B5, Interviewtranskript, 1198-1201). Weiters wird im Zitat oben erwähnt, dass es schwierig ist, etwas gegen die Machtposition der Lehrperson zu unternehmen. Dies zeigt auch eine Studie auf, die ergab, dass Schüler:innen, die ihren Lehrpersonen bei bloßstellenden oder beschämenden Aussagen oder Handlungen widersprachen, nichts an der Situation änderten bzw. diese sogar noch verstärkten (Krumm & Weiß, 2002, S. 14). Wie Krumm und Weiß erläutern: *„Das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrer[:innen] und Schüler[:innen] lässt diese Konsequenz erwarten. Es lässt auch die vorherrschende Reaktion der Schüler[:innen] – nämlich den Verzicht auf Widerstand – vernünftig erscheinen“* (2002, S. 14). Die Schüler:innen lassen demnach durch das asymmetrische Beziehungsverhältnis das kränkende Verhalten der Lehrkraft eher über sich ergehen, als sich dagegen zu wehren.

Als einen möglichen Ansatz, um unüberlegte Aussagen bzw. das Ausnutzen des Machtgefälles durch einzelne Lehrpersonen im Klassenzimmer zu reduzieren, äußerten mehrere Teilnehmer:innen den Vorschlag, das Unterrichtsmodell Team-Teaching⁵ umzusetzen. Dafür haben die Interviewteilnehmer:innen Begründungen. Ein:e Teilnehmer:in erklärt: *„[I]ch denke, jeder bringt halt auch etwas anderes mit und ich glaube trotzdem, dass bei Team-Teaching so bloßstellende Situationen vielleicht gar nicht so passieren können“* (B7, Interviewtranskript, 2040f). Eine zweite befragte Person erläutert, dass sie das Team-Teaching-Modell als positive Unterrichtsmethode erachtet, *„weil es noch jemanden gibt, der darauf schaut, also man ist dann nicht mehr in so einem Kämmerchen als Lehrer[:in], wo man von außen nicht einsieht, was da genau passiert drinnen, also ja voll, glaube ich schon, dass Team-Teaching da sehr sinnvoll ist“* (B6, Interviewtranskript, 1685-1687). Diese beiden Zitate sprechen also von der Zusammenführung unterschiedlicher Eigenschaften der beiden Lehrer:innenpersönlichkeiten zu einem vielseitigeren Lehrer:innenteam. Diese Unterschiedlichkeit kann im besten Fall einen Ausgleich zwischen Extremen und zu einer erhöhten Transparenz des Unterrichts beitragen. Vor allem Letzeres sowie das Rechtfertigen von Handlungen und Aussagen im

⁵ Team-Teaching bedeutet im Kontext des Österreichischen Schulsystems, dass ein gemeinsamer Unterricht derselben Schüler:innengruppe zur gleichen Zeit mit zwei Lehrpersonen stattfindet, die gemeinsam vorbereiten, beurteilen und sich gegenseitig Feedback geben (Swatek, 2024, S. 200).

Unterricht vor einer anderen erwachsenen Person mit derselben Profession, wurden mehrmals in den Interviews als Gründe genannt, warum Team-Teaching kränkenden Situationen durch Lehrpersonen entgegenwirken kann:

„[I]ch finde das spitze, dass zwei Lehrerinnen oder zwei Lehrer in einem Klassenraum stehen, weil ich glaube, dass, wenn nur eine Person dasteht, dass dann oft ein ganz starkes Machtgefälle zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen herrscht und indem eine zweite Person anwesend ist, muss sich die Lehrkraft irgendwie auch zügeln können und kann nicht komplett ausrasten oder ähnliches, weil sie beobachtet wird von einer Person, die ihr gleichgestellt ist. Von daher würde ich sagen, ist es schon mal gut, [...] weil man dann einfach achtsamer wird, man muss sich mehr unter Kontrolle haben, man wird beobachtet, wird man dann eben vielleicht ein bisschen vorsichtiger“ (B5, Interviewtranskript, 1322-1330).

„[I]ch [glaube] schon, dass das ... dem positiv entgegenwirkt, weil ich finde gerade unter Erwachsenen schaut man eh so ... okay, was denkt jetzt der andere von mir oder ich muss einen guten Eindruck machen bei [dem bzw.] der anderen Lehrer[in], ich glaube dann zeigt man sich schon von der besseren Seite, und vielleicht auch besser als vor den Kindern alleine“ (B10, Interviewtranskript, 2929-2933).

Trotz dieser positiven Resonanz betonen einige Interviewpartner:innen, dass die Qualität eines Team-Teaching-Unterrichts von der Persönlichkeit und der Teambereitschaft der beiden Lehrpersonen abhängt (B9, 2749-2758; B10, 2925-2929; B11, 3158-3182). Da jedoch keine:r der Befragten Team-Teaching in der eigenen Schulzeit erlebt hat, bleibt der Ansatz, kränkendes Lehrer:innenverhalten mit der Unterrichtsmethode des Team-Teachings zu reduzieren eine reine Spekulation und müsste durch empirische Untersuchungen belegt werden. Auch in der Literatur liegen noch keine Daten im Zusammenhang zwischen Machtverhältnissen, kränkendem Lehrer:innenverhalten und Team-Teaching vor.

Zusammenfassend beleuchtet die Kernkategorie 2 die Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen als zentrale Dynamik, die zu Bloßstellungen und Beschämungen führen kann. Dabei wird die asymmetrische Beziehungsdynamik hervorgehoben, bei der Lehrkräfte eine dominante Position einnehmen. Machtmissbrauch seitens der Lehrpersonen, insbesondere durch öffentliche Vergleiche von Schüler:innen, wird als potenziell schädlich für das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept der Schüler:innen beschrieben.

6.3. Kernkategorie 3: *Reagiert auf die kränkende Situation*

Die dritte Kernkategorie widmet sich der Ergebnisaufbereitung der geschilderten Reaktionen der befragten ehemaligen Schüler:innen auf das erlebte und als kränkend wahrgenommene Lehrer:innenverhalten. Diese beinhalten Umgangsmethoden und entwickelte Bewältigungsstrategien der Interviewpartner:innen, auf Situationen von Bloßstellungen bzw. Beschämungen durch Lehrpersonen zu reagieren.

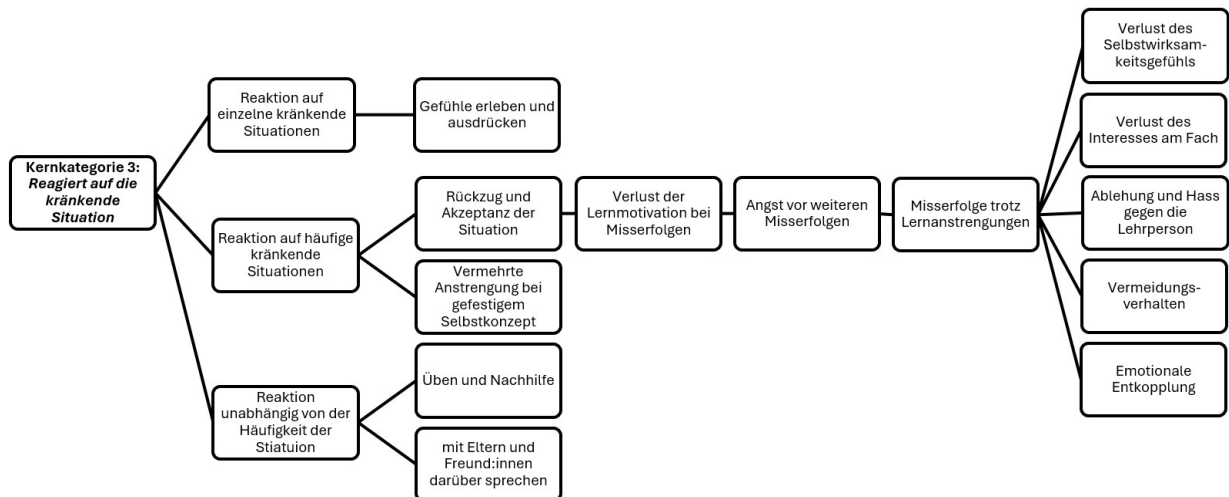


Abbildung 7: Codesystem Kernkategorie 3

In Abbildung 7 wurden die Hauptkategorien der Kernkategorie 3 verbildlicht. Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, wurden die Reaktionen sowohl auf einzelne als auch auf häufig auftretende kränkende Situationen von Lehrer:innen in Kategorien unterteilt. Eine zusätzliche Unterkategorie wurde eingeführt, um Reaktionen unabhängig von der Häufigkeit des Vorfalls zu beschreiben. Diese strenge Unterteilung offenbarte in der Auswertung auch einzelne Überschneidungen, die hier jedoch nicht im Detail dargestellt werden. Die am häufigsten beschriebenen Reaktionen fallen in die Kategorie des Rückzugs und der Akzeptanz, deren Unterkategorien im folgenden Kapitel am weitesten aufgefächert und gründlich beleuchtet werden.

Vor allem bei einzelnen Situationen von erlebtem kränkenden Verhalten seitens der Lehrperson oder zu Beginn einer Serie von bloßstellenden oder beschämenden Vorfällen vor der Klasse berichteten einige befragte Personen von der Bewältigungsmethode, ihre empfundenen Gefühle in der Situation intensiv zu erleben und auszudrücken. Bei diesen handelte es sich laut den Erfahrungsberichten der Teilnehmer:innen vor allem um Wut, Frustration, Trauer, Enttäuschung und Selbstmitleid. Diese Empfindungen

können sich sowohl auf die Lehrperson richten, als auch auf die betroffene Person selbst. Ein:e Interviewpartner:in schildert: „*[D]a war immer ein großes Gefühl von ... ja einerseits [Selbstmitleid] und andererseits dann teilweise wirklich bis zu Wut gegenüber der Lehrerin oder dem Lehrer in der Situation*“ (B4, Interviewtranskript, 815ff). Ein weiterer Auszug aus dem Interviewtranskript lautet:

„Mein Bewältigungsstrategie war damals wirklich weinen, also ich hab echt sehr ... sehr viel geweint und ich hab das Gefühl gehabt, dadurch kann ich irgendwie meine ganze Trauer, meine Selbstzweifel einfach von mir rauslassen, das war eher mein persönlicher Coping -Mechanismus, weinen und darüber sprechen, ... eine wirkliche Bewältigungsstrategie, dass ich mich vor dem abgrenze, hat es irgendwie nicht gegeben“ (B5, Interviewtranskript, 1190-1195).

Der:die Interviewpartner:in beschreibt hierbei ein tiefes Gefühl von Traurigkeit und dessen Ausdruck durch Tränen als seinen bzw. ihren persönlichen Weg, um mit den kränkenden Erfahrungen in seinem bzw. ihrem Schulalltag umzugehen. Gefühlen einen Raum zu geben, kann bei der Bewältigung von stress- oder angstausslösenden Situationen wichtig sein, um die erfahrenen Erlebnisse zu verarbeiten (Vester, 2013). Dies gilt auch für das Erfahren von bloßstellenden oder beschämenden Erlebnissen, die von der Lehrperson ausgelöst wurden, die Angst oder Stress in der betroffenen Person hervorrufen können (Hafeneger, 2013, S.85).

Bisherige Studien zeigen, dass die häufigste Reaktion auf Bloßstellungen und Beschämungen durch Lehrkräfte bei etwa der Hälfte der befragten Personen darin besteht, nichts zu unternehmen (Krumm & Weiß, 2002, S. 13). Dies geschieht oft aus dem Glauben heraus, dass Gegenmaßnahmen nichts bewirken würden (ebd.). Tatsächlich berichten die Interviewpartner:innen auch in den vorliegenden Daten aus dem Interviewtranskript vermehrt von einem Rückzug und einer Akzeptanz der Situation, statt einer aktiven Reaktion, vor allem bei häufig vorkommenden, kränkenden Erlebnissen, die von Lehrpersonen verursacht wurden.

„Also, wenn ich mich dran zurückerinnere, sitze ich da in dieser Klasse, Herzklopfen, heißer Kopf, ja, so eine wirkliche Strategie hab ich eigentlich nicht gehabt am Anfang, weil ich mich gegenüber der Lehrkraft auch so hilflos und machtlos gefühlt habe“ (B8, Interviewtranskript, 2251-2253).

„[I]ch [habe] tatsächlich auch mit keinem darüber geredet [weil] ich hab immer so ein bisschen das Gefühl gehabt, ich muss da alleine durch irgendwie jetzt“ (B6, Interviewtranskript, 1623-1625).

„[Ich habe gedacht,] ja dann lasse ich es gleich, ich ziehe mich gleich zurück, weil ich checke es sowieso nicht, die Lehrerin hilft mir nicht, ich kann das sowieso nie schaffen ... das ist dann eine richtige Negativspirale, aus der man fast nicht mehr rauskommt“ (B9, Interviewtranskript, 2626-2629).

„Ich glaube, in der Situation selber [habe ich]gar nichts [gemacht]. Also ich glaube, da hatte ich einfach gar keine Strategie, weil es ja auch teilweise oft unerwartet bzw. [wenn das so häufig passiert, merkt man es teilweise auch gar nicht mehr so. Also am Anfang ist

es noch schlimm und man fühlt sich schlecht, aber irgendwann wird es, das klingt jetzt blöd, aber normal“ (B1, Interviewtranskript, 142-145).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Schüler:innen sich an Situationen von Kränkungen der Lehrperson durch Bloßstellungen und Beschämungen vor der Klasse gewöhnen, weil sie im hierarchischen Konstrukt innerhalb von Schule normal erscheinen können (Hafeneger, 2013, S. 114f). Schüler:innen fühlen sich der Lehrkraft unterlegen und haben das Gefühl, alleine mit der Situation umgehen zu müssen.

Bei leistungsbezogenen Beschämungen und Bloßstellungen durch Lehrpersonen gehen die Reaktionen der Interviewteilnehmer:innen auseinander. Misserfolge zu erleben, ist ein wichtiger Lernprozess, eine Häufung von Misserfolgen kann jedoch zur Belastung werden (Badewit, Teske & Dickhäuser, 2021). Als Resonanz auf schulische Misserfolge werden sich die betroffenen Schüler:innen entweder mehr anstrengen, um der Lehrperson zu zeigen, wie sie wirklich sind, oder bei häufigen Misserfolgen passen sie ihr Selbstbild an und beginnen den Zuschreibungen zu glauben (Gerber, 2015, S. 254). Dies ist abhängig von der Persönlichkeit, wie gefestigt das eigene Selbstbild zu diesem Zeitpunkt ist und der Resilienz gegenüber negativen Einflüssen von außen.

Einige befragte Personen sprachen über Rückzug oder gar gänzlicher Resignation im betroffenen Schulfach. Ein herausstechender Faktor, der sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierte, ist der Verlust von Lernmotivation bei häufig erlebten Misserfolgen und damit zusammenhängenden Beschämungen und Bloßstellungen vor der Klasse. Laut den Interviewpartner:innen sind diese Situationen auch oftmals eng mit Angst vor der Lehrperson oder mit Angst vor erneutem Misserfolg und daraus resultierenden Folgen verbunden. Auch in der Literatur gibt es zahlreiche Studien, die bestätigen, dass Schüler:innen, die aufgrund von Angst ihre Leistungen nicht erbringen können, in Zukunft weniger Motivation haben, sich für weitere Prüfungssituationen anzustrengen (Haas, 2013; Hafeneger, 2013; Marks, 2013; Holodynski & Kronast, 2009). Vor allem durch erlebte Misserfolgserlebnisse trotz Anstrengungen kam es bei den Befragten zu Gefühlen der Ohnmacht.

„[Ich] hab mir hald dann auch eingeredet, dass es sowieso nichts bringt zu üben, weil die letzten Male wo ich mich extrem reingehängt habe, hat es auch nicht genügt, weil ich bei der Schularbeit dann so nervös war, dass mir gar nichts mehr eingefallen ist und sich durch die Nervosität ... durch diesen Druck auch, so viele Fehler eingeschlichen haben, dass es wieder negativ war, bringt es quasi jetzt sowieso nichts“ (B9, Interviewtranskript, 2615-2629).

„[D]as ist ja so ein Teufelskreis, wenn du immer wieder irgendwie schlechtes Feedback bekommst. Du könntest es zwar besser machen durchs Lernen, aber da ist man dann schon so demotiviert und denkt sich eh schon so, naja, es bringt eh nichts ... dass diese Spirale immer wieder schlimmer wird“ (B10, Interviewtranskript, 2939-2942).

In den Zitaten wird angesprochen, dass Leistungserbringung unter Angst zu Blockaden führen kann, wodurch trotz vieler Anstrengungen das Gelernte in der Prüfungssituation nicht abgerufen werden kann (Althof, 2023, S. 27). Dies führt dazu, dass die Befragten glauben, dass die Lernanstrengungen nur Zeitverschwendung sind. Die Interviewteilnehmer:innen gaben an, dass sie befürchteten, weitere Anstrengungen würden lediglich zu erneuten Misserfolgen führen, anstatt die Situation zu verbessern. Trotz dieser emotionalen Resignation und des Glaubens, dass ihre Bemühungen keine Früchte tragen würden, berichteten die Teilnehmer:innen von intensivem Lernaufwand, um schlechte Noten, Nachprüfungen und Sitzenbleiben möglichst zu vermeiden. Obwohl sie also der Ansicht waren, dass das Lernen wenig bringen würde, investierten sie dennoch erhebliche Zeit und Mühe in das betroffene Fach. Drei Interviewteilnehmer:innen berichten von ihren Erfahrungen:

„[I]ch muss dazusagen, ich bin von der Lehrerin auch nicht ungerecht behandelt worden oder unfair benotet, einfach nur mit einer herablassenden Art, die in mir eine Angsthaltung und Abwehrhaltung ausgelöst hat, durch die ich wirklich nicht gut lernen konnte ... natürlich habe ich für jede Schularbeit schon wieder gelernt wie eine Verrückte, ich habe extrem viele Stunden investiert, trotz diesem Mindset, weil ich auch Angst gehabt hab, dass ich durchfalle, aber ich hab die 5er dann einfach hingenommen und hab das ganze ein bisschen abprallen lassen von mir ... war nicht mehr so emotional invested“ (B9, Interviewtranskript, 2626-2631).

„[M]eine Strategie war dann quasi entweder mich von der Situation zu distanzieren, also ich glaube wirklich mittlerweile das war damals ein Selbstschutz von meinem Hirn, weil ich diese Angst nicht verarbeiten konnte ... und dann mit der Zeit habe ich eben angefangen, mich einfach auch zu distanzieren emotional. Ich hab mir dann gedacht, egal was ich mache, egal wieviel ich investiere und übe, in dieser Situation, wo ich Leistung erbringen muss, kann ich sowieso nichts. Und dann habe ich mich teilweise nicht mehr so angestrengt, natürlich vor der Schularbeit schon, aber ich hab da nicht mehr regelmäßig mitgelernt“ (B8, Interviewtranskript, 2236-2243).

„Das hat bei mir dann eben so bewirkt, dass ich mir denke, die Person, von der distanziere ich mich, also die Lehrkraft, von der distanziere ich mich emotional, das heißt, mir ist das eigentlich egal, wenn ich bei der eine schlechte Note habe, dann, es ist so. Also ich bin dadurch weggekommen davon, mein Selbstwertgefühl davon abhängig zu machen, was die Lehrperson über mich denkt, weil das war mir davor immer enorm wichtig. Es war ein bisschen so ein Widerstand gegen die Lehrperson, aber wenn man sagt okay, dann ist mir deine Meinung egal. Gleichzeitig habe ich aber dann viel gelernt, gerade in Deutsch mit meinem Vater und so meine Noten auch wirklich verbessern können“ (B2, Interviewtranskript, 343-351).

Diese emotionale Distanzierung beschreiben auch andere Interviewpartner:innen, so erzählt eine:r der Befragten: *„[I]ch habe dann auch einfach aus Selbstschutz das ganze an mir abprallen lassen und es ist mir mehr wurscht geworden, weil es mir mehr wurscht werden hat müssen, weil mich das sonst so emotional fertig gemacht hätte die ganze Zeit“ (B9, Interviewtranskript, 2489-2492).* In den Interviews ist diese Schaffung von emotionaler Distanz die am häufigsten genannte Strategie um mit dem kränkenden Lehrer:innenverhalten umzugehen (B1, B2, B4, B5, B7, B8, B9). Dieser

Abwehrmechanismus der emotionalen Gleichgültigkeit trägt laut Marks noch zusätzlich zu dieser Negativspirale bei, da neue Information ohne der Anknüpfung an emotionale Verbindungen nicht im Gehirn gespeichert werden kann, und somit neu Gelerntes nicht aufgenommen wird (2005, S. 9). Ein:e Befragte:r erläutert: „... weil ich eben so einen großen Teil der Zeit abgeschaltet hab während den Stunden, weil ich so viele Misserfolge erlebt hab, dass ich keinen Sinn mehr gesehen hab. Das ist schon schlimm, wenn man da so drüber nachdenkt“ (B9, Interviewtranskript, 2604ff). Für zukünftige Prüfungssituationen stellt das eine weitere Hürde dar, da durch die Blockade, dem Abwehrmechanismus im Unterricht nicht mitgelernt werden kann, wodurch das Lernen zu Hause durch ein erhöhtes Arbeitspensum zusätzlich erschwert wird.

Laut den Interviewpartner:innen schwenkt die eigene resignierte Haltung nach zu vielen erlebten Misserfolgen trotz extrem hohen Lernanstrengungen zu Trotz oder Hass gegenüber dem Fach und gegenüber der Lehrperson in diesem Fach um. Die Befragten berichten davon, schnippisch auf die Lehrkraft zu reagieren und diese im eigenen persönlichen Umfeld schlechtzureden. In bisherigen Untersuchungen ist das Auftreten solcher Verhaltensweisen in diesem Kontext ein bekanntes Phänomen, das den Schüler:innen ein Werkzeug gibt, mit ihrem Frust über die Situation umzugehen (Gerhartz-Reiter, 2015, S. 83f).

„[I]ch habe diese Bloßstellungen dann teilweise so aufgenommen, dass ich mir dann irgendwann mal gedacht hab, die [Lehrpersonen stellen mich bloß], weil mit meiner schlechten Leistung enttäusche ich sie. Und irgendwie versuche ich aber eh mein Bestes und irgendwann einmal habe ich dann so eine Ablehnung gegenüber diesen Lehrkräften entwickelt und mir gedacht, wenn du so enttäuscht von mir bist, weißt was, dann kannst du mich gernhaben. Ich [...] entwickle jetzt einfach einen Hass gegen dich und das Fach und es interessiert mich nicht mehr, so eine Trotzhaltung einfach“ (B2, Interviewtranskript, 314-320).

„Ich habe sie bestimmt in meinem Umfeld extrem schlecht gemacht, habe sie als, weiß ich nicht, Hexe verurteilt, als jemandem, der mir irgendwie Böses antun will, und ich glaube, das hat für mich damals auch so eine Erleichterung mit sich gebracht, weil ich das Gefühl gehabt habe, ich habe jetzt auch eine Macht gegen sie, also in dem ich ja auch über sie irgendwie ein bisschen schlecht reden kann, erlange ich Macht und sie ist nicht die Einzige, die mich irgendwie runtermachen kann, sondern ich kann das genauso machen und das hat mir damals irgendwie ein bisschen Kraft gegeben, das Ganze durchzustehen“ (B5, Interviewtranskript, 1209-1216).

„[B]ei mir hat das schon in der Unterstufe angefangen, da hab ich so eine Trotzhaltung eingenommen [und] habe ich mir dann einfach schon gedacht, es ist eh wurscht, was ich mache, es wird eh nicht passen und dann nimmt man automatisch so eine gleichgültige Haltung auch ein und hat logischerweise keine Motivation mehr, weil die Lehrerin mir auch vermittelt hat, dass sie machen kann was sie will, und wenn sie mich jetzt vor der Klasse bloßstellen will und vorführen, dass ich nichts weiß unter Druck, dann kann sie das machen und dann macht sie das auch ... so. Und ich hab dann sicher auch eine schnippischere Art gegenüber der Lehrerin entwickelt und mir gedacht habe, was bringt es, dass man so viel investiert in das Ganze, auch mit Nachhilfe und so weiter, wenn die Lehrerin dann doch einfach die Macht hat, dich so zu prüfen, dass du trotzdem nichts kannst ... also es hat sich sicher so ein bisschen ein Trotzverhalten entwickelt, so bin ich mit dem umgegangen, und da hat sich persönlich bei mir auch etwas entwickelt, dass ich mir jetzt denke, so ... ja der

Respekt ist für mich dadurch rückblickend schon ein bisschen weniger geworden als bei anderen Lehrpersonen“ (B7, Interviewtranskript, 1894f, 1898-1911).

Diese Aussagen aus dem Interviewtranskript beschreiben, wie die Interviewteilnehmer:innen die Bloßstellungen oder Beschämungen durch die Lehrperson als unfair empfanden und das kränkende Lehrer:innenverhalten oft auf die Enttäuschung der Lehrkraft über die erbrachten Leistung zurückführten. Diese kränkenden Erfahrungen, verbunden mit schulischen Misserfolgen, führten bei Interviewteilnehmer:innen dazu, dass der Respekt vor den Lehrpersonen abnahm. Die eigenen Handlungen wurden nicht mehr als selbstwirksam wahrgenommen, da die Lehrkraft als kontrollierende Instanz agierte und scheinbar willkürlich entschied, ob eine Prüfungssituation schaffbar sein würde oder nicht. Diese Perspektive von einer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung hemmte laut den Interviewpartner:innen die Lernbereitschaft und das Interesse am Fach. Auch Untersuchungen von Ertl & Luttenberger & Paechter (2014) bestätigten den Verlust von Interesse am Schulfach bei einer Häufung an schulischen Misserfolgen bzw. Spannungen in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung. Eine befragte Person meint dazu: *„[W]enn [eine kränkende Situation] über längere Zeit und immer wieder passiert, verliert man einfach automatisch das Interesse an dem ganzen Bereich. Also man will dann einfach nichts mehr davon wissen“ (B1, Interviewtranskript, 165ff).* Ein:e andere:r Interviewteilnehmer:in schildert:

„[I]ch wollte dann auch gar nicht mehr in den Unterricht gehen, weil ich mich gefragt habe, ist das jetzt persönlich gegen mich gerichtet gewesen[? Und] dann hab ich mich immer gefürchtet, was ich beim nächsten Mal in ihren Augen wieder falsch machen werde“ (B7, Interviewtranskript, 1808-1813).

Diese:r Interviewte wollte nach der obigen Aussage gar nicht mehr am Unterricht, in der die Kränkungen durch die Lehrperson stattfanden, teilnehmen. Diese beiden Beispiele der Ablehnung gegenüber dem Fach zeigen, dass bloßstellende bzw. beschämende Situationen sowohl mit der Lehrkraft als auch mit dem Fach gekoppelt verarbeitet werden. Bei der Anwendung der Bewältigungsstrategie, eine abwehrende Reaktion zu zeigen, wird demnach alles abgeblockt und vermieden, was mit dem Erlebnis verbunden wird. Diese Dynamik kann sich stark auf das Selbstwertgefühl auswirken, wie ein:e Interviewteilnehmer:in erläutert:

„[W]enn man Angst hat, Fehler zu machen und sich da irgendwie gegen das gesamte Fach oder die Lehrkraft verwehrt, dann [...] kratzt es einfach so am Selbstgefühl, weil man das, weil man das ganz einfach auf sich bezieht. Ich bin so schlecht und [...] das tut dann ... es verändert einen einfach langfristig. Man traut sich einfach viel weniger und es mindert das Selbstwertgefühl einfach“ (B2, Interviewtranskript, 329-333).

Ein Mechanismus der Abwendung und emotionalen Entkoppelung von der Lehrperson und dem Fach wirken sich stark darauf aus, wie Schüler:innen sich selbst sehen und sich selbst zutrauen (Marks, 2005, S. 9ff).

Eine andere Reaktion zeigten Interviewpartner:innen, die Kränkungen durch Lehrpersonen aufgrund einer Eigenschaft erlebten, mit der sie sich nicht identifizieren konnten und die nicht in ihr Selbstkonzept passte. In diesem Fall reagierten die befragten Personen in der Situation laut ihren Erzählungen mit mehr Ehrgeiz, um die Lehrkraft vom Gegenteil ihrer Annahme zu überzeugen:

„[I]ch hab mir einfach gedacht, ich will auf keinen Fall, dass [dieser Lehrer] denkt, ich bin faul ... ich meine ich habe jetzt nicht unbedingt mehr aufgezeigt, weil ... ich weiß es nicht ... im Mündlichen, das war immer ein bisschen so eine Hürde für mich, dass eben selbst wenn ich genau gewusst habe, was die Antwort ist, ich eben immer ein bisschen eine Hemmung gehabt habe da, vielleicht eben [...] auch die Angst, da passiert dann was Peinliches, da wird dann etwas darauf gesagt, das ich nicht steuern kann und mich vielleicht bloßstellt ... und [...] dann habe ich mich schon extrem immer bemüht damit ich meinen Lehrer[:innen] vermitteln kann, dass ich nicht faul bin, obwohl ich ruhig bin und dass ich eben was drauf habe“ (B3, Interviewtranskript, 572-582).

„Ich war dann so, dass ich gedacht habe, ja, der zeige ich es jetzt aber, dass ich es kann, und ich will es natürlich mir, mir selber auch zeigen und [...] meinen Eltern zeigen, dass ich das kann, also ich habe versucht, wirklich da den Spieß umzudrehen und diese negative Energie in etwas umzuwandeln, was mir hald selber dann auch was bringt. Ist finde ich natürlich ... es wäre schöner, wenn es umgekehrt wäre, wenn ich diese positive Motivation [gehabt] hätte“ (B4, Interviewtranskript, 872-877).

Diese Beispiele von Reaktionen auf Kränkungen durch Lehrkräfte gegenüber dem Charakter von Schüler:innen illustrieren die Reaktion von Schüler:innen auf negative Zuschreibungen seitens der Lehrkraft, bzw. die generelle Annahme dieser, dass der bzw. die Befragte etwas nicht schaffen könne, das jedoch auf dessen bzw. deren gefestigtes Selbstkonzept stößt. Eine solche Diskrepanz kann einen zusätzlich Ansporn in der Lernmotivation auslösen, wenn Schüler:innen wissen, dass sie etwas schaffen können (Krumm & Eckstein, 2003, S. 440ff). Hierbei spielen Vorerfahrungen eine bedeutende Rolle. Wenn Jugendliche bereits ein gefestigtes Selbstkonzept in einem Bereich haben und sich der eigenen positiven Eigenschaften, wie beispielsweise Fleiß, Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen bewusst sind, können sie demnach besser mit einer Lehrperson umgehen, die ein kränkendes Verhalten zeigt, das eine dieser Eigenschaften in Frage stellt.

Weitere genannte Bewältigungsstrategien war das Sprechen über die Erfahrungen mit Eltern (B1, B2, B4, B5, B7, B8, B9) und Freund:innen (B5, B7, B8). Dieser Austausch mit nahestehenden Personen, besonders auch mit den Eltern, ist eine häufig herangezogene Strategie, um mit schulischen Kränkungen durch Lehrpersonen umzugehen (Krumm & Weiß, 2002, S. 13). Zwei Interviewpartner:innen berichten dazu:

„[M]ir ist schon aufgefallen, dass es einfach ständig ein Thema war in meinen Alltagsgesprächen also egal, mit welchen Freundinnen ich einfach mich getroffen habe oder wenn ich mit meinen Eltern einfach über meinen Alltag geredet habe, es ist immer um das Thema [...] gegangen“ (B5, Interviewtranskript, 1149-1152).

„[M]an redet mit den Freunden[:innen] darüber in der Schule, aber die können ja auch nicht viel daran ändern, oder ich habe es sicher auch meinen Eltern erzählt, aber die sagen auch natürlich, das ist der Lehrer, das ist ... das ist trotzdem so eine Person, die dich benotet und natürlich auch damit Macht hat und da wollte ich auch nichts sagen zu ihm und wollte nicht auf Konfrontation gehen“ (B7, Interviewtranskript, 2069-2073).

Diese Erfahrungsberichte zeigen, dass das Sprechen über die erlebten kränkenden Situationen als Coping-Mechanismus angewendet wurde. Die Vertrauenspersonen gingen jedoch aufgrund der Machtposition der Lehrperson in den beschriebenen Situationen auch nicht gegen die Lehrkraft vor.

Speziell bei leistungsbezogenen Bloßstellungen und Beschämungen wurde auch das Üben mit Personen aus der Familie oder aus dem Freundeskreis (B2, B5, B9) oder das Beziehen von Nachhilfe (B7, B8, B9) als Mittel genannt, um mit der Situation umzugehen, mit der Hoffnung, diese zu verbessern. Die Interviewpartner:innen hatten zum Ziel, ihre Leistungen zu verbessern und dadurch das kränkende Lehrer:innenverhalten zu reduzieren oder zu beenden. Eine:r der elf Befragten (B3, Interviewtranskript, 588-602) berichtete von einer eindeutigen Verbesserung der Situation nach jahrelanger Anstrengung und starker Verbesserung der Leistungen. Bei diesem bzw. dieser Teilnehmer:in handelte es sich jedoch um eine:n Schüler:in, der bzw. die auf das kränkende Lehrer:innenverhalten mit Ehrgeiz und Entschlossenheit statt mit Rückzug reagierte. Grund dafür war, wie oben beschrieben, dass das Selbstkonzept dieses bzw. dieser Interviewpartner:in in dem Bereich, in dem die Beschämung oder Bloßstellung stattfand, bereits fest verankert war.

In diesem Unterkapitel, das die Ergebnisse der Kernkategorie 3 darlegt, werden die Bewältigungsstrategien von ehemaligen Schülern:innen gegenüber kränkendem Lehrer:innenverhalten analysiert. Die Strategien reichen von intensivem Erleben und Ausdrücken von Emotionen wie Wut oder Trauer bis hin zu Rückzug sowie Akzeptanz der Situation. Einige Schüler:innen reagierten mit erhöhtem Ehrgeiz, um negative Zuschreibungen seitens der Lehrperson zu widerlegen, während andere eine emotionale Distanzierung oder den Austausch mit Vertrauenspersonen als Coping-Mechanismus nutzten.

6.4. Kernkategorie 4: *Erlebt Folgen des kränkenden Verhaltens der Lehrperson auf das Selbstkonzept*

Kernkategorie 4 beinhaltet die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu erlebten Folgen von beschämenden bzw. bloßstellenden Verhaltensweisen durch Lehrpersonen gegenüber den befragten ehemaligen Schüler:innen. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf den immanenten Folgen in der Situation, sondern auch auf längerfristigen Folgen bis nach der Schulzeit der Betroffenen bzw. auch bis zum Zeitpunkt des Interviews.

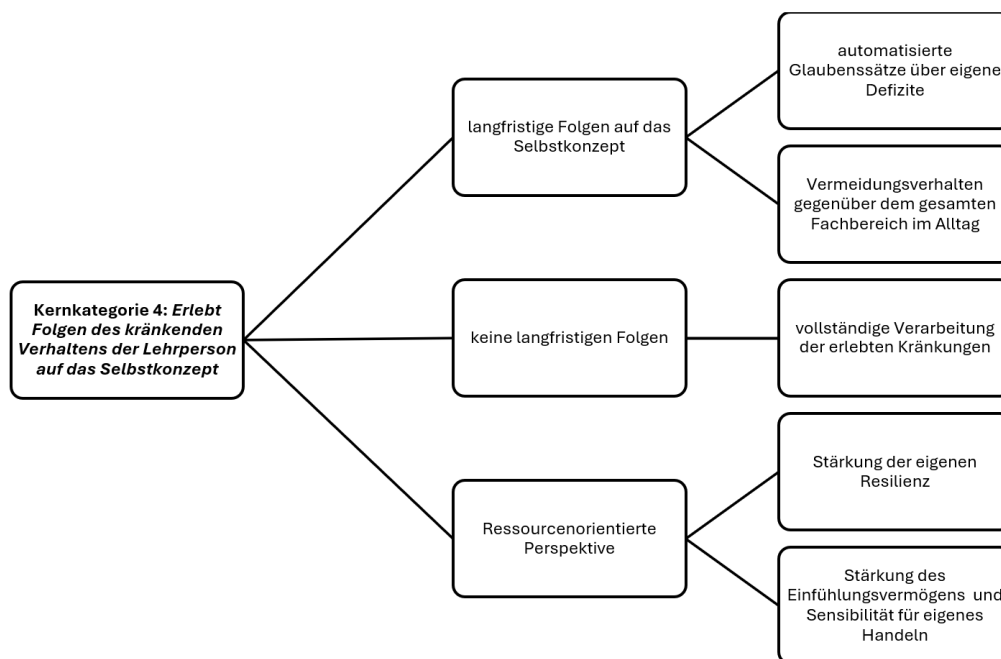


Abbildung 8: Codesystem Kernkategorie 4

Die Hauptkategorien der Kernkategorie 4 zeigen die Ergebnisse innerhalb dieser Kategorie und wurden in Abbildung 8 aufbereitet. Die *Unterteilung in langfristige Folgen auf das Selbstkonzept* und in *keine langfristigen Folgen* exkludieren einander. Die dritte Unterkategorie der Ressourcenorientierten Perspektive kann sich jedoch in einigen Fällen mit einer der beiden anderen Unterkategorien verbinden und überschneiden. Dies wurde in der Graphik jedoch aus Gründen der Einfachheit der Darstellung nicht verbildlicht. Im folgenden Kapitel werden diese in Abbildung 8 illustrierten Kategorien erläutert und Begründungen für Verknüpfungen zwischen einzelnen Kategorien hergestellt.

Die Interviewpartner:innen sprachen ganz explizit von den negativen Folgen kränkenden Lehrer:innenverhaltens auf ihr Selbstkonzept und ihr Selbstwertgefühl. Elemente des Selbstbilds und Glaubenssätze über bestimmte Eigenschaften, die dabei entstanden sind,

können sich bis heute halten. Erfahrungsberichte aus den Interviewtranskripten dazu lauten:

„Diese Erlebnisse haben mein Selbstkonzept wirklich auf eine schreckliche Art und Weise negativ beeinflusst, muss ich sagen ... und das sind alles Dinge, die ich bis heute eben auch noch wiederkehrend irgendwie erleb und auch merk, dass es mich sehr wohl beeinflusst hat“ (B5, Interviewtranskript, 1169-1172).

„[I]ch hab mir eingeredet, dass es ganz egal ist, ob ich viel lerne oder nicht, weil es sowieso immer auf dasselbe Ergebnis kommt und deshalb ist das auch ganz tief verwurzelt in meinem Selbstkonzept bis heute, dass ich in Mathe einfach schlecht bin. Und mit diesem Mindset schafft man natürlich auch keine Verbesserung in der Leistung“ (B9, Interviewtranskript, 2621-2625).

Der langfristige Einfluss, den häufig erlebte, kränkende Situationen von bloßstellendem bzw. beschämendem Lehrer:innenverhalten auf Menschen haben kann, zeigt sich in Statements wie „Ich bin schlecht in ...“. Ein Beispiel dafür aus dem Interviewtranskript ist folgende Aussage: *„[I]ch muss schon ehrlich sagen, ich habe eh nie gerne gezeichnet, weil ich hald einfach nicht so gerne zeichne, ich finde hald auch, dass ich nicht gut zeichnen kann“ (B7, Interviewtranskript, 735ff).* Das wahrgenommene Defizit wird als fest und unveränderbar betrachtet, und als universelle, stets gültige Wahrheit dargestellt, statt aus der Perspektive, dass jede Fertigkeit und Kompetenz durch ausreichend Übung erlangt werden könnte (Günther, 2017). Teilweise zeigen Aussagen der Interviewteilnehmer:innen jedoch trotz dieser automatisierten Glaubenssätze über das Fehlen bestimmter Fähigkeiten auch einen reflektiven Ansatz:

„Ich hab da oft nur Vierer geschrieben oder so, immer mal wieder auch Nicht Genügend und deswegen denke ich bis heute eigentlich Mathe, ich bin da nicht gut darin. Glaube ich aber gar nicht, also wenn ich dann so drüber nachdenke [...]. Ich bin nicht einfach zu dumm für Mathematik, aber ich hab hald einfach immer das in mir drinnen gehabt [...] [und] meine Mathelehrerin hat die ganze Zeit so getan, als ... als würde ich da Probleme haben, ganz ... ganz große und müsste eben viel mehr lernen als alle anderen und das hat mich dann eigentlich bis jetzt [beeinflusst] [...] wo ich sage ich bin schlecht in Mathe“ (B4, Interviewtranskript, 847-855).

Die befragte Person erkennt laut diesem Zitat, dass der eigene Glaube, einen ganzen Fachbereich grundsätzlich nicht zu können und schlecht darin zu sein, im Nachhinein nicht der Wahrheit entsprach. Dennoch setzte sich bei diesem bzw. dieser Interviewpartner:in aufgrund der vielen Negativerfahrungen während der Schulzeit bis heute die Überzeugung durch, dass er bzw. sie im Fach Mathematik schlecht sei.

Eine weitere häufig geäußerte längerfristige Folge des wiederholten Erlebens bloßstellender oder beschämender Situationen während der Schulzeit, verursacht durch Lehrkräfte, ist ein vollständiges Vermeidungsverhalten gegenüber dem entsprechenden Schulfach nach dem Schulabschluss. Bei einer genauen Analyse der Zitate kann ein Zusammenhang zwischen dem Glaubenssatz, ein Fach nicht zu können und der

Vermeidung dieses Fachbereichs im Alltag erkannt werden. Ein:e Interviewteilnehmer:in betont: *„Ich vermeide auch extrem, auch heute noch, bei Kartenspielen der Schreiber zu sein und mitrechnen zu müssen, das ist für mich ein extremer Stress“* (B8, Interviewtranskript, 2314ff). Insbesondere im Bereich des Rechnens und des Umgangs mit Zahlen ist das Vermeidungsverhalten im Alltag bereits gut erforscht (Krinzinger & Kaufmann, 2006, S. 161ff). Allerdings gibt es bisher kaum weitere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen kränkenden Situationen durch Lehrpersonen während der Schulzeit und dem Vermeidungsverhalten gegenüber dem betroffenen Fachgebiet als Folge in anderen Bereichen. Die ausgewerteten Interviewdaten enthalten mehrere Beispiele aus verschiedenen Fächern, wobei mehrere Teilnehmer:innen von kränkenden Situationen im Fach Mathematik berichteten (B4, B6, B7, B8, B9).

„[I]ch merk schon ... also ich, ich lese nicht gerne vor Leuten, ich schreibe ungern ... also ich bin ungern der Schriftführer oder sowas und ich [...] muss mir auch noch immer meine [...] Seminararbeiten und Texte verbessern lassen von anderen Leuten, weil ich einfach ... ja. Es tut zwar nicht mehr weh, aber es ist schon ein kleiner Schamfaktor [...], das ist schon noch immer so, dass es eigentlich ein unangenehmes Gefühl ist, dass ich schlecht bin [...] im Schriftlichen und beim Lesen in Deutsch“ (B2, Interviewtranskript, 373-380).

„[Auch in der nächsten Schule] war es dann schon immer so, dass ich geschaut hab, dass ich meine Zeichnungen einfach immer so überdecke vor anderen und hald eher schaue, dass sie das so wenig sieht wie möglich und [...], das ist schon sowas, wo ich eigentlich irgendwie schon gemerkt habe, seitdem will ich auch nicht, dass irgendwer meine Zeichnungen sieht und habe auch nicht mehr gezeichnet, wenn es nicht sein muss und das ist hald schon sehr prägend gewesen“ (B7, Interviewtranskript, 744-749)

„[I]ch hab das Gefühl, wenn ich Zahlen höre, schaltet mein Hirn aus. Ich muss mich wirklich aktiv dazu motivieren, zu denken zu beginnen [...]. [I]ch hab mir da eben unbewusst so ein Vermeidungsverhalten angelernt, dass wenn das jemand anderer rund um mich herum ausrechnen kann oder mich das Ergebnis nicht so sehr interessiert, in dem Moment, dann rechne ich auch nicht“ (B8, Interviewtranskript, 2309-2312).

„Und heute ... meine erste Reaktion auf Mathematik in meinem Alltag, wenn rechnen oder Zahlenrätsel oder so vorkommen sagt mein Gehirn, shit, schaffe ich das überhaupt? Und oftmals traue ich es mir auch nicht zu, also ich vermeide schon alles ein bisschen, was über eine einfache Kopfrechnung hinausgeht“ (B9, Interviewtranskript, 2607-2610).

Diese Textausschnitte verdeutlichen, dass sich die Interviewpartner:innen überwinden müssen, sich mit dem Fachgebiet, in dem die Kränkungen stattgefunden haben, nach der Schulzeit auseinanderzusetzen und dass der Berührung mit diesen Inhalten oder diesen Tätigkeiten daher im Alltag aus dem Weg gegangen wird.

Zwei der elf befragten Personen berichten, dass sie die bloßstellenden bzw. kränkenden Situationen aus der Schulzeit in ihrem jetzigen Leben gar nicht mehr beeinflussen. Dies hat sich laut den Interviewpartner:innen über die Zeit verändert. Um eine Ursache dafür zu finden, warum diese Teilnehmer:innen die kränkenden Erlebnisse nach ihrer eigenen Einschätzung gut verarbeiten konnten, müssten die Persönlichkeit, die Erziehung, die Vorerfahrungen und die Resilienz dieser Interviewteilnehmer:innen genauer untersucht

werden (Leipold, 2015, S. 18ff). Ein:e Befragte:r erläutert: *„Also ... in meinem Fall würde ich sagen, hab ich diese ganzen ... diese ganzen Aussagen aus der Schulzeit eigentlich ganz ... ganz gut verarbeitet [...]. Ich würde sagen mich beschäftigt das jetzt eigentlich nicht mehr so“* (B4, Interviewtranskript, 862-865). Ein:e andere Interviewteilnehmer:in beschreibt: *„[I]ch hätte jetzt nicht gesagt, dass ich das noch irgendwie, irgendwie spüre. Jetzt erzähl ich es eher lustig, weil das bald auch für mich so ein Weg ist, damit umzugehen, aber ich hab jetzt auch gar nicht mehr diesen Hass oder irgendwas, den ich früher noch gehabt hab* (B10, Interviewtranskript, 2846-2848). Das zweite Zitat spricht dabei auch die mögliche Folge an, als Bewältigungsstrategie im Nachhinein humorvoll über die kränkenden Situationen zu sprechen und sie in einer lustigen Geschichte zu verpacken.

Auch die Perspektive, aus den negativen Erlebnissen eine Ressource zu ziehen, konnten mehrere Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt der Interviewführung vertreten. Die positiven Erkenntnisse, die aus den erlebten Situationen der Bloßstellung oder Beschämung gezogen werden können, betreffen die Resilienz der Betroffenen sowie das gesteigerte Einfühlungsvermögen gegenüber anderen. Laut einer Längsschnittstudie von König & Wagner & Valtin (2011) gehören diese Faktoren zu den psychosozialen Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Zudem wird durch die erlebten Situationen eine aufmerksame Wahrnehmung von kränkendem Verhalten und die aktive Vermeidung von bloßstellenden bzw. beschämenden Verhaltensweisen sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld gefördert. Die Interviewpartner:innen schildern:

„Aber trotzdem kann ich heute sagen, ich hab es da herausgeschafft und wenn mir so etwas wieder passiert einmal, später im Leben, dann erinnere ich mich an das und denke ich mir, letztes Mal habe ich das auch geschafft, da habe ich auch gemerkt, ich bin gut, so wie ich bin ... ich weiß nicht, wie sich das ausgewirkt hätte, wenn ich das schon von Anfang an in mir verankert gehabt hätte, vielleicht hätte ich mir da einiges erspart ... wäre spannend zu wissen“ (B3, Interviewtranskript, 730-736).

„Ja, für mich [...] hat sich tatsächlich [...] ein kleiner Skill entwickelt, was ich mit Personen, mit denen ich einfach überhaupt nicht klarkomme, trotzdem versuchen kann, neutral einfach zu bleiben, mit denen zu reden und auch wenn mich heutzutage irgendwie wer versucht, bewusst zu kränken oder zu beleidigen [...] prallt [es] einfach viel eher an mir ab und ich lasse es einfach nicht mehr so nahe an mich ran“ (B4, Interviewtranskript, 1025-1030).

„[I]ch finde diese Erlebnisse haben sich auf mein Selbstkonzept schon ausgewirkt, eher jetzt, wenn man heute hernimmt ... also so, dass ich mir zum Beispiel jetzt denke, dadurch dass ich selber jetzt auch im sozialen Beruf bin, im Kindergarten, [...] dass ich nie einem Kind das Gefühl geben möchte, dass ich das Kind weniger wertschätze oder weniger mag oder das Kind weniger wert ist, also dass sich das für mich, für mich persönlich so ausgewirkt hat, dass ich da extrem sensibel bin durch meine Schulzeit und nie ein Kind vor der Gruppe bloßstellen würde“ (B7, Interviewtranskript, 1919-1926)

„Also ich glaube definitiv, dass ... dass ich selber irgendwie sehr versuche, darauf zu achten in meiner Arbeit und in meinem ganzen Umfeld, dass ich [...] immer versuche, [Personen] das geringste Übel zu unterstellen und immer davon ausgehe, dass die Personen Dinge nicht machen, um mich als Person zu verletzen und ich glaube das beeinflusst auch sehr meine Reaktion, weil ich dadurch automatisch ruhiger auf Dinge reagiere, die andere

vielleicht verärgern könnte und ich glaube im Ärger sagt man schnell einmal Dinge, die verletzend sein könnten“ (B8, Interviewtranskript, 2392-2398).

„Ich glaube schon, dass es mich ein bisschen abgehärtet hat. Auch was dieses ... dieses, ja, Negative angeht. Und auf jeden Fall [...] dieses gleich etwas sagen, auch wenn ich irgendwie gemerkt habe, dass ein ... ein[:e] Mitschüler[:in] irgendwie ungerecht behandelt wird oder [...] irgendwer so ... schon ein bisschen so der Outsider ist. Ich hab mich dann immer [...] denen hald angenommen, weil ich mir dachte, ich hätte es auch gern gehabt, wenn zu der Zeit irgendwer gesagt hat, naja, aber ich kann es auch nicht oder so [...], wäre hald nicht ich immer der Buhmann gewesen ...also es hat mich sicher in irgendeiner Form gestärkt“ (B10, Interviewtranskript, 2973-2982).

Die Interviewpartner:innen berichten also davon, durch die damals erlebten Kränkungen heute besser mit Kränkungen umgehen zu können und mehr darauf zu achten, einfühlsam gegenüber anderen zu sein und sie nicht bloßzustellen oder zu beschämen. Aus den Interviewauszügen kann herausgelesen werden, dass sich die Betroffenen durch die Überwindung der Situation gestärkt fühlen und sich ihrer Mitmenschen in ähnlichen Situationen annehmen, weil sie sich gut in ihre Lage hinein fühlen können. Nach Haller kann die Anerkennung und Unterstützung anderer in ähnlichen Situationen, wie sie selbst erlebt wurden, eine beträchtliche Stärkung darstellen und zusätzlich auch das Leben des bzw. der Unterstützten bereichern (Haller, 2019, o.S.). Ein:e Teilnehmer:in bezieht sich auf den Punkt der Resilienz, zu lernen, kränkende Situationen zu bewältigen.

„[I]ch glaube, man hat auf jeden Fall trotzdem auch die Erfahrung, und ein Leben, wo es nie eine Person gibt, die einen irgendwie bloßstellt oder kränkt, das gibt es nicht, [...] also ich sage jetzt absolut nicht, dass es gut ist, aber ... es ist schon wichtig für sich einen Weg zu finden, mit sowas umzugehen“ (B3, Interviewtranskript, 717-720).

Zitat weist darauf hin, dass der Umgang mit kränkenden Situationen ein wichtiges Lernerlebnis darstellt, da es auch nach der Schulzeit im privaten oder beruflichen Umfeld zu bloßstellenden oder beschämenden Erlebnissen kommen kann. Damit umgehen zu lernen und sich Bewältigungsstrategien anzueignen kann für zukünftige, kränkende Erfahrungen einen wichtigen Grundstein legen. Im Codierungssystem, dem dieses Unterkapitel zugrunde liegt (siehe Abbildung 8, S. 80), schließen sich laut der Datengrundlage des Interviews automatisierte Glaubenssätze über die eigenen Fähigkeiten bzw. Defizite in einem Bereich und eine ressourcenorientierte Haltung als Lebenseinstellung nicht aus. Vielmehr konnten mehrere Überschneidungen dieser beiden Phänomene beobachtet werden (beispielsweise B4, B7, B8).

Im Rahmen der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Unterkapitel der Kernkategorie 4 werden die langfristigen Auswirkungen von demütigendem Verhalten von Lehrpersonen auf ehemalige Schüler:innen diskutiert. Es wird gezeigt, wie sich solche Erfahrungen negativ auf das Selbstkonzept auswirken können, oft manifestiert durch automatisierte negative Glaubenssätze über die eigenen Fähigkeiten. Darüber hinaus wird

beleuchtet, wie einige Betroffene trotz solcher Erfahrungen Resilienz entwickeln und eine ressourcenorientierte Haltung als Bewältigungsstrategie annehmen konnten.

6.5. Kernkategorie 5: *Beschreibt erhaltene und erwünschte Unterstützungsmaßnahmen*

In den analysierten Interviews äußern die Befragten ihre Erfahrungen mit Unterstützungsmaßnahmen von ihrem sozialen Umfeld und von der Schule. Sie bewerten, wie effektiv diese Hilfsangebote für sie waren. Zudem diskutieren sie darüber, welche Arten von Unterstützung sie sich von der Schule gewünscht hätten und wie diese ihnen geholfen hätten, mit dem kränkenden Verhalten der Lehrkräfte umzugehen oder diesem entgegenzuwirken.

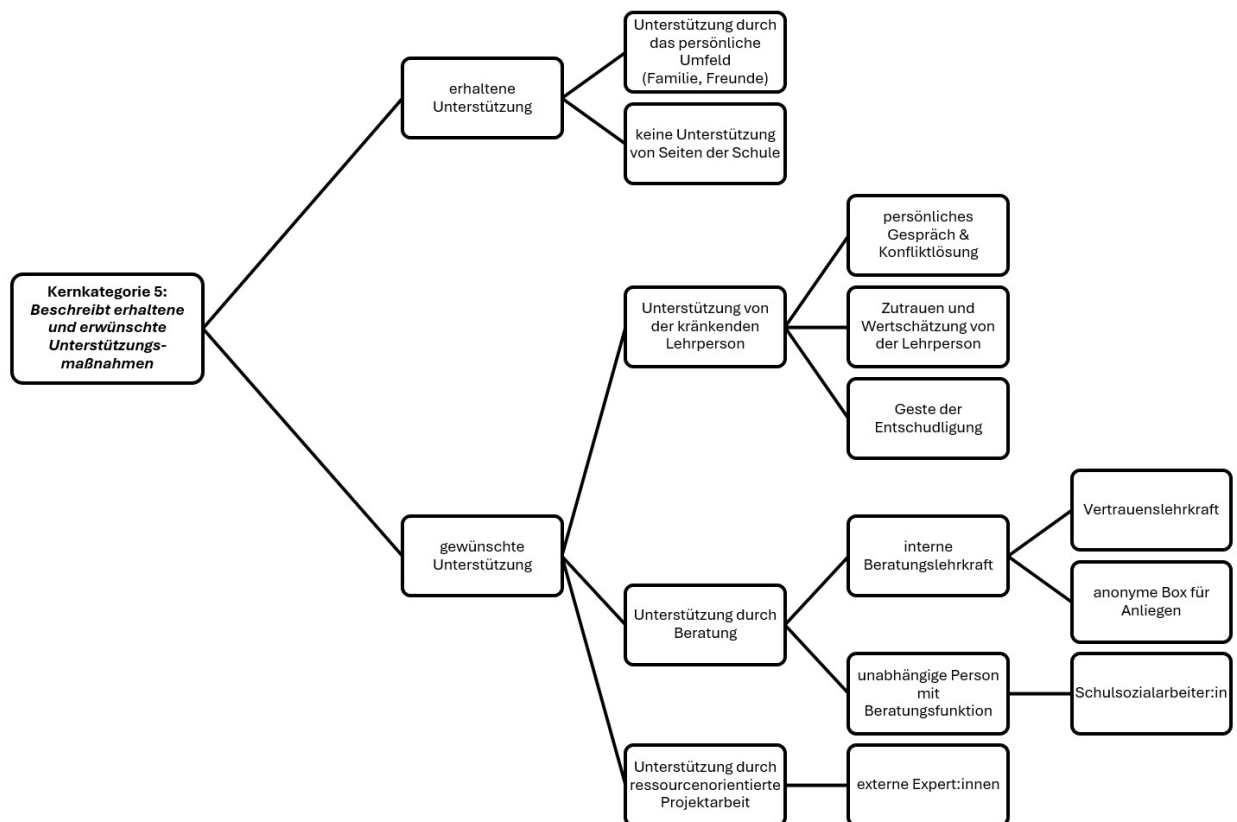


Abbildung 9: Codesystem Kernkategorie 5

Abbildung 9 zeigt die aufbereiteten Kategorien innerhalb der Kernkategorie 5, die die Basis der Ergebnisse dieser Kernkategorie darstellen. Im ersten Schritt erfolgte eine Unterteilung in *erhaltene Unterstützung* und *gewünschte Unterstützung*, die jeweils in weiteren Schritten in Unterkategorien eingeteilt wurden. Im folgenden Kapitel wird dieses Codesystem erklärt und mit Beispielen aus den Interviewtranskripten untermauert.

Für Unterstützung wurde bei einigen der befragten Personen vor allem das persönliche Umfeld herangezogen, wie auch schon bei den Bewältigungsstrategien erwähnt (siehe Kapitel 6.3). Die Familie und der Freundeskreis können einen wichtigen Beitrag leisten und bei kränkenden Erfahrungen im Kontext Schule als Stütze agieren. Nach den Untersuchungen zählt das soziale Stützsystem zu einem ausschlaggebenden Gelingensfaktor für die Bewältigung schwieriger Erfahrungen (König & Wagner & Valtin, 2011, S. 25ff). Ein:e Interviewteilnehmer:in beschreibt: *„Das [...] brauchen Schüler[:innen] einfach, ein Umfeld, das einen dann auffängt und das einen nicht hinterfragt [...] sondern das einen ernst nimmt und auch sich mit dem auseinandersetzt, vielleicht auch mit den Emotionen, die dann hochkommen“* (B1, Interviewtranskript, 203-207). Dieses ernst genommen und angehört zu werden, scheint für die Interviewpartner:innen ein wichtiger Unterstützungsfaktor zu sein, wie eine der befragten Personen erklärt:

„Unterstützung habe ich vor allem von meinen persönlichen Kontakte[n] bekommen, Freundinnen, Familie, [...] [die] einfach auch ein offenes Ohr [haben], wenn es mir einmal nicht so gut geht, das hat mir einfach in vielerlei Hinsicht geholfen, [...] um [mich] irgendwie dann wieder zu sammeln und Kräfte zu stärken, also mein persönliches Umfeld war von sehr großer Bedeutung“ (B5, Interviewtranskript, 1233-1239).

Von Seiten der Schule berichten die Interviewpartner:innen jedoch von einem Defizit an Unterstützung. Eine der Befragten schildert: *„In der Schule selbst habe ich eigentlich gar keine Unterstützung bekommen, weil die Person, die für mich zuständig ist, ist ja gleichzeitig auch die Person, die mich fertig macht, das ist das Problem“* (B5, Interviewtranskript, 1239ff). Ein:e andere:r Interviewteilnehmer:in bestätigt: *„[In der Schule] bin ich auch nicht konkret unterstützt worden sondern es war so, entweder du schwimmst mit, oder du schwimmst nicht mit“* (B11, Interviewtranskript, 3058f). Das Fehlen von unterstützenden Maßnahmen betrifft laut den Aussagen der Interviewpartner:innen nicht nur die betroffene Lehrperson, sondern das gesamte Schulpersonal, selbst wenn das Problem dem Klassenvorstand oder der Direktion bekannt ist (B4, B7, B9). Jedoch hätten die Befragten bevorzugt, Unterstützung von der Lehrperson zu erhalten, bei der die Kränkungen stattgefunden haben, um die Situation dadurch lösen zu können. Zwei Erfahrungsberichte lauten:

„Ich hätte mir gewünscht, dass [die Lehrperson] öfters das persönliche Gespräch mit mir aufgesucht hätte und daran interessiert wäre, warum es für mich so schwierig ist, und was meine großen Ängste in diesem Fach sind oder meine Schwierigkeiten, also, dieses persönliche Gespräch suchen, hätte mir dann irgendwie doch geholfen und nicht von der ganzen Klasse mich ständig bloßstellen, weil das ist irgendwie total unangenehm“ (B5, 1280-1284).

„[E]igentlich hätte ich mir von der Person selbst Unterstützung gewünscht, wo eigentlich das Problem liegt. Also ich glaube, dass man Herausforderungen auch nicht immer in die weite Welt raustragen muss, sondern dass man die auch zwischenmenschlich schon klären könnte. Und ich bin ein Fan von offener Kommunikation und einfach einer angenehmen

Fehlerkultur und deshalb hätte ich es einfach wertgeschätzt, wenn die Person, die ein Problem mit mir hat, auch [...] auf mich zugeht und mir dann irgendwie eine Unterstützung anbietet, nachdem sie eine [Lehrperson] ist“ (B5, Interviewtranskript, 1269-1276).

Diese vorgeschlagenen Maßnahmen erfordern von beiden Seiten eine hohe Bereitschaft zur Konfliktlösung sowie eine reflexive Haltung der Lehrperson bezüglich der eigenen Handlungen und Aussagen. Des Weiteren äußerten die Befragten den Wunsch, dass Lehrpersonen unterstützend handeln sollten, indem sie den Betroffenen bei leistungsbezogenen Situationen ermutigend und vertrauensvoll gegenüberzutreten sollten, anstatt ihnen zu drohen, dass sie etwas nicht schaffen können oder sie herablassend zu behandeln. Laut Steins & Steins ist es für Schüler:innen enorm wichtig, dass Lehrpersonen ihnen eine positive Erwartungshaltung vermitteln, da diese die Entwicklung und die Leistungserbringung nachweislich fördern kann (2020). Auch ein:e Teilnehmer:in stellt dies in folgender Aussage dar:

„[I]ch hätte, glaube ich, einfach viel mehr das Zutrauen von einer Lehrperson gebraucht und dass Lehrer in mir ein Potenzial sehen und mir das auch mit einer wertschätzenden Haltung irgendwie vermitteln, dass sie an mich glauben ... genau, also ich habe mich da so fallen lassen gefühlt einfach, also und ich hab auch immer so das Gefühl gehabt, ich werde irgendwie so hinterhergeschleppt“ (B6, Interviewtranskript, 1627-1631).

Die Haltung, mit der die Lehrperson den Schüler:innen entgegentritt, kann sich demnach stark auf die Befindlichkeit und das Selbstwirksamkeitsgefühl der Schüler:innen auswirken. Eine wertschätzende Haltung der Lehrperson beinhaltet, dass die Lehrkraft die Persönlichkeit des bzw. der Schüler:in unabhängig von dessen bzw. deren Leistungen sieht und auf eine schlechte Leistung nicht mit Enttäuschung oder Wut reagiert. Eine befragte Person betont: *„Ich hätte mir gewünscht, dass ... Emotionen von... von Noten entkoppelt werden“* (B2, 397). Dieses Zitat sagt aus, dass eine schlechte Leistung durch viele Faktoren, wie beispielsweise der Tagesverfassung, Vorfällen im persönlichen Umfeld oder gesundheitlichen Problemen beeinflusst bzw. hervorgerufen werden kann. Wenn die Lehrperson schlechte Leistungen jedoch stets auf mangelnde Vorbereitung oder mangelndes Interesse zurückführt und den Schüler:innen durch offen gezeigte Enttäuschung ein schlechtes Gewissen macht, kann dies bei den betroffenen Schüler:innen negative Gefühle auslösen (Wilbert, 2014, S. 117ff). Stattdessen wird der Wunsch ausgesprochen, die Lehrkraft möge den Schüler:innen authentisch spüren lassen, den bzw. die Schüler:in trotz der schlechten Leistung wertzuschätzen, ihm bzw. ihr gut zuzureden und gemeinsam daran zu arbeiten, wie die nächste Leistungserbringung besser gemacht werden kann (beispielsweise B2, Interviewtranskript, 402ff; B6, Interviewtranskript, 1639ff, B9, Interviewtranskript, 2576f).

Ein weiterer, oft genannter Wunsch an die betroffene Lehrperson war die Geste der Entschuldigung nach einer bloßstellenden bzw. beschämenden Handlung oder Aussage. Laut Weinblatt (2017) ist eine Entschuldigung nach einer Situation, in der man jemanden beschämt hat, wirksam, wird aber nicht oft genug ausgesprochen oder nicht erfolgreich und effizient genutzt. Über das Entschuldigen von Lehrpersonen bei Schüler:innen nach unangemessenem Verhalten gibt es bisher kaum aussagekräftige Literatur. Im Schulalltag, scheinen laut den Aussagen der Interviewpartner:innen Entschuldigungen von Lehrpersonen auch nicht üblich zu sein. Eine der befragten Personen betont: *„[W]enn ich so zurückdenke, kann ich mich an kein einziges Mal erinnern, dass sich eine Lehrkraft bei mir entschuldigt hätte für irgendwas“* (B8, 2339f). Jedoch zeigen viele Aussagen der Befragten, dass für sie eine Entschuldigung der Lehrperson sehr hilfreich gewesen wäre.

„[W]enn jetzt ein[:e] Schüler[:in] auf mich zukommt, dass ich dann soweit bin und sage, ah, Entschuldigung, so habe ich es nicht gemeint oder ist mir nicht aufgefallen, gut, dass du mir das sagst. Ja, dass einfach ein offenes Gesprächsklima im Bezug auf das herrscht, glaube ich, ist so das Wichtigste“ (B1, Interviewtranskript, 243-246).

„[Ich] hätte auch gerne eine Entschuldigung bekommen, bei manchen Situationen, die ich erlebt habe. Ich glaube, eine Entschuldigung, wenn sie ernst gemeint ist und auch so rüberkommt, kann immer helfen, es kann es zwar nicht ganz gut machen, weil es ja viele mitbekommen haben und es wird in den Köpfen von den anderen bleiben, aber wenn man sich für etwas entschuldigt, finde ich trotzdem ... ja, ich finde das gut, wenn man einsieht man hat etwas falsch gemacht“ (B7, Interviewtranskript, 1945-1950).

„[I]ch meine natürlich, Lehrer[:innen] sind auch nicht perfekt, aber wenn sie reflektiert sind, können sie sich für ein Fehlverhalten oder eine Aussage, die herabstufend oder einfach bloßstellend war, entschuldigen. Und auch zu den [anderen] Kindern zu sagen ich entschuldige mich aus diesem und jenem Grund“ (B8, Interviewtranskript, 2348-2352).

Von den Interviewteilnehmer:innen wird in diesen Aussagen die Einsicht, etwas falsch gemacht zu haben, positiv hervorgehoben sowie die Aufrichtigkeit angesprochen, mit der die Entschuldigung ausgesprochen werden muss, um als solche angenommen zu werden. Das dritte Zitat spricht zusätzlich an, dass die Entschuldigung am besten vor den Klassenkamerad:innen stattfinden soll, um Transparenz zu schaffen. Entschuldigungen von Lehrperson werden nach diesen Erfahrungsberichten als sehr wichtig eingestuft. Für Lehrpersonen kann daher aus diesem Ergebnis abgeleitet werden, ihr eigenes Verhalten und Handeln kontinuierlich zu reflektieren und im Falle eines unangemessenen Verhaltens sich im gleichen Rahmen zu entschuldigen.

Über die betroffene Lehrperson hinaus werden von den befragten Personen auch andere Möglichkeiten der Unterstützung dargelegt. Vorherrschend ist dabei der Wunsch nach einem Austausch mit einer erwachsenen Person. Eine vorgeschlagene Idee zur Unterstützung von Schüler:innen, die Bloßstellungen oder Beschämungen durch Lehrpersonen erleben, beinhaltet die Einführung einer Box in der Schule. In diese Box

können anonyme Anliegen geworfen werden, die dann vom Schulpersonal aufgegriffen und behandelt werden. Ein:e Teilnehmer:in beschreibt diese Idee folgendermaßen:

„[Z]um Beispiel wir haben in der Arbeit so eine WAB-Box, das heißt Wünsche, Anregungen und Beschwerden-Box und da kann man einfach auf einen Zettel schreiben, wenn man etwas mitteilen möchte und die wird dann einmal in der Woche ausgeleert und es ist im Prinzip dann einfach anonym“ (B8, Interviewtranskript, 2384-2387).

Der Vorteil einer solchen Box ist, dass die Anonymität der Schüler:innen gewahrt wird und auf das Problem aufmerksam gemacht werden kann. Solche „Feedbackboxen“, auch „Aktionsboxen“ oder „Beschwerdeboxen“ genannt, werden oft in Firmen zur Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Team eingesetzt, wobei die Wirksamkeit und Nutzung der Boxen unterschiedlich bewertet wird (Lange & Lange, 2019; Rohrbach & Keller & Eberitzsch, 2023). Zur Verwendung dieses Konzeptes in den Schulen, um kränkende oder unangebrachte Verhaltensweisen transparenter zu machen, liegen zum Zeitpunkt der Verfassung der Arbeit noch keine Daten vor. Eine Umsetzung einer solchen „WAB-Box“ - Idee könnte in Schulen angedacht werden, vorausgesetzt die Schüler:innen wissen von diesem Angebot und die Zuständigkeit der Wartung innerhalb des Schulpersonals ist klar kommuniziert.

Als weiterer Vorschlag, um sich mit einer erwachsenen Ansprechperson über die kränkende Situation auszutauschen, wird eine mögliche Unterstützung durch eine Vertrauenslehrperson genannt. Zwei der Befragten erläutern diesen Ansatz:

„Ich glaube, dass die... also dass konkrete Schüler einfach Lehrpersonen brauchen, die ... wo sie offen über sowas sprechen können, die ihnen auch glauben und nicht dann sagen, aber geh, ich kenne die Kollegin, die wird sowas doch nicht sagen [...] und sagen, das stimmt nicht oder vielleicht als Elternteil, keine Ahnung, [...] ich rede mit der Person“ (B1, Interviewtranskript, 198-203).

„[M]ir hätte es manchmal gut getan, dass ich einfach trotzdem mit einem Erwachsenen rede[n] [hätte können], der auch irgendwie ein bisschen einen Einblick in das Ganze hat, vielleicht auch irgendwo ... ich weiß nicht, wie ich sagen soll, vielleicht auch trotzdem ein Lehrer, so eh in die Richtung, so ein bisschen ein Vertrauenslehrer, wo es aber nicht bei dem aufhört, sondern der das dann auch irgendwie mit dem Lehrer auch bespricht, und das auch wirklich vielleicht anspricht“ (B7, Interviewtranskript, 2063-2067).

Die beiden interviewten Personen sprechen hierbei an, dass eine Vertrauenslehrperson einen guten Einblick in die Strukturen innerhalb der Schule hat und jene Lehrperson, bei der die Kränkungen stattfinden, persönlich kennt. Dadurch könnte die Vertrauenslehrkraft die Thematik mit der bzw. dem Lehrer:in persönlich besprechen. Die Ernennung von Vertrauenslehrpersonen in Schulen ist demnach durchaus sinnvoll. Andere Interviewpartner:innen äußern jedoch, dass sie sich nicht getraut haben, die Situation mit anderen Lehrpersonen an der Schule zu besprechen aus Angst, die kränkende Lehrperson

zu verärgern und dadurch noch kränkender behandelt zu werden. Zwei Erfahrungsberichte aus den Interviewtranskripten lauten:

„[I]ch dachte ... also wie transparent ist das alles, ich wollte nicht zu einem [bzw. einer] Lehrer[:in] gehen und der [bzw. die] fängt [die betroffene Lehrperson] dann im Lehrerzimmer ab und sagt hey, [die bzw. der eigener Name] ist jetzt zu mir gekommen und hat das und das gesagt. Und dann ist das nächste Mal vielleicht noch schlimmer“ (B10, Interviewtranskript, 2955-2959).

„[B]ei uns war das hald damals so, dass jeder so viel Respekt gehabt hat vor dieser Lehrerin und wir als Klasse wollten die dann auch nicht zusätzlich verärgern, in dem man das wem weitersagt, wie die mit uns umgegangen ist ... also die hat da auf jeden Fall die Überhand gehabt über uns und da hätte sich eben keiner getraut, dass er irgendwie was sagt ... weil die ganze Klasse Angst gehabt hat, dass es da noch eine Stufe schlimmer geht und ich glaube, wenn das der Fall gewesen wäre, wär ich schon ein Stück weit daran zerbrochen, hätte vielleicht sogar die Schule abgebrochen“ (B9, Interviewtranskript, 2669-2675).

Angst und die hierarchisch höher gestellte Position der Lehrkraft spielen bei diesen Aussagen eine große Rolle. Die Lehrperson wird in diesen Aussagen als autoritär und dominant wahrgenommen. Sie wird als jemand beschrieben, der über die Schüler:innen herrscht und deren Respekt und Gehorsam einfordert. Die Angst vor möglichen Konsequenzen und die Macht, die die Lehrperson über die Schüler:innen ausübt, wird deutlich betont. Die Schüler:innen fühlen sich eingeschüchtert und unsicher, was dazu führt, dass sie sich nicht trauen, mit jemandem über das Verhalten der Lehrperson zu sprechen oder sich dagegen zu wehren. Ein solches Gefühl der Machtlosigkeit und der ständigen Konfrontation mit den Kränkungen seitens der Lehrperson kann sich erheblich auf das Wohlbefinden und das Selbstkonzept der Schüler:innen auswirken (Hatscher, 2004). Daher fordern diese Interviewteilnehmer:innen eine Ansprechperson in Form eines bzw. einer unabhängigen Beraters:in mit einem möglichst niederschweligen Angebot, Sorgen und Probleme zu teilen. Ein:e Teilnehmer:in erläutert: *„... deshalb braucht es auch in der Schule unter anderem vielleicht Ansprechpersonen, die unabhängig sind. Die keine Lehrkräfte sind, an die man sich wenden kann“ (B5, Interviewtranskript, 1241ff).* Eine andere befragte Person formuliert ähnliches: *„[I]n den unteren Schulstufen [...] da bräuchte es eine unabhängige Person, das hätte mir dann vielleicht schon geholfen (B10, Interviewtranskript, 2968ff).* In der wissenschaftlichen Literatur wird seit mehreren Jahrzehnten die Sinnhaftigkeit einer unabhängigen Anlaufstelle, die eine Beratungsfunktion im schulischen Kontext erfüllt, diskutiert (Heller, 1980; Hertzsch & Dörflinger, 2013; Joos, 2020), jedoch noch nicht flächendeckend in die Praxis umgesetzt. Laut Erfahrungsberichten aus den Interviews hätten sich die befragten, ehemaligen Schüler:innen jedoch in ihrer Situation eine solche unabhängige Ansprechperson gewünscht, die über die Funktion der Vertrauenslehrkraft hinausgeht. Im folgenden Beispiel wird dieser Wunsch genauer ausgeführt:

„[Ich hätte] so eine Person [gebraucht], die verantwortlich ist für so Dinge wie ... wenn wirklich Schülerinnen und Schüler sich oft über eine Lehrkraft beschwerten oder wenn wirklich eine Klasse ein Problem hat mit einer Lehrkraft, dass die dann zu der Person hingehen können, ohne dass man gleich zur Direktion gehen muss. Und ohne, dass eine andere Lehrkraft dann dafür verantwortlich sein muss für diese Problematik, also es sollte irgendwie eine unabhängige Person sein. Also mit so Vertrauenslehrkräften ist das eh schon ein großer Schritt, aber eben eine unabhängige Person mit einem eigenen Raum für solche Anliegen würde sicher eine gute Ressource sein“ (B8, Interviewtranskript, 2377-2384).

Hierbei wird angesprochen, dass diese unabhängige Person mit Beratungsfunktion für Schüler:innen am besten auch einen eigenen Raum hat und als Anlaufstelle vor einer Konfrontation des Problems mit dem:der Direktor:in fungieren soll. Sowohl in der Literatur, als auch in den Interviews wird die Funktion der bzw. des Schulsozialarbeiters:in für die Rolle einer solchen unabhängigen Person vorgeschlagen (Just, 2016; Wagner & Strohmeier, 2023). Ein:e Interviewpartner:in erläutert:

„Also das Erste, was mir einfällt ist gleich so Schulsozialarbeiter[:innen], zum Beispiel. Das Problem ist bei Schulsozialarbeiter[:innen], die haben irgendwie, so ist meine Wahrnehmung gewesen, gerade in der Oberstufe, wo man so in der Pubertät ist und ähnliches, einfach einen sehr schlechten Ruf, und niemand will sich an die wenden, weil das sind Personen, die sich nur für Menschen einsetzen, die wirklich schon komplett abgestürzt sind, und man will, man will sich bald dann nicht an diese Personen wenden, weil man die ganze Situation irgendwie schön redet“ (B5, Interviewtranskript, 1256-1262).

Die befragte Person spricht damit das Stigmata an, sich im Kontext von Schule als Schüler:in Hilfe zu suchen, das laut Untersuchungen noch bis heute vorhanden ist (Eidemann & Bräulich, 2024). Dieses wird durch die weit verbreitete defizitorientierte Sichtweise des Angebots aufrechterhalten. Oftmals ist bei solchen Beratungsstunden eine zu hohe Transparenz gegeben, da sie während des Schulunterrichts stattfinden und sich die Schüler:innen bei der Lehrperson abmelden müssen, um zum bzw. zur Sozialarbeiter:in zu gehen (ebd., S. 81). Ähnliche Ettikettierungsprozesse passieren auch beim Angebot des bzw. der Schulpsycholog:in (Geist, 2019, S. 108f), die jedoch von den Interviewpartner:innen nicht genannt wurden. Dies kann damit begründet werden, dass die Schulpsychologie in der Zeit, in der die Befragten zur Schule gingen, in allen Schultypen und vor allem in Gymnasien nicht weitreichend etabliert war (Plener et al., 2021) und daher nicht im Erfahrungshorizont der Interviewpartner:innen liegt. Die erläuterten Ergebnisse implizieren, dass Schüler:innen das Bedürfnis haben, in der Schule eine Beratung zu erhalten, die keinen Einfluss auf das Machtgefälle in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, in der die Kränkungen stattfinden, haben kann.

Eine der befragten Personen schlägt eine ressourcenorientierte Herangehensweise durch die Einführung eines Projekts zur Selbststärkung innerhalb der Klasse vor. Dieses soll durch externe Beratungskräfte durchgeführt werden, die im Rahmen des Projekts an die

Schule kommen. Der bzw. die Interviewteilnehmer:in erklärt seine bzw. ihre Idee folgendermaßen.

„[I]ch glaube, was eigentlich gut wäre, wären externe Berater[:innen], nicht jetzt welche, die in der Schule unterrichten, sondern extern, dass da wer kommt und dann als Projekt in den Einheiten quasi macht ... so als Vertrauensperson aufgezogen... das kann man halt auch so als Projekt Selbststärke verkaufen, wo man Bewältigungsstrategien lernt und für sich selber eintreten, egal was andere sagen ... also schon auch in den jungen Jahren irgendwie, so quasi, sich mit der Frage beschäftigen, wer bist du, was machst du und wie willst du sein, oder wie siehst du dich ... und auch, dass man Jugendliche eben mit solchen Fragen konfrontiert, wie bist du glücklich mit dir selbst, zum Beispiel ... und das mit einem externen, weil der [bzw. die] kann das freundschaftlich aufbauen und der [bzw. die] kann das spielend den Kindern beibringen, ohne dieser Ebene der Autorität, weil man halt auch nicht benotet wird und das nur ein kurzer Zeitraum ist, wo man sich öffnen kann, aber die Leistung ist da nicht wichtig ... mit solchen externen Personen kann man dann anders reden wie mit den Lehrpersonen“ (B11, Interviewtranskript, 3207-3220).

Dieser Ansatz verfolgt eine präventive Vorgehensweise zum allgemeinen Umgang mit kränkenden Situationen und berücksichtigt Fragen und Themen der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Eine Umsetzung dieser Idee könnte für Schulen und einzelne Klassen angedacht werden.

Die Ergebnisse der Kernkategorie 4 verdeutlichen ein eindeutiges Bedürfnis für zusätzliche Unterstützung seitens der Schule im Umgang mit kränkendem Lehrer:innenverhalten, wie von den befragten Personen hervorgehoben wurde. Diese unterstrichen die Wichtigkeit von persönlichen Gesprächen mit Lehrkräften zur Konfliktlösung und zur individuellen Unterstützung, sowie zur Stärkung der Bereitschaft von Lehrkräften, eigene Fehler einzusehen und sich in geeigneter Form zu entschuldigen. Zusätzlich wurde der Bedarf an unabhängigen Ansprechpersonen in der Schule, wie Vertrauenslehrkräften oder externen Beratern:innen, betont, um eine sichere und unterstützende Umgebung für Schüler:innen zu gewährleisten.

6.6. Kernkategorie 6: Appelliert an Lehrpersonen und die Lehrer:innenausbildung

Kernkategorie 6 beschreibt die Vorschläge und Forderungen, die die Interviewpartner:innen an die Haltung von Lehrkräften und an die Gestaltung der Lehrer:innenausbildung stellen. Diese Appelle entstehen aus den Vorstellungen der Interviewteilnehmer:innen, auf welche Weise besser mit kränkenden Situationen durch Lehrpersonen in der Schule umgegangen werden könnte bzw. wie solche Situationen reduziert werden könnten. Da diese Ideen nicht auf Erfahrungen der Befragten basieren, ist dieses Kapitel sehr meinungsorientiert und subjektiv aus der Sicht der befragten ehemaligen Schüler:innen, die Kränkungen erfahren hatten.

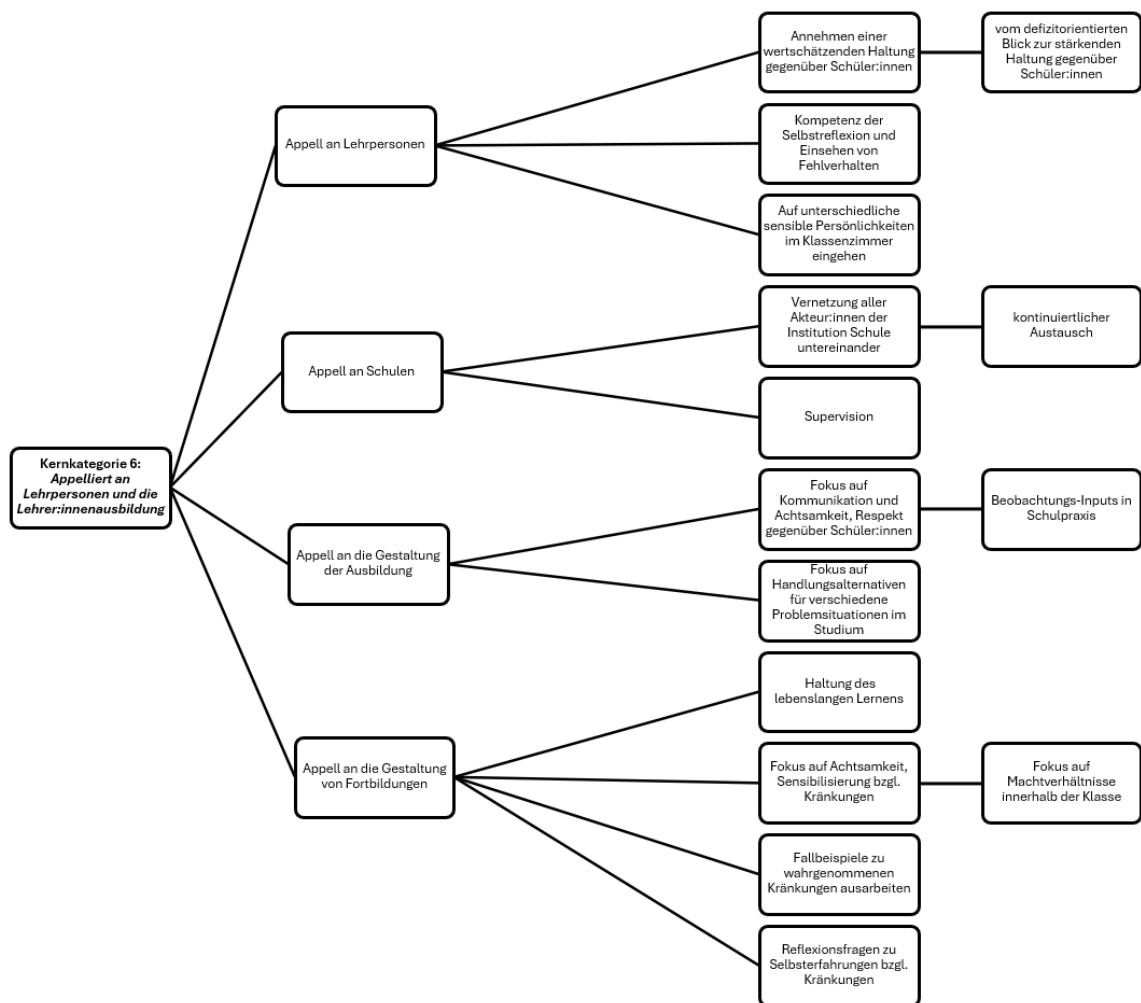


Abbildung 10: Codesystem Kernkategorie 6

Abbildung 10 stellt die Hauptkategorien der Kernkategorie 6 dar, welches die Ergebnisse des Codierungsprozesses dieser Kernkategorie zusammenfasst. Die erste Unterteilung erfolgt in vier Kategorien: *Appell an Lehrpersonen*, *Appell an Schulen*, *Appell an die Gestaltung der Ausbildung* und *Appell an die Gestaltung von Fortbildungen*, die jeweils in drei weitere Unterkategorien aufgefächert und im folgenden Kapitel detailliert erläutert werden.

Mehrere Interviewpartner:innen appellieren ganz klar an Lehrpersonen, eine wertschätzende Haltung gegenüber ihren Schüler:innen an den Tag zu legen und sie in ihrer Persönlichkeit anzunehmen. Eine der befragte Personen betont:

„... dass [Lehrpersonen] die Schüler[:innen] so anzunehmen, wie sie sind, und vielleicht weniger auf das zu achten, was sie nicht können, auch wenn das in der Schule wichtig ist, das ist mir voll klar, dass man in der Schule was lernen muss, aber dann [...] das auch ein bisschen positiver zu framen und nicht zu sagen, ja das und das kannst du nicht, sondern [...] das fällt dich scheinbar noch schwer, aber das und das kannst du schon richtig gut. [...] [I]ch verstehe durchaus, dass das schwer ist, aber ich glaube eben, es ist ganz wichtig, eben

auch sensibel zu sein gegenüber Schüler[:innen] und ihnen nicht persönliche Charakteristiken abzusprechen oder eben [nicht] einzelne Fehler in der Leistung so zu sehen, dass der Schüler oder die Schülerin jetzt deswegen weniger wert ist (B3, Interviewtranskript, 639-644; 696-700).

Laut diesem Zitat wird von Lehrpersonen gefordert, die Stärken der Schüler:innen zu sehen und von einem defizitorientierten Blick wegzukommen. Dies kann durch kontinuierliche Selbstreflexion der Lehrperson möglich werden, wie ein:e Teilnehmer:in erklärt: *„[I]ch glaube, es ist ganz, ganz wichtig, dass sich Lehrpersonen selbst reflektieren, dass sie sich überlegen, wie sie in einer Situation gehandelt haben und ob sie denken, dass es eine Möglichkeit gegeben hätte, besser auf die Situation zu reagieren“* (B3, Interviewtranskript, 709-712). Eine stärkenorientierte Herangehensweise sowie die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, gehören laut Schicklinski & Reuter zu einer professionellen Haltung von Lehrpersonen dazu (2023). Hierbei betonen die Interviewpartner:innen auch die Bedeutung des Fingerspitzengefühls und der Achtsamkeit der Lehrpersonen, um Schüler:innen zu erkennen, die weniger resilient auf kränkende Handlungen oder Aussagen reagieren könnten, und sich diesen gegenüber besonders sensibel zu verhalten. Ein:e Interviewteilnehmer:in stellt diese Meinung folgendermaßen dar:

„[Es] ist glaube ich auch schwierig [eine Form von Unterstützung] festzulegen, weil einfach so viele unterschiedliche Persönlichkeiten in einer Klasse sitzen, die da unterschiedlich verarbeiten und an sich heran lassen, wenn sie bloßgestellt werden ... auch unterschiedlich resilient sind, [...] ich glaube einfach, dass man immer wieder darauf aufmerksam machen muss, oder bald auch als Lehrkörper oder eben als Team gerade so Persönlichkeiten in den Blick nimmt, wo man einfach merkt, die sind da vielleicht gefährdet für sowas oder wo man einfach sensibel reagieren muss“ (B6, Interviewtranskript, 1657-1666).

Diese Aussage zielt darauf ab, dass Schüler:innen kränkende Situationen in einem unterschiedlichen Ausmaß als kränkend erleben und diese dementsprechend nahe an sich heranlassen oder sich davon distanzieren können (Haller 2015, S. 15). Essenziell ist dabei, dass die Lehrpersonen untereinander kommunizieren, um sich gegenseitig aufmerksam zu machen, auf welche Schüler:innen genauer geachtet werden sollte. Eine vermehrte Vernetzung zwischen den Akteur:innen innerhalb des Schulhauses fordern auch zwei der Interviewpartner:innen, die erläutern:

„[I]m Grunde, muss das Lehrpersonal trotzdem im Stande sein, dass sie sich da absprechen, auch wenn sie merken, ein[:e] Lehrer[:in] hat einen [bzw. eine] bestimmte[n] Schüler[:in] immer am Haken oder so ... mir kommt vor, das passiert in der Schule noch viel zu wenig, dass manche Sachen verbunden werden, da ist alles so eigenständig, jeder [bzw. jede] Lehrer[:in] und jedes Fach“ (B11, Interviewtranskript, 3199-3203).

„Ich denke, [...] wenn Lehrpersonen dann unterrichten, wäre es voll sinnvoll, wenn da immer wieder ein Austausch stattfindet, [...] wo Lehrpersonen erzählen können, wie es ihnen [im Umgang mit bestimmten Schüler:innen] geht und was sie selbst zu einem wertschätzenden Umgang in der Klasse beitragen ... weil die haben da dann unterschiedliche Blickwinkel und

können sich vielleicht so gegenseitig helfen in einer Art Supervision“ (B3, Interviewtranskript, 700-705).

Diese geforderte Verbindung der Sichtweisen und Einblicke unterschiedlicher Lehrpersonen auf einen bzw. eine Schüler:in in einem gemeinschaftlichen Austausch wird in den letzten Jahren vor allem durch die Etablierung von inklusiv geführten Schulen bewusst umgesetzt (Urban & Lütje-Klose 2014, Link & Steinert & Jurkowski, 2022). Der vermehrte Austausch zwischen Lehrpersonen und allen Akteur:innen innerhalb der Schule sollte jedoch Ziel aller Schulformen sein. In den letzten Jahren wird in Österreich Supervision vor allem auch zum Einstieg in den Lehrer:innenberuf stark gefördert (Rauschenberger & Aringer, 2023), eine Ausweitung auf alle Lehrpersonen unabhängig von der Anzahl an Unterrichtsjahren wäre jedoch sinnvoll (ebd.) und wird von den Interviewteilnehmer:innen gefordert.

Einen weiteren Ansatzpunkt sehen die Interviewpartner:innen in der Umgestaltung der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. In den Blick nehmen sie dabei die Thematik, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, deren einzelne Facetten innerhalb der Ausbildung mehr zur Geltung kommen sollten. Ein:e Interviewteilnehmer:in formuliert:

„[Es] wäre da dann trotzdem auch wichtig, dass man da in der Ausbildung einmal hinschaut [auf] Kommunikation oder Achtsamkeit ... ich finde es gut, dass es mittlerweile schon auch viel Praxis gibt, soweit ich weiß, vielleicht kann man da auch irgendwie ein bisschen hineinwachsen, weil man ist ja selbst auch in dem Ganzen aufgewachsen und muss da sicher einige Dinge, die man selbst erlebt hat aufbrechen, denke ich mir, weil ich glaube fast jeder hat im Laufe der Schulzeit irgendwelche negativen Erfahrungen gemacht, und im ersten Schritt, glaube ich, gibt man automatisch das weiter, wie man es selbst gelernt hat, und da muss man eben im zweiten Schritt neue Muster anfangen und lernen, manche Dinge besser zu machen ... und wenn man da Lehrpersonen im Beruf sieht, die das sehr gut machen, ist das sicher eine extrem gute Chance, daran zu wachsen“ (B3, Interviewtranskript, 881-891).

Diese Aussage beinhaltet den Appell, Themen wie Kommunikation und Achtsamkeit bewusster als Schwerpunkte der Praktika hervorzuheben und Lehramtsstudent:innen auch zur Thematik der Kränkungen im Schulalltag Inputs für ihre Praxiserfahrungen mitzugeben. Weitere Inhaltsvorschläge für theoretische Schwerpunkte bzw. Beobachtungs-Inputs innerhalb des Lehramtpraktikums sind laut einem:r Teilnehmer:in, der:die aus der Perspektive einer angehenden Lehrpersonen spricht: Wichtig wäre es, *„im Studium mal darüber zu sprechen, wie kann ich mit Schüler[:innen] umgehen, wie ist der Umgangston, wie trete ich denen respektvoll gegenüber ... wie kann ich eben schauen, dass ich die Personen so annehme, wie sie sind“* (B3, Interviewtranskript, 693-696). Ziel dabei ist, dass sich die angehenden Lehrpersonen von ihren Mentor:innen in ihrer Unterrichtspraxis Handlungsmöglichkeiten und Reflexionstechniken durch ihre Beobachtungsaufträge anschauen können.

Eine weitere Forderung für das Lehramtsstudium ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Thematiken der Gesprächsführung und der Körpersprache. Ein:e Interviewpartner:in äußert diesen Wunsch wie folgt:

„Dass die Gesprächsführung irgendwie gestärkt wird für Lehrerinnen und Lehrer. Dass Körpersprache irgendwie ein Thema ist. Dass sie sensibilisiert werden auf [...] [kränkende] oder traumatisierende Erfahrungen in der Schule oder ähnliches, also ich glaube, Lehrerinnen und Lehrer müssen sich einfach damit auseinandersetzen, was im Schulalltag irgendwie auch alles passieren kann, müssen dahingehend irgendwie ein Werkzeug haben, wie sie damit umgehen können“ (B5, Interviewtranskript, 1304-1308).

Diese Aussage spricht die Dringlichkeit an, das Lehramtsstudium praxisnah zu gestalten und die Lehramtsstudent:innen damit auf unangebrachtes Schüler:innenverhalten oder unvorhergesehene Situationen in der Klasse vorzubereiten. Im Fach "Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung)"⁵ werden diese Themen gemäß dem Curriculum der Universität Wien (Universität Wien, 2022) bereits ausführlich im Studium behandelt und Handlungsalternativen für verschiedene Problemsituationen erarbeitet. Das Ziel ist jedoch, diese Schwerpunkte zu einem integralen Bestandteil des Lehramtsstudiums in allen Fächern zu machen (Heinzel & Krasemann, 2022), wie auch von den Interviewpartner:innen dahingehend appelliert wird.

Über die Ausbildung hinaus, finden die Interviewpartner:innen auch entsprechende Fortbildungen für Lehrpersonen sehr wichtig. Ein:e Teilnehmer:in formuliert: *„[E]s wäre illusorisch zu glauben, dass die pädagogische Ausbildung die ultimative ist. Also es braucht weiterhin Schulungen für Lehrkräfte um [zu gewährleisten, dass sie sich an] neue pädagogische Herausforderungen [...] adaptieren [können]“ (B2, Interviewtranskript, 406-408).* Diese Aussage verdeutlicht den Gedanken des lebenslangen Lernens und betont, dass die Lernbereitschaft von Lehrpersonen nicht mit dem Abschluss des Lehramtsstudiums enden soll. Diese Ansicht bestätigt auch Martinez (2018), der die Einstellung des lebenslangen Lernens als Grundlage der Professionalität von Lehrkräften ansieht. In Österreich ist die Absolvierung einer bestimmten Anzahl von Fortbildungen pro Jahr für Lehrpersonen verpflichtend. Untersuchungen nach werden freiwillige Zusatzangebote oft wenig genutzt (Pötscher-Gareißen, M. & Khan-Svik, 2022, o.S.).

⁵ Die Studienrichtung kann an der Universität Wien seit 2016 als Alternative zu einem zweiten Studienfach im Rahmen des Lehramtsstudiums gewählt werden. Der Studiengang hat die Schwerpunkte Ressourcenorientierung und Menschenrechte, mit dem Ziel, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich umzusetzen. Lehrkräfte mit der Ausbildung Inklusive Pädagogik ermöglichen gefährdeten und marginalisierten Gruppen, insbesondere Menschen mit Behinderungen, im Kontext Schule an allen Lebensbereichen teilhaben zu können. (Webseite Lehrer:innenbildung – Inklusive Pädagogik <<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/>>, aufgerufen am 23.5.2024).

In zahlreichen angebotenen Fortbildungen liegt der Schwerpunkt primär auf der Vermittlung von Materialien und Methoden, während Aspekte wie Kommunikation, Wertschätzung und Vermeidung von Kränkungen im Unterricht vergleichsweise weniger Aufmerksamkeit erhalten (ebd., o.S.). Diese Aspekte schätzen die Interviewpartner:innen jedoch als besonders wichtig ein, wie ein:e Teilnehmer:in erläutert: *„[S]innvoll wären glaube ich auf jeden Fall auch Fortbildungen in diese Richtung [...] über Kommunikationsformen, Achtsamkeit oder einfach eine Sensibilisierung darauf, was eine unüberlegte Aussage in einzelnen Schüler[:innen] auslösen könnte“* (B8, Interviewtranskript, 2342-2345). Ein:e andere:r Interviewpartner:in äußert über seine:ihre Wahrnehmung der erlebten kränkenden Situation aus seiner:ihrer Schulzeit:

„[J]etzt im Nachhinein [gesehen,] hätte damals zum Beispiel [diese Lehrperson] eine Fortbildung zu diesem Thema gehabt zum respektvollen Umgang mit Schüler[:innen] zum Beispiel, oder eben eine Fortbildung zu diesen Machtverhältnissen, dass [die Lehrperson] das vielleicht reflektiert hätte“ (B7, Interviewtranskript, 2014-2017).

Bei dieser Aussage handelt es sich um eine Spekulation dieses:r Interviewpartners:in, jedoch lässt sich aus dieser Aussage der Wunsch ableiten, respektvollen Umgang mit Schüler:innen und Machtverhältnisse innerhalb der Klasse zum Thema von Fortbildungen zu machen. Letzteres wird auch von anderen Interviewteilernehmer:innen genannt, wie beispielsweise von einer befragten Person, die Fortbildungen für Lehrpersonen fordert, die *„den Umgang mit den Kindern [aufgreifen], wie man sich [als Lehrperson] verhält und welche Macht man hat mit seinen Worten und Taten und ich glaube schon, dass es sehr, sehr wichtig ist“* (B10, Interviewtranskript, 22908f). Ein:e andere:r Befragte:r formuliert ähnliches:

„Fortbildungen [...] [zum Thema Kränkungen] fände ich sehr wichtig, vor allem, was die Macht, betrifft, die Lehrer[:innen] besitzen gegenüber Schüler[:innen] [und] Formen von Macht, ich glaube sowas ist schon voll wichtig, weil sich einige Lehrer[:innen] glaub ich dessen gar nicht bewusst sind, wie viel Macht sie besitzen“ (B6, Interviewtranskript, 1645-1649).

Diese Aufforderung an Lehrpersonen, ihre Macht in der Klasse zu verstehen und positiv zu nutzen statt durch Kränkungen zu missbrauchen wird auch bei Bramberger & Plaute (2018, S. 18f) betont, da dieses Ungleichgewicht der Auslöser für bloßstellende bzw. beschämende Handlungen und Aussagen seitens der Lehrkraft sein kann (Singer 2013, S. 2f). Eine Auseinandersetzung mit den Machtverhältnissen in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung kann demnach zu einer Veränderung der Haltung gegenüber Schüler:innen und damit zu einer Reduktion von kränkenden Vorkommnissen führen.

An die Verantwortlichen für die Gestaltung von Lehrer:innenfortbildungen wird von den befragten Personen appelliert, dafür zu sorgen, dass in entsprechenden Fortbildungen

herausfordernde bzw. möglicherweise als kränkend wahrgenommene Unterrichtssituationen anhand von Fallbeispielen besprochen werden. Ein:e Interviewpartner:in erklärt: „[I]n Fortbildungen, finde ich, sollten da einfach wirklich so Fallbeispiele hergenommen und besprochen werden, dass man da auch einfach aufzeigt, wie es zu solchen Situationen kommen kann“ (B7, Interviewtranskript, 2018ff). Ein:e andere:r Befragte:r meint dazu:

„Also ich glaub schon, dass vor allem bei [...] Fortbildungen so Gespräche oder auch Fallbeispiele wirklich gut tun, dass man sich selber wieder reflektiert [...] und sein eigenes Verhalten, was man gar nicht mehr so sieht, weil man ja schon so in dem Ding drinnen ist und man das, glaube ich, auch gar nicht mehr oft so mitbekommt, wie man gegenüber anderen ist“ (B7, Interviewtranskript, 2013-2035).

Die ehemaligen Schüler:innen wünschen sich demnach Lehrpersonen die sich selbst und ihren Umgang mit Schüler:innen kritisch reflektieren und sehen dabei in Fortbildungen, in denen Fallbeispiele gemeinsam bearbeitet werden, ein hohes Potenzial, Selbstreflexionsprozesse bei den Lehrpersonen anzustoßen. Andere Vorschläge gehen sogar über die Besprechung fiktiver Fallbeispiele im Rahmen von Fortbildungen hinaus und befürworten den Einsatz von Reflexionsfragen für Lehrpersonen, um sich während der Fortbildung in die Lage der Schüler:innen zu versetzen. Zwei Interviewpartner:innen führen diesen Ansatz folgendermaßen aus:

„[Es sollte bei Fortbildungen etwas] geben, [...] so in Richtung Selbsterfahrung. Ich kann mir vorstellen, dass das sinnvoll wäre, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch sich nochmal hineinversetzen, wie wäre das für mich selber, wie war es für mich damals? Also niemand ist perfekt, [...] [aber] ich glaube, dass es ganz wichtig ist, vor allem für ältere Lehrerinnen und Lehrer, deren Schulzeit dann schon so weit zurückliegt, dass sie irgendwie einfach nochmal selbst in Erinnerung bringen können, wie war das für mich damals, welche kränkenden Situationen habe ich damals erlebt?“ (B5, Interviewtranskript, 1303-1317).

„... [dass] die Lehrpersonen [sich] überlegen sollen, wie sie sich jetzt in der Situation fühlen würden oder ob sie sich in ihrer eigenen Schulzeit an ähnliche Vorfälle erinnern können ... und auch zu überlegen, warum manche negative Erlebnisse so lange hängen bleiben und was das damals mit ihnen gemacht hat [...]. Oder eben auch, wenn die Lehrpersonen Kinder haben, wie sie sich fühlen würden, wenn ihre Kinder nach Hause kommen und die [als kränkend wahrgenommene] Situation daheim erzählen, da einfach einen anderen Blickwinkel auch aufmachen, fände ich gut (B7, Interviewtranskript, 2020-2026).

In der zweiten Aussage wird neben der Reflexion der eigenen Erfahrungen zu wahrgenommenen Kränkungen während der Schulzeit der Lehrperson in Fortbildungen auch die Ebene der Kinder der Lehrperson angesprochen. Dies könnte einen neuen Zugang für Lehrpersonen zur Thematik eröffnen. Laut Hertel & Schmitz (2010) ist die Reflexion positiv oder negativ prägender Situationen aus der eigenen Schulzeit der Lehrpersonen ein hilfreiches Werkzeug zur Entwicklung der Haltung, die sie als Lehrperson gegenüber ihren Schüler:innen einnehmen möchten. Eine Umsetzung der Vorschläge der

befragten Personen könnte daher bei der Gestaltung zukünftiger Fortbildungen angedacht werden.

In Kernkategorie 6 äußern Interviewpartner:innen Appelle an Lehrkräfte und an die Lehrer:innenausbildung bezüglich des Umgangs mit sowie der Vermeidung von kränkenden Situationen an Schulen. Sie erwarten eine wertschätzende Haltung von Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen, eine stärkenorientierte Herangehensweise sowie eine vermehrte Selbstreflexion. Zudem wird eine Umgestaltung der Lehrer:innenausbildung und ein verstärktes Angebot an Fortbildungen für Lehrpersonen hinsichtlich Kommunikation, Achtsamkeit und dem bewussten Umgang mit Machtverhältnissen gefordert.

7. Theoriegenese und Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit dem komplexen Thema des kränkenden Lehrer:innenverhaltens und dessen Auswirkungen auf ehemalige Schüler:innen. Basierend auf qualitativen Daten wurden umfassende Einblicke in die Wahrnehmung, die Bewältigung und die langfristigen Folgen dieses erlebten Verhaltens gewonnen. Im folgenden Kapitel erfolgt die Ableitung eines Theorieansatzes gemäß der Grounded Theory und ein Ausblick in die Zukunft.

Dort abgeleitete Theorieansatz wird in drei Hauptaussagen geteilt, die sich an den Forschungsfragen, die der Masterarbeit zugrunde liegen, orientieren. Diese Gliederung dient dazu, die Ergebnisse der Forschung zu strukturieren und die Schlüsselerkenntnisse zusammenzufassen, wodurch ihre Relevanz und Bedeutung für das Gesamtverständnis des Themas betont wird.

1. Die Wahrnehmung des Einflusses von Bloßstellung und Beschämung durch Lehrpersonen auf das Selbstkonzept ehemaliger Schüler:innen während der Schulzeit zeigt eine nachhaltige Auswirkung auf deren Selbstkonzept und Selbstwertgefühl. Die wiederholte Erfahrung von bloßstellendem oder beschämendem Verhalten kann zur Internalisierung negativer Glaubenssätze führen und folglich das Selbstkonzept über die Schulzeit hinaus beeinträchtigen.
2. Ehemalige Schüler:innen zeigen unterschiedliche Bewältigungsstrategien im Umgang mit bloßstellendem und beschämendem Lehrer:innenverhalten.

Diese können sich erst mit der Zeit entwickeln und sich über die Jahre verändern. Dazu gehören emotionale Bewältigung, Rückzug und Akzeptanz der Situation, Verlust der Lernmotivation, Entwicklung von Selbstschutzmechanismen, Interaktion mit dem sozialen Umfeld, sowie in manchen Fällen auch Ehrgeiz und Entschlossenheit. Diese Strategien sind stark von individuellen und situativen Faktoren abhängig und können langfristige Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung der Betroffenen haben.

3. Die Schlussfolgerungen für den schulischen Kontext betonen die Notwendigkeit einer respektvollen und unterstützenden Haltung von Lehrpersonen sowie struktureller Veränderungen in der Schule und der Lehrer:innenausbildung. Diese umfassen Maßnahmen wie die Implementierung eines stärkenorientierten Ansatzes, die Schaffung von anonymen Feedbackmechanismen für Schüler:innen, die Bereitstellung von unabhängigen Ansprechpersonen, die Förderung von Kommunikations- und Achtsamkeitstrainings für Lehrpersonen sowie die Integration von Reflexionsprozessen und praxisnahen Fallbeispielen in die Lehrer:innenausbildung und -weiterbildung. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, ein unterstützendes und respektvolles Lernumfeld zu schaffen, das die Bewältigung von kränkenden Erfahrungen der Schüler:innen fördert und langfristige positive Entwicklungen ermöglicht.

Der abgeleitete Theorieansatz vertieft und erweitert die theoretischen Zusammenhänge, die im theoretischen Teil der Masterarbeit dargelegt wurden, und stützt somit die bisherigen Untersuchungen auf dem Gebiet. Damit leistet er einen bedeutenden Beitrag zum Verständnis der Auswirkungen von bloßstellendem und beschämendem Lehrerverhalten auf das Selbstkonzept ehemaliger Schüler:innen. Der Theorieansatz verdeutlicht die langfristigen Folgen dieser Erfahrungen und hebt die Vielfalt der Bewältigungsstrategien hervor, die von den Betroffenen angewendet werden. Darüber hinaus betont die theoretische Ableitung die Bedeutung von respektvollem und unterstützendem Verhalten seitens der Lehrpersonen sowie von strukturellen Veränderungen im schulischen Umfeld.

Dieser Theorieansatz ist von großer Bedeutung für die Bildungsforschung, da er Einblicke in die komplexen Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenverhalten, Schüler:innenempfinden und Schulumgebung bietet. Sie legt nahe, dass die Schaffung eines positiven Lernumfeldes nicht nur auf individueller Ebene erfolgen sollte, sondern auch institutionelle Veränderungen erforderlich sind. Daher bietet er wichtige Impulse für die

Gestaltung von Bildungsumgebungen, die das Wohlbefinden und die positive Entwicklung aller Beteiligten fördern.

Um die Gültigkeit und Anwendbarkeit dieses Theorieansatzes zu überprüfen, bedarf es weiterer empirischer Forschungen und Untersuchungen zu kränkendem Lehrer:innenverhalten gegenüber Schüler:innen. Diese Weiterentwicklungen könnten die Untersuchung von unterschiedlichen Bildungskontexten und Kulturen sowie die Einbeziehung verschiedener Perspektiven umfassen. Nur durch die Überprüfung und Weiterentwicklung dieses abgeleiteten Theorieansatzes kann ein fundiertes Verständnis für die Herausforderungen im Umgang mit kränkendem Lehrer:innenverhalten und die Entwicklung wirksamer Interventionsstrategien erreicht werden.

Darüber hinaus sollten Programme zur Förderung von Empathie, Kommunikation und Konfliktlösung in der Lehrer:innenausbildung verstärkt werden, um angehende Lehrpersonen auf die Herausforderungen im Umgang mit schwierigen Situationen im Unterrichtsalltag vorzubereiten (Heyse & Erpenbeck & Ortmann, 2015). Ein ganzheitlicher Ansatz, der individuelle Bedürfnisse und Diversität berücksichtigt, ist entscheidend für die Schaffung von inklusiven Bildungsumgebungen, in denen alle Schüler:innen ihr volles Potenzial entfalten können (Jugel & Steffens, 2019). Dies erfordert nicht nur Maßnahmen auf individueller Ebene, sondern auch strukturelle Veränderungen auf institutioneller und systemischer Ebene, um eine Kultur der Wertschätzung, der Akzeptanz und der Unterstützung zu fördern. Durch die Integration von sozial-emotionalem Lernen, interkultureller Sensibilität und diversitätsbewusster Praxis in Lehrpläne und Schulrichtlinien können Schulen zu Orten werden, an denen jede:r Schüler:in sich sicher, respektiert und in seinem:ihrem Lernprozess unterstützt fühlt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und deren Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung von Schüler:innen leistet. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten nicht nur Einblicke in die Bewältigungsstrategien ehemaliger Schüler:innen, sondern legen auch nahe, dass eine respektvolle und unterstützende Haltung von Lehrpersonen sowie strukturelle Veränderungen in der Schule und der Lehrer:innenausbildung unerlässlich sind, um kränkende Erfahrungen zu minimieren und ein förderliches Lernumfeld zu schaffen. Diese Arbeit trägt dazu bei, das Bewusstsein für die Bedeutung positiver Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen zu schärfen und bietet Anhaltspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben und praxisorientierte Interventionen, die darauf abzielen, das Wohlbefinden und die schulische Entwicklung von Schüler:innen nachhaltig zu verbessern.

8. Literaturverzeichnis

- Aktion Mensch. „Leichte Sprache“. URL: <<https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/was-ist-leichte-sprache>>, aufgerufen am 28.3.2024.
- Althof, W. (2013). *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Arendt, H. (2007). The great tradition: I. Law and power. *Social Research: An International Quarterly* 74(3), 713-726.
- Badewitz, M. E.; Teske, F.; Dickhäuser, O. (2021). *Schüler* innen und Studierende motivieren: Gedanken verändern-Leistung steigern*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Bangert, C. (2020). *Was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht*. (1. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. München: Heyne Verlag.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277-337.
- Berndt, C.; Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen–Zugänge–Perspektiven*, 240-253.
- Beierlein, C.; Baumert, A.; Schmitt, M.; Kemper, C.J.; Rammstedt B. (2013). Vier Kurzskalen zur Messung des Persönlichkeitsmerkmals „Sensibilität für Ungerechtigkeit“. *Methoden, Daten, Analysen* 7(2), 279–310.
- Bieg, S.; Dresel, M. (2016). Fragebogen zur Erfassung des Humors von Lehrkräften aus Schülersicht (HUMLAS): Konstruktion und Validierung. *Diagnostica* 62(1), 3–15.
- Bieg, S.; Dresel, M. (2018). Humor im Unterricht: eine Möglichkeit zur Förderung von Lernfreude und Motivation. *Kompetenzzentrum Schulpsychologie Baden-Württemberg*. <<https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/68655/68655.pdf>>, aufgerufen am 2.5.2024.
- Bieg, S., Grassinger, R.; Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and Individual Differences* 56, 24–33.
- Birks, M.; Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Blömeke, S. (2010). Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. *Zeitschrift für Religionspädagogik* 9(1), 210-220.
- Booth-Butterfield, M.; Wanzer, M. B. (2016). “Humor enactment in learning environments”. In Witt P.L. *Communication and Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 211–240.
- Bramberger, A.; Plaute, W. (2018). „Bildungstheoretische Begründung einer inklusiven Hochschule“. In: Harter-Reiter, S.; Plaute, W.; Schneider-Reisinger, R. (Hrsg.). *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 17-24.
- Brockhaus, F. A. (2005a). „Selbstkonzept“. In Brockhaus Enzyklopädie Online auf Basis der 21. Auflage mit 30 Bänden, <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/selbstkonzept>>, aufgerufen am 25.3.2024.

- Brockhaus, F. A. (2005b). „Selbstwertgefühl“. In Brockhaus Enzyklopädie Online auf Basis der 21. Auflage mit 30 Bänden, <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/selbstwertgefuehl>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Buber R.; Holzmüller H. H. (2007). *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler.
- Casale, G.; Hamel, N.; Durgut-Topcu, T. K.; Schrage, M.; Herzog, M.; Weber, J.; Weber, S. (2023). Fachbeitrag: Adaptiver Unterricht für Schüler/innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Zieldimensionen, Unterrichtsprinzipien sowie Rezeptions- und Nutzungslogiken von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2024(0).
- Charmaz, K. (1996). „The search for Meanings- Grounded Theory“. In Smith, J.A.; Harre, R.; Langenhove, L. *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 27-49.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2011). „Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory“. In Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-206.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology* 12(3), 299-300.
- Cook, E. M.; Wildschut, T.; Thomaes, S. (2017). Understanding adolescent shame and pride at school: Mind-sets and perceptions of academic competence. *Educational and Child Psychology*.
- Corbin, J.; Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Newbury Park: Sage.
- Dallmann, C. (2019). *Medienpädagogische Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern- Problemzentriertes Interview im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes*. Berlin, Heidelberg: Springer, 943-971.
- Drinck, B. (2023). „Schule und ihre Macht“. In Leonhardt, N.; Goldbach, A.; Staib, L.; Schuppener, S. *Macht in der Schule. Wissen–Sichtweisen–Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Eder, F.; Springer, K. (2015). Positive und negative Schulerfahrungen im Vergleich–eine Analyse kritischer Schulerfahrungen auf der Sekundarstufe I. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS)*, 225-240.
- Eidemann, J., & Bräulich, P. (2024). „Du bist nicht so einer, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss “: Von der Notwendigkeit einer klassismuskritischen Etablierung der Schulsozialarbeit. In Siegert K.; Haelmann A. *Übergänge mit Klasse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-89.
- Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Ertl, B.; Luttenberger, S.; Paechter, M. (2014). Stereotype als Einflussfaktoren auf die Motivation und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei Studentinnen in MINT-Fächern. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 45(4), 419-440.
- Feige, J. (2022). „Das Recht auf Partizipation in der Bildung eine kinderrechtliche Perspektive“. In: Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J.; Ertl, S. (Hrsg.). *Mitbestimmung von Kindern*.

- Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 40-55.
- Foucault, M. (1983). *This is not a pipe* (No. 24). Oakland: University of California Press.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's program. *Social psychology quarterly* 59(1), 5-21.
- Garnitschnig, K. (2018). Schulische Leistung und wie man sie fördernd beurteilt. Grundlegende Überlegungen. Sinnorientiert lernen. *Zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik* 2, 41.
- Geist S. (2019). „Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses“. In Biermann, C. (Hrsg.); Geist, S. (Hrsg.); Kullmann, H. (Hrsg.); Textor, A. (Hrsg.). *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 103-120.
- Gerber, M. (2015). Eigene Erwartungen kritisch reflektieren. *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht*, 254.
- Gerhartz-Reiter, S. (2015). Über die Relevanz schulischer Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren – Ein Vergleich zweier Fallstudien. *SWS-Rundschau* 55(1), 73-91.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967). Grounded theory: The Discovery of Grounded Theory. *Sociology the journal of the British sociological association* 12(1), 27-49.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International journal of qualitative methods* 1(2), 23-38.
- Griffin, A.; Hauser, J.R. (1993). "The Voice of the Customer". In *Marketing Science* 12(1), 1-27.
- Günther, B. (2017). *Der achtsame Lehrer: Achtsamkeit entwickeln-Haltung verändern-Beziehungen neu gestalten (1. bis 10. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.
- Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham: Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Hagenauer, G.; Raufelder, D. (2021). „Lehrer-Schüler-Beziehung“. In Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian; Helsper Werner (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Haller, R. (2015). *Die Macht der Kränkung*. Salzburg: EcoWin.
- Haller, R. (2019). *Das Wunder der Wertschätzung: Wie wir andere stark machen und dabei selbst stärker werden*. München: Gräfe und Unzer.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Heinzel, F.; Krasemann, B. (2022). Erfahrung und Inklusion–Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung. In *Erfahrung und Inklusion: Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 9-28.
- Heller, K. A. (1980). *Der Beitrag des Lehrers an der Beratung in der Schule*. Köln: Greven Verlag.
- Hertel, S.; Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hertzsch, H.; Dörflinger, E. (2013). Beratung im und für das Schulsystem. *Kommunikation in der Schule* 3649(13), 280.

- Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Ortmann, S. (2015). *Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Hollenstein, L., Affolter, B.; Brühwiler, C. (2019). Die Bedeutung der Leistungserwartung von Lehrpersonen für die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22(4), 791-809.
- Holodynski, M.; Kronast, S. (2009). Shame and pride: Invisible emotions in classroom research. *Emotions as bio-cultural processes*, 371-394.
- Hölzl, Erik (1994). „Qualitatives Interview“. In: Chorcherr, o. (Hrsg). *Verführung zum Qualitativen Forschen: Eine Methodenauswahl*. Wien: WUV-Univ.-Verlag, 61-68.
- Höpflinger, F. (2001). *Retrospektive Fragen – Probleme und mögliche Strategien*. Soziologisches Institut der Universität Zürich. Zürich: Univ.-Verlag Zürich.
- Hülst, D. (2010). „Grounded Theory“. In <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wpcontent/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//huelst_grounded_theory.pdf>, aufgerufen am 10.4.2024.
- Jacoby, M. (1997). „Scham-Angst und Selbstwertgefühl“. In Kühn, R.; Raub, M.; Titze, M. (Hrsg.): *Scham – ein menschliches Gefühl. Kulturelle, psychologische und philosophische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 159–168.
- Johnson, D. E. (2012). Considering shame and its implications for student learning. *College student journal* 46(1), 3-18.
- Joos, B. (2020). *Hamsterrad Schule: Lösungen im Beratungsdreieck Eltern–Schüler–Lehrkraft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jugel, D.; Steffens, J. (2019). Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer* innenbildung*, 77-112.
- Just, A. (2016). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Eine kritisch-konstruktive Analyse*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kappeler, M. (2012). Ambivalenzen in der „Neuen Erziehung“. In Thole, W.; Baader, M.; Helsper, W.; Kappeler, M.; Leuzinger-Bohleber, M.; Reh, S.; Sielert, Uwe; Thompson, C. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich, 58-83.
- Kauppert M. (2010). *Erfahrung und Erzählung: Zur Topologie des Wissens*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Kohlbrunn, Y. (2021). Qualitative Erhebungsmethoden. Methodenzentrum Ruhr-Uni Bochum. URL: <<https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/expertinneninterview/>>, aufgerufen am 27.3.2024.
- König, J., Wagner, C.; Valtin, R. (2011). *Jugend–Schule–Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Krause, F. (2017). Zum Zusammenhang von Leistung und Scham im Schulsport. *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens* 35, 113.
- Krinzinger, H.; Kaufmann, L. (2006). Rechenangst und Rechenleistung. *Sprache· Stimme· Gehör* 30(04), 160-164.

- Krüger, P.; Meyer, I. (2007). Review Essay: Eine Reise durch die Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research* 8(1).
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B., Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule - auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik* 11(2), 257-274.
- Krumm, V.; Weiß, S. (2002). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich-Ergebnisse aus einer Befragung von Studenten, Lehrer und Eltern. Salzburg: Paris - Lodron Universität Salzburg Univ.-Verlag.
- Krumm, V.; Weiß, S. (2008). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Pädagogisches Handeln* 4(3), 121-130.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S. Meinhard, D. (2007). „Das problemzentrierte Interview“. In Buber R.; Holzmüller H.H. (Eds.). *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler.
- Lambrecht, J.; Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ zur Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3(2), 137-150.
- Lange, J.; Lange, J. (2019). Verbesserung der internen Kommunikation. *Feel Good Management-Anforderungen und Aufgabengebiete: Praxishandbuch mit Fallbeispielen*, 79-115.
- Lanwer, W. (2008). Wi(e)der Gewalt. Erkennen, Erklären und Verstehen aus pädagogischer Perspektive. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lemme, M.; Körner, B. (2022). *„Neue Autorität“ in der Schule: Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lentzen, S.; Schiefele, S. (2023). Leistungsdruck und Gesundheit in der Schule: Schulstress aus Schülerinnen-und wissenschaftlicher Perspektive. *Lernende Schule* 103, 14-16.
- Leonhardt, N.; Goldbach, A.; Staib, L.; Schuppener, S. (2023). „Macht in der Schule“. In: *Wissen–Sichtweisen–Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liebel, Manfred (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Link, P. C.; Steinert, C.; Jurkowski, S. (2022). Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz-und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer* innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen–Entwicklungen–Perspektiven der Inklusionsforschung*, 197-204.
- Lueger, M. (2009). „Grounded Theory“. In Buber, R.; Holzmüller H. H. *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler, 189-206.
- Marks, S. (2005). Von der Beschämung zur Anerkennung. *Bildung & Wissenschaft* 10, 6-13.
- Marks, S. (2009). *Scham - die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Marks, S. (2010). *Die Würde des Menschen oder: Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen* 5(1), 37-49.

- Martin, R. A.; Puhlik-Doris, P.; Larsen, G.; Gray, J.; Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37, 48–75.
- Martinez, H. (2018). Lernkompetenz als Grundlage von Professionalität: Plädoyer für ein lebenslanges Lernen. *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* 38, 108-119.
- Maschke, L. (2015). *Am Dienstag darf man nie auf's Klo!? oder: Ironie im Unterricht* (Vol. 1). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologieverlag.
- Metzig, W.; Schuster, M. (2020). „Lernen, Angst und Kränkung“. In *Lernen zu Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Mey, G.; Mruck, K. (2007). Grounded theory methodology—bemerkungen zu einem prominenten forschungsstil. *Historische Sozialforschung*, 11-39.
- Mey, G.; Mruck, K. (2011). *Grounded theory reader* (Vol. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muller, F.; Hirst, W. (2010). Resistance to the influences of others: limits to the formation of a collective memory through conversational remembering. *Applied cognitive psychology* 24(5), 608-625.
- Müller, K. (2019). *Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität: Eine Untersuchung zum Zusammenhang des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler* innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und separater Beschulung und Unterrichtsqualität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Oades-Sese, G. V.; Matthews, T. A.; Lewis, M. (2014). „Shame and pride and their effects on student achievement“. In *International handbook of emotions in education*. London: Routledge, 256-274.
- Österreichischer Gemeindebund. „Bildungschancen am Land deutlich besser“. URL: <https://gemeindebund.at/bildungschancen-am-land-deutlich-besser/>, aufgerufen am 13.5. 2024.
- österreich.gv.at: „Prierfcing und Tattoo“. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/familie-und-kinderfuersorge/jugendrechte/5/Seite.1740309.html, aufgerufen am 3.4. 2024.
- Pfeifer, W.; Braun, W. ;Ginschel, G.; Hagen,G.; Huber, A.; Müller, K.; Petermann, H.; Pfeifer, G.; Schröter, G.; Schröter, U. (1993). „Bloßstellung“. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. In: *Digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Bloßstellung>, abgerufen am 20.03.2024.
- Plener, P. L.; Klier, C. M.; Thun-Hohenstein, L.; Sevecke, K. (2021). Psychische Versorgung von Kindern und Jugendlichen in Österreich neu aufstellen: Dringender Handlungsbedarf besteht JETZT!. *neuropsychiatrie* 35(4), 213-215.
- Pötscher-GareiB, M., & Khan-Svik, G. (2022). Was bewegt Lehrkräfte und Schulleiter* innen, an Fortbildungen teilzunehmen?. In Erlacher, W.; Kysela-Schiemer, G. *Freiheit und Zwang: Paradoxien und Dilemmata im System Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hanks, P. (1981). „beschämen“. Collins dictionary of the English language. London: HarperCollins Publishers. In *Digitalisierte Version im Online Collins Dictionary*, URL:

<<https://www.collinsdictionary.com/de/worterbuch/deutsch-englisch/beschamen>>, abgerufen am 20.03.2024.

- Herder, (1976). „Selbstkonzept“. In *Lexikon Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.
- Pfeifer, W.; Braun, W.; Ginschel, G.; Hagen, G.; Huber, A.; Müller, K.; Petermann, H.; Pfeifer, G.; Schröter, G.; Schröter, U. (1993). „Beschämung“. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. In: *Digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <<https://www.dwds.de/wb/etymwb/Beschämung>>, abgerufen am 20.03.2024.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarbeitete Aufl.). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Rauschenberger, P.; Aringer, N. (2023). Supervision zum Einstieg in den Lehrberuf. *FoRuM Supervision-Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 57-70.
- Rohrbach, J.; Keller, S.; Eberitzsch, S. (2023). Aktionsbox „Wie wir das sehen“: ein Instrument zur Reflexion von Anliegen junger Menschen in stationären Erziehungshilfen. *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz*, 211-225.
- Schäfer, A. (2004). „Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults“. In Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schicklinski, K.; Reuter, S. (2023). Der Professionelle Blick von Lehrkräften auf Schüler* innenunterschiede: Ein Scoping Review nationaler und internationaler Forschungsarbeiten. *ZSF Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 11(2), 136-157.
- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. In: Prenzel, Annedore; Winklhofer, Ursula (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 103-112.
- Seichter, S. (2023). Pädagogischer Takt. In: *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 427-433.
- Singer, K. (2000). *Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit?*. Weinheim: Beltz.
- Singer, K. (2013). Schüler vor verletzendem Lehrerverhalten schützen. URL: <<http://www.prof-kurtsinger.de/leitgedanken-verletzen.pdf>>, aufgerufen am 24.3.2024.
- Singer K. (2004). Demütigung im Unterricht. Einzelfälle: Kindern helfen, wenn sie von Lehrern gekränkt werden. URL: <<http://www.prof-kurt-singer.de/einzelfaelle.pdf>>, aufgerufen am 24.3.2024.
- Stangl, W. (2019). „Selbstwertgefühl“. In *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. URL: <<https://lexikon.stangl.eu/627/selbstwertgefuehl>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Stangl, W. (2019). „Selbstwertgefühl“. In *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. URL: <<https://lexikon.stangl.eu/627/selbstwertgefuehl>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Stangl, W. (2019). „Selbstkonzept“. In *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. URL: <<https://lexikon.stangl.eu/4925/selbstkonzept>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Stangl, W. (2019). „Kränkung“. In *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. URL: <<https://lexikon.stangl.eu/28005/kraenkung>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Steins, G.; Steins, G. (2020). Erwartungen: So zutrauend wie möglich. *Freundlichkeit im Schulalltag: Überlegungen zur Interaktionsgestaltung in der Schule*, 75-90.

- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Strübing, J. (2015). *Anselm Strauss* (Vol. 4). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. *Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 27-52.
- Swatek, E. (2024). Teamteaching an österreichischen (Neuen) Mittelschulen – Status quo. *10 Jahre Regelschule–die (Neue) Mittelschule*, 199.
- Tezcan-Güntekin, H.; Özer-Erdoğan, I. (2021). „Das qualitative Interview in der Gesundheitsförderung und Prävention“. In: Niederberger M.; Finne, E. Das qualitative Interview in der Gesundheitsförderung und Prävention. *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 405-430.
- Thornberg, R.; Charmaz, K. (2012). „Grounded theory“. In Lapan, S. D. *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs*. San Francisco: Wiley/Jossey-Bass, 41–67.
- Thornberg, R.; Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. *The SAGE handbook of qualitative data analysis* 5, 153-169.
- Universität Wien (2019). Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung). URL: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/>, aufgerufen am 23.5.2024.
- Urban, M.; Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(4), 283-294.
- Urquhart, C. (2016). *Grounded theory*. Manchester: Manchester Metropolitan University Press.
- Vester, H. G. (2013). *Emotion, Gesellschaft und Kultur: Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Wagner, P.; Strohmeier, D. (2023). *Stärkenorientierte Schulsozialarbeit: Grundlagen, Methoden und Handlungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M.; Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education* 55, 178–196.
- Weinblatt, U. (2017). Sorry is the hardest word: Wie man Entschuldigungen nutzt, um Schamgefühle in Beziehungen zu mindern. *How to use apologies in order to reduce shame) systhema* 31(2), 122-135.
- Wertenbruch, M.; Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(2), 241-257.
- Wicki, W. (2018). „Angebrachter und unangebrachter Humor von Lehrerinnen und Lehrern– Zusammenhänge mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und mit der Lern- und Leistungsmotivation“. In Schäfer, H. R.; Zutavern, M. (Eds.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann Verlag, 135-150.

- Wilbert, J. (2014). Lern-und Leistungsmotivation. *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen: Prävention im pädagogischen Alltag*, 113-130.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main, New York. Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985). „Das problemzentrierte Interview“. In Jüttemann, Gerd(Ed.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.
- Wirtz, M. A.; (Hrsg.). (2017). Dorsch. Lexikon der Psychologie. In *Digitalisierte Version des Dorsch Lexikon der Psychologie*, <<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstkonzept>>, aufgerufen am 25.3.2024.
- Witzel, A. (2000). „Das problemzentrierte Interview“. In *Forum Qualitative Sozialforschung. Theories, Methods, Applications* 1(1), 1-9.
- Wooten, D. B. (2000). Qualitative Steps toward an Expanded Model of Anxiety in Gift-Giving. *Journal of Consumer Research* 27(1), 84-96.
- Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zaltman, Gerald; Higie, Robin A. (1993). Seeing the Voice of the Customer: The Metaphor Elicitation Technique. *Cambridge, MA, Marketing Science Institute*, 93-114.
- Zimbardo, Philip. (1995). *Zimbardo Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Verlag Springer.

Appendix

Zusammenfassung der Ergebnisse in Leichter Sprache

Diese Masterarbeit hat untersucht, wie sich Schülerinnen und Schüler fühlen, wenn Lehrpersonen sie bloßstellen oder beschämen.

Dazu wurden Interviews mit 11 Menschen gehalten, die zwischen 20 und 30 Jahre alt sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schüler beeinflussen können.

Schülerinnen und Schüler haben verschiedene Wege, mit Kränkungen durch Lehrpersonen umzugehen.

Manche ziehen sie sich zurück. Manche reden mit anderen darüber. Manche strengen sich mehr an.

Lehrpersonen sollen freundlich und wertschätzend mit Schülerinnen und Schülern sprechen.

Lehrpersonen sollen ihren Schülerinnen und Schülern etwas zutrauen.

Wir müssen überlegen, wie Schulen besser werden können.

Ein Vorschlag ist, dass sich Lehrpersonen untereinander besser vernetzen.

Wir müssen überlegen, wie die Ausbildung für Lehrpersonen besser werden kann.

Lehrpersonen sollen in der Ausbildung lernen, dass sie über die Schülerinnen und Schüler Macht haben.

Lehrpersonen sollen in der Ausbildung lernen, dass sie Schülerinnen und Schüler mit ihren Worten und Handlungen verletzen können.

Schülerinnen und Schüler brauchen Personen, mit denen sie reden können, wenn sie Probleme mit Lehrpersonen haben.

Durch diese Masterarbeit können Leserinnen und Leser besser verstehen dass es einen Unterschied macht, wie Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler behandeln.

Einverständniserklärung zur Erhebung Verarbeitung von personenbezogenen Daten

„Beschämt durch die Lehrperson: Auswirkungen von Bloßstellungen und Kränkungen durch Lehrkräfte auf das Selbstbild von Schüler:innen über deren Schulzeit hinaus“

Bitte lesen Sie die nachstehenden Informationen genau, bevor Sie sich dazu entscheiden, an dieser Studie teilzunehmen! Sofern Fragen und/oder Bedenken auftreten, wenden Sie sich bitte an Teresa Breuer (teresa.breuer@unet.univie.ac.at).

Zweck dieser Datensammlung ist die Beantworten der Forschungsfragen der Masterarbeit, die zum Ziel hat, herauszufinden, inwieweit ehemalige Schüler:innen beschämende Situationen durch Lehrpersonen erlebt haben, wie sich diese auf ihr Selbstbild ausgewirkt haben, und ob bzw. in welcher Weise, Folgen dieser Erinnerungen noch bis nach der Schulzeit bestehen blieben. Weiters wird dokumentiert, in welchem Maße von den Befragten Strategien entwickelt wurden, um mit beschämenden und kränkenden Erlebnissen umzugehen. Hierfür werden die Erinnerungen und Empfindungen von ehemaligen Schüler:innen im Alter von 20 bis 30 Jahren, in Form von problemzentrierten Interviews erhoben. Die erhobenen Daten werden lediglich für Forschungszwecke an der Universität Wien verarbeitet. Mit Ihrer Einwilligung bestätigen Sie, dass diese Informationen gesammelt und archiviert werden, um für diese Masterarbeit verwendet werden dürfen. Die Verarbeitung Ihrer Daten erfolgt unter der Beachtung der Datenschutzgrundverordnung. Es werden keine vertraulichen personenbezogenen Daten veröffentlicht.

- ☐ Ich habe die Einverständniserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten gelesen und verstanden. Ich habe die Möglichkeit erhalten, Fragen zu stellen.
- ☐ Ich verstehe, dass ich meine Einverständniserklärung innerhalb der nächsten 15 Tagen ohne Begründung widerrufen kann. In solchem Fall werden meine Daten dauerhaft gelöscht.
- ☐ Ich verstehe, dass meine Daten der untenstehenden Teilnehmer:innennummer zugeschrieben werden, um eine anonymisierte Weiterverarbeitung zu gewährleisten.
- ☐ Ich willige ein, an der Studie teilzunehmen und stimme zu, dass meine anonymisierten Daten für die oben genannten Forschungszwecke verwendet werden.
- ☐ Optional: Ich willige ein, dass anonymisierte Ausschnitte meines Interviews in Seminaren, Meetings bzw. für Lehrzwecke verwendet werden können.
- ☐ Optional: Ich stimme zu, dass meine anonymisierten Daten für weiterführende Studien verwendet werden.
- ☐ Optional: Ich willige ein, per E-Mail (wenn zutreffend, bitte ausfüllen) kontaktiert zu werden, falls es bei der Datenerhebung zu Unklarheiten oder fehlenden Informationen kommt.

Name (BLOCKBUCHSTABEN): _____

X

Participant Signature/Unterschrift der Teilnehmer:in

Datum: _____

E-Mail Adresse (optional): _____

Nummer – Teilnehmer:in (wird von Forscherin ausgefüllt): _____

Kurzfragebogen

Teilnehmer:innen Nummer (wird von Forscherin ausgefüllt): _____

Alter: _____

Gender: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers

Haben Sie die Schulzeit im österreichischen Schulsystem absolviert?

☐ ja ☐ nein ☐ teilweise

In welchem Jahr haben Sie Ihre Schulzeit beendet? _____

Vielen Dank für die Bearbeitung des Fragebogens!

Gesprächsleitfaden

Leitfragen

1. Wie würden Sie für sich den Begriff Bloßstellung beschreiben?
2. Was verstehen Sie unter dem Begriff Beschämung? Würden Sie Beschämung als Synonym für Bloßstellung verwenden?
3. Wie würden Sie den Begriff Kränkung einordnen?
4. Wenn Sie an Ihre Schulzeit zurückdenken, können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Sie von Lehrpersonen bloßgestellt oder gekränkt wurden?
5. Können Sie konkrete Situationen nennen, in denen Sie sich durch Lehrpersonen bloßgestellt oder beschämt gefühlt haben?
6. Haben Sie eine kränkende Situation, die durch Lehrpersonen verursacht wurde, beobachtet?
7. Wie haben Sie die Bloßstellungen/Beschämungen durch Lehrpersonen in Bezug auf ihre Schulleistungen wahrgenommen?
8. Wie haben Sie diese Erfahrungen interpretiert und welchen Einfluss hatten sie auf Ihr Selbstbild während Ihrer Schulzeit?
9. Inwiefern haben diese Erfahrungen Ihr Selbstbild über die Schulzeit hinaus beeinflusst?
10. Wie haben Sie auf diese kränkenden Erfahrungen reagiert? Wie sind Sie damit umgegangen?
11. Haben Sie Bewältigungsmechanismen und Strategien entwickelt, um mit Bloßstellungen und Kränkungen durch Lehrpersonen umzugehen? Wenn ja, welche? Welche davon waren oder sind besonders effektiv? Warum?
12. Haben Sie während dieser Erlebnisse Unterstützung erhalten? Von wem? Als wie hilfreich haben Sie diese Unterstützung empfunden?
13. Welche Unterstützung hätten Sie sich gewünscht? (Schule, Lehrperson, Umfeld)
14. Wie können Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler im Kontext Schule implementiert werden?
15. Wie könnten Lehrpersonen sensibilisiert und geschult werden, um solche Situationen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren?
16. Welche Ressourcen oder Unterstützungsstrukturen sollten in Schulen vorhanden sein, um Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung solcher Erfahrungen zu unterstützen?
17. Können Sie aus diesen Erlebnissen auch Ressourcen für Ihr Leben ableiten? Denken Sie, dass Sie dadurch etwas für Ihr Leben gelernt haben?

Ad-hoc-Fragen (ergeben sich im Gespräch)