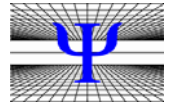




TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN
Lehrstuhl für Psychologie



**Positives und negatives Lehrerverhalten
aus Schülersicht**

*Edgar Schmitz, Peter Voreck,
Klaus Hermann & Ernst Rutzinger*

Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München

Bericht Nr. 82

Januar 2006

Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht[©]

Prof. Dr. Edgar Schmitz

StD Peter Voreck

StD Dr. Klaus Hermann

OStD Ernst Rutzinger

Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München
(ISSN 0949-0221)

Bericht Nr. 82

Januar 2006

Herausgeber: Lehrstuhl für Psychologie

Lehrstuhl für Psychologie • Technische Universität München • Lothstr. 17 • 80335 München

Tel. (0049-89) 289-24200/-24201 • Fax (0049-89) 289-24202

e-mail: sekretar@wi.tum.de • <http://www.psych.wi.tum.de>

© Lehrstuhl für Psychologie. Jede Nutzung, Vervielfältigung und Verwertung - auch auszugsweise - bedarf der schriftlichen Genehmigung.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Schlagworte.....	5
Zusammenfassung.....	5
Title	6
Keywords	6
Abstract.....	6
Vorwort.....	7
1. Zielsetzung.....	7
2. Die Problemlage	8
3. Die Konzeption der Untersuchung	10
3.1 Die Systemelemente	10
3.2 Die Prozesse.....	14
3.3 Die Methoden	14
4. Voruntersuchungen.....	16
4.1 Erste Voruntersuchung	16
4.2 Zweite Voruntersuchung.....	17
4.3 Dritte Voruntersuchung	19
5. Hauptuntersuchungen zum positiven Lehrerverhalten	19
5.1 Positives Lehrerverhalten - erste Hauptuntersuchung.....	19
5.2 Zweite Hauptuntersuchung zum positiven Lehrerverhalten.....	23
5.3 Dritte Hauptuntersuchung zum positiven Lehrerverhalten.....	25
5.3.1 Untersuchungsgruppe und Methode	25
5.3.2 Rating-Kriterien	26
5.3.3 Die Ergebnisse	27
6. Hauptuntersuchungen zum negativen Lehrerverhalten	31
Exkurs zur Forschungsliteratur zum negativen Lehrerverhalten.....	31
Historischer Exkurs zum negativen Lehrerverhalten.....	39
6.1 Erste Hauptuntersuchung zum negativen Lehrerverhalten.....	43
6.2 Zweite Hauptuntersuchung zum negativen Lehrerverhalten.....	54
6.2.1 Methode und Untersuchungsgruppe	54
6.2.2 Rating-Kriterien der Schüleraussagen	55
6.2.3 Die Ergebnisse	57
6.3 Zusammenfassende Bewertung	64
7. Erklärungsskizzen zum negativen Lehrerverhalten.....	68
7.1 Bedingungen aggressiven Lehrerverhaltens	73
(1) Systemisch-materielle Bedingungen.....	73
(2) Situative Antezedenzbedingungen	75
(3) Personale Antezedenzen.....	76
7.2 Theoretische Zusammenhänge	80
7.2.1 Erklärungen mittels Anlage	83
7.2.2 Erklärungen mittels Frustrations-Aggressions-Hypothese	84

(1) Die heftige, emotionale, reaktive Aggression	85
(2) Die instrumentelle Aggression	88
7.2.3 Aggression aus Machtstreben	92
7.2.4 Erklärungen mittels Leistungsmotiv und Leistungsangst	95
7.2.5 Weitere Erklärungsansätze	98
(1) Ein psychoanalytischer Ansatz	98
(2) Ein persönlichkeitsorientierter Ansatz	99
7.2.6 Erklärung durch Hilflosigkeit	100
7.2.7 Erklärung aus Werthaltungen und Einstellungen	104
Exkurs: Fall-Skizzen	109
Erster und einfachster Fall:	110
Zweiter Fall:	110
Dritter Fall:	110
Vierter Fall:	110
Fünfter Fall:	111
Sechster Fall:	111
Siebenter Fall:	111
Achter Fall:	111
Neunter Fall:	112
8. Folgen des Lehrerverhaltens und Schülerreaktionen	112
8.1 Folgen auf positives Lehrerverhalten	114
8.1.1 Unmittelbare Schülerreaktionen auf positives Lehrerverhalten	114
8.1.2 Spätere Folgen auf positives Lehrerverhalten	115
8.1.3 Spezielle Kategorien positiven Lehrerverhaltens mit Reaktionen und späteren Folgen	117
8.2 Folgen auf negatives Lehrerverhalten	118
8.2.1 Unmittelbare Schülerreaktionen auf negatives Lehrerverhalten	118
8.2.2 Spätere Folgen des negativen Lehrerverhaltens	124
8.2.3 Spezielle Kategorien negativen Lehrerverhaltens mit Reaktionen und Folgen	129
9. Maßnahmen	133
9.1 Organisatorische Maßnahmen	133
9.2 Maßnahmen zur Einstellungsänderung	135
9.3 Verhaltensmanagement	140
9.4 Vorbeugende Maßnahmen	143
Abbildungsverzeichnis	144
Tabellenverzeichnis	145
Literatur	146
Internet-Literatur	153
Unveröffentlichte Studien	153
Anschriften der Autoren:	154

Schlagworte

Lehrerverhalten, Lehrgewalt, gute Lehrer, Lehrerfehlverhalten, Lehrer-Schüler-Beziehung, Lehrereinstellung, Lehreraggression, negatives Lehrerverhalten

Zusammenfassung

Die Bandbreite positiven Lehrerverhaltens aus Schülersicht reicht von freundlichem Verhalten über die Mühe, etwas verständlich zu erklären bis hin zum persönlichen Einsatz für Schüler.

In einer explorativen Erkundungsstudie wurden über 400 Schüler gebeten, aufzuschreiben, ob eine Lehrperson sie gut (schlecht) behandelt hat, und was sie getan hat. 100 Lehramtsstudierende bildeten eine Kontrollgruppe, die ebenfalls diese Fragen zu beantworten hatte. Die Antworten erfolgten in Form von Kurzaufsätzen. 19% der Schüler und 32% der Studenten berichten vom persönlichen Einsatz von Lehrern über den Unterricht hinaus, 34,6% der Schüler und 38% der Studenten berichten, dass Lehrer sie gelobt, unterstützt und motiviert hätten. Weitere Kategorien positiven Lehrerverhaltens wurden genannt. Immerhin 5,6% der Schüler und 6% der Studenten gaben an, keinerlei positive Erfahrungen mit Lehrern gemacht zu haben. Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Befragten sind unerheblich. Bedingungen positiven Verhaltens von Lehrern werden erörtert.

Die Bandbreite negativen Lehrerverhaltens (Lehrerfehlverhalten) reicht von langweiliger Lektüre, die den Schüler unbefriedigt zurücklässt, über negative Kritik, Demütigung, Kränkung, Sarkasmus oder unfaire Tests bis hin zum körperlichen Angriff. In einer explorativen Erkundungsstudie wurden über 400 Schüler gebeten, aufzuschreiben, ob eine Lehrperson sie schlecht (gut) behandelt hat, und was sie getan hat. 100 Lehramtsstudierende bildeten eine Kontrollgruppe, die ebenfalls diese Fragen zu beantworten hatte. Die Antworten erfolgten in Form von Kurzaufsätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass 12% der Schüler und 18% der Studenten mindestens einmal körperliche Gewalt erlebt hatten. 30,7% der Schüler und 46% der Studenten berichten von schweren verbalen Aggressionen und 41% bzw. 23% von leichteren verbalen Aggressionen. Weitere Kategorien negativen Lehrerverhaltens wurden genannt. Nur 1,5% bzw. 1,0% gaben an, kein negatives Lehrerverhalten erlebt zu haben. Mädchen erlebten persönlich weniger körperliche aber mehr verbale Gewalt als Jungen. Ursachen körperliche Gewalt durch Lehrer werden erörtert.

Title

Positive and negative teacher behaviour seen from pupil's view

Keywords

teacher behaviour, teacher attitude, teacher misbehaviour, teacher-pupil relationship, teacher-student interaction, teacher violence, teacher attitude, teacher aggressions, negative teacher behaviour, teacher misbehaviour

Abstract

The range of positive teacher behaviour – as perceived by their pupils – extends from friendliness, taking efforts to explain matters in a way that is comprehensible to providing personal support to their students. In an exploratory study 400 pupils were asked to write down and describe in the form of a short essay, incidents, in which a teacher had treated them well (or badly). A sample of 100 students for the teaching profession, answering the same questions, served as a control group. The results show that 19% of the pupils and 32% of the teacher students report experiences of teachers engaging in personal efforts beyond their classroom duties. 34.6% of the pupils as well as 38% of the students report having received positive feedback, having been supported and motivated by their teachers. Additional categories of positive teacher behaviour are developed in this study. On the other hand, 5.6% of all pupils and 6% of all teacher students indicate not having made any positive experience with their teachers at all. Differences between male and female participants are statistically not significant. Conditions of positive teacher behaviour are discussed.

The range of negative teacher behaviour (teacher misbehaviour) extends from boring readings, which leave the pupil unsatisfied, to negative criticism, humiliation, offence, sarcasm or unfair tests and ends with physical violence. In an explorative study 400 pupils were asked to note down whether a teacher had treated them badly (well), and in what way. A control group of 100 teacher-students also had to answer the same questions. The answers were to be written in the form of short essays. The results show that 12% of the pupils and 18% of the students had at least once experienced physical aggression. 30,7 % of the pupils and 46% of the students report to have suffered from serious verbal aggressions and 41% respectively 23% from minor verbal aggressions. Further categories of negative behaviour were mentioned. Only 1,5% indicated not to have experienced any mistreatment. Girls experienced less physical but more verbal aggressions than boys. The causes of physical aggression by teachers are discussed.

Vorwort

In diesem Bericht wird über mehrere Untersuchungen zum Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht berichtet. Darunter ist eine teilnehmende Beobachtungsstudie. Allein in den Hauptstudien wurden mehr als 1260 Schüler/innen befragt, insgesamt über 5000. Der Ausdruck *positives Lehrerverhalten* bezeichnet ein Verhalten, welches das Lernen fördert und nicht mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert. Es schließt die Fähigkeit ein, zu motivieren und positive Gefühle anzuregen. Der Ausdruck *negatives Lehrerverhalten* (Lehrerfehlverhalten) bezeichnet ein Verhalten, das mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert; seine Bandbreite reicht von langweiligem Unterricht über negative Kritik, Kränkung, aggressive Akte oder unfaire Tests bis hin zum körperlichen Angriff. Die technischen Begriffe „positiv“ bzw. „negativ“ wurden den teils theoretisch oder ideologisch besetzten Begriffen des „guten“, „effektiven“ oder des „schlechten“ Lehrers bzw. anderer Begriffe, die in diesem Zusammenhang von anderen benutzt wurden, vorgezogen. Uns kommt es allein auf die Mitteilung beobachteter Fakten an - jeweils aus Schülersicht. Nach der Darstellung der Befunde aus verschiedenen Untersuchungen werden Erklärungsskizzen zur Entstehung des negativen Verhaltens mit Fokus auf Lehrgewalt gegen Schüler erörtert. Anschließend werden mögliche Folgen des Lehrerverhaltens für die Schüler/innen dargelegt. Der Bericht endet mit einer Rahmenskizze möglicher Maßnahmen.

Diese Untersuchung begann mit Studien zur Wahrnehmung von Schule durch Schüler. Im Verlauf der Durchführung dieser Schülerbefragungen wurden wir gewahr, dass noch heute nicht selten Lehrer und Lehrerinnen sich verbal und physisch aggressiv gegen Schüler verhalten. Erst daraus entstand das Projekt, über das in den Hauptuntersuchungen berichtet wird. Die Heftigkeit dieser Aggressionen hat uns verblüfft. Es ist aber erfreulich, dass hier auch über das Verhalten von hervorragenden Lehrpersonen berichtet werden kann.

1. Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden explorativen Studien ist eine Erkundung der Verbreitung der breiten Paletten des positiven und des negativen Lehrerverhaltens. In den Vorstudien werden Schüler per Fragebögen zu Merkmalen des Lehrerverhaltens befragt. In der Hauptstudie werden Schüler aufgefordert, sich an Episoden zu erinnern und genau das Verhalten zu beschreiben, wie Lehrpersonen sie gut bzw. schlecht behandelt haben. Positives bzw. negatives Lehrerverhalten sind Indikatoren für „gute“

bzw. „schlechte“ Lehrer. Insofern werden die Schüleraussagen m. E. Schülerurteile über „gute“ und „schlechte“ Lehrer/innen enthalten. Dabei sind die Urteile von Schülern nicht nur als Bild ihrer subjektiven Wirklichkeit zu werten, sondern sie spiegeln durchaus ein Stück Schulwirklichkeit wider. Die Kenntnis der Sicht der Schüler dient einer optimalen Unterrichtsgestaltung (Schmitz, Voreck, Herrmann, 2005). Wie wichtig das für die Leistungsbereitschaft, den Lernerfolg und allgemein für die Erziehung der jungen Menschen ist, wurde in mehreren Arbeiten betont (Tausch & Tausch, 1970; Gerstenmaier, 1975; Rheinberg & Minsel, 1986; Wanzer & McCroskey, 1998; u. a.). Das Verhalten der Lehrer ist der eigentliche Indikator dafür, wieweit sie die Basisanforderungen des Lehrerberufes erfüllen. Diese enthalten die Kernbereiche der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz. Unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung kommt diesen Kompetenzen insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Unterrichtens und des Motivierens (oder des Demotivierens) der Schüler umfassen. Diese Kompetenzen bzw. deren Mängel sollen anhand des Lehrerverhaltens aus der Sicht der Schüler eruiert werden.

2. Die Problemlage

Die Bezeichnungen *positives* und *negatives* Lehrerverhalten sind bezüglich allen Lehrerverhaltens zu verstehen, das die Motivation und das Lernen der Schüler fördert bzw. hemmt. Beide Verhaltens- und Handlungskategorien resultieren aus grundlegenden Werthaltungen und Einstellungen. Diese psychologische Sichtweise kann die Diskussion um „gute“ und „schlechte“ Lehrer und die Auseinandersetzung um „die gute Schule“, um *Schulqualität*, *Qualitätsanforderung an Lehrer*, um *Qualitätssicherung*, *Professionalisierung* und um *Mindeststandards* usw. (vgl. der Sammelband von Sieland & Rissland, 2000; Terhart, 2000) bereichern. Zwar kann die Subsumption des Handelns und Verhaltens von Lehrern unter die dichotomen Kategorien positiv vs. negativ als eine Vereinfachung angesehen werden, doch unter methodischen Aspekten ist sie brauchbar und richtig. Diese Kategorien kennzeichnen Merkmalskomplexe und Werthaltungen der ganzen Lehrerpersönlichkeit, so dass man sich des Verdachtes der isolierten Betrachtungsweise entheben kann. Die Beziehung dieses Begriffspaares zur Gegenüberstellung von „pädagogischem Handeln“ einerseits und herkömmlicher „Herrschaftspädagogik“ ist nicht zu leugnen. Tatsächlich weisen beide Auffassungen des positiven und des negativen Lehrerverhaltens eine lange Tradition auf, die bis in

die Anfänge der schriftlichen Überlieferung zurückreicht. Einerseits scheint bis ins letzte Jahrhundert Züchtigung und Prügel der Schüler der Normalfall gewesen zu sein, andererseits gab es frühzeitig Gegenstimmen, die zur Achtung und zur pfleglichen Behandlung der jungen Zöglinge mahnten (Weiteres ist dem historischen Exkurs zum negativen Lehrerverhalten zu entnehmen). Ziel und Zweck der Züchtigung waren das Erzwingen von Gehorsam und die Unterwerfung des Zöglings unter den Willen des Erziehers. Die gemeinsame etymologische Herkunft dieser Begriffe (erziehen, Zögling) ist im Blick auf deren Geschichte vielsagend. Bis in die sechziger Jahre verlangte die Lehrerschaft von ihren Schülern Gehorsam und Unterordnung, die sie mit autoritärer Strenge durchsetzte. Auch sie selbst lebte Werthaltungen wie Unterordnung, Gehorsam und Disziplin. Diese Merkmale galten als Tugenden haben lange Zeit den „guten“ Lehrer ausgezeichnet (Borich & Klinzig, 1987). In manchen Köpfen gelten diese sogenannten Sekundärtugenden bis heute. Die zahlreichen Aussagen über Lehrerfehlverhalten und schlechte Lehrer in Biografien, Lebenserinnerungen und in der belletristischen Literatur, angefangen von Wilhelm Busch über Robert Musil, Thomas Mann, Heinrich Mann u. v. a. bis Thomas Bernhard, sind bekannt und seien nur erwähnt.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der - so nicht erwartete - Befund, dass die Unterschiede einzelner Schulen hinsichtlich kognitiver Leistungen, sozialen Lernens, Schulzufriedenheit und einiger anderer Dimensionen innerhalb jedes Schultyps größer sind als die Unterschiede zwischen den Schultypen. Das Ergebnis hat man die Wiederentdeckung „der einzelnen Schule als pädagogische Handlungseinheit“ bezeichnet, m. a. W.: „Das Kollegium einer Schule kann im Zusammenwirken mit Schülern und Eltern pädagogisch Erhebliches bewirken, kann die eigene Schule zu einer ‚guten Schule‘ gestalten, ‚gut‘ nach dem überwiegenden Urteil der betroffenen Schulleiter ..., Lehrer ..., der Eltern und der Schüler sowie nach dem Urteil von Forschern.“ (Klafki, 1989). Damit ist das Problem der *pädagogischen Professionalität* bzw. des qualifizierten, „guten“ Lehrers und des „guten“ oder positiven Lehrerverhaltens bzw. des „schlechten“ Lehrers und seines negativen Verhaltens in den Blickpunkt der Diskussion gerückt.

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die eine berufliche Identifikation entwickelt hat, die sich von pädagogischen Werten leiten lässt, über ein umfassendes pädagogisches, psychologisch begründbares Handlungsrepertoire verfügt, die Folgen des eigenen Handelns einzuschätzen vermag, ihre Handlungen wissenschaftlich begründen kann und dafür persönliche Verantwortung übernimmt (vgl. auch Bauer, 2000). Dabei darf allerdings die Problematik der materiellen Verhältnisse und der

Schulorganisation als wichtige Bedingungsvariablen des Lehrerverhaltens nicht aus den Augen gelassen werden. Daraus folgt die Notwendigkeit, positives (und negatives) Lehrerverhalten als eines Indikatoren des professionellen (bzw. unprofessionellen und semiprofessionellen) Lehrers mit Beobachtungsverfahren zu beschreiben.

3. Die Konzeption der Untersuchung

3.1 Die Systemelemente

Positives Lehrerverhalten wird als dasjenige Lehrerverhalten definiert, welches das Lernen fördert und nicht mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert. Es schließt die Fähigkeit ein, zu motivieren, positive Gefühle anzuregen, und die Schüler nicht nur zu unterrichten, sondern zu bilden. Positives Lehrerverhalten umfasst eine weite Palette von Verhalten wie etwa Schüler zu unterstützen, Rückmeldungen zu geben, zu loben und zu ermutigen i. S. des Verstärkens, konstruktiv zu kritisieren, Schüler anzuhalten, das Beachten von Regeln zu akzeptieren usw. usf. und Leistungsbereitschaft zu entwickeln. Positives Verhalten ist das entscheidende beobachtbare Kriterium des professionellen Lehrers. Es setzt eine pädagogische Einstellung und Werthaltung der Lehrpersonen voraus. Ob eine Schule bzw. eine Lehrperson als „gut“ eingeschätzt wird, hängt in besonderem Maße davon ab, ob ein Kollegium bzw. die Lehrperson eine vorwiegend positive Einstellung zu Schülern hat und ob sie diese umzusetzen im Stande sind.

Negatives Lehrerverhalten kann als dasjenige Lehrerverhalten definiert werden, das mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert; hinsichtlich des Lernerfolges ist es dysfunktional. Die Bandbreite negativen Lehrerverhaltens (Lehrerfehlverhalten) ist breit (Operationalisierung siehe unten) und reicht von langweiligem Unterricht bis hin zur körperlichen Gewalt. Das negative Verhalten von Lehrern setzt eine negative Bewertung und Einstellung den Schülern gegenüber mit der entsprechenden Handlungsbereitschaft voraus. Diese Werthaltung und negative Handlungsbereitschaft stellen das eigentliche Kriterium des „schlechten“ Lehrers dar.

Das Lehrer-Schüler-System stellt ein kommunikatives, lernendes System mit reziproken Beziehungen dar. Seine allgemeinen übergeordneten Ziele sind *Bildung* mit Lernerfolg und *Erziehung* der Schüler. Die Ziele geben dem System Sinn. Das Grundelement ist die Sender-Empfänger-Einheit einschließlich des Rückkoppelungs-

elementes. Sender und Empfänger können sowohl die Lehrperson als auch einzelne bzw. mehrere oder alle Schüler sein. Die Subsysteme sind die psychischen Systeme der Lehrpersonen und der Schülerpersönlichkeiten. Die Operationen von Sender und Empfänger wirken reziprok. Diese reziproken Operationen sollten gemäß dem tauschtheoretischen Paradigma (Hornung, 2005) hinsichtlich Kosten und Nutzen für Lehrer und Schüler ausgewogen sein; sind sie es nicht, können Enttäuschung und Frustration folgen, die dann in Störungen des Systems resultieren.

Hier interessieren in erster Linie die Funktionen der Lehrpersonen im System der Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie dienen i. S. der o. g. *übergeordneten Ziele von Bildung und Erziehung* (1) der Stützung und Erhaltung dieses Systems, (2) der Sinngebung und (3) der Minimierung von Störungen des Systems. Tatsächlich haben die Operationen der Lehrer nicht immer System erhaltenden Charakter. Manche Lehrer stören das System. Störungen erfolgen durch ineffektives Lehrerverhalten (etwa Demotivierung der Schüler durch Bloßstellen, durch Ungerechtigkeit, mangelnde Anerkennung i. S. des Verstärkungsprinzips bis hin zu negativem Verhalten wie verbale und sogar körperliche Aggressionen gegen Schüler). So lässt sich generell sagen: Die Lehrperson als Sender gibt Informationen ab, die das System stützen, dem System Sinn geben, bzw. – im negativen Fall – Informationen, die das System stören oder gar zerstören. Dem entsprechende (Stör-) Reaktionen sind seitens der Schüler (als Sender) zu erwarten. Das System kann dann in dem Sinn kollabieren, dass eine Lehrer-Schüler-Kommunikation nur noch begrenzt erfolgt und diese deutlich emotional negativ belastet ist.

Die professionellen Lehrpersonen sollten Informationen zur Gestaltung und Stützung des kommunikativen Systems abgeben und Störungen minimieren. Die „schlechte“, semiprofessionelle Lehrperson wird – möglicherweise in guter Absicht – eher Informationen produzieren, die das System nicht stützen und Konflikte eher verschärfen bzw. Störungen nicht minimieren. Entscheidend für den Unterschied von professionellen und unprofessionellen Lehrpersonen sind die übergeordnete Wertesysteme der Lehrer hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, hinsichtlich der psychischen Systeme, des Umgangs mit Störsignalen seitens der Schüler und hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese individuellen Wertesysteme der Lehrpersonen, m. a. W. ihre übergeordneten, verhaltensführenden Einstellungen, entscheiden über das Ob und das Wie der Informationen, die sie in das System geben:

- (a) *Informationen aufgrund der Fachkompetenz und zur Unterrichtsgestaltung* geben dem Lehrer-Schüler-System Sinn, sofern sie tatsächlich dem Ziel des

Systems dienen, nämlich Lernerfolg zu erzielen. Die entsprechende Rückmeldung von den Empfängern, den Schülern, sollten Lernerfolg signalisieren. In der Fachkompetenz müssen sich „gute“ und „schlechte“ Lehrer nicht unterscheiden. Dagegen werden professionelle Lehrer eher pädagogische Verfahren der Unterrichtsgestaltung bevorzugen. Sie achten eher darauf, Zusammenhänge so präzise und verständlich zu erklären, dass jeder Schüler geistig folgen kann. Notfalls arbeiten sie mit der Klasse an einem Thema so lange, bis es jeder verstanden hat. „Schwierigkeiten, geringe Erfolge oder Misserfolge ihrer Schüler werden nicht resignativ als unüberwindbar angesehen, mit negativen außerschulischen Sozialisations- und Erziehungsbedingungen begründet bzw. als Folge von Intelligenz- oder Charaktermängeln der Schüler erklärt, welche die Schule angeblich nicht zu beheben vermag.“ (vgl. Klafki, 1989).

- (b) Professionelle Lehrer geben *Informationen zur Anregung der psychischen Systeme* im Sinne der Zielsetzung von Lernerfolg und Bildung, d. s. Informationen, die geeignet sind, das Interesse der Schüler zu wecken und ihre Bedürfnisse zu treffen. Systemische Anregungen erfolgen ferner durch Hinweise auf die erwartete Leistung und auf den erwarteten Lernerfolg (Hinweis-Stimuli setzen), durch Anleitungen, die das Lernen anregen, durch präzise Darbietung der Inhalte, Verständlichkeit usw. usf. Die entsprechenden Rückmeldungen signalisieren Aufmerksamkeit der Schüler, gute Mitarbeit, Neugiermotivation. In diesem Punkt unterscheiden sich beide Lehrergruppen entscheidend, denn professionelle Lehrpersonen werden danach trachten, zur Anregung der psychischen Systeme die o. g. pädagogischen Informationen zu geben, während semiprofessionelle Lehrer dazu neigen, das Interesse, die Motivation und die Leistung von den Schülern *einzufordern*. Maßnahmen zur Förderung der Bedingungen der Anregung von Motivation, Leistung etc. kümmern sie weniger. Kurz: Anstatt den Schülern Unterstützung zu vermitteln, üben sie Leistungsdruck aus. Sie glauben, wenn man den Schülern Entscheidungsspielräume ermöglicht, sei ihr Lernerfolg gefährdet.
- (c) Professionelle Lehrer verbreiten eine positive Stimmung, sind selbst motiviert und emotional stabil bzw. verlässlich. Sie arbeiten mit *Informationen zur Minimierung von Stör-Signalen* seitens der Schüler, die eine Störung des Systems provozieren könnten. Diese Signale seitens der Lehrer lassen drohende Konflikte erst gar nicht aufkommen, das sind

grundsätzlich Signale von Ruhe und Gelassenheit, Humor, Verständnis für gelegentliche „Ausrutscher“ der Schüler gemäß ihren Entwicklungsaufgaben etwa zum Austesten der eigenen sozialen Möglichkeiten und Fertigkeiten, „mal ein Auge zudrücken“ können, bei lässlichen Provokationen Spaß verstehen, über sich selber lachen können, Fehler zugeben und Widerspruch der Schüler zulassen können. Die entsprechenden Rückmeldungen signalisieren ein erträgliches, geringes Maß an Störungen. Diese positiven Verhaltensweisen lassen unprofessionelle bzw. semiprofessionelle Lehrer vermissen. Statt dessen sind sie eher humorlos, unruhig, laut schimpfend und tadelnd und zeigen, zumindest aus Schülersicht, keinerlei Verständnis etwa für o.g. „Ausrutscher“. Sie glauben eher, durch Zugeben von Fehlern Autorität einzubüßen. Auf Signale von Provokation glauben sie „mit harter Hand durchgreifen“ zu müssen. Dieses Verhalten ist nicht dazu angetan, provokante Signale zu minimieren und so das System zu stützen, sondern vielmehr auf solche Signale ihrerseits mit provozierenden Signalen, vermeintlich mit Stärke, zu reagieren. Dadurch tragen sie zur Störung des Systems bei.

- (d) Professionelle Lehrpersonen senden *Informationen und Signale zur Förderung und Stabilisierung des Lehrer-Schüler-Systems* bzw. derjenigen Verhaltensweisen des Systems, die seinem Ziel dienen: aktive Mitarbeit und Beteiligung am Unterricht fördern, Verstärkungen geben, gute Atmosphäre schaffen, für die Produktion positiver Gefühle sorgen, das sind Signale, die Anerkennung und Wertschätzung signalisieren wie Lob, Ermutigung, positive Rückmeldungen auf das Verhalten der Schüler. Lehrpersonen, die sich in der Verantwortung für die schulische Entwicklung ihrer Schüler sehen, werden über ihren Einsatz im Unterricht hinaus das persönliche Gespräch suchen, Beratung anbieten und sich für ihre Schüler einsetzen. Die entsprechenden Rückmeldungen sind Lernerfolg, positives Verhalten gegenüber dem Lehrer und indirekt: positive Einstellung zum Lehrer. Genau das alles unterlassen „schlechte“ Lehrer. Ihnen ist das *Verstärkungsprinzip* unbekannt, bzw. sie halten nichts davon. Jedenfalls wenden sie es lediglich in seinen negativen Aspekten an. „Schlechte“ Lehrer produzieren *Informationen, die das System hinsichtlich seiner Zielsetzung stören/hemmen*. Das sind Verhaltensweisen wie etwa, einen Schüler bevorzugen, vor der Klasse bloßstellen, ungerecht bewerten, ferner emotional instabile Reaktionen und damit Unverlässlichkeit bis hin zur verbalen und

körperlichen Aggression und alles Verhalten, das unerwünschte Schülerreaktionen provoziert, eben alles, was unter die Kategorie des negativen Lehrerverhaltens zu fassen ist. Gelegentlich kann das ganze System kollabieren, sobald nämlich Elemente aus dem System aussteigen, seien es Schüler oder sei es die Lehrkraft – etwa durch Innere Kündigung, sei es körperlich (Absentismus) oder sei es mental (Verweigerung der Mitarbeit).

3.2 Die Prozesse

Das *Lehrer-Schüler-System* stellt ein kommunikatives, lernendes System mit reziproken Lehrer-Schüler-Beziehungen dar. Es wird – kurz gefasst - folgendes rückgekoppelte Beziehungsmuster vermutet: Eine negative Einstellung der Lehrer, als Ausdruck seines übergeordneten, verhaltensführenden Wertesystems, seiner *Leitbilder* und Werthaltungen, bewirkt ein negatives Lehrerverhalten, dieses führt reaktiv zu einem negativen Verhalten der Schüler, und dieses verstärkt die negative Einstellung der Lehrer. Hierbei handelt es sich sichtlich um eine negativ rückgekoppelte Schleife, die durch Wiederholung sich aufschaukeln kann, u. U. bis das System kollabiert. Derartigen rückgekoppelten Schleifen ist das Merkmal eigen, dass der Anfang oder Einstieg in das System prinzipiell an unterschiedlichen Elementen angesetzt werden kann. Die Schleife könnte - aus Lehrersicht - auch wie folgt aussehen: Negatives Schülerverhalten, etwa wiederholtes Stören des Unterrichts, trifft auf Hilflosigkeit der Lehrperson und bewirkt reaktiv bzw. verstärkt die negative Einstellung des Lehrers und dem gemäß sein negatives Verhalten, usw. usf. Fälle mit diesem Ablaufmuster sind zu Genüge bekannt und können in der Schulpraxis immer wieder beobachtet werden (Schmitz, Voreck & Hermann, 2005; Schmitz, Hermann, Rutzinger & Voreck, 2005). Diese rückgekoppelten Schleifen stellen nur Momentaufnahmen dar. So hat ein negatives Schülerverhalten oft eine lange Entstehungsgeschichte an Erfahrungen mit negativem Lehrerverhalten. Wenn ihnen dann ein guter Lehrer begegnet, könnten sie das als einen „Systemfehler“ wahrnehmen und verhalten sich weiterhin störend, so dass gute Lehrer indirekt unter dem Einfluss schlechter Lehrer/innen leiden. Ein guter Lehrer muss dann in der Regel große Mühe aufwenden, um die Regelungsschleife des Negativverhaltens zu durchbrechen.

3.3 Die Methoden

Einen Überblick über *die bisherigen Methoden* zur Erfassung von Schülerurteilen und Schülererwartungen haben wir kürzlich gegeben (Schmitz, Voreck & Hermann, 2005): Meist ließ man Aufsätze schreiben. Die *Schüleraufsätze* wurden u.a. nach

Kategorien wie Erscheinungsbild des Lehrers und Erziehungs- und Unterrichtsverhalten ausgewertet; dabei war der Wunsch nach Lernerfolg bei allen Altersklassen zu beobachten. Czerwenka, K., Nölle, N., Pause, M., Schlotthaus, K., Schmidt, I., und J. Tessloff (1990) legten eine vergleichende, internationale Studie zum Schülerurteil über die Schule vor. „Was ist Schule“ ließen sie in rund 4000 Aufsätzen in vier Ländern, auch Deutschland, beschreiben. Schunk (1992) führte eine Analyse von Schülerurteilen zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements durch (vgl. auch u. a. Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J., 1994; Wanzer & McCroskey, 1998; Hughes, 2002; Sava, 2002). Neben der Aufsatzmethode wurden die *Fragebogen- und die Interviewmethode* angewandt (Rheinberg & Minsel, 1986, Tausch & Tausch, 1970 u. v. a.). Wir fanden, dass die Vorstellungen vom „guten“ Lehrer und seinem Verhalten im Vergleich von befragten Schülern und Lehrern sich nicht unterscheiden; es gab keinerlei statistische Differenzen (Schmitz, Voreck & Hermann, 2005). Während Czerwenka u. a. (1990) und die meisten anderen Autoren Schüler urteilen ließen, konnte Sava (2002) zum negativen Lehrerverhalten sowohl Schüler als auch ihre Lehrer/innen befragen. Da damit die Lehrpersonen identifizierbar sind und somit ein Verstoß gegen die Schulordnung vorläge, wäre dieses Vorgehen bei uns nur schwer zu verwirklichen. Auch die Auswahl einer Gruppe von „negativen“ Lehrern wäre nicht statthaft, außerdem könnten dadurch Vorurteile gegen bestimmte Personen geschürt werden.

Eine Schülerbefragung mit ankreuzbaren Items wirft Validitätsprobleme auf. Bei indirekten Fragen (*hat ein Lehrer dich gekränkt ?*) ist unklar, wie die Schüler die Frage verstehen. Bei direkten Fragen (*Wie oft in den letzten drei Monaten hat ein Lehrer dich geschlagen?*) wäre fraglich, ob nicht eine Negativ-Verzerrung ausgelöst werde, denn negative Informationen hinterlassen einen nachhaltigeren Eindruck, insbesondere da sie den sozialen Normen und speziell den Erwartungen an Lehrpersonen zuwider laufen (vgl. Forgas, 1999). Es ist daher nicht auszuschließen, dass Schüler bei direkten Fragen anhand der Rating-Methode zu Übertreibungen neigen. Hinzu kommt die Ambivalenz der Schüler-Erwartungen: Einerseits wünschen sie Gleichheit und Gerechtigkeit, andererseits sollen Lehrer sich durchsetzen (Ulich, 2001, S.102f.). Doch dann wird das entsprechende Lehrerverhalten rasch als ungerecht erlebt: Ein Schüler kommt aus seiner Sicht „ja nur einmal“ zu spät, aus Lehrersicht kommen Schüler ziemlich oft zu spät (Schmitz, Voreck, Hermann, 2005), so dass er durchgreifen muss (Falls ein Lehrer dieses Verhalten anfangs toleriert hat und erst nach einiger Zeit „durchgreift“, entsteht tatsächlich Ungerechtigkeit). Andere Probleme wirft die teilnehmende Beobachtung auf: In einer unserer

Vorstudien im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung waren die Verhaltensverzerrungen seitens der Lehrer durch eine Tendenz zu mehr Freundlichkeit offensichtlich. Da die gewohnte „Strenge“ durch Schimpfen etc. ausblieb, wurden der Unterricht chaotisch und die Lehrer hilflos. Andere Lehrer, die wir wegen ihres angeblichen Fehlverhaltens gerne beobachtet hätten, verweigerten jedwede Hospitation.

Die genauesten Daten erhält man, wenn man Schülern die Gelegenheit bietet, ihre Verhaltensbeobachtungen genau zu schildern. Perkins et al. (1990) liefern Belege, dass Schüleraussagen valide und stichhaltig sind. Kearney et al. (1999) wandten diese Methode erfolgreich an. In den folgenden Studien wird mit der Fragebogenmethode, mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung und mit der Aufsatzmethode gearbeitet.

4. Voruntersuchungen

4.1 Erste Voruntersuchung

In einer ersten Voruntersuchung mit dem Ziel, Schülerpräferenzen hinsichtlich der Merkmale von Lehrern/innen aufzufinden, wurden 207 Berufsschüler gebeten, in *Aufsätzen* ihre Meinung zum Thema: „So stelle ich mir meine Lehrer vor:“ darzustellen. Zwecks Anwärmens war das Thema vorher erörtert worden. Wegen dieser günstigen Rahmenbedingung kann angenommen werden, dass die darin getroffenen Aussagen einen hohen Grad an Gültigkeit und Repräsentativität hinsichtlich der Inhalte haben. Hier folgen ein paar Auszüge typischer Aussagen:

Männlich, 17 Jahre, geht gern in die Schule, schätzt sich als starken Lerner ein: „...Ein Lehrer sollte so sein, dass man ihn auch am Wochenende treffen kann, ohne dabei zu sagen: Jetzt ist der (Lehrer) schon wieder da.“ Männlich, 16 Jahre, geht ungern in die Schule, schätzt sich als schwachen Lerner ein: „... auch sollte er Spaß verstehen, aber so viel Autorität besitzen, dass er nicht von der Klasse niedergebügelt wird! ...“. Männlich, 18 Jahre, geht ungern in die Schule, schätzt sich als starken Lerner ein: „... Das Verhältnis von Lehrer zu Schüler sollte nicht nur gespannt ... sein, vielmehr gelockerter, jedoch nicht zu locker. Der Lehrer sollte mit Witz und Charakter dem Schüler sein Wissen vermitteln. So hat er auch Chancen, dass er beim Schüler ankommt...“. Männlich, 16 Jahre, geht ungern in die Schule, schätzt sich als schwachen Lerner ein: „... Der Unterricht sollte lustig und gemütlich sein, aber wenn es zu weit geht, muss er auch durchgreifen können...“. Ein Schüler, 16 Jahre, geht ungern in die Schule, hat eine interessante subjektive Theorie der Lehrer-Schüler-Interaktion: „... auch sollte er ... noch etwas Zeit für den Schüler und seine Probleme haben. ... und dass sie nicht sofort mit übermäßiger Strenge auf Späße reagieren, sondern mit Humor, weil dadurch der Unterricht zur Qual wird, deshalb lustlos, und das hat ... zur Folge, dass die Schüler auf blöde Ideen kommen und den Lehrer ärgern“.

Die Merkmale der Lehrer, die von den Schüler in den Aufsätzen genannt waren, wurden von Experten als „erwünscht“ bzw. „unerwünscht“ kategorisiert. Die Rangreihe der Präferenzen innerhalb dieser Kategorien sind in Tabelle 1 dargestellt (vgl. Schmitz, Voreck, Herrmann, 2005). Die in den Aufsätzen enthaltenen Aussagen bilden den Grundstock für die Entwicklung eines Fragebogens für die zweite Voruntersuchung.

Tabelle 1: Die häufigsten spontan genannten Lehrermerkmale

Unerwünschte Merkmale	Erwünschte Merkmale
arrogant	hat Verständnis
launisch	ist partnerschaftlich
ungerecht	hat Humor
streng, autoritär	ist gerecht
ist aggressiv	ist freundlich
hat nur den Stoff vor Augen	geduldig, ausgeglichen
egoistisch	ist locker

4.2 Zweite Voruntersuchung

In der zweiten Voruntersuchung (Schmitz, Voreck, Herrmann, 2005) kam ein *Fragebogen* zur Anwendung, in ihm wurden die Aussagen aus den 207 Schüleraufsätzen der ersten Voruntersuchung verwendet. 700 Schüler wurden mit diesem Fragebogen nach dem wirklichen Lehrerverhalten aus Schülersicht befragt. Jedes Item war mit einer Rangskala zur Einschätzung durch die Schüler versehen: (1) „Diese Aussage trifft auf fast alle Lehrer zu“ bis (5) „... trifft auf fast keinen Lehrer zu“. Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) mit anschließender Reliabilitäts- und Trennschärfeanalyse ergab uneindeutige, wenig trennscharfe Itemzuordnungen zu neun Faktoren. Mehrere Items wiesen Zweit- und Drittladungen $>.30$ auf. Die α -Werte waren z. T. unbefriedigend. Für die Faktoren- bzw. Kategorienzuordnung war im wesentlichen die Höhe der Faktorladungen und bei einigen Items das Kriterium der inhaltlichen Passung ausschlaggebend. In Tabelle 2 sind die Schülerurteile zu typischen Aussagen der neun Kategorien dargestellt.

Tabelle 2: Verteilungen typischer Aussagen zu 9 Verhaltens- und Merkmalskategorien Angaben in Prozent (N = 700 Schüler beruflicher Schulen)

Kategorie/Faktor	Nr.	Aussage (Kurzform)	Rangskala* :				
			1	2	3	4	5
Ruhe und Gelassenheit	13	Lehrer bleiben ruhig	4	36	23	33	16
	14	Lehrer sind nicht launisch	5	17	32	30	16
Partnerschaftlich	19	Lehrer haben Gespür, ob Schüler Probleme hat	4	11	28	33	25
	47	Lehrer kümmern sich um einzelne Schüler	8	21	27	31	14
Humor	7	Lehrer verstehen wenig Spaß	9	20	25	33	14
	26	Lehrer können über sich lachen	9	27	28	31	14
Gerechtigkeit	15	Lehrer bewerten gerecht	15	32	22	22	9
	52	Lehrer bevorzugen gute Schüler	8	18	21	29	24
Unterrichtsstil	28	Schüler erhalten Gelegenheit, Stoff zu diskutieren	15	18	22	23	7
	21	Lehrer erklären, warum Stoff später wichtig	24	32	16	20	9
Persönlichkeit	17	Lehrer werden als Respektsperson anerkannt	12	30	23	20	15
	46	Lehrer sind manchmal großzügig und drücken ein Auge zu	6	31	27	27	9
Äußere Erscheinung	44	Lehrer legen Wert auf Körperpflege	40	30	17	5	8
Anerkennung von	45	Klassenarbeiten sind fair	12	37	29	15	7
Leistung	6	Lehrer loben gute Leistungen	10	35	37	15	2
Fachkompetenz	23	Lehrer könne weitergehende Fragen beantworten	17	46	23	12	3

* Anmerkung: Rangskala: (1) "trifft auf fast alle ..." - (5) "... auf fast keinen Lehrer zu",

Nach 49% der Schülerurteile bleiben Lehrpersonen nicht ruhig, nach Meinung von 46% sind fast alle Lehrpersonen launisch, kümmern sich nicht um einzelne Schüler (45%), bevorzugen Schüler (53%). Die Klassenarbeiten sind unfair (22%). Wir fanden, dass 31% der Schüler sich ungerecht behandelt, bewertet (benotet) fühlen. Auch Steiner (1992) fand, dass etwa 30% sich nicht gerecht benotet fühlen. Wenn man jedoch Kategorien einbezieht, die indirekt mit diesem Punkt in Bezug stehen, wären es über 50% der Schüler. Erwähnenswert ist, dass ältere Schüler und männliche Schüler sich in dieser Untersuchung als kritischer erweisen als jüngere und Mädchen (Schmitz, Voreck, Hermann, 2005).

Wenn man feststellt, dass es zweifellos zu den selbstverständlichen Aufgaben von Lehrern gehört, sich auch um einzelne (z. B. schwache) Schüler zu kümmern,

Leistungen gerecht zu beurteilen oder es zumindest zu versuchen, niemanden zu bevorzugen und faire Tests durchzuführen, dann sind diese Daten nicht unbedenklich. Dabei ist weniger entscheidend, wie objektiv diese Daten sind, vielmehr ist der Eindruck entscheidend, der bei den Schülern hinterlassen wurde.

4.3 Dritte Voruntersuchung

Eine dritte Studie wurde als *teilnehmende Beobachtung* im Klassenzimmer gestaltet mit dem Ziel, Lehrerverhalten in schwierigen Unterrichtssituationen in Berufsschulen auf Band zu protokollieren oder per Video aufzunehmen (Ort, 1998). 52 Unterrichtsstunden wurden beobachtet und protokolliert, davon 23 per Videokamera. Dabei wurden 16 Lehrer/innen in 10 Schulklassen und neun Fächern observiert. Nachdem Protokollauszüge angefertigt und anonymisiert worden waren, wurden die Videobänder und sonstige Unterlagen aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes vernichtet. Das Verhalten eines 55-jährigen Lehrers in einer BVJ-Klasse (19 Schüler, Fachzeichnen, 5./6. Stunde) liefert dieses Protokoll:

L trägt etwas vor, S schwätzt laut, L schreit laut: „Hab` ich dir nicht gesagt, dass du den Rand halten sollst?!“. S möchte etwas sagen, L schreit lauter: „Halt `s Maul!“. L geht auf den S zu, der etwas sagen möchte, schreit wieder: „Halt `s Maul!“, dann, mit beiden Händen auf den Tisch des S gebeugt: „... ich habe keine zwei Meisterprüfungen gemacht, kein Staatsinstitut besucht, um mich von Arschlöchern fertig machen zu lassen. ... Das Land ist groß, die Welt ist groß, es gibt viele Länder, die euch gerne aufnehmen.“ (S ist Ausländer).

Die Beobachtung wurde im Schuljahr 97/98 gemacht; der Lehrer könnte (in 2005) noch im Dienst sein. Auch Beobachtungen dieser Art, von Lehramtsstudenten mitgeteilt, haben die vorliegende Studie veranlasst. Alle 52 Protokolle erweisen schwere Mängel im Lehrerverhalten.

5. Hauptuntersuchungen zum positiven Lehrerverhalten

5.1 Positives Lehrerverhalten - erste Hauptuntersuchung

300 ehemalige Schüler (mittleres Alter 21-25 Jahre, verschiedene Schulabschlüsse) wurden aufgefordert:

Denken Sie bitte an Ihre Schulzeit zurück. Sie erinnern sich bestimmt an Lehrerinnen und Lehrer, bei denen der Unterricht Spaß bzw. keinen Spaß gemacht hat. Versuchen Sie sich die Situation lebhaft vorzustellen. Bewerten Sie bitte folgende Aussagen anhand eines konkreten positiven bzw. negativen Lehrerbeispiels. Wie hat sich diese(r) Lehrerin/ Lehrer verhalten? Diese(r) Lehrerin/ Lehrer ist mir positiv (negativ) in Erinnerung, weil er/sie Schüler/innen ...

Dann folgen jeweils 28, in Vorversuchen theoriegeleitet erstellte, positive bzw. negative Items, deren Ratingskala anzukreuzen war. Die Daten wurden von Sabine Zartmann erhoben.

Zunächst wird mitgeteilt, welches positive Lehrerverhalten mit welcher Gewichtung (Rangreihe anhand der Mittelwerte) vorkommt und wie viel Prozent der ehemaligen Schüler der entsprechenden Aussage zugestimmt haben. Diese Rangreihe vermittelt auch einen Eindruck über die Schüler-Präferenzen hinsichtlich guten Lehrerverhaltens. Hier, wie auch in den anderen Vorstudien, über die in diesem Bericht referiert wurde, liegen emotionale Zuwendung, Gerechtigkeit, Lob und Anerkennung an der Spitze der Rangreihe.

Tabelle 3: Positives Lehrerverhalten (Auszug): Mittelwerte, Streuung, Zustimmung in Prozent*

		M	s	%
	Diese Lehrkraft ist in positiver Erinnerung, weil sie (Schüler)...			
01.	...Schüler ernst nahm	1,72	0,86	86,7
02	...zu Schülern freundlich war	1,83	0,97	80,0
03	...zu Schülern ehrlich war	1,85	1,12	78,7
04	...immer gut vorbereitet war	1,96	1,05	74,3
05	...Schülern humorvoll begegnete	1,98	1,18	75,0
02	...einen abwechslungsreichen Unterricht hielt	2,02	1,24	77,7
06	...den Schülern und sich selbst Fehler zugestanden hat	2,06	1,28	73,3
07	...gerechte Noten gab	2,17	1,41	68,7
08	...den Unterricht klar strukturierte	2,19	1,35	69,7
09	...für gute Leistungen lobte	2,23	1,17	68,0
10	...Anerkennung zeigte, wenn diese etwas wussten	2,27	1,0	66,0
11	...geduldig war	2,29	1,49	64
12	...Stundenziel nachvollziehbar verfolgte und erreichte	2,31	1,37	64,7
13	...ermutigte, wenn sich diese anstrebten	2,35	1,32	60,0
14	...Bezug zum Unterrichtsstoff herstellte	2,36	1,70	63,7
15	...Schülern gegenüber Wertschätzung zeigte	2,37	1,16	60,0
16	...zeigte, sich für Bedürfnisse der Schüler zu interessieren	2,47	1,29	56,3
17	...motivierte, selbständig zu arbeiten	2,54	1,50	54,0
18	...ermutigte, Fragen zu stellen	2,57	1,2	50,3
19	...leistungsschwache Schüler motivierte	2,59	2,0	52,0
20	...bei Lernschwierigkeiten unterstützte	2,61	1,62	49,3
22	...Klausuren schnell korrigierte	2,61	1,34	53
23	...anleitete, Sachverhalte kritisch zu betrachten	2,74	1,47	40,7

* Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu. In der Spalte (%) werden die Wertungen 1 plus 2 dargestellt.

Eine Faktorenanalyse der 28 Items positiven Verhaltens (Varimax Rotation, 7 Iterationen) generierte fünf Faktoren mit einer Varianzaufklärung von rund 60%.

Faktor 1, **emotionale Zuwendung** (Eigenwert 9,92; 35% Varianzaufklärung; 9 Items, Ladungen .79- .60) kennzeichnet die interpersonale Beziehung zwischen Lehrer und Schülern und entspricht der theoretischen Dimension „Sozialkompetenz“ (z. B. *Lehrer war zu Schülern freundlich, ... brachte ihnen Wertschätzung um Ausdruck, ... gestand sich und den Schülern Fehler zu, ... begegnete ihnen humorvoll*, u. ä., in der absteigenden Reihenfolge der Ladungen). Die Reliabilitätsanalyse erbrachte eine mittlere Inter-Itemkorrelation von .53 (.37- .62), eine mittlere Inter-Item-Kovarianz von .58 (.35- .91) und ein $\alpha = .89$.

Faktor 2, **guter Unterricht aus Schülersicht**, was der didaktisch-methodischen Kompetenz, wie durch die Items inhaltlich angedeutet wird, sehr nahe kommt (Eigenwert 2,26; 8,1% Varianzaufklärung; Ladungen .77- .58) enthält sechs Items (z. B. *Lehrer strukturierte den Unterricht klar, ... war immer gut vorbereitet, ... verfolgte sein Stundenziel nachvollziehbar und erreichte dies, ... stellte einen aktuellen Bezug her, ... korrigierte Klausuren/ Leistungskontrollen rasch, ... hielt einen abwechslungsreichen .. Unterricht*). Die Reliabilitätsanalyse erbrachte eine mittlere Inter-Itemkorrelation von .46 (.30- .65), eine mittlere Inter-Item-Kovarianz von .62 (.47- .86) und ein $\alpha = .86$.

Die übrigen die Faktoren klären zusammen 15,7% der Varianz auf.

Faktor 3, **Unterstützung** (Ladungen .80 bis .50) enthält fünf Items (z. B. *Lehrer versuchte schwache Schüler zu motivieren, ... unterstützte Schüler mit Lernschwierigkeiten*, u. ä.). Die Reliabilitätsanalyse erbrachte eine mittlere Inter-Itemkorrelation von $r = .53$ (.37- .62), eine mittlere Inter-Item-Kovarianz von .80 (.61- .94) und ein $\alpha = .85$.

Faktor 4, **Anerkennung geben** (Ladungen .75- .55) enthält fünf Items (z. B. *Lehrer zeigte Anerkennung ..., ... lobte, ... ermutigte, ... gab gerechte Noten*). Die Items deuten mehrheitlich an, wieweit von der Lehrperson das Verstärkungsprinzip angewandt wird. Inter-Itemkorrelation $r = .41$ (.32-.53), Inter-Item-Kovarianz .55 (.40- .71), $\alpha = .78$.

Faktor 5, **Selbständigkeit fördern** (Ladungen .78- .72) enthält zwei Items (*Lehrer motivierte seine Schüler, selbständig zu arbeiten, ... leitete ... an, Sachverhalte kritisch zu betrachten*), Inter-Itemkorrelation $r = .47$ (Inter-Item-Kovarianz .69), $\alpha = .65$. Die statistischen Kennwerte sind für die Faktoren 1-4 hervorragend, für Faktor 5 mäßig.

Ergebnisse zur Bedeutung der Komponenten des positiven Lehrerverhaltens:

Für die Einschätzung, warum eine Lehrkraft in guter Erinnerung ist, haben die *emotionale Zuwendung* (Faktor 1, Mittelwerte: m 2,19, w 2,04) und *Anerkennung / Verstärkungsprinzip* (Faktor 4, Mittelwerte: m 2,42, w 2,09) die höchste Bedeutung, gefolgt von *Unterstützung* (Faktor 3, Mittelwerte: m 2,74, w 2,37) und *guter Unterricht aus Schülersicht* (Faktor 2, Mittelwerte: m 2,27, w 2,04). Faktor 5 *Selbständigkeit fördern* (Mittelwerte: m 2,77, w 2,33) bildet das Schlusslicht. Den Befragten scheint offenbar die soziale Beziehung zwischen Lehrern und Schülern wichtiger zu sein als das Unterrichten.

Differenzen nach Geschlecht, Schulabschluss und Alter: Insgesamt werden die fünf Kategorien des positiven Lehrerverhaltens von den ehemaligen Schülerinnen höher geschätzt als von den Schülern, während Schulabschlüsse und Alter weitgehend bedeutungslos sind. In der Einschätzung der *emotionalen Zuwendung* (Faktor 1) urteilen die ehemaligen Schülerinnen tendenziell positiver als die Schüler (T-Test, Mittelwerte: m 2,19, w 2,04, mittlere Differenz .153, F: 1.53*, df = 298, p < .09). Dabei ist der Schulabschluss belanglos (K-W, mittl. Ränge: 141 bis 156, wechselhaft; $\chi^2 = 1,74$, df = 3, Signifikanz .63). Auch die Altersgruppen scheinen bei diesem Faktor bedeutungslos zu sein (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 147, 21-25 Jahre 160, 26-30 Jahre 144, 31-40 Jahre 155, über 40 Jahre 179; $\chi^2 = 7,80$, df = 4, p = .10).

Im Faktor *guter Unterricht aus Schülersicht* unterscheiden sich die Geschlechter bedeutsam. Die ehemaligen Schülerinnen urteilen positiver als die Schüler (T-Test, Mittelwerte: m 2,27, w 2,04, mittlere Differenz 0,22, F: 3.7 n. s., df = 298, p < .03). Dabei ist der Schulabschluss nicht völlig belanglos (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 189, Hauptschule 159, Realschule 136, Abitur 144; $\chi^2 = 1,3$, df = 3, Signifikanz .06). Die Altersstufen sind bei diesem Faktor bedeutungslos (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 151, 21-25 Jahre 149, 26-30 Jahre 137, 31-40 Jahre 147, über 40 Jahre 172; $\chi^2 = 1,77$, df = 4, p = .78).

Ehemalige Schülerinnen stimmen sehr viel stärker den Aussagen zur *Unterstützung durch Lehrer* zu als die Schüler (T-Test, Mittelwerte: m 2,74, w 2,37, mittlere Differenz 0,37, F: 6,35*, df = 298, p < .001). Dabei scheint der Schulabschluss bedeutungslos zu sein (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 133, Hauptschule 158, Realschule 156, Abitur 142; $\chi^2 = 2,8$, df = 3, Signifikanz .42). Die Altersstufen scheinen sich unterschiedlich auszuwirken (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 151, 21-25 Jahre 154, 26-30 Jahre 111, 31-40 Jahre 148, über 41 Jahre 190; $\chi^2 = 9,30$, df

= 4, $p < .05$). Die stärkste Zustimmung zeigen die 26-30jährigen.

Den Items des Faktors 4, **Anerkennung geben**, stimmen die weiblichen Probanden hoch signifikant deutlicher zu als die männlichen (T-Test, Mittelwerte: $m = 2,42$, $w = 2,09$, mittlere Differenz $0,33$, $F = 4,23^*$, $df = 298$, $p < .000$). Je höher der Schulabschluss, desto stärker die positive Beurteilung (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 224, Hauptschule 169, Realschule 162, Abitur 126; $\chi^2 = 16,38$, $df = 298$, $p < .001$). Von den Altersgruppen urteilen die Jüngsten und die Ältesten strenger als die mittleren Gruppen (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 162, 21-25 Jahre 140, 26-30 Jahre 121, 31-40 Jahre 126, über 41 173; $\chi^2 = 10,25$, $df = 4$, $p < .036$). Es wäre denkbar, dass weibliche und ältere Befragte sensibler mit diesen Items umgehen als die übrigen.

Bei dem Faktor 5, **Selbständigkeit fördern**, der zwei Items enthält (*Lehrer motivierte seine Schüler, selbständig zu arbeiten, ... leitete ... an, Sachverhalte kritisch zu betrachten*), urteilen die weiblichen Probanden positiver (T-Test, Mittelwerte: $m = 2,77$, $w = 2,33$, mittlere Differenz $0,44$, $F = 0,08$ n. s., $df = 298$, $p < .001$). Von den Altersgruppen urteilen die Jüngsten und die Ältesten deutlich strenger als die mittleren Gruppen (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 165, 21-25 Jahre 139, 26-30 Jahre 100, 31-40 Jahre 121, über 41 192; $\chi^2 = 22,07$, $df = 4$, $p < .000$). Mit der Güte des Schulabschlusses wird die Schätzung positiver, auszunehmen die Schüler ohne Abschluss (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 150, Hauptschule 174, Realschule 150, Abitur 123; $\chi^2 = 19,01$, $df = 298$, $p < .000$).

5.2 Zweite Hauptuntersuchung zum positiven Lehrerverhalten

Anhand der Ergebnisse unserer bisherigen Ermittlungen und nach einigen ausführlichen Interviews Erwachsener wurde ein Fragebogen entwickelt mit der Zielsetzung, den „guten“, angenehmen und sympathischen Lehrer/in (und den „schlechten“, unsympathischen) anhand typischer Merkmale zu kennzeichnen. In vorhergehenden Interviews waren diese Merkmale erstellt worden. In der Befragung konnten die Probanden anhand einer Ratingskala durch Ankreuzen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen (Items) angeben. Das Rating enthielt sechs Stufen von 1= *trifft überhaupt nicht zu*, bis 6= *trifft voll zu*. Es wurden 450 Personen (männlich: 322, 71,6%) sehr unterschiedlichen Alters ($M = 19,0$ Jahre, min 10, max 40) und unterschiedlicher schulischer Herkunft (Hauptschule, Realschule, Berufsschule, Gymnasium mit Universität) befragt. Die Datenerhebung besorgte Martin Reitberger. Die Frage lautete: *Ich finde einen Lehrer/in gut/angenehm, wenn er/sie Schüler ..., dann folgten Aussagen wie zum Beispiel: gerecht behandelt,*

Humor hat, zum Lernen anregen kann, usw. Zunächst wird die Rangreihe der Items anhand der Mittelwerte der Zustimmungen in Prozent mitgeteilt.

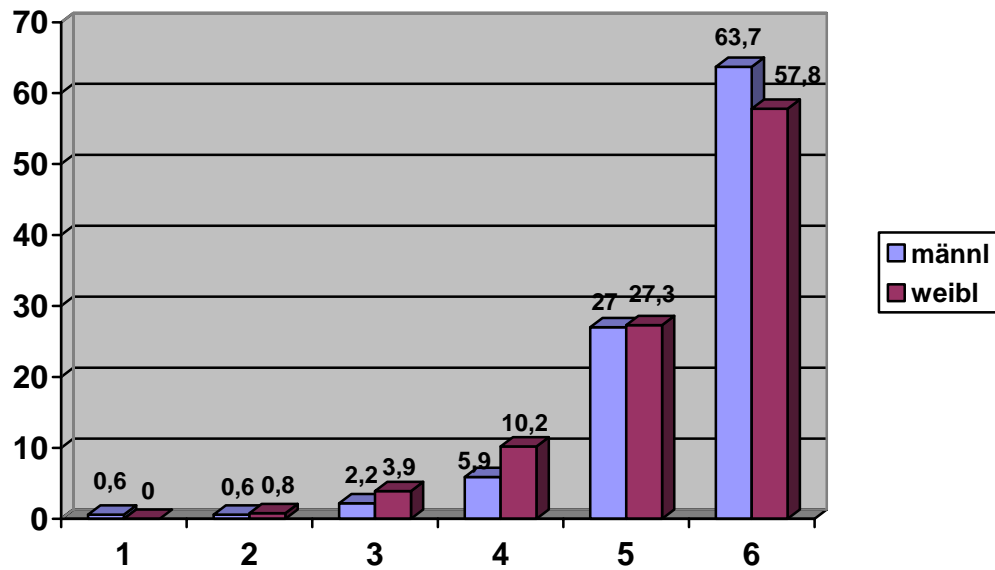
Tabelle 4: Warum man Lehrer/innen gut findet.

	M	s	%
Ich finde einen Lehrer/in gut/ angenehm,			
wenn er/sie gerecht ist	5,62	0,51	94
wenn er/sie Humor hat	5,46	0,72	89,1
wenn er/sie den Unterricht auflockert	5,43	0,65	88,9
wenn er/sie auf Schüler eingeht	5,42	0,77	91,6
wenn er/sie sich um Schüler kümmert	5,30	0,87	85,1
wenn er/sie zum Lernen anregen kann	5,00	0,97	75,3
durch selbstsicheres Auftreten	4,89	1,15	71,5
durch korrektes Auftreten	4,84	1,03	69,8
wenn er/sie jung ist	3,51	2,79	29,4
durch autoritäres Auftreten	3,35	2,33	25,1
wenn er/sie streng ist	2,69	2,09	10,7

Anmerkung: Zustimmung anhand der Mittelwerte, Streuung, und in Prozent mittels der Rating-Werte 5-6; Rating: 1= trifft überhaupt nicht zu, 2= trifft kaum zu, 3= trifft selten zu, 4= trifft manchmal zu, 5= trifft oft zu, 6= trifft voll zu.

Wie bereits bei früheren Befragungen haben sich Gerechtigkeit, Humor, guter Unterricht und Unterstützung als die wichtigsten Merkmale guter Lehrpersonen aus Sicht der Schüler bzw. der ehemaligen Schüler herausgestellt. Am Beispiel des Humors soll die Häufigkeitsverteilung für beide Geschlechter dargestellt werden. Die Abbildung 1 illustriert die hohe Bedeutung des Humors der unterrichtenden Person für die Schüler/innen.

Eine Datenerhebung durch Befragung mit vorgegebenen Items ist insofern unbefriedigend, weil stets unsicher ist, ob die wirklich stichhaltigen Fragen gestellt wurden. Selbst wenn eingehende und ausführliche Interviews am Anfang der Studie zum Zweck der Itemfindung vorausgegangen waren, wie in der vorliegenden Studie, fallen jedem Leser Items ein, die man noch hätte vorlegen können. Deshalb wird in der nächsten Untersuchung die sog. Aufsatzmethode zur Anwendung gelangen.



Rating: 1= trifft überhaupt nicht zu, 2= trifft kaum zu, 3= trifft selten zu, 4= trifft manchmal zu, 5= trifft oft zu, 6= trifft voll zu (keine statistisch signifikanten Differenzen).

Abbildung 1: Ich finde einen Lehrer/in gut /angenehm, wenn er/sie Humor hat

5.3 Dritte Hauptuntersuchung zum positiven Lehrerverhalten

5.3.1 Untersuchungsgruppe und Methode

Die Untersuchungsgruppe besteht aus 512 Befragten: 412 Schüler/innen in beruflichen Schulen (273 männlich, 139 weiblich, mittleres Alter: 17,9; min 15; max 29) wurden befragt zuzüglich einer Kontrollgruppe von 100 Lehramtsstudierenden (60 männlich, 40 weiblich, mittleres Alter 26,5; min 20; max 33).

Durchführung: Dem explorativen Charakter der Studie entsprechend und aus den oben erörterten Gründen wurde eine offene Befragungsmethode angewandt. Schüler und Lehrer blieben anonym. Nach Angaben zum Alter und Geschlecht wurden die Schüler aufgefordert, beobachtete Verhaltensereignisse zu beschreiben:

1. *Erinnere dich bitte an Lehrer/Lehrerinnen, die dich gut behandelt haben (Beispiel: Sie haben dir geholfen, etwas gut erklärt, dich gelobt ...). Was hat diese/r Lehrer/in getan? Er/ sie hat (einige freie Zeilen für eine offen gestaltete Antwort).*
2. *Erinnere dich bitte an Lehrer/Lehrerinnen, die dich schlecht behandelt haben (Beispiel: Sie haben geschimpft, nicht gelobt). Was hat dieser Lehrer/in*

getan? Er/ sie hat (einige freie Zeilen für eine offen gestaltete Antwort).

3. *Hat diese Lehrkraft dich selbst schlecht behandelt oder Mitschüler? Er/ sie hat mich selbst / Mitschüler / schlecht behandelt. In welcher Schule (Schulart) war das? _____*

5.3.2 Rating-Kriterien

Die frei gestalteten Antworten wurden anschließend vom Rater-Team anhand von Rating-Kriterien, die an einer Vorgruppe erarbeitet worden waren, eingestuft. Die Operationalisierung der Schüleraussagen erbrachte folgende Kategorien:

1 = keine (besonders) positiven Erfahrungen

2 = allgemein freundlich, höflich, respektiert Schüler, interessanter „guter“ Unterricht, erklärt gut, bemüht sich

Beispiele:

„Er hat alles gut erklärt.“ (FB 380), „Er / Sie hat Themen so lange wiederholt, bis es jeder verstanden hat.“ (FB 415)

3 = Lehrer/in verbreitet positive Stimmung, ist selbst motiviert und emotional stabil, verständnisvoll, einfühlsam, interessiert sich für Schüler, ist „menschlich“ erreichbar und nicht nur in der Rolle des Lehrers, humorvoll, bringt persönliche Beispiele und Erfahrungen mit ein, zeigt Verständnis, behandelt Schüler gerecht und gleich (♀ / ♂, leistungsunabhängig), nimmt Schüler ernst, wohlwollend, drückt auch mal ein Auge zu (z.B. Hinweis auf Fehler in Klausur), offen für Fragen und Diskussionen

Beispiele:

„Er / Sie hat die Interessen der ganzen Schüler wahrgenommen und mehrere gute Aktionen gestartet.“ (FB 176); „Zeit zum Erklären genommen bis es wirklich jeder verstanden hat, auch wenn er noch so unter Zeitdruck mit dem Lernstoff war. Eine Ex, auf die keiner (wirklich keiner) gelernt hatte, nach dem Korrigieren vor unseren Augen weggeschmissen (ø ca. 5,4).“ (FB 328); „Er / Sie hat was von mir gehalten / an mich geglaubt.“ (FB 359)

4 = wendet Verstärkungsprinzip an, lobt und motiviert Schüler (vor der Klasse), belohnt Schüler, Transparenz im Verhalten, geht auf Schülerfragen ein, nachvollziehbare und faire Notengebung, glaubt an Schüler und deren Fähigkeiten (Motivation, Zielorientierung), glaubt an Schüler auch bei Leistungstiefs, gibt eine „zweite Chance“ (für Verhaltensänderung, Notenverbesserung); Weckt Interesse am Fach, vermittelt Werte / Perspektiven; organisiert Ausflüge, Klassenfahrten, Gemeinschaftsaktionen.

Beispiele:

„Er hat mich gelobt, geholfen wenn ich oder andere Schüler etwas nicht verstanden haben,

alle Schüler gleichberechtigt, sich für jeden interessiert“ (FB 114); „Der hat uns beigebracht andere die nicht so gut sind wie z.B. Werken, Sport, Theorie nicht zu verarschen sondern zu respektieren.“ (FB 225); „Er hat mir klargemacht, was und wie ich richtig lernen kann, wie wichtig es für meine Zukunft ist und mir auf einen richtigen Weg geholfen.“ (FB 363)

5 = *besonderes Engagement, Einsatz über Unterricht hinaus*: nimmt sich Zeit (in Pausen, nach Ende des Unterrichts, auch außerhalb des Unterrichts/ der Sprechstunde), spricht mit Schülern über persönliche Probleme nach Unterricht (Vertraulichkeit als Grundlage), bietet Hilfe und Beratung an, unterstützt Schüler bei Lernschwierigkeiten, motiviert zu Weiterbildung (Abi nachholen, Studium). Setzt sich für einzelne / Klasse gegen Widerstände (andere Lehrer) für deren Ziele (z.B. Klassenfahrt) ein, feiert mit Schülern; außergewöhnliche Verstärkungsmaßnahmen: Lehrer zahlt bei gutem Notendurchschnitt in Klassenkasse, kleine Geschenke bei besonderen Anlässen (z. B. Weihnachten, vor Ferienbeginn), verzichtet auf mögliche Sanktionsmaßnahmen und Strafen.

Beispiele:

„Als mein wichtiges Familienmitglied gestorben ist fand ich es gut das mein damaliger Lehrer mir geholfen hat und erklärt hat wies weiter geht.“ (FB 497); „Sie hat aus eigenem Antrieb mit mir über persönliche Probleme gesprochen.“ (FB 361); „Er hat mir geholfen, als ich in der Hauptschule [...] ein bisschen Mist gebaut hat. Er hat dafür gesorgt, dass ich keine Anzeige bekomme. Außerdem hat er mir Mathe immer genau erklärt, bis ich es konnte. Und er hat mir Mut gegeben weiter zu machen (also die Schule).“ (FB 273).

Reliabilität: Die Koeffizienten der Interrater-Reliabilität bei drei Ratern beträgt $r = .78$ bis $.84$, jeweils $p < .01$.

5.3.3 Die Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse soll mit wörtlichen Zitaten der Schüler begonnen werden, um so einen Eindruck über die Qualität der Schüleraussagen zu vermitteln. Wir beschränken uns auf Aussagen zu Ratingwert 5 und 4.

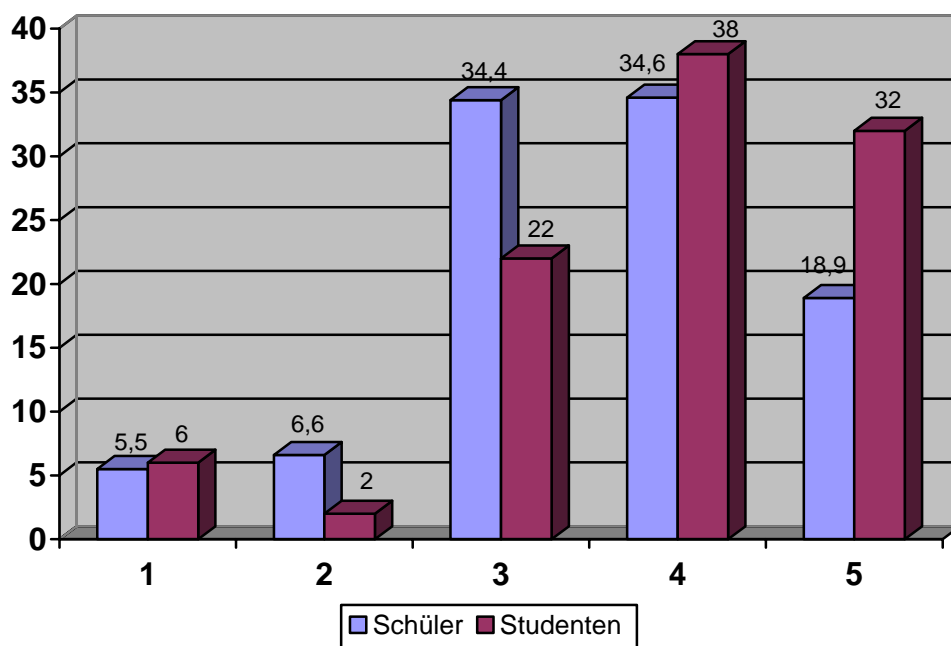
Wegen des besonderen persönlichen Einsatzes mancher Lehrer/innen seien einige wörtliche Zitate der Schüler bzw. Studenten mitgeteilt. Beispiele für besonderes Engagement und Einsatz über den Unterricht hinaus (*Ratingwert 5*):

Musiklehrerin ... hat neben ihrem hervorragenden Unterricht noch viel für die musikalische Förderung unserer Schulband außerhalb des Unterrichts getan (FB 005), Mathelehrer, der erkannt hatte, dass ich Schwierigkeiten in Mathe hatte, hat mir kostenlos Nachhilfe in Mathe gegeben (FB 006), Lateinlehrer ... hat alle Hebel in Bewegung gesetzt, dass ich das Lateinum ... bekommen habe (FB 008), ein Lehrer hat sich Zeit genommen, mit uns nach dem Unterricht gelernt, uns gefördert (FB 052), Er nahm sich in den Pausen Zeit, um Fragen zu beantworten (FB 064), Ich, meine Freundin und meine Lehrerin (Geschichte) haben stundenlang nach dem Unterricht diskutiert (FB 092), Englischlehrer: Unterstützung bei der Vorbereitung zu meinem USA-Aufenthalt, Durchsicht der Unterlagen, Erstellen eines Gutachtens (FB 094), mir geholfen, einen wichtigen Entschluss zu fassen (FB 103), hat sich Sorgen um die Schüler gemacht

auch in dessen Privatleben und versucht zu helfen (FB112), hat alles dafür getan, damit alle die Prüfung schaffen (FB118), hat sogar an einem Sonntag-Nachmittag Zeit ... stundenlang geholfen (FB119), in Mathe .. fast den gesamten Nachmittag geopfert mir das zu erklären (FB189), mir wurden Unterlagen in die Klinik gefaxt (FB 274), eine Lehrerin nahm sich immer nach Schulschluss noch Zeit, um ... den Stoff nochmals zu erklären, ... sie wollte, dass wir nie aufgeben .. (FB323), er hat mir am Nachmittag (nach dem Unterricht) Mathe erklärt .. (FB 331), mir Nachhilfeunterricht gegeben (FB 358).

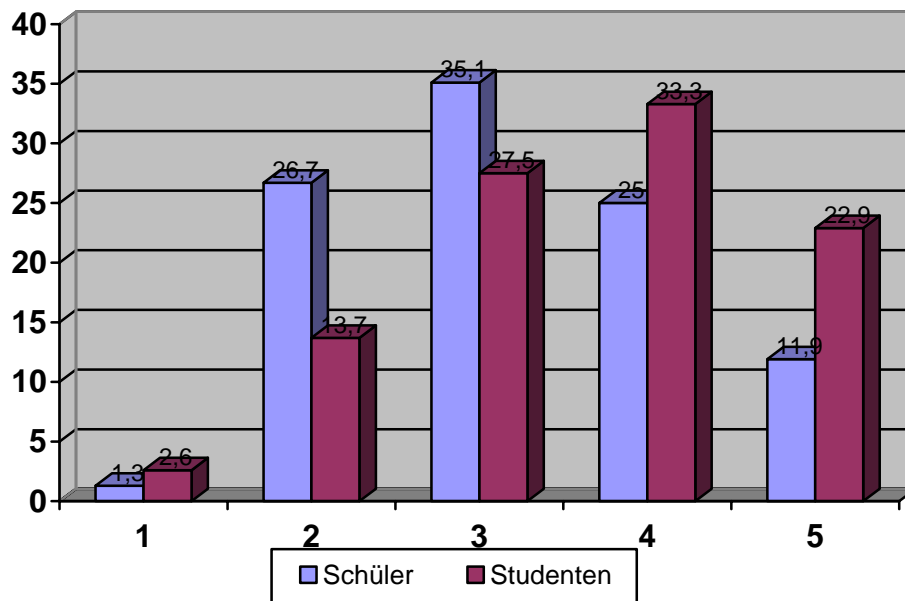
Ratingwert 4:

Er hat mir meine Angst genommen Fehler zu machen und mich ermutigt mich mehr anzustrengen, indem er sich nach den Tests mit mir hingesezt hat und gefragt hat, was denn nicht genau verstanden wurde und vor allem warum (FB 090), er hat notfalls auch ein zweites Mal erklärt (FB 212), alles gut erklärt und die ganze Klasse hat es verstanden (FB 231), uns gezeigt, wie man am besten lernt (FB 245), er hat Zeit zum Erklären genommen, bis es wirklich jeder verstanden hat (FB 328), nach der (Rück)gabe einer Schulaufgabe positiv die Note kritisiert, was mich motiviert hat, ich habe mein Lernverhalten überdacht (FB 362), sie konnte sich ... in die Schüler hineinversetzen, ... und Abhilfe schaffen (FB 364), da bin ich durchgefallen, sie hat ... mit mir gelernt und mich aufgebaut (FB 366), er hat verzweifelt versucht, mir Mathe beizubringen (FB 367).



Anmerkung: n = 481; 381 Schüler, 100 Studierende; pro Person wurde jeweils die Antwort mit dem höchsten Wert gezählt. 1= keine positive Erfahrung: 5,6% Schüler, 6,0% Studenten; 2= allgemein freundlich: 6,6%; 2,0%; 3= positiv interessiert: 34,4%; 22,0%; 4= unterstützt, lobt, motiviert: 34,6%; 38,0%; 5= Einsatz über den Unterricht hinaus: 18,9%; 32,0%.

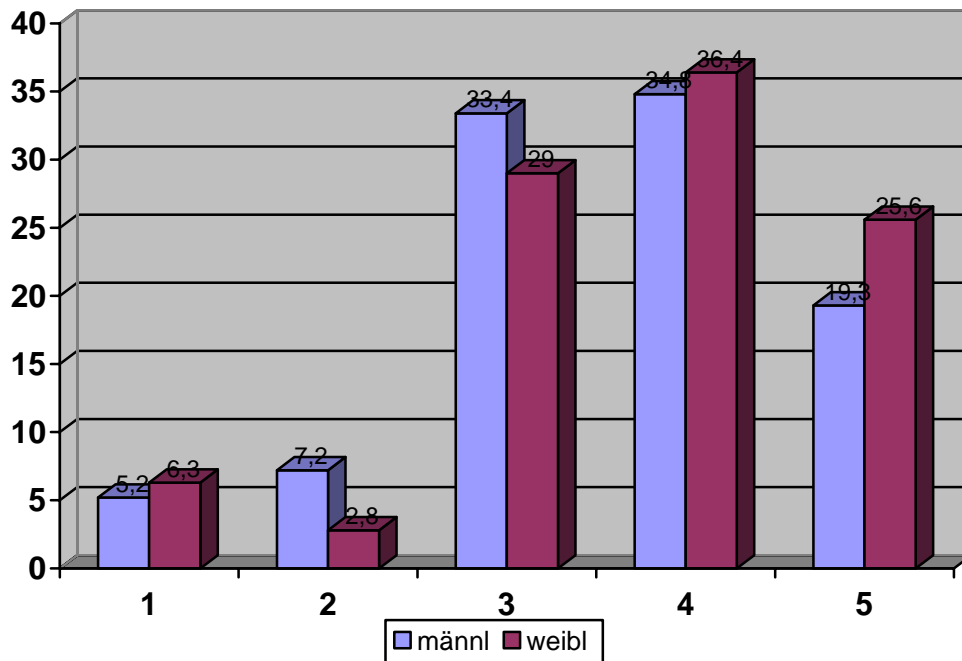
Abbildung 2: *Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden in Prozent*



Anmerkung: Prozentuale Häufigkeiten der Mehrfachantworten (n = 786; bis max. 3 Antworten pro Person). 1 = keine positive Erfahrung: 1,3% Schüler; 2,6% Studenten; 2 = allgemein freundlich: 26,7%; 13,7%; positiv interessiert: 35,1%; 27,5%; 4 = unterstützt, lobt, motiviert: 25,0%; 33,3%; 5 = Einsatz über Unterricht hinaus: 11,9%; 22,9%

Abbildung 3: *Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden*

Die mittlere Differenz beträgt .33, die Mittelwerte für Schüler 3,55 (SD 1.04), für Studenten 3,88 (SD 1.08), $F .60$ n. s., die Differenzen sind signifikant ($p < .01$).



Anmerkung: (176 w; 305 m). 1 = keine positive Erfahrung: 5,2% männlich, 6,3% weiblich; 2 = allgemein freundlich: 7,2%; 2,8%; 3 = positiv interessiert: 33,4%; 29,0%; 4 = unterstützt, lobt, motiviert: 34,8%; 36,4%; 5 = Einsatz über Unterricht hinaus: 19,3%; 25,6%

Abbildung 4: *Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studenten im Vergleich des Geschlechts*

Die mittlere Differenz beträgt .19, $F(1,16) = 1.16$ n. s., die Mittelwerte für männliche Personen 3,48 (SD 1.01), für weibliche 3,67 (SD 1.10). Die Differenzen sind nicht signifikant ($p = .10$).

Zusammenfassung der Befunde zum positiven Lehrerverhalten: Die Zahlen zeigen, dass es in unseren Schulen außerordentlich gute Lehrer und Lehrerinnen gibt. Schüler, die angeblich keine positiven Erfahrungen gemacht haben, sind mit 5-6% selten. Es ist denkbar, dass sie aus einer aktuellen Frustration heraus diese Angaben gemacht haben. Besonders eindrucksvoll werden die Zahlen, wenn man die wörtlichen Aussagen der Schüler und Studierenden liest. Sie zeigen, dass viele Lehrpersonen bereit sind, sich weit über ihre formale Dienstverpflichtung hinaus für ihre

Schüler einzusetzen, und dass sie fähig sind, die psychologischen Prinzipien der Förderung und des Motivierens anzuwenden. Diese Erfahrung geben gute 50% der Studierenden an, die hier zu einer differenzierenden Beurteilung eher befähigt sein dürften als die Schüler. Über die tatsächlichen Zahlenverhältnisse könnte mit einem ausgefeilten Fragebogen Gewissheit erlangt werden.

6. Hauptuntersuchungen zum negativen Lehrerverhalten

Exkurs zur Forschungsliteratur zum negativen Lehrerverhalten

Die Forschungsliteratur zum negativen Verhalten soll hier gesondert dargestellt werden, da sie spärlich und zum Teil schwer zu finden ist. Es ist erstaunlich, dass wichtige Werke bzw. Sammelbände zum Thema Gewalt in Schulen die Lehrgewalt nicht erwähnen. Die Bandbreite negativen Lehrerverhaltens (Lehrerfehlverhalten) reicht von langweiliger Lektüre, die den Schüler unbefriedigt zurücklässt, über negative Kritik, Demütigung und Kränkung hin zu aggressiven Akten wie Sarkasmus oder unfaire Tests, zu aggressiven Handlungen und zur körperlichen Gewalt. So kann negatives Lehrerverhalten als dasjenige Lehrerverhalten definiert werden, das mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert. Mit Kearney et al. (1991) können die Beispiele erweitert werden: Klausuren/ Arbeiten verspätet zurück geben, wiederholtes frühzeitiges Beenden des Unterrichts, ungenaue Korrekturen, zu harte/ zu leichte Prüfungen, ungerechtes Beurteilen, die breite Palette möglicher Beurteilungsfehler, langweiliges Unterrichten, usw. usf. Bei negativem Lehrerverhalten liegt keineswegs per definitionem eine Absicht zur Schädigung vor, vielmehr bezieht sich die Absicht auf die Durchsetzung von Zielen, die oft als im Sinne des Unterrichts gesehen werden. Doch bei aggressiven Handlungen einschließlich körperlicher Gewalt wird in der Regel Absicht, zumindest entsprechende Handlungsbereitschaft und Billigung, angenommen werden müssen. Der Begriff der Aggression bezieht sich in der Psychologie auf verschiedene absichtliche Verhaltensweisen mit dem Ziel der direkten oder indirekten Schädigung anderer Personen. Von der feindseligen Aggression, die auf Angriff gerichtet ist, soll die abwehrende Aggression, etwa aus Hilflosigkeit und Kontrollverlust, unterschieden werden. Beide Formen sind instrumentell, was nicht heißt, dass sie nicht in Reaktion auf ein Ereignis auftreten können. Davon zu unterscheiden ist die reaktive Aggression im Affekt. Allerdings liegt hier - vermutlich - in einzelnen Fällen keine Absicht vor. Auf semantische und juristische Erörterungen (Krey, 1988)

anderer Begriffe wie Machtmissbrauch, verletzendes Verhalten, Misshandlung, Mobbing usw. (vgl. Krumm, 1999; Rothland, 2003) und evtl. deren Abgrenzung gegeneinander (vgl. Klewin & Popp, 2000, zum Gewaltverständnis bei Lehrern und Schülern), kann hier, so interessant eine solche Diskussion sein mag, aus praktischen Gründen verzichtet werden. Viele Beispiele aggressiven Handelns stellen, wie sich noch zeigen wird, eine Verletzung der Menschenwürde dar (vgl. Art. 1 GG), einige sogar eine Verletzung des Paragraphen 1631 Abs. 2 des BGB, der besagt, dass Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben und dass körperliche Bestrafung, seelische Verletzung und andere entwürdigende Maßnahmen unzulässig sind. Ferner stellte das Bundesverfassungsgericht 1972/74 fest (BverfGE 33, 1; 41, 251ff), dass Strafgesetze auch für Schulen gelten.

Systematische Daten u.a. zum negativen Lehrerverhalten wurden – vermutlich erstmals – von der Gruppe um Tausch anhand von Tonbandaufnahmen und Mitschriften in den 60er Jahren erhoben; Tausch und Tausch (1970) berichten darüber und zitieren weitere Arbeiten. Ergebnisse einer Schülerbefragung in 6.-8. Klassen Hauptschule berichtet Gröschel (1975). Mit einem einfachen Fragebogen suchte man zu ermitteln, was Schüler an einem Lehrer/in mögen bzw. nicht mögen. Außerdem wurden sie aufgefordert, je ein besonders unangenehmes bzw. ein schönes Erlebnis mit einer Lehrperson aufzuschreiben. Unter den 207 Nennungen waren 42 (20%) verbal aggressiv (brüllt uns an; schimpft, wenn man was nicht weiß; schreit so oft; macht Schülern Angst), eine bezog sich auf einen körperlichen Angriff (hat mich geschlagen) und 23 (11%) auf Ungerechtigkeit. Darüber hinaus wurden etliche negative Verhaltensweisen angegeben (meckert immer, hat schlechte Laune, ist arrogant, gibt rasch Strafaufgaben, langweiliger Unterricht, usw.).

Langfeld und Osei (1987) kamen bei einer Befragung von mehr als 400 Lehrern zu dem Ergebnis, dass „schlechte Lehrer“ weniger durch mangelnde Fachkompetenz gekennzeichnet sind, als vielmehr durch geringes Engagement und vor allem durch „unpersönliches, autoritäres, aggressives Verhalten“ (15,4%) im Umgang mit Schülern. Ferner werden Merkmale wie „Unsicherheit“, „Selbstüberschätzung“, „Unechtheit“ u. ä. (s. oben) genannt, die allerdings ohne Operationalisierung nur schwer nachvollziehbar sind. Wichtig ist, dass diese Studie den Beleg liefert, dass vielen Lehrern/innen das aggressive Verhalten mancher Kollegen sehr wohl bekannt ist.

Zahlreiche Publikationen kommen von der Gruppe um Volker Krumm, Salzburg. Einer repräsentativen Erhebung an 10.000 Schülern im Rahmen der internationalen sog. TIMSS-Studie in Österreich konnten Krumm, Lamberger-Baumann und Haider

(1997) drei Fragen zum negativen Lehrerverhalten anhängen. Schüler der 7. und 8. Klassen aller Schularten und der Abschlussklassen verschiedener weiterführender Schulen sollten ankreuzen, „wie oft (im letzten Monat) hat ein Lehrer Dich (Sie)“ (Befragte als Opfer) bzw. „hat ein Lehrer einen Schüler“ (Befragte als Beobachter) „ungerecht behandelt?“ – „gekränkt?“ – „sonst irgendwie geärgert?“. Das Rating: „nie; 1x; 2x; 3+“. Ergebnisse: In den Schulstufen (Jahrgangsstufen) 7 und 8 fühlten sich 46% der Schüler 1x, 2x oder 3x und mehr „ungerecht behandelt“ (Schulstufe 11: 37%), „gekränkt“ 38% (33%) und „sonst irgendwie geärgert“ 51% (36%). Krumm und Weiß (2000) geben für die Klassen 7-12/13 als Durchschnittswert für alle drei Fragen 17% an. Nach Meinung der Autoren weisen diese Formulierungen aus Sicht der „Opfer“ auf Handlungen wie „Angriff, Beschimpfung, Beleidigung, Drohung, Nötigung, Bloßstellen, Fertigmachen“, auch körperliche Angriffe, und damit auf „Lehrgewalt“ gegen Schüler. Physische und psychische Gewalt wird als „normabweichendes (unerlaubtes) und schädigendes (verletzendes) Verhalten“ definiert, wobei an Normen gedacht wird, „die heute in der Erziehung gehalten bzw. beachtet werden sollen“, und wobei eine Absicht der Schädigung nicht ausnahmslos unterstellt wird; sie könne auch „in Kauf genommen“ worden sein. Diese Deutung kritisierte Posch (1997), worauf Krumm (1997a; 1999) seine Sicht der Daten anhand von Schülersausagen verteidigte. Eine nachfolgende Studie scheint ihn zu bestätigen: Bei einer Befragung von 1374 deutschen Studenten (939 weiblich, 417 männlich) von Krumm und Weiß (2000) gaben 9% (4% w, 11% m) an, von Lehrern schon einmal „geschlagen“ worden zu sein, 45% (40 w; 49 m) „beschimpft“, 49% (46 w; 60 m) „angeschrien“, 24% (24 w; 27 m) „als ungeeignet für die Schule bezeichnet“ worden zu sein. 17 Items werden mitgeteilt. Am häufigsten haben die Befragten sich „ungerecht beurteilt“ (79%; 81 w; 79 m) und „unfair behandelt“ gefühlt (73%; 76 w; 81 m n. A. d. Autoren). Bei 48% (48 w; 48 m) hatte sich der Vorfall wiederholt. Die Autoren wollen dieses Lehrerfehlverhalten als „*mobbing*“ verstanden wissen (ebd., S. 27). Von *Mobbing* kann man sprechen, wenn Erniedrigung, Aggressionen und sonstige feindselige Handlungen gegen Schüler gezielt und mit einer gewissen Regelmäßigkeit betrieben werden, nach Stangl (2004) mindestens einmal pro Woche und über ein halbes Jahr (so bereits Leymann, 1993, S. 22). Nach diesen Kriterien beschrieben 16,9% aller 915 befragten österreichischen Studenten, wie sie während ihrer Schulzeit unter „*Mobbing*“ durch einen Lehrer oder eine Lehrerin gelitten haben.

Eine Liste von Erscheinungsformen des *Mobbing* seitens der Lehrer, allerdings bei unklarer Empirie, hat Lauper (2004) zusammengestellt. Dazu gehören u. a.

folgende Beispiele: Lehrkraft gibt einen Spitznamen, witzelt über Schüler/in, macht Andeutungen über Eltern/ Herkunft, macht abschätzig Gesten, ignoriert bestimmte Schüler, beschimpft sie usw. usf. und stellt schikanöse Vergleiche an. Das alles erscheint vergleichsweise harmlos, wenn man sich ansieht, was in den empirischen Studien, auch der Gruppe um Krumm, genannt wird. Die Liste von Lauper scheint Krumms Auffassung zu bestätigen.

In einer Schulleiterbefragung fand Thiel (1995) folgende Werte: „Verbales `Fertigmachen` von Schülern durch Lehrer“: nie 25%, selten 70% und häufig 5%; „Vulgäre Beschimpfungen des Schülers durch Lehrer“: nie 58%, selten 42%. Karazman-Morawetz und Steinert (1995) befragten u. a. Jugendliche mit 9 Items retrospektiv zum negativen Lehrerverhalten in der Grundschule (GS) und in weiterführenden Schulen (WS). 54% der Schüler gaben an, von Lehrern in GS beleidigt worden zu sein, 47% in WS; beschimpft und angeschrien wurden 62% in GS, 46% in WS; geschlagen wurden 16% in GS, 5% in WS; verspottet und bloßgestellt 36 bzw. 31% (weitere Daten bei Krumm et al., 1997).

In einer eigenen Studie nennen ca. 700 Schüler folgende häufige belastende Merkmale in dieser Reihenfolge: Lehrer sind 1. arrogant, 2. launisch, 3. ungerecht, 4. autoritär, 5. aggressiv 6. einseitig am Stoff/Lehrplan orientiert, nicht schülerzentriert, 7. egoistisch. In dieser Befragung fühlen sich 31% der Schüler ungerecht behandelt; bei Berücksichtigung von indirekten Items sind es sogar 50%. Dabei sind ältere, männliche Schüler kritischer als jüngere Mädchen. Arbeitslose Berufsschüler sind deutlich negativer zu Schule und Lehrern eingestellt als Schüler mit einer Lehrstelle; das verwundert nicht, da sie in zentralen Entwicklungsaufgaben behindert sind (Schmitz, Herrmann, Voreck , 2005).

Stolz (1997) hatte 168 Studierende des Lehramts an Gymnasien gebeten, einen Aufsatz zum Thema „Mein schlechtester Lehrer“ zu verfassen (S. 151). Die Erlebnisberichte zeigen, dass diese Lehrer nicht als fachlich schlecht, sondern als didaktisch inkompetent und zu Machtmissbrauch neigend beurteilt wurden (S. 164/167). Demnach spiele die pädagogische Qualifikation des Lehrers eine entscheidende Rolle bei der Interaktion von Lehrern und Schülern: „Schüler beurteilen einen Lehrer dann bevorzugt als schlecht, wenn er im Unterricht ein hohes Ausmaß an Lenkung/Dirigierung bei gleichzeitiger emotionaler Zurückweisung realisiert“ (S. 170). Er fand u. a. negative Kategorien wie Zurückweisung, Abwertung, Demütigung, unangemessene Bestrafung und unverständliches Erklären. Die Studierenden erinnerten sich weniger an ausdrücklich aggressive oder beleidigende Äußerungen, sondern mehr an Verhaltensweisen, die sich auf die Machtstellung des Lehrers bezo-

gen. 51,66% der Befragten nannten Fälle von „Machtmissbrauch“ oder „mangelnder Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung“ (S. 167). In einer als Gesamterhebung geplanten Studie, an der aber nur 50% (abs. 1933) der Schüler teilnahmen, an einem Beruflichen Schulzentrum (Berufsfachschule für Kaufmännische und Gesundheitsberufe, Büro-Berufe) und einer Berufsoberschule (Wirtschaft) von Hanke (2002) fühlen sich 12% der Schüler und 6% der Schülerinnen von Lehrern aktuell bedroht (S. 267).

Auch Gorham und Christophel (1992) suchten mit Hilfe von Studenten u. a. demotivierendes Lehrerverhalten zu identifizieren und fanden 20 Kategorien, darunter langweiliger und konfuser Unterricht, unbefriedigendes Beurteilen, negative Einstellung zu den Studenten u.a.m.; einige Kategorien erhielten hohe Bewertungen sowohl positiv wie negativ, z. B. die Wirksamkeit/ Unwirksamkeit der Lehrperson und ihr Enthusiasmus bzw. Mangel an Enthusiasmus.

Zu u. a. körperlichen und verbalen Gewalthandlungen zwischen Lehrpersonen und Schülern befragten Leithäuser und Meng (2003) rund 4000 Schüler der Schuljahrgänge 7-13 an sieben (von 21) Schulen in Bremen. Ein Drittel gab an, im letzten Schuljahr mindestens einmal von ihren Lehrern „mit Worten fertig gemacht“ worden zu sein; 2,7% der Sekundarstufe I und 1,2% der Stufe II gaben an, 1-5mal „geschlagen“ worden zu sein; 0,9-1,8% fühlten sich „körperlich sexuell belästigt“ (z. B. „be-grabscht“). Zwischen den Schulstufen ergaben sich keine bedeutsamen Differenzen. Die Wiederholungsfrequenz nahm mit zunehmendem Alter geringfügig ab.

In einigen Studien sollte das Ausmaß von Schulgewalt in Ost- und Westdeutschland verglichen werden; sie untersuchten unter anderem Aussagen über aggressives Lehrerverhalten. In der Studie von Schubarth (2000) berichteten 50% bis 70% der Schüler von subtilen Aggressionen (vor der Klasse bloßstellen, blamieren) und 23% (Sachsen) bis 29% (Hessen) von manifesten Aggressionen (physische Gewalt) Nur verbale Entgleisungen der Lehrkraft, wie zum Beispiel „anschreien“, erreichten in Sachsen einen höheren Anteil als in Hessen. Ähnliches wird in der Studie von Melzer (2000) berichtet. Er stellt fest, dass man zwar die Ergebnisse in dem Sinne interpretieren könne, dass problematisches Lehrerverhalten gehäuft in gewaltbelasteten Schulformen (z.B. Hauptschulbildungsgang) aufträte und demnach als Reaktion auf Schülerverhalten interpretiert werden könne, dass jedoch von einem ausgebildeten Pädagogen ein professionelleres Verhalten erwartet werden könne.

Wie hoch ist der Stellenwert solchen Lehrerverhaltens vergleichsweise zu anderen Belastungen aus Schülersicht einzuschätzen? Dazu gibt es eine aufschluss-

reiche Untersuchung der Projektgruppe Belastung (1998) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg an über 4.300 Schülern. Die Belastung der Schüler stellt sich als komplexes Konstrukt dar, das von verschiedenen Faktoren, die einzeln und interagierend wirken können, beeinflusst wird. Die Strukturanalyse (gerechnet mit LISREL von P. B. Sikorski) zeigt anhand der Pfadkoeffizienten, dass die mit Abstand stärkste Belastung der Schüler vom negativen Lehrerverhalten ausgeht (Tabelle 5).

Tabelle 5: Belastung der Schüler - Pfadkoeffizienten

Belastung durch Schulorganisation	-.08
Belastung durch Lehrerverhalten	.48
Belastung durch Arbeitsplatz Schule	.14
Belastung durch Eltern	.35

Anmerkung: zit. n. Projektgruppe Belastung (1998)

Nach der Modellrechnung sind für das schulische Belastungserleben der Schüler vor allem die Lehrer (mit einem Pfadkoeffizienten von .48) bedeutsam, mit Abstand gefolgt von den Eltern (.35). Der Einfluss des Arbeitsplatzes Schule (.14) ist dagegen als relativ gering einzuschätzen. Keinen Einfluss auf das Belastungserleben der Schüler hat die Schule als Institution (-.08). Die Pfadkoeffizienten drücken den relativen Einfluss der Variablen aus; sie sind keine absoluten Größen. Dieser Befund gilt auch, wenn man die Analysen auf die einzelnen Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), die beiden Klassenstufen (6 und 8) und die Geschlechter (Jungen, Mädchen) anwendet. Der Belastungsfaktor „Eltern“ setzt sich aus den Merkmalen zusammen: Schlechtes Verhältnis zum Vater (höchster Wert!), zur Mutter, mangelndes Schulinteresse der Eltern und Streit mit den Eltern wegen Schule. Wenn man nun fragt, welches Merkmal des Lehrerverhaltens als belastend erlebt wird, erweist sich, dass die stärkste Belastung, neben den Leistungsanforderungen, mangelnder Lernunterstützung und Schülerzentrierung, eindeutig vom „kränkenden“, demütigenden Lehrerverhalten ausgeht.

Genauere qualitative Beschreibungen negativen Lehrerverhaltens eruierten Eder und Eder (1995) anhand von tiefgehenden Interviews. Schüler, die sich durch die Schule besonders belastet fühlten, schilderten, wie Lehrer sie oder Mitschüler vor der ganzen Klasse lächerlich gemacht hatten. Zu den schlimmsten Erfahrungen zählten „zynisch-herabsetzende Bemerkungen“ durch Lehrer, die fast alle Schüler/innen berichteten (S. 218f): „Es sind sowieso zu viele Schüler in der Klasse, da müssen ein paar weg!“

„... eine Nachprüfung schaffst du sowieso nicht“, „hat in mein Heft hineingeschaut und hat zu lachen angefangen“. Die Autoren schreiben, dass „ca. 15-20% der Schüler/Innen ... die Beziehung zu ihren Lehrern/Innen praktisch durchgehend als negativ“ erleben. Sie berichten über „entmutigende und zynisch-herabsetzende Bemerkungen“ (S. 218) und benutzen oft den Ausdruck: „fertig machen“ (S. 220; vgl. Krumm, 1997, S. 288f).

Mit einer offenen Fragemethode arbeiteten auch Kearney et al. (1991): Sie gingen in zwei Schritten vor. 254 (110 weiblich) *undergraduate students* wurde ein *open-end-questionnaire* vorgelegt mit der Aufforderung, über ihren bisherigen Collegebesuch nachzudenken und sich an Situationen zu erinnern, in welchen Lehrer etwas sagten oder taten, das sie über die Dauer des Kurses irritierte, demotivierte oder tief verstörte. Diese Erlebnisse sollte über so viele Lehrer/innen geschildert werden wie möglich. Zur Anregung wurden Beispiele vorgegeben. Man erhielt 1762 Beschreibungen, die dann in 28 Kategorien des Fehlverhaltens zusammengefasst wurden, darunter Sarkasmus und Niedermachen (Rang 1, 9%), unfaire Prüfungen (Rang 4, 6%), geht auf Fragen nicht ein (Rang 8, 4%) usw., Lehrer wurden mit „ungeduldig, launisch, negativ“ bezeichnet. In einer 2. Studie wurde 261 (150 weiblich) *undergraduate students* ein Fragebogen über Lehrerfehlverhalten vorgelegt. Die Befragten sollten an eine bestimmte Lehrperson denken i. S. der Ankertechnik und die Items anhand einer Ratingskala ankreuzen. Die Items repräsentierten die 28 Kategorien der ersten Studie. Die Items wurden faktorenanalysiert. Nach Eliminierung einiger Items fanden sie drei Faktoren mit guter konzeptuellen Konsistenz: Inkompetenz (z.B. unfaire Prüfungen, schlechter und langweiliger Unterricht u.ä.), Unverschämtheit (*offensiveness*) (z. B. Sarkasmus, Niedermachen, verbal anstößig usw.) und Trägheit (*indolence*) (z. B. Absentismus, schlecht vorbereitet, gibt Arbeiten zu spät zurück etc.).

Einen Vergleich von Altersgruppen anhand von Jahrgangsstufen führten Czerwenka et al. (1990, auch Ulich, 2001, 20) durch. Sie ließen über 1000 Schüleraufsätze zum Thema: „Einem unbekanntem Wesen erklären, was Schule bedeutet“ hinsichtlich positiver und negativer Urteile über Lehrer/innen auswerten. Die positiven Urteile nahmen von Klassenstufe 5 bis 11 kontinuierlich ab, in Klasse 13 nahmen sie wieder zu: Klasse 5: 26%; Kl 7: 17%; Kl 9: 4%; Kl 11: 3%; Kl 13: 8%. Die negativen Urteile entwickelten sich in umgekehrter Richtung: Klasse 5: 26%; Kl 7: 42%; Kl 9: 57%; Kl 11: 65% und Kl 13: 49%. Einen Generationenvergleich führten auch Karazman-Morawetz und Steinert (1995) durch. Sie stellten fest, dass mehrheitlich unangenehme Erlebnisse mit Lehrern aus der Grundschulzeit berichtet wurden (vgl. Krumm, Lamberger-Baumann & Haider 1997, 268).

Ein Erklärungsmodell für Genese und Ursachen verletzenden Lehrerverhaltens (*violent behavior*) testeten Elbedour et al. (1997). Danach erhöhen ein negatives Schulklima und eine Kontroll-Ideologie (vgl. auch Sava, 2000) bei persönlicher Billigung von verbaler und körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel die Wahrscheinlichkeit des Lehrerfehlverhaltens. Das Modell wurde an 117 Lehrpersonen und ihren 1170 Schülern verifiziert. Meng (2004) befragte Schulleiter u. a. zur Gewaltbelastung von Schülern/innen durch Lehrpersonen. Die Befragung ergab folgende Mittelwerte (1 = keine Belastung bis 5 = sehr starke Belastung): verbale Gewalt von Lehrern gegen Schüler in verschiedenen Schularten 1,3 - 1,8, körperliche Gewalt gegen Schüler 1,02 - 1,2, verbal-sexuelle Gewalt gegen Schüler 1,02 - 1,21 und verbale Gewalt Lehrer/innen gegen einander 1,1-1,4. Entscheidend an diesen Daten ist die Gewissheit, dass Schulleiter Kenntnisse von den Vorkommnissen an den Schulen haben.

Ein kausales Erklärungsmodell prüfte auch Sava (2002). Danach stellen das Schulklima, die Kontrollideologie als Überzeugungssystem von Lehrern, und der Grad des Burnout die kausalen Bedingungsvariablen einer Konflikt induzierenden Einstellung dar. Die Kontrollideologie ist durch einen autokratischen Erziehungsstil gekennzeichnet, der auf Ordnung, Disziplin und einer strengen Lehrer-Schüler-Hierarchie basiert. Untersucht wurden 119 Lehrer/innen (99 w; 20 m) mit einem mittleren Alter von 39,5 Jahren (23-62) in 15 verschiedenen Schulen in Rumänien, und ihre Schüler (n = 946). Den Lehrern wurden Skalen zur Messung des Grades an Kontroll-Ideologie, des Schulklimas und des Burnout vorgelegt. Die Schüler hatten ihre Beziehung zu den Lehrern (Lehrerfehlverhalten, negative Beziehung, Mangel an Unterstützung) einzuschätzen und die eigenen Reaktionen darauf (Verhaltenseffekte, psychosomatische Effekte). Als Ergebnis zeigte sich, dass eine Konflikt induzierende Einstellung mit dem entspr. Negativen Verhalten (Feindseligkeit, Mangel an emotionaler Unterstützung und Fehlverhalten) seitens der Lehrer zu teils defensivem und negativem, teils aggressivem Schülerverhalten mit psychosomatischen Auffälligkeiten führt, während die anfangs postulierten Bedingungsvariablen (Schulklima, Kontroll-Ideologie, Burnout) relativ zur Konflikt induzierenden Einstellung inkl. Lehrerfehlverhalten in diesem Variablensystem kaum eine Rolle spielen. Entscheidend für die negative Schülerreaktion sind also – aus Schülersicht - die negative Einstellung und das Fehlverhalten der Lehrer. Als Nebeneffekt zeigte sich eine positive Beziehung zwischen Burnout und naiver positiver Einstellung zu den Schülern; dies kann eine indirekte Bestätigung für unsere Annahme sein, dass Burnout mit unrealistischen Erwartungen zu tun hat (Schmitz und Leidl, 1999).

Historischer Exkurs zum negativen Lehrerverhalten

Das Symbol des Lehrerberufs ist seit den Anfängen der schriftlichen Überlieferung die Rute oder der Rohrstock. Prügel im schulischen Bereich wurde bis in die jüngste Vergangenheit tradiert; in Deutschland wurde die Prügelstrafe in den Schulen erst in den 70er Jahren verboten; sie kann deshalb strafrechtlich verfolgt werden. Seit den Anfängen der schriftlichen Überlieferung wird Gewalt in der Erziehung genannt. Der Oberbegriff für „Erziehung“ scheint identisch mit „Strafe, Züchtigung“ gewesen zu sein und wurde in der Hieroglyphenschrift durch einen schlagenden Mann dargestellt. Auch in den Quellen der altbabylonischen Zeit (20.-16. Jh. v. Chr.) ist mehrfach von Gewalt gegen Schüler die Rede (Belege vgl. Fischer-Elfert, 2003). Sie ist über Jahrhunderte typisch für die Erziehung. Überblicke zur Gewalt in der Erziehung in der griechischen und römischen Antike, im Mittelalter und bis in die Neuzeit so wie Hinweise auf einschlägige Literatur finden sich bei Krebs und Forster (2003). Aber bereits in der Antike hat es Gegenstimmen gegeben: So wird Menander (ca. 342-293) zitiert: Seine Kinder solle man eher mit Ehrgefühl und Güte in Schranken halten als mit Furcht. Ähnlich äußerten sich Quintilian (35-96 n. Chr.) und Seneca (4 v.- 65 n.Chr.). Plutarch (45 – ca. 120 n. Chr.) schrieb einen Traktat gegen die Prügel in der Schule (Quellenhinweise bei Christes, 2003). Aus der Spätantike sei Augustinus (354-430) mit seiner scharfen Ablehnung der Prügelstrafe zitiert. Mit dem Beginn der Neuzeit ist Comenius (1592-1670) zu nennen, der eine Reform des Unterrichtswesens anstrebte.

Sünkel (2003) stellt die Frage, warum das System dieser „Herrschaftspädagogik“ wider besseres Wissen so lange überdauerte, bis in die Gegenwart. Offiziell endgültig wurde die Prügelstrafe in Deutschlands Schulen erst im Jahr 1972 abgeschafft, und erst seit 2002 ist es Eltern untersagt, psychischen Druck mit Verbalinjurien auf ihre Kinder auszuüben (Fischer-Elfert, 2003). Er antwortet, „weil es das natürliche System“ sei: Der Große ist dem Kleinen körperlich überlegen, der Starke dem Schwachen, der Erwachsene dem Kind. Nichts sei natürlicher, als diese Überlegenheit zum Zweck der Vermittlung nötiger Kenntnisse, Fertigkeiten etc. auszunutzen und die Aneignungsleistung zu erzwingen. Er erwähnt, dass man die Prügelstrafe in den „Stammeskulturen der sog. Naturvölker“ so gut wie nie finde. Sünkels Begründung: Im Zuge der Staatengründung und der Schrifterfindung seien die Aneignungsgegenstände derart komplex geworden, dass sie durch „situative Teilnahme“, womit er wohl das Lernen am Modell meint, allein nicht angeeignet werden könnten. Da bessere Methoden nicht bekannt gewesen seien, habe man zur Gewalt greifen müssen.

Diese Begründung Sünkels lässt die soziokulturellen bzw. gesellschaftlichen Aspekte außer acht: Es ist wahr, dass auf der gesellschaftlichen Entwicklungsstufe der sog. Urgemeinschaft die Menge der zu verarbeitenden Informationen, die ein Mensch zu verarbeiten hatte, um am Leben vollwertig teilnehmen zu können, so gering war, dass bloßes Lernen am Vorbild als Lernform m. E. im wesentlichen genügte. Doch das scheint keine hinreichende Begründung dafür zu sein, dass auf dieser gesellschaftlichen Entwicklungsstufe körperliche Strafe kaum Anwendung fand. Denn noch im Mittelalter hatte ein Mensch zum gleichen Zweck kaum mehr Informationen zu verarbeiten, und trotzdem war die Prügelstrafe allgemein üblich. Das Argument zunehmender Information und Komplexität scheint deshalb nicht hinreichend; vielmehr ist die Begründung darin zu suchen, dass die Urgemeinschaft ohne feste Herrschaftsstrukturen auskam. Erst mit der Entstehung gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen wurde die Prügelstrafe zur Festigung der herrschaftlichen Autorität bedeutsam, und erst damit kam die sog. Herrschaftspädagogik auf. Bereits die antiken Zitate belegen, dass hauptsächlich zum Zweck der Disziplinierung und Unterwerfung geprügelt wurde und kaum, um das Lernen an sich zu fördern. Durch gutes Lernen zeigte der Zögling seinen Gehorsam gegenüber dem Lehrer und damit gegenüber der Obrigkeit. Die Vorstellung vom erfolgreichen Lernen findet sich lediglich in den Zitaten der antiken Kritiker, u. z. zu einer Zeit, als erste „demokratische“ Erfahrungen in den Staatenbildungen der griechischen Polis und des antiken Rom gemacht worden waren. Ein weiterer Grund für eine kritische Sicht der Prügel liegt darin, dass gebildete Sklaven oft als Erzieher von Fürstensöhnen arbeiteten. Diese wie auch hoch gebildete Freie (Aristoteles erzog Alexander den Großen) hatten nicht das Recht zur Prügelstrafe. Kritische Vorstellungen wurden erst wieder virulent, als im Zeitalter der Renaissance der Adel begann, Hauslehrer zur Ausbildung seiner Kinder anzustellen. Die gesellschaftliche Stellung eines solchen „Hofmeisters“ als Zugehöriger des lohnabhängigen Hofgesindes erlaubten es nicht, den heranwachsenden künftigen Brotgeber zu züchtigen. Daran knüpft eine merkwürdige Erscheinung: An der Schwelle zur Neuzeit ist der *Prügelknabe* bekannt, der die Prügel bezog, die dem jungen Prinzen zugehört war. Die Rechtfertigung der neu aufkommenden Pädagogik als „Dienst am Zögling“ wurde von den antiken Texten der Kritiker bezogen.

Anders war die gesellschaftliche Stellung der Schulmeister in den für das „gemeine Volk“ eingerichteten Schulen des 18. und 19. Jahrhunderts. Hier wurden Untertanen im Auftrag von fürstlichen Landesherrn erzogen. Der Schulmeister Johann Jakob Häuberle zählte sein Leben lang seine Erziehungsmaßnahmen und

brachte es auf 911 527 Stock- und 124 010 Rutenhiebe, die Zahl der Kopfnüsse und Mauschellen ging in die Million. Stolz teilte er diese Liste im Jahr 1780 in der Dessauer Zeitschrift „Pädagogische Unterhandlungen“ mit (zit. n. Sünkel, 2003, S. 90). Die Begründung der Züchtigung hatte sich gewandelt. Um ein Beispiel zu nennen: Für die pietistisch geleitete Erziehung im 18. Jahrhundert war es wichtig, „dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde“ (Kühn, 2003). Dagegen stellte bereits Comenius (1592-1670) die pädagogische Frage: „Wie können Lehrende weniger lehren und gleichzeitig die Lernenden mehr lernen?“. Es gab vereinzelte Ausnahmen. Kant berichtet von einem Lehrer, der ihm besonders im Gedächtnis haftete, weil er nicht prügelte, und dem er und einige seiner Mitschüler stets „sehr viel Aufmerksamkeit, Folgsamkeit und Achtung bewiesen hätten, weil sie bei ihm viel hätten lernen können“ (Kühn, 2003, 514). Immanuel Kant, der in Königsberg 1732-1740 eine nach pietistischen Anschauungen geleitete Schule besucht hatte, lehnte die Prügelstrafe strikt ab und legte das Schwergewicht auf „die Autonomie als Schlüssel zur Sittlichkeit“ (ebd., 70ff). Seines Erachtens lief die Art von Disziplin, die er durchlitten hatte, auf eine besonders harte Form von Sklaverei hinaus, die er für schädlich hielt, da sie dem Menschen die Fähigkeit, selbst zu denken, nähme (ebd., 63ff). Noch gut hundert Jahre später drückt ein „aufgeklärter“ Lehrer und Pädagoge den inneren Zwiespalt zwischen Selbstbestimmung und Gehorsam, zwischen Motivation und Körperstrafe aus, wenn er einerseits schreibt: „Der Mensch kann nur erzogen werden, wenn ihm eine freie, durch Motive bestimmbare Selbstentscheidung eigen ist.“ Und: „Auf der freien Selbstbestimmung beruht die Persönlichkeit des Menschen.“ (Helm, 1894, S. 3), und andererseits: Der Zögling muss „dem Willen des Erziehers unterworfen werden.“ (S. 43) und: „Der Gehorsam des Zöglings“ ist „nötigenfalls durch Zwang [körperliche Züchtigung durch Rute oder Stock] herbeizuführen.“ (S. 45). Hier soll keine historische Recherche des positiven Lehrerverhaltens vorgelegt werden, dennoch sei Ch. G. Salzmann (1744-1811) erwähnt, der eine Anweisung zur Erziehung der Erzieher vorgelegt hat (Salzmann, 1806). Ihm waren das Prinzip der positiven Verstärkung bekannt, das Lernen durch Nachahmung, die Definition von Lernzielen und u. a. die transparente Begründung von Strafen.

Noch bis in die sechziger Jahre galten die Merkmale Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit seitens der Lehrer und gegenüber den Schülern Disziplin, Ordnung, straffe Lenkung und Autorität neben anderen Merkmalen (Borich & Klinzig, 1987) als die typischen Tugenden des effektiven Lehrers. Der Schüler sollte neben guten Leistungen auch Gehorsam, Mitarbeit, Benehmen, Disziplin und Gründlichkeit

zeigen. Diese Verhaltensweisen mit Strafandrohungen und Strafen durchzusetzen war normal und eine von allen akzeptierte Selbstverständlichkeit. Noch das verbreitete Werk zur „Forschung über Gewalt an Schulen“ (Holtappels et al., 1997) enthielt außer in einer Fußnote im Beitrag von Krumm (S. 64) keinen Hinweis auf Lehrer-gewalt gegen Schüler. Die Studien in dieser Zeit, sofern sie überhaupt stattfanden, hatten den Zweck der Beurteilung des Lehrers, hauptsächlich für die Dienstaufsicht. Erst in den siebziger und achtziger Jahren begann man, den Fokus der Forschung verstärkt auf die Lehrer-Schüler-Interaktion zu legen. Und erst mit dem Aufkommen des Prozess-Produkt-Paradigmas und seiner Fortentwicklungen in den letzten Jahrzehnten wurden u. a. Merkmale der indirekten Instruktion als Unterrichtsprinzip spruchreif, etwa die Verwendung von Stimuli zur Weckung des Interesses und der Motivation. Auch das Aufgreifen der Gedanken der Schüler und nicht deren Ablehnung („das gehört nicht hierher“) wurde in instrumenteller Hinsicht akzeptiert. Man kann sich vorstellen, dass der Paradigmenwechsel, der sich in der Pädagogik zu etablieren begann, in den Köpfen der praktischen Pädagogen langsam und verspätet sich vollzog und wohl einige Personen überhaupt nicht erreichte. Das Umdenken der Praktiker erfolgte wesentlich im Laufe des natürlichen Generationenwechsels und wurde erschwert durch die Tatsache, dass zunächst nur wenige Lehrer eine Beziehung zur wissenschaftlichen Pädagogik entwickelten. Noch aus den letzten Jahren berichtet Hoos (1999) über seine eigenen Erfahrungen mit inakzeptablem Lehrerverhalten und ausdrücklich von Misshandlungen, angefangen von Vernachlässigung des Schülers, aber auch von mangelnder Achtung und rüdem Umgangston und tatsächlicher körperlicher Gewaltanwendung.

Engelhardt (1979) unterschied in diesem Zusammenhang vier Formen der Beziehung zwischen Lehrern und Wissenschaft: (1) Lehrer/innen erachten wissenschaftliche Theorien der Pädagogik für die Praxis als irrelevant. Diese Wertung kann man unter Praktikern bis heute hören. (2) Lehrer übernehmen einzelne Aspekte der Theorien eher un- bzw. vorbewusst. (3) Lehrer proklamieren pädagogische Theorien als maßgebend, während sie gleichzeitig im Schulalltag auf die herkömmlichen Methoden des Erzwingens von Disziplin und Lernerbeit zurückgreifen. Der Autor nennt diesen Vorgang eine (kognitive) *Abspaltung*, die typisch für *Sonntagspädagogen* sei. (4) Schließlich gibt es nach Engelhardt noch die Möglichkeit der intellektuellen, produktiven Auseinandersetzung des Praktikers mit seiner Wissenschaft, d. h. Aspekte der wissenschaftlichen Pädagogik werden aufgegriffen, beurteilt und vielleicht übernommen. Das aber setze *eine Grundoffenheit für Veränderungen* und ein generelles Interesse an pädagogischen Problemen voraus. Zweifellos ist diese

Offenheit bis heute nicht der Normalfall. In schwierigen Situationen greifen die meisten Praktiker auf die oben geschilderten Methoden des Paradigmas des Erzwingens und des Forderns zurück. Als allgemeine Begründung für diesen Zustand der Theorie-Praxis-Kluft wird häufig die Empirie-Ferne der wissenschaftlichen Pädagogik gebracht.

Ein Umdenken der Praktiker in Richtung des Paradigmas des pädagogischen Denkens wird aber auch durch die Verhältnisse erschwert: Die Klassen sind zu groß; alleine schon dieser Umstand erzwingt oft hartes Durchgreifen. Diese Feststellung hatte schon Schuh (1962; zit. n. Buer et al., 1995) gemacht. Daneben fand er die Lehrerklagen, die allgemeine Stellung des Lehrers in der Gesellschaft sei unbefriedigend, es gäbe kaum Aufstiegsmöglichkeiten, der Verdienst sei zu gering und die Anteilnahme der Eltern lasse zu wünschen übrig. Die Befunde könnten aus einer Studie der Gegenwart stammen. Vergleicht man die Ergebnisse von Schuh mit späteren (etwa Elbing & Dietrich, 1982) und mit heutigen Ergebnissen (etwa in Hillert & Schmitz, 2004), so lässt sich eine Verbesserung der Situation der Lehrerschaft aus Lehrersicht nicht feststellen. Jedoch haben sich die objektiven Verhältnisse in mancher Hinsicht verbessert; Klassen mit 50-60 Schülern, wie in den 50er Jahren, gibt es nicht mehr, der Gebrauch des PC erleichtert auch vieles.

Diese knappe Skizze soll erläutern, dass für die heutige Situation an den Schulen im wesentlichen zwei Traditionsstränge verantwortlich sind: die Tradition dessen, was Sünkel (ebd.), und wohl auch andere, prägnant mit dem Ausdruck *Herrschaftspädagogik* belegt hat, und die Tradition des „pädagogischen“ und humanen Denkens. Ein wesentlicher Hemmfaktor einer Öffnung zur Entwicklung humanen, pädagogischen Denkens sind die materiellen Verhältnisse an den Schulen mit ihren vielfältigen Belastungen, aber auch die Einstellung zu den Belastungen. Die Berücksichtigung dieser Faktoren mögen zum Verständnis des Phänomens des negativen Lehrerverhaltens und der noch vorhandenen Lehrgewalt gegen Schüler beitragen. Auf der anderen Seite fällt die Würdigung des neuen pädagogischen Denkens einschließlich des positiven Verhaltens der meisten Lehrerinnen und Lehrer um so deutlicher aus.

6.1 Erste Hauptuntersuchung zum negativen Lehrerverhalten

300 ehemalige Schüler mit einem mittleren Alter von 21-25 Jahren (die Datenerhebung besorgte Zartmann, 2004) wurden aufgefordert: *Denken Sie bitte an Ihre Schulzeit zurück. Sie erinnern sich bestimmt an Lehrerinnen und Lehrer, bei denen der Unterricht Spaß bzw. keinen Spaß gemacht hat. Versuchen Sie sich die Situation leb-*

haft vorzustellen. Bewerten Sie bitte folgende Aussagen anhand eines konkreten positiven bzw. negativen Lehrerbeispiels. Wie hat sich diese(r) Lehrerin/ Lehrer verhalten? Diese(r) Lehrerin/ Lehrer ist mir positiv (negativ) in Erinnerung, weil er/sie Schüler/innen ... Dann folgen jeweils 28, in Vorversuchen theoriegeleitet erstellte, positive bzw. negative Items, deren Ratingskala anzukreuzen war. Die negativen Formulierungen ergeben sich aus den ursprünglichen positiven Aussagen.

In der Tabelle 6 wird zunächst mitgeteilt, welches negative Lehrerverhalten mit welcher Gewichtung (Rangreihe anhand der Mittelwerte) vorkommt und wieviel Prozent der ehemaligen Schüler der entsprechenden Aussage zugestimmt haben. Diese Rangreihe vermittelt auch einen Eindruck über die Schüler-Präferenzen hinsichtlich dieses Lehrerverhaltens.

Eine explorative Faktorenanalyse der 28 Items negativen Verhaltens (Hauptkomponenten, Varimax Rotation, 7 Iterationen) generierte fünf Faktoren mit einer Varianzaufklärung von rund 61,1%: Die Faktoren nennen wir, in der Reihenfolge ihrer Gewichtung: Schlechter Unterricht (aus Schülersicht), Mangel an Unterstützung, Mangel an Anerkennung, Mangel an positiven Gefühlen/ Humor und aggressives Lehrerverhalten.

- Für Faktor 1, *mangelhafte didaktisch-methodische Kompetenz* bzw. schlechter Unterricht aus Schülersicht, ergibt sich ein Eigenwert von 9,86, es werden 35,2% der Varianz aufgeklärt. Der Faktor enthält 6 Items wie: Lehrer improvisierte den Unterricht oft schlecht/ unbefriedigend, strukturierte seinen Unterricht nicht nachvollziehbar, stellt keinen aktuellen Bezug her, war unmotiviert, hielt einen langweiligen Unterricht, gab Korrekturen verspätet zurück. Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .31- .65, mittel .51, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert beträgt .46 - .75, die Ladungen .54- .77, $\alpha = .89$.
- Faktor 2, *Mangel an Unterstützung* (Eigenwert 2,7; 9,6% Varianzaufklärung) enthält 7 Items (Lehrer/in hatte kein Verständnis, konnte Schüler nicht motivieren ..., unterstützte Schüler mit Lernschwierigkeiten nicht, zeigte kein Interesse an den Bedürfnissen der Schüler, demütigte Schüler, wenn sie schlechte Leistungen erbrachten, usw.), die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .35- .69, mittel .54, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .59 - .78, die Ladungen .54- .78, $\alpha = .89$.

Tabelle 6: Negative Erinnerungen in Prozent der Nennungen

		M	s	%
	Diese(r) Lehrerin/ Lehrer ist mir negativ in Erinnerung, weil....			
01	Lehrer ermutigte nicht, Fragen zu stellen	2,00	2,26	55,3
02	Lehrer konnte leistungsschwache Schüler nicht motivieren	2,29	1,78	65,7
03	Lehrer hielt einen langweiligen Unterricht	2,31	1,69	65,3
04	Lehrer begegnete nicht mit Verständnis	2,35	1,85	64,7
05	Lehrer war rechthaberisch	2,46	2,16	62,7
06	Lehrer zeigte kein Interesse für die Bedürfnisse der Schüler	2,48	2,16	59,0
07	Lehrer war launisch	2,49	2,16	56,3
08	Lehrer unterstützte nicht bei Lernschwierigkeiten	2,52	2,09	57,3
09	Lehrer war beherrschend	2,53	2,52	59,0
10	Lehrer unterrichtete nur durch Frontalunterricht	2,61	2,17	53,7
11	Lehrer war nicht geduldig	2,67	2,21	54,3
12	Lehrer gab keine gerechte Noten	2,68	1,74	54,0
13	Lehrer demütigte leistungsschwache Schüler	2,69	2,65	54,0
14	Lehrer leitete nicht an, Sachverhalte kritisch zu betrachten	2,73	1,66	47,3
15	Lehrer ermutigte nicht, wenn sich Schüler anstrebten	2,74	1,76	50,0
16	Lehrer war unmotiviert	2,76	2,02	48,3
17	Lehrer zeigte kaum / keine Gefühle	2,79	2,14	48,0
18	Lehrer zeigte keine Anerkennung, wenn Schüler etwas wussten	2,81	1,75	44,3
19	Lehrer improvisierte im Unterricht schlecht	2,81	1,97	46,3
20	Lehrer zeigte keinen Humor	2,82	2,21	47,0
21	Lehrer verfolgte Stundenziel nicht nachvollziehbar	2,85	1,93	42,3
22	Lehrer setzte den Unterrichtsstoff in keinen aktuellen Bezug	2,90	2,12	46,3
23	Lehrer strukturierte den Unterricht nicht nachvollziehbar	2,91	1,88	43,3
24	Lehrer lobte nicht für gute Leistungen	2,95	1,91	40,7
25	Lehrer korrigierte langsam	3,02	2,26	42,7
26	Lehrer machte sich über Schüler lustig	3,08	2,78	42,3
27	Lehrer war zu Schülern nicht ehrlich	3,27	2,36	32,0
28	Lehrer drohte Schülern	3,44	2,98	35,3

Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu. In der Spalte der Prozentangaben werden die Wertungen 1 und 2 addiert.

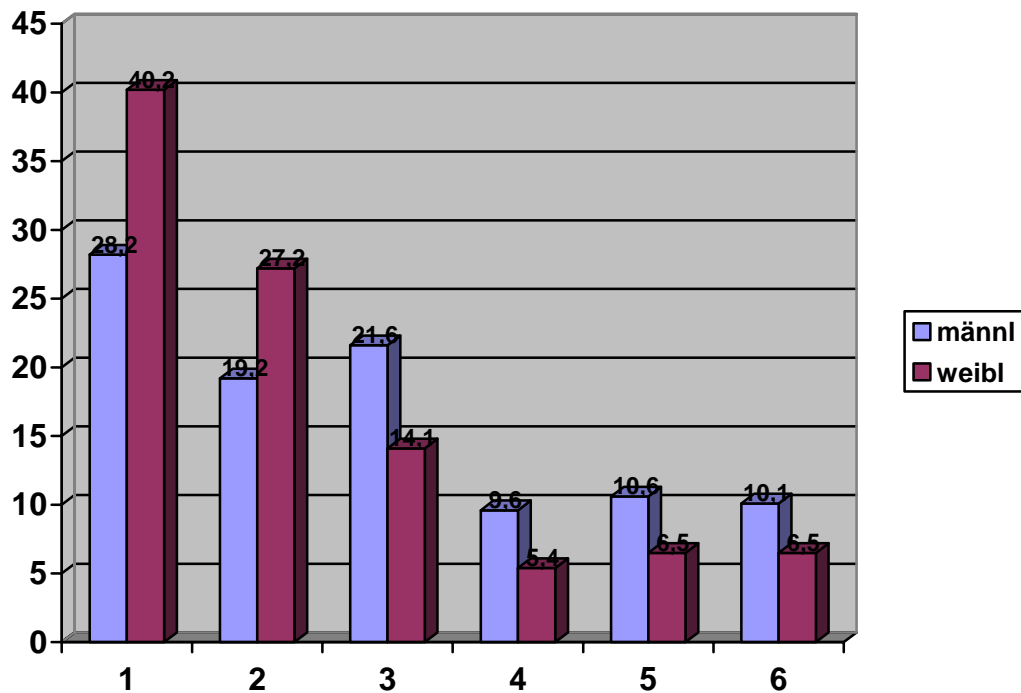
- Faktor 3, *Mangel an Anerkennung* (Eigenwert 2,1; 7,6% Varianzaufklärung) enthält 4 Items (Lehrer/in zeigte keine Anerkennung, lobte nicht für gute Leistungen, ermutigte nicht, wenn Schüler sich anstrebten, ermutigte nicht, Fragen zu stellen). Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .31- .69, mittel .50, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .59 - .72 die Ladungen .62- .80, $\alpha = .83$. Der Faktor weist auf Unkenntnis des Verstärkungsprinzips seitens der Lehrer. Die Faktoren 2 und 3 können als negative Subskala der theoretischen Dimension Sozialkompetenz aufgefasst werden.
- Faktor 4, *Mangel an positiven Gefühlen/ Humor* (Eigenwert 1,3; 4,5% Varianzaufklärung) enthält sechs Items (Lehrer/in hatte keinen Humor, war beherrschend, zeigte keine/ kaum Gefühle, war rechthaberisch, ungeduldig, launisch). Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .34- .55, mittel .44, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .55 - .64 die Ladungen .50- .74, $\alpha = .82$. Der Faktor weist auf Unkenntnis psychologischer Hinweisreize und des Verstärkungsprinzips.
- Faktor 5, *aggressives Lehrerverhalten* (Eigenwert 1,2; 4,2% Varianzaufklärung) enthält diese Items: Lehrer/in machte sich über Schüler lustig/war ironisch, drohte den Schülern). Die Ladungen betragen .65 - .83. Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .47- .54, mittel .50, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .55 - .60, $\alpha = .75$. Die Faktoren 4 und 5 lassen sich unter die Dimension *mangelhafte Selbstkompetenz* fassen. Gemeinsam klären sie 8,7% der Varianz auf.
- In der Einschätzung der *mangelhaften didaktisch-methodischen Kompetenz* (schlechter Unterricht; Faktor 1) differieren Schüler und Schülerinnen nicht (T-Test, Mittelwerte: m 2,77, w 2,83; mittlere Differenz -.06, F: 0.12 n.s., $p = .67$). Hinsichtlich der Kategorie *Schulabschluss* deuten sich statistische Tendenzen an: Die Urteile werden von der Gruppe der Schüler ohne Abschluss über Hauptschule hin zu Realschulabschlüssen immer negativer, jedoch nicht bei den Abiturienten (Kruskal-Wallis, mittlere Ränge: ohne Abschluss 164, Hauptschulabschluss 150, Realschule 126, Abitur 162; $\chi^2 = 7,7$, $df = 3$, Signifikanz: .05). Nach Altersgruppen deuten sich keinerlei Differenzen an (K-W, mittl. Ränge: bis 20 Jahre 145, 21-5 Jahre 160, 26-30 Jahre 158, 31-40 Jahre 143 und über 40 138; $\chi^2 = 2,16$, $df = 4$, signif. .71). Allerdings wird, wie die mittleren Ränge andeuten, mit zunehmendem Alter ab ca. 21-25 Jahren, die Beurteilungstendenz zunehmend negativer, jedoch statistisch unbedeutend.

- Im Faktor 2, *Mangel an Unterstützung*, differieren ehemalige Schüler und Schülerinnen bedeutsam; Schülerinnen bemängeln sehr viel mehr als Schüler, dass Lehrer/innen bei Lernschwierigkeiten nicht unterstützen, nicht motivieren, kein Verständnis zeigen und sogar leistungsschwache Mitschüler demütigen (T-Test, Mittelwerte: m 2,72, w 2,08; Differenz .64, F: 13,15**). Die Differenz ist signifikant ($p < .000$). Die Klagen über mangelnde Unterstützung nimmt mit aufsteigendem Schulabschluss hoch signifikant zu (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 195, Hauptschule 172, Realschule 134, Abitur 128; $\chi^2 = 21,15$, $df = 3$, $p < .000$).
- Einen *Mangel an Anerkennung* i. S. des psychologischen Konstruktes der positiven Verstärkung wird tendenziell von Schülerinnen häufiger beklagt als von Schülern (T-Test, Mittelwerte: m 2,86, w 2,63, Diff. .23, F: .19 n. s., $p < .10$). Diese Klage ist bei Probanden mit Realschulabschluss am stärksten (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 175, Hauptschule 167, Realschule 120, Abitur 148; $\chi^2 = 13,89$, $df = 3$, Signifikanz .003). Das Alter scheint bei diesem Faktor bedeutungslos zu sein (K-W, mittl. Ränge: unter 20 Jahre 156, 21-25 Jahre 156, 26-30 Jahre 123, 31-40 Jahre 137, über 40 Jahre 140; $\chi^2 = 4,26$, $df = 4$, $p = .37$).
- Über *Mangel an positiven Gefühlen und Humor* in der Schule klagen ehemalige Schülerinnen mehr als Schüler (T-Test, Mittelwerte: m 2,74, w 2,43; Diff. .31, F: 11,71**, $p < .01$). Diese negative Einschätzung nimmt mit zunehmendem Alter tendenziell zu (K-W, mittl. Ränge: < 20 Jahre 160, 21-35 Jahre 153, 26-30 134, 31-40 132, über 40 Jahre 111; $\chi^2 = 7,93$, $df = 4$, $p < .09$). Die negative Beurteilung nimmt mit der Güte des Schulabschlusses ebenfalls zu (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 215, Hauptschule 159, Realschule 122, Abitur 149; $\chi^2 = 18,94$; $df = 3$, $p < .000$).
- Im Faktor *aggressives Lehrerverhalten* unterscheiden sich weder die Schüler und Schülerinnen (T-Test, Mittelwerte: m 3,34, w 3,08, mittl. Diff. .27, F: 1,94 n. s.; $p < .10$), noch die Schüler nach Schulart (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 147, Hauptschule 159, Realschule 136, Abitur 152; $\chi^2 = .3,14$, $df = 3$, sign. .37), oder nach Altersgruppen (K-W, mittl. Ränge: < 20 Jahre 153, 21-25 162, 25-30 144, 31-40 Jahre 138 und 41-50 Jahre 109; $\chi^2 = 6,31$, $df = 4$, $p = .19$).

Die Schülerreaktionen auf dieses negative Lehrerverhalten werden im Kapitel über Reaktionen und Folgen beschrieben. Hier folgt die Darstellung der Häufigkeitsverteilung besonders interessanter Items.

Ungerechte Noten: Besonders zum Problem der ungerechten Benotung äußerten sich einige Befragte spontan schriftlich, hier eine Auswahl der Zitate: „(Lehrer) hat keinerlei Fragen zugelassen und zog den Unterricht streng nach Plan durch.“ (F205); „Der Lehrer vergab willkürliche Noten Trotz mehrmaligem Protest konnte man nichts gegen die Notengebung machen.“ (F141); „Notenvergabe schien sich auf Sympathie zu stützen.“ (F158); „Sie hat drei fast gleiche Aufsätze mit Noten von 2⁺ bis 4 bewertet.“ (F240); „Er war ungerecht in seiner Leistungseinstufung; diese Note hatte man über zwei Jahre, ohne die Möglichkeit sich zu verbessern.“ (F266). Negativurteile der Schüler über Noten scheinen nach der Studie von Czerwenka et al. (1990, S. 112) mit den Jahrgangsstufen zuzunehmen, sie waren in der Grundschule mit 5% relativ selten, sie nehmen zu in der Hauptschule mit 20%, Realschule mit 36% und am Gymnasium mit 43% (vgl. auch Ulich, 2001, S. 20). wollten. Dabei fiel auf, dass viele Äußerungen sich auf direkte Gewalt beziehen (Dazu siehe weiter unten). In der folgenden Abbildung werden die Häufigkeiten zu ungerechten Benotung dargestellt.

In der Beurteilung der ungerechten Benotung unterscheiden sich die Schüler und Schülerinnen unserer Studie bedeutsam (T-Test, Mittelwerte: m 2,84 (1- 6; s = 2,8), w 2,30 (1-6; s = 2,3), F: 2,25 n. s., df = 298; mittl. Differenz .537, p< .01). Die Schüler klagen über ungerechte Benotung zunehmend mit der Güte der Schulabschlüsse, die Differenz zu den Schülerinnen ist signifikant (K-W, mittl. Ränge: ohne Abschluss 186, Hauptschule 166, Realschule 141, Abitur 132; $\chi^2 = 12,33$, df = 3, p< .01), jedoch spielt das Alter keine Rolle (< 20 Jahre 161, 21-25 139, 26-30 140, ab 41 Jahre 156; $\chi^2 = 6,02$, df = 4, signif. .20). Die statistischen Kennwerte für die Gesamtgruppe: $\chi^2 = 12,33$, df = 3, p< .01, für Schülerinnen (n= 98): $\chi^2 = 1,57$, df = 3, p= .67; für Schüler: $\chi^2 = 9,27$, df= 3, p< .03.



Anmerkung: n = 300 Schüler und Schülerinnen; Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 5: Ungerechte Benotung

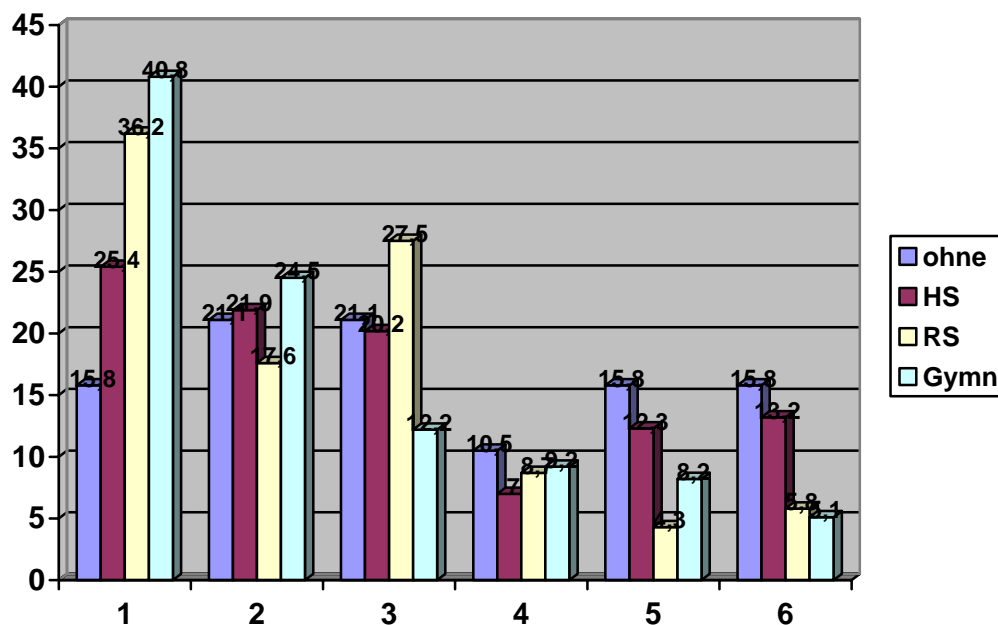
Es ist erstaunlich, wie viele Schüler/innen sich ungerecht benotet bzw. beurteilt sehen. Diese hohen Zahlen wird man nicht einfach als ungerechtfertigt zurückweisen können. Da Noten ein bedeutsamer Einfluss auf die Motivation bzw. Demotivierung der Schüler/innen zukommt, ist in den Schulen nach den Ursachen dieser Wahrnehmung der Schüler zu forschen. Zumindest darf ein hoher Grad an Intransparenz der Notengebung angenommen werden, wenn man nicht Ungerechtigkeit unterstellen möchte. Tabelle 7 gibt die Häufigkeiten gesondert nach Schulabschluss der Befragten wider.

Tabelle 7: Schulabschluss

	Ohne	HS	RS	GY
1= trifft voll zu	15,8	25,4	36,2	40,8
2= trifft oft zu	21,1	21,9	17,4	24,5
3= trifft manchmal zu	21,1	20,2	27,5	12,2
4= trifft selten zu	10,5	7,0	8,7	9,2
5= trifft kaum zu	15,8	12,3	4,3	8,2
6= trifft nicht zu	15,8	13,2	5,8	5,1
Mittelwert (Rating 1-6)	3,37	2,98	2,45	2,35
Streuung	3,0	3,0	2,1	2,4

Anmerkung: Ungerechte Noten erhalten zu haben geben Schüler ohne Abschluss (ohne) an, mit Hauptschulabschluss (HS), Realschulabschluss (RS) und Abitur (GY) (in Prozent)

Schüler/innen mit gymnasialem Abschluss glauben sich am häufigsten ungerecht benotet; für 40,8% trifft das voll zu, für weitere 24,5% oft, zusammen 65,3% (vgl. Tabelle und Abbildung). Von den Schülern ohne Abschluss halten sich „nur“ 36,9% völlig bis oft ungerecht beurteilt, von den Hauptschülern sind es 47,3%, von den Realschülern 53,6%.



(ohne Abschluss, Hauptschule HS, Realschule RS, Gymnasium, BOS, FOS, Gymn), (n = 300) Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 6: Ungerechte Benotung nach Schulart

Im Wesentlichen werden die o. z. Daten von Czerwenka et al. (1990) bzw. Ulich (2001) bestätigt, allerdings mit der Einschränkung, dass wir ehemalige Schüler befragten, dass die weiblichen Befragten sich häufiger ungerecht benotet wähen als die männlichen Teilnehmer, dass bei den Schülern die Schulart signifikant bedeutsam ist, nicht jedoch bei den Schülerinnen, und dass das Alter keine Bedeutung hat. Fraglich ist sicherlich, ob Realschüler und Gymnasiasten wirklich ungerechter benotet werden als Schüler ohne bzw. mit Hauptschulabschluss. Sehr gut denkbar wäre die Annahme, dass sich der Attributionsstil mit zunehmendem Schulbesuch ändert: Während die Schüler mit einfacheren Abschlüssen ihre Noten in der eigenen ungenügenden Leistung begründet wahrnehmen, scheinen Realschüler und noch stärker Gymnasiasten dazu zu tendieren, zumindest ihre schlechten Noten external, d. h. auf die Lehrkräfte, zu attribuieren.

Drohung: Die Aussage: *Lehrer/in drohte Schülern*, scheint zumindest teilweise eine gewisse Gewaltbereitschaft seitens der Lehrer zu implizieren. Es kann aber auch die Androhung einer vorher vereinbarten Strafe gemeint sein; insofern ist dieses Items nicht besonders valide. Wichtig ist jedoch die Wahrnehmung der Schüler, weil sie auf wahrgenommene Drohung reagieren. Diese muss aber nicht mit wirklicher Bedrohung identisch sein. Insofern deutet dieses Item eher auf das Klima im Unterricht bestimmter Lehrpersonen hin.

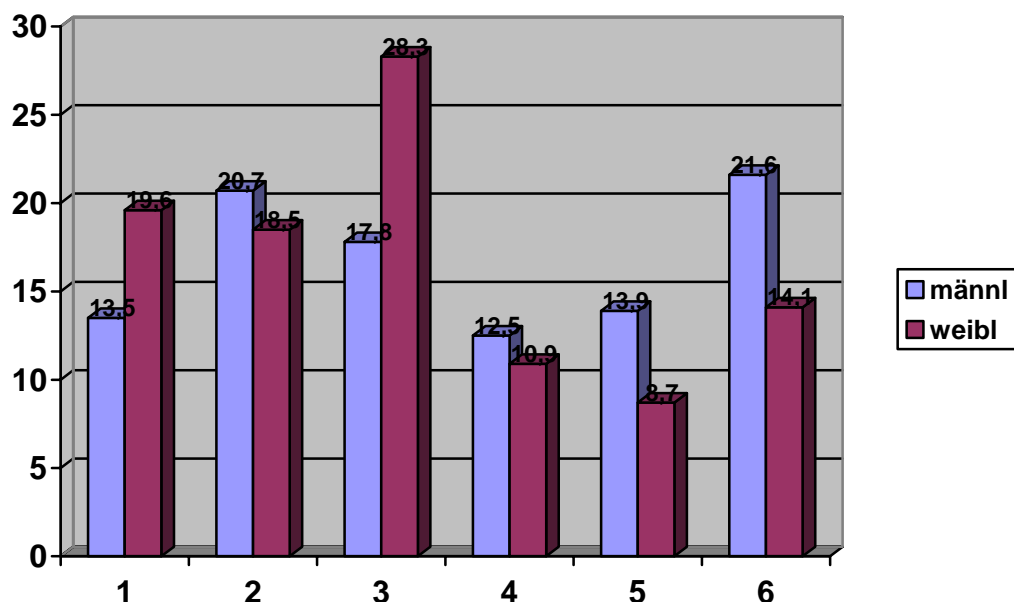
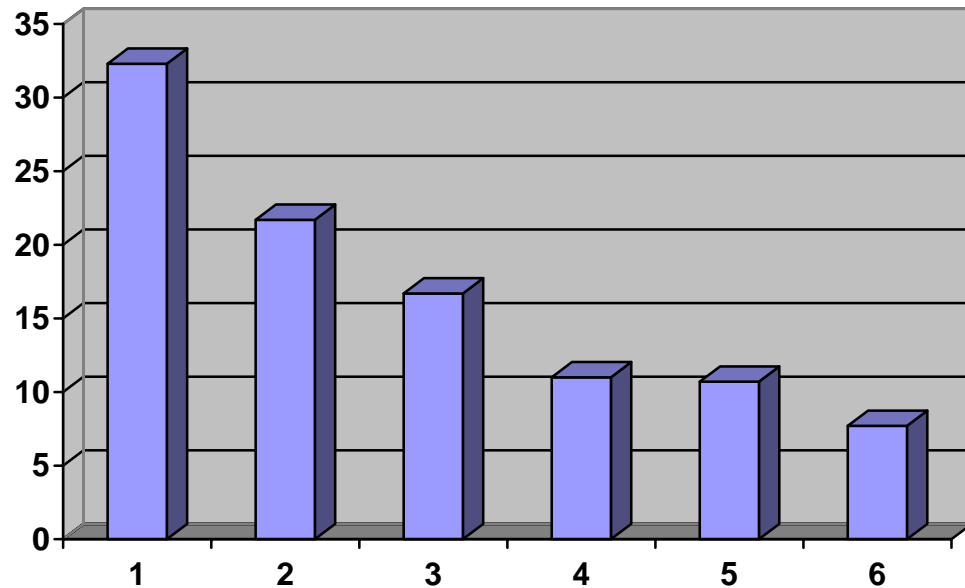


Abbildung 7: *Lehrer/in drohte Schülern*

Das Item: *Lehrer/in drohte Schülern* trifft für 15,3% (m: 13,5%, w: 19,6%) voll zu, für weitere 20% (m: 20,7%; w: 18,5%) oft zu, immerhin für 38% der Mädchen. Das Zitat einer Schülerin: „*Er hat Schülern gedroht und hat sie den ganzen Tag in die Ecke gestellt, wenn sie den Unterricht gestört haben*“ (F96). Die statistischen Werte zu diesem Item: Mittelwerte und Streuung der Schüler: 3,44 (1;6); 3,58, der Schülerinnen: 3,13 (1;6), 2,7. Der Vergleich der Mittelwerte (T-Test) zeigt einen leicht signifikanten Unterschied an (F: 2,46*, Differenz: .45; Signifikanz: .035, d. h. die Schülerinnen neigen zu einer strengeren Beurteilung des Lehrerverhaltens. Da die Schülerinnen signifikant älter als die Schüler sind, war zu prüfen, ob das Alter die ausschlaggebende Variable ist. Diese Vermutung muss abgewiesen werden, wenn man auf Differenzen zwischen Altersgruppen prüft. Das Alter spielt weder für die Gesamtgruppe n = 300 eine Rolle (Kruskal-Wallis, $\chi^2 = 7,13$, df = 4 bei fünf Altersgruppen, Signifikanz 0 .13), noch für die Schüler (K-W, $\chi^2 = 2,95$; df = 4; Signifikanz .57), noch für die Schülerinnen (K-W, $\chi^2 = 6,44$; df = 4; sign. .17). Es besteht lediglich eine leicht signifikante Tendenz zur negativeren Beurteilung des Lehrerverhaltens mit zunehmendem Alter (Korrelation $r = -.30$, $p = .01$). Bei Prüfung auf Differenzen hinsichtlich der Schulabschlüsse zeigen sich keinerlei Differenzen (K-W, mittlere Ränge ohne Abschluss: 149; Hauptschule: 156; Realschule: 143; Gymnasium, FOS: 150; N = 300; $\chi^2 = .99$, df = 3; sign. .80). Zitat: „*Er hat Schülern gedroht und hat sie den ganzen Tag in die Ecke gestellt, wenn sie den Unterricht gestört haben.*“ (Fz96).

Demütigung: Die Aussage, dass eine Lehrkraft leistungsschwache Schüler gedemütigt habe, halten 41,3% der ehemaligen Schülerinnen für voll zutreffend, weitere 22,8% für oft zutreffend, zusammen 64,1%, und nur 6,5% für nicht zutreffend. Die Schüler urteilen weniger streng: 28,4% halten sie für voll zutreffend, 21,2% für oft zutreffend, zusammen 49,6%, und 8,2% für nicht zutreffend. Die Differenz ist statistisch bedeutsam (T-Test, Mittelwerte: m 2,82; s= 2,6; w 2,40, s= 2,6; F: .11 n.s.; mittl. Differenz: 0,42, df= 298, Signifikanz = .04). Der Schulabschluss scheint bei dieser Einschätzung keine bedeutsame Rolle zu spielen; die höchste Zustimmung zeigen die Realschüler, die geringste die Schüler ohne Abschluss (K-W, $\chi^2 = 6,26$, df = 4, sign. .10). Auch das Alter ist unbedeutsam (K-W, $\chi^2 = 5,01$, df = 4, sign. .29). Einige Schüler/innen haben dazu konkrete Beispiele gebracht: „*(Lehrerin ... fragte andere Schüler, welche Note sie mir im Zeugnis geben solle ...*“ (Fz101); „*Der Lehrer korrigierte meine Klausur vor der gesamten Klasse und machte abfällige Bemerkungen über meine Fehler.*“ (Fz129).

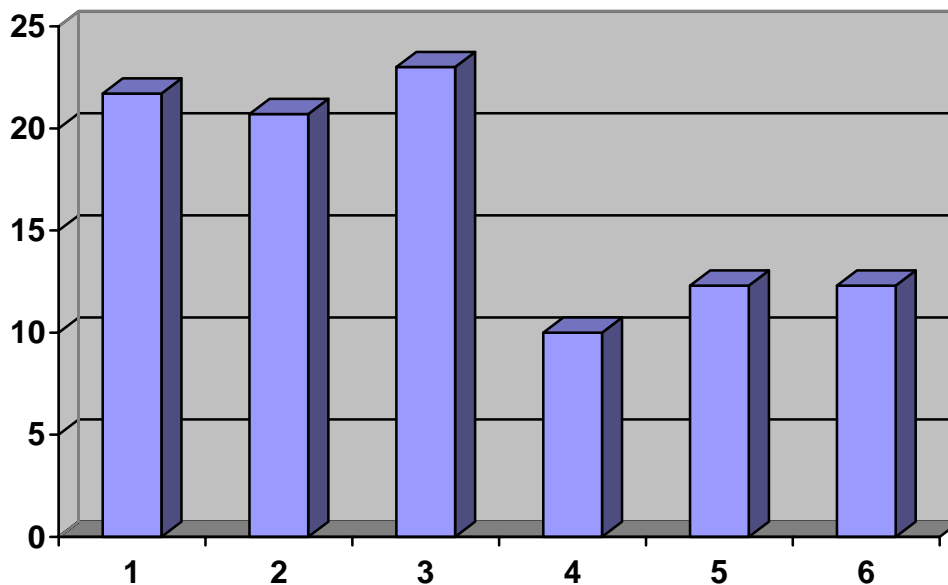


Anmerkung: n = 300; Angaben in %; 1 = trifft voll zu (32,3%), 2 = trifft oft zu (21,7%), 3 = trifft manchmal zu (16,7%), 4 = trifft selten zu (11%), 5 = trifft kaum zu (10,7%), 6 = trifft überhaupt nicht zu (7,7%)

Abbildung 8: *Lehrer/in demütigte leistungsschwache Schüler*

54% der Schüler stimmten dem Item zu (M: 2,69; s: 1,63), nur 18,4% stimmten nicht zu. Zitate: „Der Lehrer korrigierte meine Klausur vor der gesamten Klasse und machte abfällige Bemerkungen über meine Fehler.“ (F129). „Lehrerin ... fragte andere Schüler, welche Note sie mir auf'm Zeugnis geben solle ...“ (F101).

Dass Lehrer/innen sich über Schüler lustig machen, scheint weit verbreitet zu sein, 42,4% der ehemaligen Schüler stimmen dem Item zu, doch über 25% lehnen es ab (m: 3,08; s: 2,78). Zitate: „Lehrer hat (u. a. im Mathematik-Unterricht) ... Schüler/innen mit schlechten Leistungen bloßgestellt, hat beispielsweise Diagramme mit Unterhosen oder Busen verglichen; hat Dinge schlecht / gar nicht erklärt“ (F169 u. a.); (Lehrer hat im Sportunterricht) ... gehänselt, weil er zu dick war.“ (F291).



Anmerkung: 1 = trifft voll zu (21,7%), 2 = trifft oft zu (20,7%), 3 = trifft manchmal zu (23%), 4 = trifft selten zu (10%), 5 = trifft kaum zu (12,3%), 6 = trifft überhaupt nicht zu (12,3%)

Abbildung 9: *Lehrer/in machte sich über Schüler lustig, war ironisch*

Körperliche Gewalt: Einige Zitate der Schüler gehen über Drohungen und Demütigungen weit hinaus, sie deuten unmissverständlich auf Gewalterfahrungen:

„Sie (die Lehrerin) schlug uns.“ (Fz70), „Wenn Schüler nicht aufmerksam waren, warf der Lehrer sein Schlüsselbund nach [ihnen].“ (Fz103), „Kinder wurden geschlagen.“ (Fz112), „...verteilte auch Ohrfeigen z.B. bei Ausflügen.“ Fz207), „Lehrer war sehr jähzornig, hat Schüler eingeschüchtert und geschlagen, wenn sie etwas nicht wussten.“ (Fz111), „Sein Schlüsselbund ist ab und zu gegen den Kopf geflogen.“ (Fz239), „Sie packte mich von hinten am Hals und drückte mich auf den Boden worauf ich sie gegen die Wand schuckte. Ich musste darauf hin ins Rektorat wo man mich bittete nichts zu sagen. Die Lehrerin hatte vorher schon drei Mädchen geschlagen und mit Scheren durch die Klasse geschmissen.“ (Fz281), „Ich musste im Sport rennen bis ich in Ohnmacht gefallen bin.“ (Fz283).

6.2 Zweite Hauptuntersuchung zum negativen Lehrerverhalten

6.2.1 Methode und Untersuchungsgruppe

Durchführung (vgl. 2. Hauptuntersuchung zum positiven Lehrerverhalten; Schmitz, Herrmann, Rutzinger, Voreck, 2005): Die 412 Schüler/innen (273 männlich, 139 weiblich, mittleres Alter: 17,9; min 15; max 29) und eine Kontrollgruppe von 100 Lehramtsstudierenden (60 männlich, 40 weiblich, mittleres Alter 26,5; min 20; max 54

33) wurden aufgefordert, Episoden zu schreiben:

- 1) *Erinnere dich bitte an Lehrer/Lehrerinnen, die dich gut behandelt haben (Beispiel: Sie haben dir geholfen, etwas gut erklärt, dich gelobt ...). Was hat diese/r Lehrer/in getan? Er/ sie hat* (einige freie Zeilen für eine offen gestaltete Antwort).
- 2) *Erinnere dich bitte an Lehrer/Lehrerinnen, die dich schlecht behandelt haben (Beispiel: Sie haben geschimpft, nicht gelobt). Was hat dieser Lehrer/in getan? Er/ sie hat* (einige freie Zeilen für eine offen gestaltete Antwort).
- 3) *Hat diese Lehrkraft dich selbst schlecht behandelt oder Mitschüler? Er/ sie hat mich selbst __ Mitschüler __ schlecht behandelt. In welcher Schule (Schulart) war das? _____*

6.2.2 Rating-Kriterien der Schüleraussagen

Ratingskala 6 Punkte (1-6) in folgender ansteigender Negativität:

- 1 = **keine** negativen Erfahrungen
- 2 = **langweiliger, „schlechter“ Unterricht**, starr, unflexibel, geht auf Schülerfragen nicht ein, kann nicht erklären, unklar und verschwommen im Unterrichten (keine Methodenkompetenz), hat laut Schüleraussagen „keine Ahnung“ (Sachkompetenz erschüttert), ist unmotiviert.
- 3 = **Auslösung negativer Gefühle** durch Lehrer, negative Kritik, L. ist emotional labil, launisch, unfreundlich, arrogant, zynisch, ironisch, ignoriert wiederholt Schüler trotz häufigen Meldens, weist Fragen und Bitten nach nochmaligem Erklären zurück, lässt andere Meinung nicht gelten, nimmt Schüler nicht ernst, demonstriert Macht, behandelt Schüler ungleich (Geschlecht, Herkunft).
- 4 = **verbale Aggression**: häufiges allgemeines Schimpfen vor der Klasse, Beschimpfen, Anschuldigungen/ Unterstellungen, „verarschen“ (hält Versprechungen nicht), „blöd anreden“, Witze über Schüler (selten, einmal), fluchen, anschreien. Die Anwendung einer Emphase durch einen sonst emotional negativ besetzten Ausdruck („Du bist ein wilder Hund“) im Kontext einer emotional positiven Lehrer-Schüler-Beziehung stellt keine verbale Aggression dar; er drückt meist Anerkennung aus. Wenn dagegen der selbe Ausdruck als Ironie oder gar Tadel im Kontext einer negativen Lehrer-Schüler-Beziehung angewandt wird, stellt er eine verbale Aggression dar. Die Bedeutung des Satzes erschließt sich also aus

dem Kontext. Meist wird die Erschließung des Ausdrucks durch die Betonung, die der Sprecher dem Ausdruck beilegt, erleichtert. Ein weiteres Beispiel einer provokativen Kommunikationstechnik liegt vor, wenn ein Lehrer den *advocatus diaboli* spielt, indem er die negative Seite einer ambivalenten Schüler-Einstellung betont, um ihn so zur Reflexion zu verhelfen. Voraussetzung ist ebenfalls eine positive Beziehung.

Ungerechte/ nicht nachvollziehbare/ ungleiche Benotung/ Beurteilungen (Noten als Disziplinierungsmaßnahme i. S. eines Machtmissbrauchs einsetzen), „sinnlose“ überzogene Strafen (z. B. 5 Stunden die Hausordnung abschreiben).

Lehrer verletzt seine Pflichten z. B. verlässt die Klasse, um zu rauchen/ Kaffee zu trinken/ um andere Arbeiten zu erledigen (wirkt demotivierend), Alkoholismus, Ein-/Aussperren, in die Ecke stellen.

5 = **schwere verbale Aggression**: persönliche Entwertung/ Beleidigung, Demütigung, negative Prognose vor der Klasse: „Du gehörst nicht hierher“, „Du wirst nie etwas werden“ (das sind existentielle Bedrohungen !), vermittelt Angst (Angst als Instrument), Bloßstellen, Einschüchtern („Runtermachen“, „Fertigmachen“), Witze über Schüler (Aussprache, Mundart, Herkunft, Namen), „Mobbing“.

leichte körperliche Aggression: mit Schlüsselbund/ Ball /Tacker usw. werfen, an den Ohren ziehen, gezielt mit Kreide werfen u. ä., Pult/ Tisch umwerfen, Heft zerreißen, Schultasche ausschütten.

6 = **schwere körperliche Aggression** (körperliche Attacken): Schlagen, ohrfeigen, prügeln, an den Haaren ziehen, sexuelle Belästigung, stoßen („über die Stühle geschmissen“), Nase blutig schlagen, an beiden Ohren hochziehen, den Kopf des Schülers auf die PC-Tastatur schlagen usw., Stühle werfen.

Kommentar: Grundsätzlich gilt, dass ausschließlich subjektive Wertungen vorliegen. Die Schüler-Angaben in (2) sind deshalb nicht immer eindeutig, weil nur schwer zu verifizieren ist, was die einzelnen Schüler z. B. mit „langweilig“, „starr“ usw. in Bezug auf den Unterricht genau meinen. Mit „schlechter Unterricht“ wird – wie Nachfragen ergaben – ausgedrückt, dass Zusammenhänge nicht verständlich erklärt werden können (Das ist nicht selten; man frage Mathematik-Lehrer, wie sie die Unbekannte x einführen. Das wird meist mit dem Begriff eines „Platzhalters“ getan, ohne zu bedenken, dass den Schülern auch diese Vokabel unbekannt ist). Aussagen in (3) wie „der/die Lehrer/in war launisch, arrogant, zynisch“ usw. sind

ebenfalls semantisch nicht eindeutig. Die Aussage: „hat Schüler/ mich ignoriert“ deutet auf Verachtung. Sie ist eine „mildere“ Form der Aggression, jedenfalls ohne Tätlichkeit. Einen Menschen, den man verachtet, wird man kaum aggressiv angreifen, man wendet sich von ihm ab und ignoriert ihn. Allerdings sollen Lehrpersonen über so viel Selbstkompetenz verfügen, dass sie Schüler nicht verachten. Denn Verachtung eines Schülers setzt die Abwertung seiner Person, seiner Herkunft, evtl. seiner Familie voraus.

Ab (3) aufwärts werden eindeutige Verhaltensweisen genannt, so dass vom Vorliegen einer guten inhaltlichen Validität ausgegangen werden kann. Ab (4) wird der Begriff „Aggression“ eingeführt und hier als Handlung definiert, mit der eine Person eine andere Person zu verletzen versucht oder zu verletzen droht, unabhängig davon, was letztendlich das Ziel dieser Handlung ist (vgl. Nolting, 2001). Im Unterschied zur klassischen Definition soll damit ausgedrückt werden, dass Lehrern nicht immer die Absicht einer Schädigung unterstellt werden sollte; manche glauben, im Dienst von Disziplin, Ordnung oder sogar Motivierung sinnvoll zu handeln, wenn sie sich aggressiv verhalten. Es ist auch zu bedenken, dass manche aggressiven Handlungen die Hilflosigkeit als eine Folge des Fehlens von Sanktionsmöglichkeiten sind. Allerdings zeigen die Beispiele, dass bei einigen Lehrern die Absicht der Schädigung offensichtlich ist. Auch die Frage, ob eine reaktive oder eine proaktive, instrumentelle Aggression vorliegt, ist kaum zu beantworten, weil der Kontext des aggressiven Lehrerverhaltens (siehe Beispiel FB 008) selten bekannt ist.

Inter-Raterreliabilität: Die völlige Beurteiler-Übereinstimmung beträgt 87%, die Rater liegen nie mehr als einen Wertpunkt auseinander; die Korrelationen von jeweils zwei Ratern liegen zwischen $r = .92 - .94$ (jeweils $p < .00$).

6.2.3 Die Ergebnisse

Zunächst werden beispielhaft wörtliche Zitate mitgeteilt. Es interessiert eher hochgradig negatives Lehrerverhalten, deshalb hier einige Auszüge aus 880 Texten von Schülern und Lehramtsstudierenden zu den beiden höchsten Graden des negativen Verhaltens, zunächst für **schwere verbale und leichte körperliche Aggression** (Grad 5 der Ratingskala):

„Mitschüler wurde von Lehrer geohrfeigt, nachdem er mehrmals im Unterricht gestört hatte und den Lehrer mit Papierkügelchen beworfen hatte, sobald er sich umdrehte.“ (FB 008)

„Lehrer suchte sich in einem kleinen Kurs einen `Sündenbock` heraus. Auffällig dabei waren die personenbezogenen gehäuften Abfragen.“ (FB 010)

„Lehrer (Deutsch, Choleriker) bezeichnet mich als `Hexe`, denkt bei meinem Namen an `Rattengift und Scheiterhaufen` und findet es schade, dass am 11. September die Flugzeuge in die `falsche Ortschaft` trafen.“ (FB 011)

„Lehrer hat mit Schlüsselbund geworfen. [...] Im Matheunterricht 5. Klasse wurde ich an die Tafel geholt, Lehrer machte sich 45 min lustig über mich, nicht über meine Matheleistung, sondern ... über mich persönlich“ (FB 019)

„Ja, der Lehrer war nach der Scheidung seiner Ehe sehr aggressiv. Bei der kleinsten Kleinigkeit hat er getobt. Pult umgeworfen und die Klasse verlassen. Beim Ausfragen vor der Klasse hat er einen immer angeschrien wenn man nichts wusste“ (FB 020)

„Ich kann kein Basketball, obwohl ich ansonsten sportlich bin. Der Lehrer fragte mich damals vor der ganzen Klasse, ob ich eigentlich schwul sei so wie ich spiele. Auch in Mathe beim gleichen Lehrer brachte ich keinen Fuß mehr auf den Boden.“ (FB 022).

Auf einem humanistischen Gymnasium in München: „Du gehörst nicht hierher. Ich werde nicht ruhen, bis du diese Schule verlassen hast.“ (FB 026); „Latein-Lehrer beschimpft die ganze Klasse als „Drecksbande“ und erzählt ständig, dass bestimmte Personen nichts können und das Abi sowieso nicht schaffen!“ FB 038;

„Angst in der Klasse verbreitet; niemand hat sich getraut etwas zu sagen; man hat Angst gehabt aufgerufen zu werden; wenn man etwas falsches sagte – Lehrer hat einen runtergemacht“ (FB 065)

„Sportlehrer demütigte schwache Schüler in den unteren Klassen. Lateinlehrer demütigte ebenfalls die Mitschüler. Es gab einen Lehrer, der hin und wieder austickte und gewalttätig wurde – andere Lehrer kehrten das unter den Tisch.“ (FB 066)

„Ein Buch auf den Kopf gehauen. `Du bist ja dümmer als eine Kuh in Russland`, wortwörtlich“ (FB 220); „du Sauhund“ FB 234; „Arschlöcher“ FB 261, FB 458; Gymnasium: „Was willst du überhaupt an dieser Schule?“ FB 274; eine Italienerin als „Spaghettifresser“ titliert FB 368; „uns einzeln in einen leeren Raum geführt und bedroht“ FB 378;

Hierzu liegen acht Seiten ähnlicher Zitate vor.

Zitate für **schwere körperliche Aggression** (Grad 6): Schlagen, Ohrfeigen, Prügel:

„Im Sportunterricht passte ein Mitschüler nicht auf, da warf der Lehrer mit voller Wucht ihn den Basketball an den Kopf aus 10-12 m Entfernung. Mit Kreiden und Schlüsseln schmeißen, wenn man nicht aufpasst.“ FB 486;

„Mit dem Schuh geschlagen, Arschtritt gegeben, Haare gezogen, angebrüllt. Ein Lehrer hat mit

einem Schüler den Boden der Tafel gewischt. Ohrfeige gegeben, Ball mit Absicht draufgeschossen.“ FB 478; „Farbbüchse nachgeschmissen. Schüler an Ohren gepackt. Hat mit Kreide geschmissen. Hat Schüler Schuh auf den Kopf geschmissen.“ FB 480;

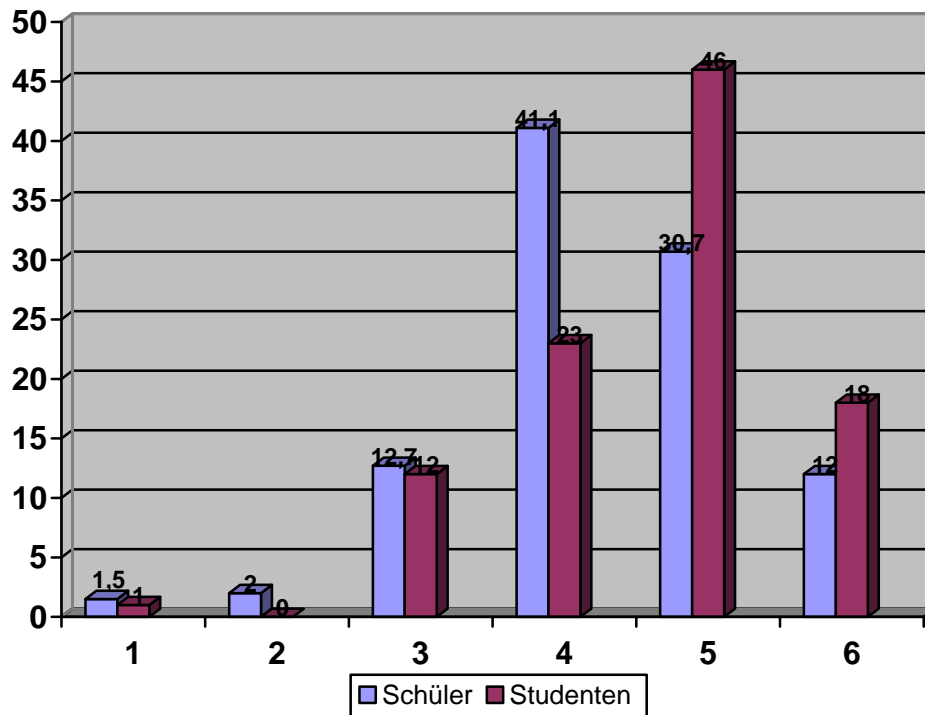
„[...] Religionslehrer (Pfarrer) gekommen und hat mich kopfabwärts an den Beinen hochgehoben und durchgeschüttelt.“ FB 030; „Ein Mitschüler der geflucht hat dem wurde von der Lehrerin der Mund mit Seife ausgewaschen (HS).“ FB 044; „Er hat versucht mich zu schlagen, bis ich zurückschlug.“ FB 153; „geohrfeigt“: FB 029; 036; 041; 044; 049; 063;078;141; 151; 194; 222; 228 u. v. a. m.

„Er hat mich geschlagen, hat mich nur beschimpft und zur Sau gemacht. Wegen ihm war ich kurz vor dem aus.“ FB 392; „Nase blutig geschlagen“ FB 052;

„Sie hat einer Mitschülerin eine Ohrfeige verpasst, weil sie ihre Schulaufgabe noch mal anschauen wollte. Die Lehrerin wollte aber einsammeln.“ FB 393; „Er ist im Sport zu den Mädchen gekommen und hat gegrapscht“ FB 149.

Die Beispiele beschreiben teilweise schlimme Verfehlungen, die strafrechtliche Maßnahmen erforderlich machen (§ 1631 Abs.2 BGB), und alle Beispiele weisen auf drastische Verletzungen der Menschenwürde (vgl. Art. 1, GG). Viele Schüler haben schwere körperliche Aggressionen bereits in der Grundschule erlebt. Die Anzahl ist mit ca. 66 Fällen bei 512 Befragten hoch.

Im Folgenden werden die Aussagen in den Kurzaufsätzen der Schüler anhand der Häufigkeitsangaben graphisch dargestellt. Außer Signifikanzprüfungen ist eine weitergehende statistische Analyse des Datenmaterials nicht möglich. Dazu wäre die Erhebung weiterer Informationen nötig gewesen, was aus den oben angegebenen schulrechtlichen Gründen nicht möglich war. Zur Darstellung kommen zunächst die Untersuchungsgruppe der Schüler/innen (n = 412) und die Kontrollgruppe (n = 100 Studierende der Lehramter an öffentlichen Schulen). Die Kontrollgruppe der Studierenden war befragt worden, weil geargwöhnt werden könnte, dass die Schüler in ihren Aussagen speziell zum negativen Lehrerverhalten ungenaue oder übertriebene Angaben machen könnten. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, ist das keineswegs zutreffend. Vielmehr bewerten die Lehramts-Studierenden insbesondere das aggressive Lehrerverhalten sehr viel strenger als die Schüler. Man wird kaum annehmen wollen, dass die Studenten ihren Beruf durch besondere Strenge in Verruf zu bringen trachten. Vielleicht sind sie infolge ihrer Ausbildung für das Lehrerfehlverhalten sensibel geworden. Ob die mittlere Alterdifferenz von ca. 10 Jahren eine Rolle spielt, wäre zu klären. Jedenfalls dürfen die Angaben der Schüler als weitestgehend zutreffend betrachtet werden.



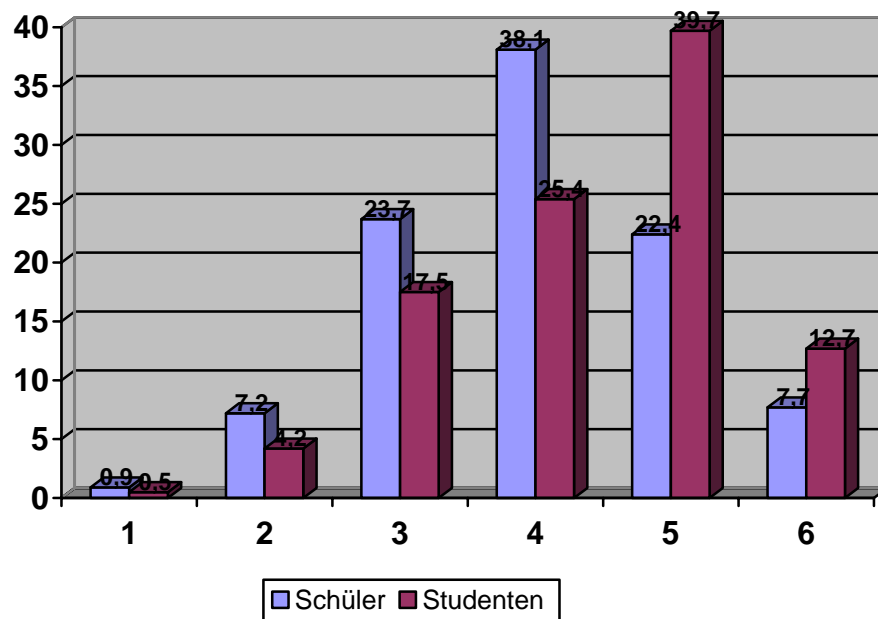
Anmerkung: N = 512. 1 = keine negativen Erfahrungen (1,5% der Schüler; 1,0% der Studierenden), 2 = schlechter, langweiliger Unterricht (2,0; 0,0), 3 = negative Gefühle (12,7; 12,0), 4 = leichte Aggressionen (41,1; 23,0), 5 = schwere Aggressionen (30,7; 46,0), 6 = körperliche Aggressionen (12,0; 18,0). Die Differenzen sind signifikant ($p < .01$).

Abbildung 10: *Negatives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden in Prozent*

Wie ist die Abbildung zu verstehen? Wenn man jemand nach Lehrern/innen fragt, die ihn als Schüler schlecht behandelt haben, z. B. geschimpft, nicht gelobt usw., dann werden die meisten Menschen als erstes ihre schlimmsten Erfahrungen erzählen. Genau so haben wir gefragt. Dem gemäß kann man annehmen, dass 12,0% der Schüler bzw. 18,0% der Studierenden mindestens einmal während ihrer Schullaufbahn körperliche Aggression (Kategorie 6) erlebt haben, entweder am eigenen Körper oder an Mitschülern beobachtet. Das schließt keineswegs aus, dass sie nicht auch Lehrerfehlverhalten leichteren Grades (Kategorien 2 bis 5) erlebt haben. Dann ist ebenso anzunehmen, dass 30,7% bzw. 46,0% zumindest schwere verbale inkl. leichte körperliche Aggression (Kategorie 5) erlebt haben, jedoch keine schweren körperlichen der Kategorie 6. 41,1% bzw. 23,0% haben mindestens leichte Aggressionen erlebt (Kategorie 4), jedoch keine schweren (Kategorien 5 und 6), aber höchstwahrscheinlich Fehlverhalten leichteren Grades (2 und 3). Umgekehrt: Erlebnisse, die in Kategorie 2 eingestuft wurden, werden nur von denjenigen genannt, die für die oberen Kategorien keine Beispiele geliefert haben. Wer ein Erlebnis in Kategorie 3 geliefert hat, lieferte kein Erlebnis für eine höhere Kategorie, usw. So ist zu verstehen, dass die Häufigkeiten in den unteren Kategorien relativ gering ausgefallen sind. Der Grund für diese „Verzerrung“ liegt darin, dass stark negative Wahrnehmungen beim Betrachter einen nach-

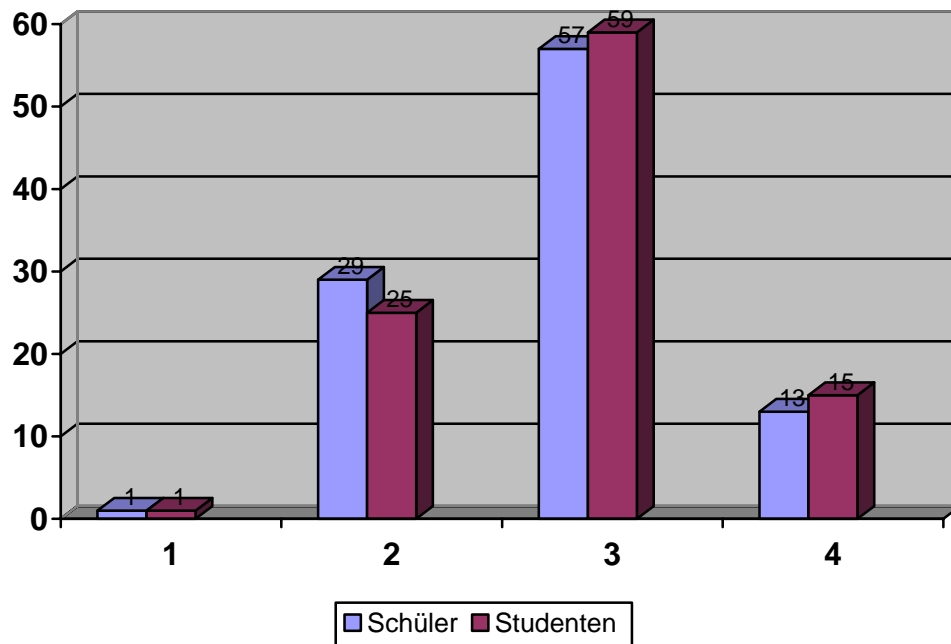
drücklicheren Eindruck mit hohem Stellenwert hinterlassen als weniger negative oder neutrale Wahrnehmungen (vgl. Forgas, 1999, S. 68). Wenn also nur 2% der Schüler und 0,0% der Studenten ein Erlebnis negativen Verhaltens in Kategorie 2 geschildert haben, bedeutet das, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit kein schlimmeres Erlebnis zu berichten hatten; es bedeutet nicht, dass nur 2% bzw. 0,0% schlechten Unterricht erlebt haben. Schlechten Unterricht haben vermutlich fast alle Befragten erlebt außer diejenigen ohne negative Erfahrungen. Erst in einer Folgeuntersuchung mit einem Fragebogen, der Items zu jeder Kategorie enthält, wird sich die Relation der sechs Kategorien untereinander zeigen. Dann wird man vermutlich von der höchsten Häufigkeit der Kategorie 2 ausgehend absteigende Häufigkeiten bis Kategorie 6 erhalten.

Die Differenzen sind statistisch bedeutsam ($p < .05$). Die Studenten übertreffen die Schüler deutlich in den Angaben zu den Schweregraden 5 und 6. Der Befund aus Abbildung 10 anhand der einfacher Auszählung der Personen wird in Abbildung 11 der Mehrfachantworten bestätigt. Der o. g. Effekt negativer Wahrnehmungen wird hier durch Berücksichtigung der Zweit- und Drittnennungen etwas relativiert.



Anmerkung: $n = 880$; bis max 3 Antworten pro Person; bezügl. des negativen Lehrerverhaltens nach Angaben von Schülern/ Studierenden ($N = 512$): 1 = keine negative Erfahrung: 0,9 bzw. 0,5%, 2 = schlechter, langweiliger Unterricht: 7,2 bzw. 4,2%, 3 = negative Gefühle: 23,7 bzw. 17,5%, 4 = leichte Aggressionen: 38,1 bzw. 25,4%, 5 = schwere Aggressionen: 22,4 bzw. 39,7%, 6 = körperliche Aggressionen: 7,7 bzw. 12,7%

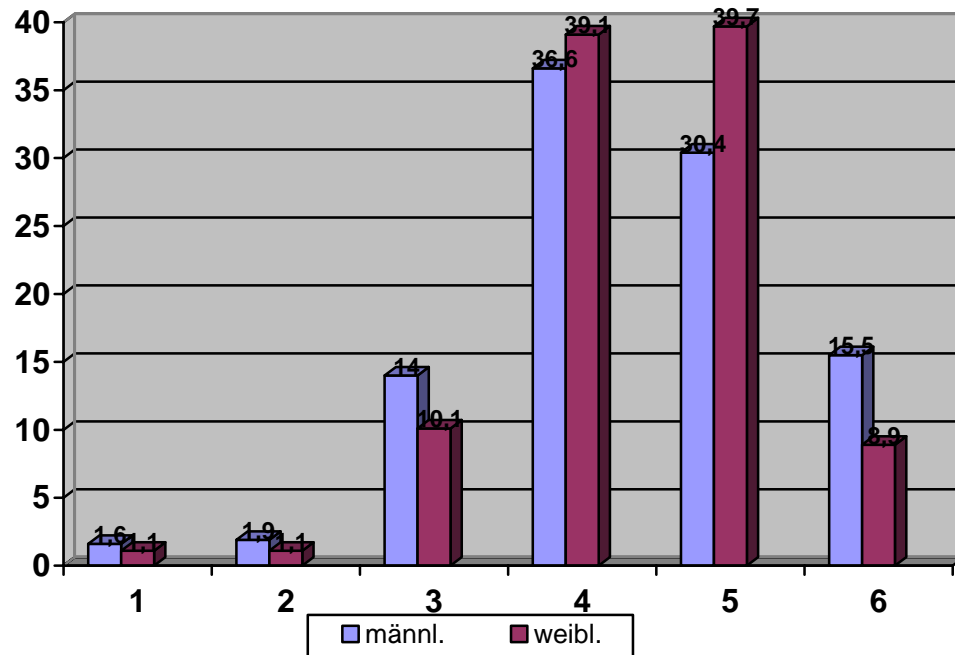
Abbildung 11: Prozentuale Häufigkeiten der Mehrfachantworten



Anmerkung: 1 = k. A (1,0; 1,0), 2 = selbst betroffen (29,0; 25,0), 3 = selbst und andere betroffen (57,0; 59,0); 4 = andere betroffen (13,0; 15,0).

Abbildung 12: Betroffenheit durch negatives Lehrerverhalten ($N = 512$) in Prozent

Die Unterschiede zwischen Schülern und Studierenden sind nicht bedeutsam ($p = .82$). Schüler und Studierende unterscheiden sich nicht in ihren Rollen als Betroffene (Opfer) und als Beobachter (Abbildung 12). Auch diese Übereinstimmung ist ein weiterer Beleg für die Richtigkeit der Angaben der Schüler/innen. Zwischen den Angaben „selbst“ bzw. „andere betroffen“ finden sich keinerlei statistisch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Erst- bis Drittnennungen.



Anmerkung: (333 männlich; 178 weiblich): 1 = keine negativen Erfahrungen (1,6; 1,1), 2 = langweiliger Unterricht, kann nicht erklären (1,9; 1,1), 3 = negative Gefühle (14; 10,1), 4 = leichte Aggressionen (36,6; 39,1), 5 = schwere Aggressionen (30,4; 39,7), 6 = körperliche Aggressionen (15,5; 8,9)

Abbildung 13: *Negatives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studenten im Vergleich des Geschlechts*

Die Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Befragten der Gesamtstichprobe sind nicht bedeutsam ($p = .12$), aber der Augenschein belegt, dass von körperlichen Angriffen die männlichen Befragten stärker betroffen sind als die weiblichen. Auch der Unterschied männlicher (262) und weiblicher (139) Schüler/innen ist ebenso ohne Bedeutung ($p = .96$) wie der von männlichen (60) und weiblichen (40) Studierenden ($p = .15$). Beim Vergleich der Zweit- und Drittnennungen ist der Befund ähnlich. Auch alle Prüfungen auf Differenzen zwischen jüngeren und älteren Schülern/innen bzw. Studenten/innen sind ohne Befund.

Folgende Schularten wurden genannt: Von den 412 Schülern wurden in 532 Fällen (Mehrfachantworten) die Schulart genannt, von den 100 Studenten in 135 Fällen. Naturgemäß sind die Häufigkeiten sehr unterschiedlich. Die Grundschule wurde von 12% der Schüler und von 31% der Studenten genannt, die Hauptschule von 42% bzw. 7%, die Realschule von 32% der Schüler und 21% der Studenten, die Berufsschule von 17% bzw. 12%, das Gymnasium von 16% bzw. 51% und die Fach-

oberschule von 12% bzw. 5% während die Berufsoberschule nur von Studenten (9%) genannt wurde. Diese Angaben sind keineswegs repräsentativ, aber sie belegen mit hinreichender Deutlichkeit, dass negatives Lehrerverhalten in jeder Schulart vorkommt.

6.3 Zusammenfassende Bewertung

Zunächst muss festgehalten werden, dass Schüler nicht selten Wahrnehmungsverzerrungen unterliegen (zu Wahrnehmungsverzerrungen bei Lehrern kommen wir später). An einer Untersuchungsgruppe von 532 Schülern/innen beruflicher Schulen fanden Eder und Bergmann (2004) einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens und den Interessen der Schüler. Hohes fachspezifisches Interesse der Schüler korreliert mit einer Wahrnehmung des Lehrerverhaltens als eher unterstützend und fördernd bzw. als weniger restriktiv. Schüler mit inkongruenten Interessen berichten mehr Restriktivität. Diese Verzerrung wird bei semantisch uneindeutigen Aussagen (*Lehrer sind launisch, ungerecht, kränkend* u. ä.) eher durchschlagen als bei eindeutigen Aussagen mit konkreten Verhaltensbeschreibungen (*Lehrer hat geschlagen*). Dieser Sachverhalt liegt auf den unteren Stufen unserer Ratingskala vor, aber zweifellos nicht auf den Stufen des aggressiven Verhaltens.

Es ist auch gut denkbar, dass eine Lehrperson ihr Verhalten, das wir als aggressiv bewerten, weil es u. a. selbstverständliche pädagogische Normen verletzt, nicht als aggressiv wahrnimmt und beurteilt. Dafür könnten unterschiedliche Gründe angegeben werden. Die Person meint zum Beispiel, mit ihrem Verhalten das schulische System zu schützen, oder ihre Aufgabe, Disziplin durchzusetzen, zu erfüllen, oder sie meint, einen Angriff auf ihre Autorität abwehren zu müssen, oder sie müsse etwa einen störenden Schüler vor weiterem Fehlverhalten bewahren oder die Klasse davor schützen, u. ä. mehr. Bei einigen Lehrern kann Aggression das Bedürfnis nach Kontrolle ausdrücken oder einfach das Bedürfnis nach Selbstpräsentation (Tedeschi, Lindskold & Rosenfeld, 1985; unterscheiden sieben Möglichkeiten; vgl. Stroebe et al., 1992, 297). Tatsächlich scheinen ca. 10-19% des Lehrpersonals ein entsprechendes Unrechtsbewusstsein nicht zu haben (Krumm & Weiß, 2000).

Bei den beobachtbaren und methodisch kontrollierten aggressiven Akten auf den Stufen 4-6 unserer Ratingskala fallen mögliche Wahrnehmungs- resp. Urteilsverzerrungen bei Lehrern oder Schülern nicht ins Gewicht. Diese Daten sind durch einen hohen Grad an Objektivität gekennzeichnet. Bei den berichteten Größenordnungen

von Aggression und körperlicher Gewalt durch Lehrer lässt sich keinesfalls von Einzelfällen und von einer Randerscheinung in der Institution Schule reden (vgl. auch Leithäuser & Meng, 2003; Krumm & Weiß, 2000, u. v. a.). Da geht es nicht mehr nur um Eindämmung durch Supervision und Fortbildungen, etwa in Konfliktkompetenz, vielmehr müssen dergleichen Übergriffe öffentlich und personalrechtlich geahndet werden. Wir wollen aber auch darauf verweisen, dass der Kontext des Fehlverhaltens durch eine Provokation der Schüler, eine aggressive Handlung und sogar durch einen Angriff auf die Lehrperson und durch schwere Frustration gekennzeichnet sein kann. Für Lehrer soll es im Deutschen, ähnlich anderen autoritären Berufen, etwa 40 Schimpfwörter geben (was nicht ganz nachvollziehbar ist, zit. n. Rost, 1990, 247f). Nach Fuchs et al. (2001) wurde jede 9. Lehrperson während ihrer Schullaufbahn mindestens einmal beleidigt oder angeschrien, jedem 27. Lehrer wurde der PKW beschädigt, 1,1% der Lehrer wurde das Fahrrad gestohlen und ca. 0,5% der Pädagogen geben an, schon einmal bedroht, körperlich angegriffen oder verletzt worden zu sein. Nach der o. z. Studie von Hanke (2002) in einem Beruflichen Schulzentrum (BFS, BOS) fühlen sich 3% der Lehrer und 7,4% der Lehrerinnen „manchmal“ von Schülern/innen „bedroht“, jedoch 12% durch Kollegen, 6% durch Schulleiter (Lehrer) bzw. 3,7% durch Kollegen, ebenso durch sog. „Abteilungsleiter“ (Lehrer/innen in herausgehobenen Positionen wie z.B. Fachbetreuer), nicht durch Schulleiter (Lehrerinnen). In unserer Studie (siehe oben) geben ca. 15% der Schüler/innen an, auf negatives Lehrerverhalten *immer* bis *manchmal* aggressiv gegen die Lehrer zu reagieren. Manche Lehrer fühlen sich solcher Gewalt hilflos ausgesetzt, ohne über die Möglichkeit der Handhabe einer wirkungsvollen Strafe zu verfügen (vgl. auch den Band von Holtappels et al., 1999). Erst kürzlich erging der Beschluss eines Gerichtes, einem notorischen Störer den freiwilligen Besuch der Hauptschule verwehren zu können (Az. AN 2 E 04.02120). Gegen Schüler, die ihre Schulpflicht erfüllen müssen, fällt diese Handhabe fort (vgl. das Teilkapitel über systemische Antezedenzen). Dennoch ist die Frage bezüglich des aggressiven Verhaltens brennend, warum Lehrer etwas tun, was sie nicht tun sollten. Auf den beiden unteren Stufen (1) und (2) der Ratingskala zum negativen Lehrerverhalten könnte man sich mit der Erklärung begnügen, dass bei den Handelnden höchstwahrscheinlich die Methodenkompetenz (Stufe 1) und die soziale Kompetenz (Stufe 2) wenig ausgeprägt sind. Dazu gehört die mangelhafte Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens, weder als Anregungsstimulus noch als Konsequenz, einschätzen zu können. M. a. W. die für eine Wirksamkeit pädagogischen Handelns nötige Einsicht in die psychologischen Gesetzmäßigkeiten bzw.

Prinzipien des Motivierens und des Verstärkens ist nicht vorhanden. Das auf Stufe (3) der Ratingskala beschriebene Verhalten ist typisch für Personen, die ihrem Beruf innerlich gekündigt haben. Die Symptomatik der Inneren Kündigung hat eine komplizierte Genese (siehe Schmitz, Jehle, Gayler; 2004). Einige Verhaltensmerkmale passen zum terminalen Stadium des Burnout mit seiner starken Ausprägung von Dehumanisierung (*depersonalization*) bzw. Zynismus (Schmitz, 2004) und zum Risiko-Typ B nach Schaarschmidt (2004), insbesondere die hohe Resignations-tendenz, innere Unruhe, Unausgeglichenheit, labile Emotionalität und generelle Unzufriedenheit.

Die Stufen 4-6 dürften mit fortgeschrittenen Stadien der Inneren Kündigung korrespondieren. Zusätzlich die Konzepte des *Negativismus* (Schaubroeck & Ganster, 1991) und der *aggressiven Persönlichkeit* (Dill et al., 1997) heranzuziehen, scheint günstig zu sein. Eine aggressive Persönlichkeit ist durch besondere Reizbarkeit und durch eine allgemein feindselige Einstellung gekennzeichnet. Dieser Personenkreis tendiert zur feindseligen Wahrnehmung von (Schüler-) Provokationen. Sie erwarten genau dann mehr Feindseligkeit bei Provokateuren, wenn bei ihnen hohe Werte für eine aggressive Persönlichkeit in Persönlichkeitstests gemessen wurden. Eine zumindest negative Wahrnehmung der Schüler dürfte typisch für negativistische Lehrer sein.

Die Zuordnung der Fälle negativen Verhaltens zu Personentypen ist allein genommen nicht recht befriedigend. Wichtig wäre zusätzlich eine Prozessbeschreibung. Dabei beschränken wir uns auf das aggressive Verhalten und begnügen uns damit, einige Möglichkeitserklärungen aufzuzeigen. Dazu sei hinsichtlich der antecedenten Bedingungen festzustellen:

- In heterogenen Klassen ist das Verhalten der Schüler sehr unterschiedlich und widersprüchlich, so dass entsprechende Lehrererwartungen verletzt werden müssen. Konflikte sind systemimmanent unausweichlich. Nun ist der Lehrer-Schüler-Konflikt im Unterschied zum Konflikt zwischen Kollegen ein Konflikt zwischen Schülern und jemandem, der einen Auftrag von Amts wegen auszuführen hat. Im Extremfall muss im Sinne dieses Auftrags Disziplin, auch Lernarbeit u. a., durchgesetzt und notfalls durch Strafen erzwungen werden. Früher konnte „Herrschaftspädagogik“ (Sünkel, 2003) selbstverständlich, auch durch körperliche Gewalt, durchgesetzt werden; manche Pädagogen scheinen auf die Ermächtigung zur Gewalt von Amts wegen stolz gewesen zu sein (vgl. den o. z. Schulmeister Häuberle). Heute müssen Lehrer sich kraft ihrer persönlichen Autorität durchsetzen können. Zwar kann man neuerdings in Bayern gewaltbereite

Schüler leichter von der Schule verweisen als bisher, aber dann wächst das Problem der weiteren psychosozialen Entwicklung dieser Schüler/innen.

- Hinzu kommt die unmittelbar verstärkende Wirkung auf den Gewalt Ausübenden. Die Aussicht auf raschen „Erfolg“ scheint noch heute manchen zu faszinieren. Doch in der demokratischen Ordnung heißt „von Amts wegen“ nunmehr „im Auftrag des Bürgers“ unter der Prämisse der Achtung der Menschenwürde gemäß Art. 1 GG. So bleibt die Frage, warum dennoch einige Lehrer handeln, wie sie nicht handeln sollten, weiterhin unbeantwortet.

Wenn versucht werden soll, zu einem differenzierten Modell mit Erklärungswert zu gelangen, so sei als eine allgemeine, allerdings alle Lehrer betreffende, Bedingung die schwierige Situation an den Schulen, wie sie geschildert wurde, angenommen einschließlich des Auftrags, von Amts wegen für Ordnung zu sorgen. Eine weitere Bedingung könnte für manche das Klima an der Schule sein, das „hartes Durchgreifen“ inkl. Aggressivität als Führungsmittel akzeptiert. Dass es schulspezifische Überzeugungssysteme gibt, haben in einem anderen Zusammenhang van Dick, Wagner und Christ (2004) nachgewiesen. Hinzu kommt sicher - als eine persönliche Bedingung - die Überzeugung einer Kontroll-Ideologie und die Billigung von verbaler und physischer Gewalt als Erziehungsmittel. Diese Akzeptanz von Gewalt könnte für manche Person ihre Rechtfertigung in der älteren pädagogischen Tradition finden. Jedenfalls ist die Billigung von Gewalt als Teil der Überzeugungssysteme anzunehmen.

7. Erklärungsskizzen zum negativen Lehrerverhalten

Bei den berichteten Größenordnungen von Aggression und körperlicher Gewalt durch Lehrer lässt sich keinesfalls von Einzelfällen und von einer Randerscheinung in der Institution Schule reden (so auch Leithäuser & Meng, 2003; Krumm & Weiß, 2000, u. v. a.). Da geht es nicht mehr nur um Eindämmung durch Supervision und Fortbildungen, etwa in Konfliktkompetenz, vielmehr müssen dergleichen Übergriffe öffentlich und personalrechtlich geahndet werden. Deshalb muss die Frage erörtert werden, warum einige Lehrpersonen etwas tun, was sie nicht tun sollten, während andere sich korrekt verhalten.

Im Folgenden soll versucht werden, nach wissenschaftlichen Erklärungen oder wenigstens nach Erklärungsskizzen für das negative Lehrerverhalten, insbesondere für aggressive Akte und Gewalt, zu suchen. Dabei befinden wir uns im Feld der Richtigkeits-Vermutungen und Möglichkeitsbehauptungen, da (a) die empirische Basis für unsere Analyse größer sein könnte, (b) das Spektrum des negativen Lehrerverhaltens breit ist und (c) die Erklärungstheorien nicht eindeutig sind.

Die Frage etwa, warum ein Lehrer einen langweiligen Unterricht hält - aus Schülersicht - wird anders behandelt werden müssen als etwa die Frage, warum ein Lehrer einen Schüler ohrfeigt. Wissenschaftliche Erklärungen kann man als Antworten auf Warum-Fragen betrachten. Bei diesen Antworten wollen wir etwas tiefer gehen als die Antwort: Der Lehrer hat geohrfeigt, weil er unter Spannung stand und weil die Spannung nach Abfuhr drängte. Wenn man genauer hinschaut, wird deutlich, dass die Substantive „Spannung“, „Abfuhr“ bzw. „Spannungsabfuhr“ lediglich Metaphern sind. Sie sind Ausdrücke, die den Prozess, der beschrieben werden sollte, nicht eigentlich beschreiben. Sie sind Sinnbilder, die etwas verdecken, was offen gelegt werden sollte. Allerdings muss man einräumen, dass einige Psychologen und Pädagogen sich in ihren Erklärungen mit solchen Metaphern begnügen. Es ist aber wichtig, sich klarzumachen, dass diese Formulierungsart nur insofern eine Bedeutung hat, als sie sich in Gestalt einer Warum-Frage umformulieren lässt. Die Ausdrücke Spannung und Spannungsabfuhr werden auch mit dem Bild vom Dampfkesselprinzip ausgemalt. Ein Lehrer ist aber kein Dampfkessel. Im Fall des ohrfeigenden Lehrers stehen diese Ausdrücke für den psychischen und physiologischen Zustand von Wut- und Ärgererregung und für eine stattgehabte Adrenalinausschüttung und weitere physiologische Aktivierungsprozesse. Dieser Zustand ist ein personaler Aspekt seiner *Aggressionsbereitschaft*. Der Begriff der Aggressionsbereitschaft bezeichnet die Akzeptanz aggressiver Akte als Mittel der

Durchsetzung eigener Ziele, als Mittel der Konfliktlösung, auch als Mittel zum Schutz des inneren Gleichgewichts, des Machterhalts usw. Der Begriff Aggressivität dürfte m. E. synonym gebraucht werden als eine habituell gewordene aggressive Bereitwilligkeit zu aggressiven Akten. Verwandt sind Begriffe wie Aggressions-tendenz, m. E. Aggressionsdisposition. Ob diese Bereitschaft in einen aggressiven Akt mündet, ist u. a. von der Stärke des auslösenden Stimulus (Ereignis, Situation) abhängig, und könnte u.a. auch davon abhängen, dass der Lehrer meint, ein „Abreagieren“ würde seine Erregung herunterregeln zum Wohle seiner seelischen Gesundheit. Das ist eine zwar naive, aber weit verbreitete Annahme. Trotzdem käme es wahrscheinlich nicht zum aggressiven Akt, wenn der Lehrer der Überzeugung wäre, dass ein guter Pädagoge eben nicht ohrfeigt.

Tatsächlich hat eine Erklärung von Zusammenhängen nur dann einen Sinn, wenn man versteht, welche Aspekte des fraglichen Phänomens erklärt werden sollen. In unserem Beispiel lässt sich das Erklärungsproblem in Form von zwei Fragen ausdrücken: „Wie kann etwas möglich sein, dessen Geschehen uns höchst unwahrscheinlich erschien?“ M. a. W.: „Wie konnte es möglich sein, dass Lehrer L Gewalt gegen Schüler anwendet, also etwas tut, was wir für gänzlich unwahrscheinlich gehalten hatten“. Mit der zweiten Frage können wir unsere Fragestellung verschärfen: „Warum ist es der Fall, dass Lehrer L einen Schüler ohrfeigt?“, wobei das Explanandum: „Lehrer L ohrfeigt einen Schüler“ eine empirische Aussage ist. Hempel (1977) nennt Fragen dieser Art „Erklärung-verlangende Warum-Fragen“ bzw. wissenschaftliche Erklärungen. Dieser Erklärungstyp verlangt empirische Daten zur Kennzeichnung der Voraussetzungen oder Bedingungen dafür, dass L ohrfeigt, und er verlangt die Angabe einer gesetzesmäßigen Aussage oder, falls diese nicht verfügbar, eine psychologische Theorie. Diese gesetzesmäßige bzw. theoretische Aussage soll den Prozess des Übergangs von den Bedingungen zum Explanandum beschreiben. Da die erforderlichen empirischen Daten nicht immer vorhanden sind, muss nach guten Gründen oder Argumenten gesucht werden. Wenn zum Beispiel einige Schüler den hier als gesichert angenommenen Tatbestand beklagen, dass ein Lehrer den Unterrichtsstoff nicht verständlich erklären könne, sollte die Frage lauten: „Welche Gründe gibt es für die Annahme, dass L nicht erklären kann?“. Die Angabe von Gründen erfordert einen weniger strengen Maßstab als eine wissenschaftliche Erklärung. Es gibt eine nützliche praktische Methode, um die Korrektheit einer Erklärung zu überprüfen: die Untersuchung der prognostischen Verwendbarkeit des Erklärungsargumentes. Wegen des probabilistischen Charakters unserer Argumente werden wir bei unseren Erklärungsversuchen höchstens sagen

können, dass das Explanandum-Ereignis (Lehrer L handelt aggressiv) aufgrund der Antezedenzdaten vernünftigerweise zu erwarten ist. Es sollten also Informationen über die möglichen allgemeinen antezedenten Bedingungen im System Schule, insbesondere über die Belastungssituation des Lehrerkollegiums, gesammelt werden. Dazu stehen empirische Belege in hinreichender Menge zur Verfügung, vorgelegt u. a. von Rudow (1994), Hillert und Schmitz (2004), Schaarschmidt (2004), van Dick, Wagner und Christ (2004), um nur einige zu nennen. Anschließend werden einige psychologische Gesetzmäßigkeiten, Modelle und Theorien, die dazu geeignet wären, den angestrebten gesetzesmäßigen Zusammenhang zu beschreiben, skizziert. Wir beginnen damit, eine logische Systematik der zu erörternden Problematik zu erstellen.

Zunächst gehen wir von der Annahme aus, dass Lehrer L ein effektiver Lehrer sein möchte und als solcher in seinem Unterricht Disziplin und Mitarbeit der Schüler im Sinne seines amtlichen Auftrags erreichen möchte. Weiter gehen wir zunächst davon aus, dass der aggressiv handelnde Lehrer L eine rational handelnde Person ist. Auf andere Fälle kommen wir später zu sprechen. Unter diesen Annahmen können wir nun fragen, warum L aggressiv handelt. Wir diskutieren also nicht auf der Ebene unbewusster oder irrationaler Motivation, sondern auf der Ebene der bewusst-rationalen und freiwilligen Entscheidung. Der bewusst-rational aggressiv Handelnde muss bestimmte Überlegungen angestellt haben, die ihn zu der Entscheidung führte, dass ein aggressiver Akt die vergleichsweise höchste Erfolgswahrscheinlichkeit hinsichtlich der Zielerreichung verspricht. Hierbei soll nicht nur ein Ziel erreicht werden, etwa Disziplin und Mitarbeit, sondern dieses Ziel soll rasch erreicht werden. Denn ein Ziel im Verhalten der Schüler rasch zu erreichen bedeutet, effektive Kontrolle über sie zu besitzen. Was kann nun L bewogen haben, aggressive Akte zu präferieren, um sein Ziel rasch zu erreichen? Das kann nur Folge seiner Überzeugung sein, dass aggressive Mittel rasch zum gewünschten Erfolg führen. Vorläufiges Fazit: Lehrer L ist eine rational handelnde Person, die überzeugt ist, dass die Handlung y (der aggressive Akt) am effektivsten (rasch) zum Ziel p (Disziplin und Mitarbeit) führt.

Bisher haben wir unsere Überlegungen allein auf die Nützlichkeit, Zweckmäßigkeit oder Gewinnmaximierung abgestellt. Zwei weitere Annahmen scheinen wichtig zu sein: L muss aggressive Akte als Mittel der Zielerreichung akzeptieren. Hätte er diese Aggressionsbereitschaft nicht, dann wäre er gezwungen, zu anderen Mitteln zu greifen. Aggressive Akte kämen gar nicht in Frage und müssten hier nicht erörtert werden. Die zweite Annahme resultiert aus der obigen Aussage, L will in seinem

Unterricht Disziplin und Mitarbeit erreichen. Muss man nicht hinter dieses Willensziel zurück fragen, um so zu einem letzten Erklärungsgrund bzw. zu einer vielleicht weiteren verursachenden Disposition zu gelangen? Diese lässt sich darin entdecken, dass L eine effektive Lehrerpersönlichkeit sein möchte, die den amtlichen Auftrag ernst nimmt, im Unterricht die nötige Voraussetzung zum Lernen und zur Mitarbeit der Schüler zu schaffen, und darin seine berufliche Identifikation sieht. Wie steht es aber mit der Orientierung an gültigen Normen? Müsste nicht jedem Lehrer klar sein, dass man von Pädagogen keine aggressiven Akte wünscht? Die Lösung dieses Problems könnte darin liegen, dass Lehrer L glaubt, kraft seines Amtes auch zu körperlichen Strafen befugt zu sein. Zumindest könnte er glauben, dass er dazu befugt sein sollte - auch gegen geltende Vorschriften. Vielleicht hat er aus seiner Umgebung zustimmende Signale erhalten. Er könnte sogar annehmen, dass körperliche Strafe dem Wohl der Schüler dient. M. a. W. Lehrer L fühlt sich zu aggressivem Handeln moralisch legitimiert. Wenn in einer konkreten Situation alle genannten Bedingungen erfüllt sind, könnten wir sagen, dass das Modell approximativ erfüllt ist. Mit diesen Überlegungen hätten wir einen logisch-systematischen Rahmen geschaffen für motivationale Erklärungen, warum rational handelnde Lehrer willkürlich und freiwillig zu aggressiven Mitteln greifen.

Offen bleibt noch der Bereich der unwillkürlichen aggressiven Akte. Was unterscheidet das willkürliche oder gewollte Agieren vom unwillkürlichen? Vor allem fällt die bewusste Überlegung fort oder die Rechtfertigung, warum man zu aggressiven Mitteln greift und nicht zu anderen. Damit müssten wir die Glaubenshypothese streichen, aber dafür andere Erklärungsgründe einführen. Eine Möglichkeit wäre die Annahme der Wirkung unbewusster Motive. Diese könnten etwa aus dem Zwang abgeleitet werden, im Unterricht Kontrolle um jeden Preis erhalten zu müssen. Die heftige Angst vor Kontrollverlust löst einen biologisch verankerten Angriffsreflex aus (ähnlich den Angstbeißen). Ein ähnlicher Reflex ist als affektive Reaktion auf plötzlich eingetretenen, bedrohlichen Stress anzunehmen. Denkbar wäre beispielsweise auch der Zwang, frühere Hilflosigkeitserlebnisse (etwa in der Kindheit) wiederholen zu müssen. In tiefenpsychologischer Sicht kann ein aggressiver Akt auch als eine sogenannte Ersatzhandlung für andere „verdrängte“ Aggressionen aufgefasst werden. In diesen Fällen wären die Grade der Freiwilligkeit und der Fähigkeit zur Selbstbestimmung erheblich eingeschränkt. An die mögliche Wirkung unbewusster Motive und Abwehrmechanismen sei an dieser Stelle erinnert (Freud, o. J.). Sicher, m. E., bleibt, wie beim willkürlichen Handeln, die Aggressionsbereitschaft. Ein zweites Erklärungsmuster für unwillkürliche aggressive Akte wäre die

Annahme der Wirkung der Gewohnheit. Aggressives Verhalten ist zu einem überdauernden, habituellen Merkmal (oder zu einer Disposition) geworden, so dass Lehrer L auch ohne rationale Überlegung aggressiv handelt. Die psychischen Gesetze der Gewohnheitsbildung müssen an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Unsere bisherigen Argumentationsmuster ähneln denjenigen beim willkürlichen Handeln. Nun muss man nicht jedem Menschen in jeder Situation Zweckrationalität zuschreiben. Handeln ergibt sich häufig aus halbbewussten oder vorbewussten Zielen, Wertungen und im Kontext nicht-expliziten Wissens. Deshalb wurde vorgeschlagen (nach Stegmüller, 1969, 375ff), hinsichtlich der Entstehung von Handlungen zu fragen, wie sie möglich waren. Er argumentiert, dass die Vernünftigkeit einer Handlung daran zu bemessen sei, ob sie dem Handelnden in der gegebenen Situation und in seiner individuellen Sicht der Zusammenhänge als geeignet erscheint, denn im Normalfall des Handelns würde kaum ein Mensch Ziele, Zweck und Mittel rational reflektieren und rechtfertigen. Er handelt einfach. Da müssen keine weiteren Erklärungen gesucht werden. Damit ist die Möglichkeit vorbewussten Handelns auf Basis impliziten Wissens und impliziter Entscheidungen (Herbig, 2001) eingeräumt, während die Rationalität des Handelnden eingeschränkt ist; sie ist abhängig von der subjektiven Wahrnehmung der Situation. Das ist eine erhebliche pragmatische Relativierung des Maßstabs der Vernünftigkeit.

Was würde uns diese Überlegung für die Erklärung negativen Lehrerverhaltens bringen? Die Person selbst wird als Zentrum ihrer Aktivität gesehen. Damit läge einerseits auch die volle Verantwortung in der Person. Andererseits kann man annehmen, dass die möglichen Ziele durch die Situation vorgeschrieben sind, in unserem Fall sind das Disziplin und Mitarbeit. Doch die Mittel der Zielerreichung sind nicht invariant. Es entsteht kein Zugzwang, denn bei veränderter Sicht mag das Mittel x gegenüber Mittel y den Vorzug haben und umgekehrt. Damit ist die Menge der Freiheitsgrade in der Wahl der Mittel ungleich größer als im Modell von Hempel und Stegmüller. Folglich steht der Handelnde auch in dieser Hinsicht in voller Verantwortung für sein Handeln, und er kann bei normwidrigen Handlungen dafür vor Gericht gestellt werden. Allerdings kann auch in diesem Modell die Freiwilligkeit der aggressiven Handlungen durch verschiedene Faktoren eingeschränkt sein, etwa durch unbewusste Motive, wie oben erörtert wurde, durch pathologische Dispositionen oder durch Gewaltanwendung seitens der Schüler. Die verschiedenen Kategorien von Einschränkungen werden im nachfolgenden Teilkapitel der antezedenten Bedingungen eingehend beschrieben. Hier ist die Feststellung wichtig, dass Lehrer L für seine aggressiven Handlungen weitgehend die Verantwortung trägt.

7.1 Bedingungen aggressiven Lehrerverhaltens

Die antezedenten Bedingungen negativen Lehrerverhaltens und von Lehrgewalt lassen sich in systemisch-materielle, situative und personale Bedingungen oder Verhältnisse differenzieren.

(1) Systemisch-materielle Bedingungen

- das Schulsystem, die Schuladministration, die Schulleitung, Klima, Kollegen
- Klassengröße (mehr als 22 Schüler pro Klasse)
- der gesetzliche Rahmen, Schulordnung, Verordnungen etc., Lehrplan
- die Aufgaben und Anforderungen
- Stundendeputat, Sonderaufgaben, Fachbereichsleitung
- Lehrmaterial, Lehrbücher, unzeitgemäße didaktische Hilfsmittel
- extrem inhomogene Klassen, nicht-deutschsprachige
- Schüler mit Migrationshintergrund, schwierige Schüler
- Umfeld der Schüler wie Eltern, Herkunft, Kultur, Gesellschaft

Die systemisch-materiellen Bedingungen sind diejenigen, welche das System Schule bietet oder, m. a. W. die Verhältnisse, unter welchen Lehrer arbeiten müssen. Dazu gehört die hierarchische Gliederung mit Schuladministration und Schulleitern, an deren unterem Ende die Lehrpersonen stehen. Deren Handlungsmöglichkeiten werden „von oben“, gemäß der geltenden Hierarchie, durch Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Anweisungen bestimmt. Viele Lehrpersonen erleben das als eine Einschränkung ihrer Entscheidungsfreiheit. Ein weiterer Punkt ist die Vielfalt der Anforderungen an den Lehrerberuf, die oftmals beschrieben und erläutert worden ist. Eine Lehrperson soll unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, Lernerfolge bewirken, Werte vermitteln, dabei gerecht sein, Humor haben und mit Schülern, Eltern und Schulleitern erfolgreich kooperieren (BayEUG, Art. 57 ff; auch Sieland & Rissland, 2000). Erschwerend können sein: Eine im Vergleich zu anderen Berufen hohe Wochenarbeitszeit (Stundendeputat plus Vertretungen, Sonderaufgaben, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts), die „von oben“ erwartete Teilnahme bzw. Leitung von Arbeitsgruppen, Bereichsleitung, Förderung einzelner Schüler etc., die erwartete Förderung schwacher und nicht-deutschsprachige Schüler; die oft beklagte übermäßige Klassengröße inkl. der Anzahl „schwieriger“ Schüler (Experten stimmen darin überein, dass ein guter Unterricht bei einer Klassenstärke über 20-22 Schülern nicht mehr möglich ist; nach eigenen Befunden steigt die Menge psychosomatischer

Symptome bei Lehrpersonen, die größere Klassen unterrichten müssen, signifikant an. In den Realschulen in Bayern, um ein Beispiel zu nennen, betrug die durchschnittliche Klassenstärke in den Jahren 04/05 28,6 Schüler, im Schuljahr 05/06 wird sie 29 Schüler betragen, in 240 Klassen sitzen mehr als 34 Schüler; sogar Referendare/innen werden mit 34-36 Schülern konfrontiert); ferner Verwaltungsarbeit, Strukturierung des Stundenplans, Anzahl von Korrekturen, Benotungen, Menge der Entscheidungen pro Lehreinheit, Personalführung, Teamgeist, geringe soz. Unterstützung (mangelnde öffentliche Anerkennung, Sparzwang), der betriebliche Lärm, fehlender Leistungsanreiz (Beförderung, kein Ausgleich für besonderen Einsatz in AGs, für Sonderaufgaben z. B. Drogenberatung etc.), u. a. so wie Mangel an Rückmeldung, an Anerkennung (Gratifikation).

In heterogenen Klassen ist das Verhalten der Schüler sehr unterschiedlich und widersprüchlich, so dass entsprechende Lehrererwartungen verletzt werden müssen. Konflikte sind systemimmanent unausweichlich. Nun ist der Lehrer-Schüler-Konflikt im Unterschied zum Konflikt zwischen Kollegen ein Konflikt zwischen Schülern und jemandem, der einen Auftrag von Amts wegen auszuführen hat. Im Extremfall muss im Sinne dieses Auftrags Disziplin, auch Lernarbeit u. a., durchgesetzt und notfalls durch Strafen erzwungen werden. Früher konnte *Herrschaftspädagogik* selbstverständlich, auch mit Hilfe körperlicher Gewalt, durchgesetzt werden; manche Pädagogen scheinen auf die Ermächtigung zur Gewalt von Amts wegen stolz gewesen zu sein (vgl. den oben zit. Schulmeister Häuberle). Heute müssen Lehrer über die Kompetenz verfügen, möglichen Konflikten und Provokationen vorzubeugen, und sich kraft ihrer persönlichen Autorität mit pädagogischen Mitteln durchsetzen können. Eine weitere Antezedenz könnte für manche das Klima an der Schule sein, das „hartes Durchgreifen“ inkl. Aggressivität als Führungsmittel akzeptiert. Dass es schulspezifische Überzeugungssysteme gibt, haben in einem anderen Zusammenhang van Dick, Wagner und Christ (2004) belegt. Hinzu kommt die meist mangelhafte Ausbildung in Didaktik und in sozialen Kompetenzen, d. h. genau in den Bereichen, die für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung wichtig sind. Manche Fachdidaktiker haben keine Ausbildung in der Psychologie der Wahrnehmung, in der Pädagogischen Psychologie und in Sozialpsychologie erhalten, so dass ein Einblick in die allgemeinen psychologischen Gesetzmäßigkeiten kaum vorhanden sein dürfte. Bei der Beurteilung von Referendaren spielen im Gegensatz zu fachlichen und vor allem auch methodischen Aspekten die pädagogisch-psychologischen Aspekte nur eine marginale Rolle.

Wenn man die Gesamtheit der systemisch-materiellen Bedingungen überblickt,

kann kein Zweifel daran bestehen, dass Lehrer sich zahlreichen Belastungsfaktoren ausgesetzt sehen. Viele reagieren mit Stress-Symptomen. Besonders bei chronischen Belastungen können die physiologischen und die emotionalen Stressreaktionen heftig sein. Dazu gehören auch „Kampf“-Reaktionen mit Ärger, Wut und Gereiztheit. Das ist empirisch gut belegt (Rudow 1994, 80; vgl. Hillert & Schmitz, 2004).

Ein Faktor, der die Arbeit von Lehrern und Schülern belastet, ist die Tatsache, dass viele Lehrbücher einfachste psychologische Anforderungen nicht erfüllen. Sie würden einer präzisen Analyse unter den Gesichtspunkten des heutigen Wissens über die Mechanismen der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung beim Denken und Problemlösen, der Reproduktion und der Gedächtnisinterferenzen nicht standhalten. Das ist ein schwerwiegender, offensichtlich weit unterschätzter, wenn überhaupt wahrgenommener, systemischer Belastungsfaktor. Ein weiterer Belastungsfaktor liegt - zumindest aus Lehrersicht - in den vorgegebenen Lehrplänen, die oft wenig oder gar keine Zeit für Wiederholungen einräumen. Mangel an Wiederholungen korrespondiert mit Mangel an Lernerfolg. Die oft beklagten Mängel junger Menschen im Rechtschreiben und im Kopfrechnen sind ein sichtbares Resultat dieser systemischen Mängel.

(2) Situative Antezedenzbedingungen

- Schülerverhalten, Unterrichtsstörungen, Provokationen
- Schüलगewalt untereinander, gegen Lehrer, evtl. Elterngewalt
- verfügbarer Maßnahmenkatalog der Lehrerschaft
- Lernfortschritt und Motivation der Schüler
- indirekt: Lehrerbedrohung untereinander, durch Schulleiter/innen

Die situativen Antezedenzbedingungen sind die unmittelbaren Stimulusbedingungen negativen Lehrerverhaltens, also Bedingungen, welche in irgendeiner Weise an der Auslösung dieses Lehrerverhaltens unmittelbar beteiligt sind. Das können äußere und innere Antezedenzen sein. So ergaben verschiedene Schülerbefragungen, insbesondere von der Gruppe um Krumm, dass dem Lehrerfehlverhalten oftmals eine Provokation durch Schüler vorausging. Wir wollen deshalb darauf verweisen, dass der Kontext des Lehrer-Fehlverhaltens durch eine Provokation der Schüler, eine aggressive Handlung und sogar durch einen Angriff auf die Lehrperson und durch schwere Frustration gekennzeichnet sein kann (vgl. hier S. 54; Fuchs et al., 2001). Die disziplinarischen Möglichkeiten der Lehrpersonen sind sehr begrenzt und oft

nahezu nutzlos. Manche Lehrer fühlen sich hilflos. Lehrer klagen über gestörte und über wenig sozialisierte Schüler. Immer mehr Schüler stammen aus Kulturen, in denen die soziokulturelle Regelung und Kontrolle aggressiven Verhaltens völlig anders tradiert wird als bei uns. Dort hat sich ein Jugendlicher bzw. ein junger Mann gegen eine - aus unserer Sicht vielleicht vermeintlichen - Ehrverletzung zu wehren. Bei religiös-fundamentalistischen Gruppen verschlimmert die Verachtung von Nicht-Angehörigen dieser Gruppen solche Einstellungen. Ähnliches gilt für die Einstellung zur Frau (Lehrerin). Hinzu kommt, dass viele Jugendliche, die in einem streng patriarchalischem Familien-System des Gehorsams aufwachsen, unsere demokratische Kultur als chaotisch wahrnehmen, in der man keine Regeln beachten muss. Eine falsch verstandene Liberalität der Lehrer kann hier unangenehme Folgen bewirken, wenn nicht klare Regeln gesetzt und deren Beachtung kontrolliert wird. Schließlich gibt es schwer erziehbare, neurotische Schüler. Was weiter unten über die Persönlichkeit der Lehrer gesagt wird, kann m. E. auch auf einzelne Schüler zutreffen.

Weitere belastende, situative Antezedenzbedingungen können aus dem mangelnden Lernfortschritt der Schüler herrühren. Wenn Schüler ihre Hausaufgaben nicht erledigen, den Unterricht schwänzen, wenig schulische Motivation zeigen usw. usf., die Klagen sind bekannt, erleben viele Lehrpersonen Misserfolg. Aus den in (1) und (2) genannten Antezedenzen ergeben sich, als ein weiterer Antezedenzbereich, zahlreiche Belastungen, die in empirischen Studien in hinreichender Genauigkeit beschrieben worden sind (Hillert & Schmitz, 2004). Allein schon die Tatsache der Erfahrung wiederholten Misserfolges beeinträchtigt den beruflichen Selbstwert. Das ist normal. In Verbindung mit den, nachfolgend geschilderten, personalen Antezedenzen wird die Reaktion heftiger.

(3) Personale Antezedenzen

- Aggressionsbereitschaft (Aggressionsdisposition), Aggressivität,
- Negativismus, Vulnerabilität, emotionale Labilität
- negative Einstellung, irrige Überzeugungsmuster, feindselige Wahrnehmung
- Kontrollideologie, Einstellungspräferenzen wie Disziplin, Unterwerfung etc.
- positive Bewertung von Gewalt, persönlicher Gewinn
- Angst vor Misserfolg, Bedrohtheitsgefühle, Hilflosigkeit

Man kann einfach annehmen, dass es unter Lehrern, wie in anderen Berufen auch, Menschen gibt, die durch Feindseligkeit (hostility) gekennzeichnet sind, oder

durch negative Gefühle und Geringschätzung anderer. Nach Meinung einiger Autoren (vgl. Rost, 1990, 218) ist Feindseligkeit ein überdauerndes Merkmal. Feindselige Lehrer handeln aggressiv. Damit wäre die Erklärung von Lehrgewalt und aggressiven Akten einfach. Das mag auf einige Fälle zutreffen. Aber wir wollen nicht glauben, dass alle Lehrer, die aggressiv reagiert bzw. gehandelt haben, durch ein überdauerndes Merkmal der Feindseligkeit bzw. durch eine Disposition zur Aggressivität charakterisiert sind.

Personale Antezedenzen meint in erster Linie Konzepte zu Merkmalen bzw. Dispositionen der Person, hier der Lehrerpersönlichkeit. Das sind so unterschiedliche Konzepte wie *Negativismus* (Schaubroeck & Ganster, 1991) und einfach eine *negative Einstellung* zu Schülern, *Vulnerabilität*, *aggressive Persönlichkeit* (Dill et al., 1997), das hoch *generalisierte Aggressionsmotiv* nach Kornadt (1984), auch *genetische Faktoren* sind denkbar, aber kaum wahrscheinlich. Weiter gehören dazu auch *irriges Überzeugungsmuster* wie diejenige, die eigene Autorität mit autoritären anstatt mit pädagogischen Mitteln durchsetzen zu müssen, die individuelle Tendenz, bestimmte Schüler zu dehumanisieren, ein leicht erregbares *Temperament (Impulsivität, labile Emotionalität)*, individuelle Ursachenzuschreibungen, *irriges Rechtfertigungsgründe* und die Tendenz zur *beschönigenden Etikettierung* des eigenen aggressiven Handelns, die Tendenz, durch Demütigung anderer *Lustgewinn* zu beziehen und sich selbst ohne Machtmittel defizitär zu erleben.

Vulnerabilität oder psychische Verletzbarkeit ist die individuelle Disposition, auf Belastungen überdurchschnittlich stark mit dem Gefühl der inneren Spannung und Angst zu reagieren, also eine schlechte Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs. Da es keine klare klinische Diagnostik gibt, liegen auch keine Zahlen zur Verbreitung vor.

Negativismus und Formen einer aggressiven Persönlichkeit dürften insbesondere u. a. auf den Rating-Stufen 4-6 virulent werden. Die einfachste Annahme mit Erklärungswert ist die Annahme von *Aggressivität* mancher Lehrer/innen. Aggressivität bezeichnet eine Gewohnheitsbildung (habit) als die Bereitschaft, aggressiv zu reagieren. Eine *aggressive Persönlichkeit* ist durch besondere Reizbarkeit und durch eine allgemein feindselige Einstellung gekennzeichnet. Dieser Personenkreis tendiert zur *feindseligen Wahrnehmung* von (Schüler-) Provokationen. Sie erwarten genau dann mehr Feindseligkeit bei Provokateuren, wenn bei ihnen hohe Werte für eine aggressive Persönlichkeit in Persönlichkeitstests gemessen wurden. Eine zumindest negative Wahrnehmung der Schüler dürfte typisch für *negativistische Lehrer* sein. Unter dem Begriff „*negative Affektivität*“ wird ein weiterer Bereich von aversiven

Stimmungen und Gefühlen wie Wut, Widerwillen, Verachtung, aber auch Schuldgefühlen und Depression und ein negatives Selbstbild zusammengefasst. Menschen mit einer starken negativen Affektivität neigen dazu, eher die schlechten Seiten einer Person zu fokussieren. So finden manche Lehrer sich bedroht durch einen Feind, den sie sich selbst geschaffen haben. Hier könnten auch fortgeschrittenen Stadien der Inneren Kündigung und der Dehumanisierung korrespondieren. Das Konzept der negativen Affektivität scheint weitgehend mit dem Neurotizismus-Konzept überein zu stimmen (Schaubroeck & Ganster, 1991).

Hinzu kommt sicher als eine personale Bedingung die Überzeugung einer *Kontroll-Ideologie* und die Billigung von verbaler und physischer Gewalt als Erziehungsmittel (Sava, 2002). Diese Akzeptanz von Gewalt könnte für manche Person ihre Rechtfertigung in der geschilderten pädagogischen Tradition (*Herrschaftspädagogik*, vgl. Sünkel, 2003) finden (zur Bedeutung der Selbstrechtfertigung für die Begründung negativen Handelns vgl. Aronson et al., 2004; Stroebe et al., 1992). Andere Lehrer/innen hängen einem biologistischen Aggressionsbegriff an, wonach Aggression die Äußerung einer vitalen, dynamischen Gesundheit ist und die Aggression auszuleben dem Stärkeren zukommt. Schüler gehören zu den Schwächeren. Jedenfalls ist die Billigung von Gewalt als Teil der Überzeugungssysteme der folgenden Fälle anzunehmen. Es ist belegt, dass Menschen, die zu instrumenteller Aggression neigen, auch hohe Werte auf einem Faktor *positive Bewertung von Gewalt* angeben. Diese Menschen waren der Ansicht, dass viele Formen der Gewalt gerechtfertigt sind und sie akzeptieren nicht, für ihr aggressives Verhalten moralisch verantwortlich zu sein. Hinzu kommt die unmittelbar verstärkende Wirkung auf den Gewalt Ausübenden. Die Aussicht auf raschen „Erfolg“ scheint noch heute manchen zu faszinieren.

Manche Menschen fühlen sich zur aggressiven Reaktion eher herausgefordert, wenn ihre (berufliche) *Selbstdefinition* und ihr Ehrgefühl angegriffen wird. Bedingung ist aber eine Grundüberzeugung von „Ehre“ und „Ehrverletzung“. Auf Bedrohung durch Ehrverletzung kann von einigen Personen mit *Scham* reagiert werden, auf jeden fall müssen sie sich gegen diese Angriffe verteidigen, gleichgültig ob sie real oder nur eingebildet sind.

Eine Metaanalyse von früheren Studien zur Aggressivität (Miles & Carey, 1997) deutet darauf hin, dass einige Menschen wahrscheinlich eine größere genetische Prädisposition für Aggression haben als andere: Manche Menschen können ihre heftigen negativen Emotionen weniger erfolgreich hemmen als andere. Es scheint, als sei der Neurotransmitter Serotonin dafür verantwortlich. Ein unangemessen hoher

Serotonin-Spiegel könnte die Fähigkeit des Gehirns beeinträchtigen, negative Gefühle und negatives Verhalten zu regulieren, so dass es zu heftigen Aggressions-Ausbrüchen kommen kann. Weitere Studien belegen, dass die individuell unterschiedliche Art der Stressverarbeitung bei einigen Menschen die aggressiven Reaktionen fördert (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, 805ff).

Möglicherweise ist ganz einfach eine negative Einstellung zu Schülern ein entscheidender Faktor zumindest für eine gewisse Aggressionsbereitschaft. Bei einer negativen Einstellung gegenüber bestimmten Personen spielen Vorurteile eine gewichtige Rolle. Ein Vorurteil ist eine erworbene, hier negative, Einstellung gegenüber einem Zielobjekt, die negative Gefühle (Abneigung), negative Überzeugungen (Stereotype), welche die Einstellung legitimieren, und eine negative Verhaltensabsicht umfasst, diese Personen zu kontrollieren und zu beherrschen, aggressive Akte eingeschlossen. Vorurteile basieren auf einem Prozess der sozialen Kategorisierung. Die einfachste Form der Kategorisierung entsteht durch die Beurteilung, ob Menschen so, wie man selbst ist bzw. wie man sich selbst sieht, sind. Der Grund ist eine einfache Orientierung: „ich versus nicht ich“ zu „wir versus die anderen“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, 815f). Ein Lehrer, der beispielsweise sich als fleißig, ordentlich, sauber, zielstrebig etc. sieht, kategorisiert die oder einige Schüler als „die anderen“, weil sie angeblich faul, unordentlich, unsauber, willensschwach etc. sind. Sie muss man beherrschen und kontrollieren, u. U. auch mit aggressiven Mitteln, denn das geschieht nur zu ihrem Wohl. Damit ist die Rechtfertigung des aggressiven Verhaltens gleich mitgeliefert. Schüler, die als Teil der Gruppe „der anderen“ identifiziert werden, wozu kleinste Hinweise ausreichen, sind nahezu augenblicklich Zielpersonen feindseliger Gefühle und aggressiver Verhaltensabsichten. Studien belegen, dass Menschen, die stereotype Vorurteile gegen bestimmte Personen hegen, diesen keine Möglichkeit geben, dem Vorurteil widersprechende Informationen zu erzeugen. Falls ihnen das doch gelingen sollte, werden diese Informationen minimiert, abgeschwächt und so verzerrt, dass das Vorurteil geschützt bleibt. Tatsächlich fällt auf, dass Schüler häufig angaben: „Ich konnte machen, was ich wollte ...“. Auch Sava (2003) meint, dass die negative Einstellung der entscheidende Faktor für aggressives Lehrerverhalten ist. Eine weitere personale Antezedenz für Lehrerfehlverhalten ist, neben anderen, sicher mangelhaftes pädagogisches Wissen (u. a. Hoos, 1999, 36f) und *Hilflosigkeit*. Dieses Problem soll später diskutiert werden. Als Resümee ist eine allgemeine Bereitschaft zu aggressivem Handeln und die entsprechende negative, aggressive Einstellung zu postulieren.

7.2 Theoretische Zusammenhänge

Wie lassen sich nun die theoretischen oder gesetzesmäßigen Zusammenhänge als Prozess-Skizzen rekonstruieren? Da die Palette des negativen Lehrerverhaltens sehr breit ist, wurde eine Klassifikation der Daten anhand einer Skala von 1 bis 5 benutzt. Für die Wertungen 1 bis 3 wird die Erörterung von Gründen ausreichen müssen. Bei den Wertungen 4 bis 6, wo es um aggressive Akte geht, werden genauere Erklärungsskizzen angestrebt:

Die ausdrückliche Angabe, keine negativen Erfahrungen mit Lehrern gemacht zu haben, wurde mit 1 gewertet. Die Wertung 2 bezeichnet „langweiligen, schlechten Unterricht“; daneben gaben die Schüler an, der Unterricht sei „starr“, „unflexibel“, die Lehrkraft „kann nicht erklären“, der Sachunterricht sei „unklar“, „verschwommen“, und der Lehrer „geht auf Schülerfragen nicht ein“ oder: „Er hat ... nicht darauf geachtet, ob die Schüler mitkommen oder nicht“ (Beispiel FB 495). Die Analyse dieser Schüleraussagen verweist auf mindestens drei potenzielle Erklärungsprobleme für das Lehrerverhalten:

- (1) Der Lehrperson fehlt das notwendige Sachwissen: *"Man hatte den Eindruck, dass der Lehrer weniger von seinem Fach versteht als man selbst."* (FB 119), oder: *„sie hatte keine Ahnung“*. Obwohl diese Aussagen zunächst einfach und eindeutig erscheinen, ist das Ausmaß ihrer Bedeutung nicht ganz klar, denn in manchen Schularten ist der Fall nicht selten, dass eine Lehrperson in einem Fach unterrichten muss, das sie nicht studiert hat. So kann z. B. in Berufsschulen, Berufsoberschulen u. ä. ein Ökotrophologe nicht in jedem Fach des Nahrungsmittelbereiches eine Lehre gemacht haben. Ebenso wenig ist es möglich, alle IT-Berufe zu beherrschen. Bei der großen Differenzierung in den Berufen kann es immer wieder passieren, dass die Schüler in Spezialbereichen bessere Detailkenntnisse haben als ihre Lehrer. Es kommt hinzu, dass manche Fächer, die zu unterrichten sind, als Studiengang gar nicht angeboten werden, z. B. das Fach Technologie an Fachoberschulen bzw. an Berufsoberschulen. Wenn Lehrer es versäumen, Schüler mit speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie in der Lehre erworben haben, entsprechend in den Unterricht einzubinden, fühlen diese sich nicht ernst genommen und tendieren zu negativen Urteilen der zitierten Art. Wie immer der Fall im einzelnen liegen mag, muss der Lehrperson eine gewisse Unfähigkeit oder Ungeschicklichkeit zugeschrieben werden.

- (2) Die Lehrperson kann die Zusammenhänge, die sie darstellen soll, für die Schüler nicht verständlich erklären. Sie kann nicht mitteilen, was sie mitteilen möchte. Dieser Sachverhalt kann bedeuten, dass sie ein sprachlogisches Defizit hat, oder dass sie nicht hinreichend vorbereitet ist. Im ersten Fall fehlt es möglicherweise an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, die trainierbar wäre, auch ein Mangel an Intelligenz ist denkbar. Im zweiten Fall liegt ein Motivationsproblem vor oder ein Zeitproblem. Die Lehrkraft ist unvorbereitet, weil sie überarbeitet ist. Man könnte aber auch erwägen, ob die Lehrkraft zu wenig über die didaktischen Mittel aufgeklärt ist. In diesem Fall läge mangelhafte Professionalisierung vor; die Lehrperson verfügt nicht über die Methoden und Techniken, die nötig sind, um den Unterricht wirksam zu gestalten, wie es ihr Beruf erfordert.
- (3) Die oben zitierten Aussagen, dass Schülerfragen ignoriert wurden und nicht darauf geachtet wurde, „*ob die Schüler mitkommen oder nicht*“, können auf Motivationsdefizite der Lehrkraft deuten, aber auch auf mangelnde Professionalität, wenn sie zum Beispiel gar nicht bemerkt, dass Schüler eine Verständnisfrage stellen wollen. Dieses Verhalten kennzeichnet „schlechte Lehrer“. Tendenzen zur Inneren Kündigung u. a. sind nicht ausgeschlossen. Entsprechend fallen auch die Wertungen der Schüler aus, die sie, obwohl nicht danach gefragt, abgaben, etwa, der Lehrer sei „demotiviert“, er/sie habe „*kein Interesse an den Schülern*“, ihm sei „*egal, ob die Schüler etwas lernen oder nicht*“. Eine wahrgenommene partielle Unfähigkeit oder Schwäche der Lehrer wird von den meisten Schülern toleriert und gutmütig bespöttelt. Doch die beobachtete mangelnde Anstrengung regt bei den Schülern negative Gefühle an bis hin zur Aggressionsbereitschaft. Hieraus kann sich auf beiden Seiten der Lehrer-Schüler-Beziehung eine zunehmende Aggressionsbereitschaft entwickeln, die schließlich in aggressive Akte münden kann.

Auf den beiden unteren Stufen (1) und (2) unserer Ratingskala zum negativen Lehrerverhalten könnte man sich mit den Erklärungen begnügen, dass bei den Handelnden höchstwahrscheinlich die Methodenkompetenz (Wertung 1) und die soziale Kompetenz (Wertung 2) wenig ausgeprägt sind. Dazu gehört die mangelnde Verfügbarkeit an potentiellen Maßnahmen und die mangelhafte Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens, sowohl als Anregungsstimulus noch als Konsequenz, einschätzen zu können. Die für eine Wirksamkeit pädagogischen Handelns nötige

Einsicht in die psychologischen Gesetzmäßigkeiten bzw. Prinzipien des Motivierens und des Verstärkens ist nicht vorhanden.

Die **Wertung 3** der Ratingskala, die durch „*Lehrer verbreitet negative Gefühle*“ markiert wurde, ist durch folgende Schüleraussagen gekennzeichnet: „*launisch, laut, unfreundlich, arrogant, zynisch, ignorant, ungerecht, nimmt Schüler nicht ernst, demonstriert Überlegenheit und Macht*“ u. ä. m. Das sind zweifellos unangebrachte und unpädagogische Merkmale bzw. Verhaltensweisen, die in keine Erziehungsinstitution gehören. Darunter sind Provokationen und Handlungen, die man auch mit Mobbing bezeichnen könnte. Sie alle stellen Verletzungen der Menschenwürde (Art. 1 GG) dar. Dieses Verhalten generiert Aggressionsbereitschaft, Rachegefühle, Frustrationserlebnisse und Stressreaktionen mit den entsprechenden psychosomatischen Symptomen. Das sind typische Antezedenzen für Schüler-Aggressionen gegen Lehrer, und insofern stellen sie Bedingungsfaktoren für Lehrbelastungen dar.

Die Vermutung liegt nahe, dass Lehrpersonen, die dergleichen Verhalten zeigen, um ihre Machtposition in der Klasse besorgt sind. Sie scheinen hoch motiviert zu sein, befürchtetem und gar drohendem Machtverlust vorsorglich „*mit Härte*“ entgegenzuwirken. Viele pochen darauf, zur autoritären Machtausübung von Amts wegen legitimiert zu sein. Pädagogisches Handeln wird als zu kompliziert abgelehnt. Die Ablehnung pädagogisch attraktiver Machtmittel mit den einschlägigen psychologischen Motivierungsinstrumenten wird nicht selten unter Berufung auf die institutionelle Machtquelle begründet. Doch dahinter scheint der Unwille zu stecken, die Mühe aufzubringen, die zur Erarbeitung der sozialen Kompetenzen nötig wäre. Ein zweiter Grund liegt sicher in der unmittelbar verstärkenden Wirkung von autoritärer Machtausübung. Die Verbreitung von Angst durch Drohgebärden („*Unser Mathelehrer ... kam immer mit erhobener Hand und gespreizten Fingern in die Klasse. Das hieß `5 Seiten [Strafarbeit] stehen im Raum`*“) führt zeitlich unmittelbar zu den Konsequenzen von Ruhe, Disziplin, Ordnung. Die Drohgebärden signalisieren Aggressionsbereitschaft.

Das auf der Stufe **Wertung 3** der Ratingskala beschriebene Verhalten ist typisch für Personen, die ihrem Beruf innerlich gekündigt haben. Die Symptomatik der *Inneren Kündigung* hat eine komplizierte Genese (siehe Schmitz, Jehle, Gayler; 2004). Einige Verhaltensmerkmale passen zum terminalen Stadium des Burnout mit seiner starken Ausprägung von Dehumanisierung (depersonalization) bzw. Zynismus (Schmitz, 2004) und zum Risiko-Typ B nach Schaarschmidt (2004), insbesondere die hohe Resignationstendenz, innere Unruhe, Unausgeglichenheit, labile

Emotionalität und generelle Unzufriedenheit.

Die Wertungen 4 bis 6 der Ratingskala des negativen Lehrerverhaltens bezeichnen die Ausführung aggressiver Akte durch das Lehrpersonal. Wertung 4 bezeichnet „leichte“ Aggression in Form von verbalen Akten, die meist nicht gegen Einzelne gerichtet sind, sondern gegen die ganze Klasse. Dazu gehören allgemeine Beschimpfungen, Anschuldigungen, Unterstellungen, ungehörige Witze, ungerechte Benotungen, Verhängen von Strafen u. dgl. Gelegentlich wird eine Aussage als Aggression aufgefasst, was als Witz gemeint war: Ein Schülerin sprach, anscheinend aus Unsicherheit, zu leise. Dazu bemerkte die Lehrerin: „*Da gibt es zwei Möglichkeiten. entweder du sprichst lauter, oder ... wir kaufen uns alle ein Hörgerät*“ (Alt, 2005, 23; Quelle bke-jugendberatung.de, fjump, 14.01.04). Diese Bemerkung wurde von der Schülerin als Demütigung aufgefasst. Sicher kann man das anders sehen. Entscheidend ist die Sicht der Schülerin. Lehrer, die behaupten, ihre Schüler zu kennen, sollten das spüren. Ähnliches kann mit rhetorischen Emphasen geschehen. **Wertung 5** bezeichnet schwere persönliche, verbale Verletzungen, Demütigungen, negative Prognosen („*Du gehörst nicht hierher - nicht auf diese Schule*“ etc., „*Du wirst nie etwas*“). Diese stellen nach unserer Überzeugung eine schwere existentielle Bedrohung dar, existentiell deshalb, weil sie die Persönlichkeit und die Identität eines Menschen in Frage stellen. Die **Wertung 6** ist für körperliche Attacken vorbehalten. Die Wertungen 4 bis 6 der Ratingskala des negativen Lehrerverhaltens verlangen nach genaueren Erklärungen. Nur die Angabe von Gründen wird als unzureichend erachtet. Hier steht mit besonderer Eindringlichkeit die Frage, warum Lehrer und Lehrerinnen so handeln.

Das ist eine nach Erklärung suchende Warum-Frage, die einen gesetzesmäßigen, oder zumindest theoretischen, Zusammenhang von Tatsachen anstrebt (Hempel, 1977; Stegmüller, 1969).

Für unsere Versuche, die schweren Grade negativen Lehrerverhaltens incl. der verbalen und physischen Attacken, zu erklären, wenn auch nur in Skizzen, werden wir die verschiedenen psychologischen Konzepte und Theorien, die für eine solche Erklärungsskizzen geeignet erscheinen, heranziehen, ohne damit behaupten zu wollen, dass die Menge dieser Konzepte vollständig ist.

7.2.1 Erklärungen mittels Anlage

Zweifellos hat aggressives Verhalten eine erbgenetische Grundlage. Einige Forscher nehmen an, dass aggressives Verhalten eine natürliche, gesunde und erbgenetisch

bestimmte Reaktion auf vielursächliche Auslöser ist, die u. a. von der inneren Reaktionsbereitschaft und vom Hormonspiegel abhängt. Einer der möglichen Auslöser kann die wahrgenommene Bedrohung der sozialen Rangordnung sein. Der Bezug zum tierischen Sozialverhalten wird bewusst hergestellt. Der Kampf um die Sicherung des Rangplatzes (hier: als Lehrer) wird dabei als normaler Bestandteil des Sozialverhaltens betrachtet. Nach Rost (1990, 216f) ist Aggressivität kennzeichnend für Gesundheit, Vitalität und Potenz. Der Ausdruck dieser gesunden Aggression sei lustbetont und normal. Lediglich soziokulturelle Normen mit übertriebenen Schuldgefühlen führten zur Unterdrückung der Aggressivität. Doch die Idee einer aggressionsfreien sozialen Umgebung sei utopisch. Eine Katharsis als Abfuhr des Aggressionstriebes sei, wie beim Sexualtrieb, nötig. Allerdings könnten aggressive Emotionen entgleisen, krankhaft eskalieren und zum Sadismus hypertrophieren. Langfristig werde sich in einer die vitale Aggressionsbereitschaft hemmende Gesellschaft diese erhöhen. Nach Rost, der offenbar ein Anhänger vitaler Aggressionsäußerungen ist, sollten diese zwar heftig, wegen der Abfuhr mit nachfolgender Ermüdung, jedoch auf (30 und mehr) Minuten begrenzt sein und ein tolerierbares Maß an Schuldgefühlen erzeugen, wodurch eine Versöhnung ermöglicht werde.

Dieser eher biologistische Denkansatz birgt die Gefahr einer naiven Tolerierung aggressiven Verhaltens - auch im Lehrerberuf. Bei konstruktiver Auseinandersetzung mit diesem Erklärungsansatz folgt der - theorie-immanente - Schluss, (a) dass die Form des Ausdrucks aggressiver Emotionen der Situation des Umgangs mit Abhängigen angepasst werden muss, da mögliche resultierende Schäden, auf die auch Rost hinweist, vermieden werden, und dass (b) Lehrer nach aggressivem Verhalten zumindest sich entschuldigen und einen Zustand der Versöhnung mit den Schülern wieder herzustellen haben.

7.2.2 Erklärungen mittels Frustrations-Aggressions-Hypothese

In der Psychologie wird Aggression relativ übereinstimmend als ein Verhalten definiert, das mit der Absicht ausgeführt wird, eine Person direkt oder indirekt zu schädigen. Da Lehrern diese Absicht nicht in allen Fällen unterstellt werden soll, wird Aggression in der Version von Nolting (2001) als eine Handlung aufgefasst, mit der eine Person eine andere Person zu verletzen/ schädigen versucht oder zu verletzen droht, unabhängig davon, was letztlich das Ziel dieser Handlung ist. Verletzen bzw. Schädigen können physisch und/oder psychisch (verbal) erfolgen. Vermutlich wird eine Gewaltanwendung in der öffentlichen Meinung nur dann als wirklich aggressiv angesehen, wenn sie mit einer Normabweichung verbunden ist. Zweifellos

ist aggressives Verhalten von Lehrpersonen gegenüber den ihnen anvertrauten Schülern ein Verstoß gegen geltende Normen. Als Frustrationssituationen werden alle aversiven Ereignisse, die Individuen zu meiden suchen, angesehen. Es gibt eindeutige empirische Belege, dass Verstöße gegen Normen und damit aggressiv interpretierbares Verhalten von anderen häufig aggressive Reaktionen hervorrufen. Verschärfend wirkt die Tatsache, dass die Schuld für diese Frustrationen anderen Personen zugeschrieben werden kann. Dieser Befund (zit. n. Nolting, ebd.) deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Fuchs et al. (2001) bezüglich einer Wechselseitigkeit von Gewalt zwischen Lehrern und jugendlichen Schülern. Deshalb könne man auch von einer Provokations-Frustrations-Hypothese sprechen. In jedem Fall wird zunächst Ärger bzw. ein negativer Affekt bewirkt. Ob diese aggressionsnahen Emotionen sich dann wirklich in Aggressionen entladen, hängt von weiteren Bedingungen ab. Im diesem Zusammenhang werden zwei Arten von Aggression unterschieden: (1) eine heftige, emotionale, reaktive Aggression und (2) eine instrumentelle Aggression.

(1) Die heftige, emotionale, reaktive Aggression

Nach Berkowitz (1998) löst Frustration zunächst eine emotionale Reaktion (Wut, Ärger), nach Zimbardo und Gerrig (2004, 807f) sogar impulsive Reaktionen aus, welche die Aggressionsbereitschaft erhöhen. Frustration entsteht, wenn Menschen in ihrer Zielerreichung behindert werden. Das betrifft natürlich Schüler ebenso wie Lehrer. Auch unangenehme Ereignisse (hohe Temperatur, Enge, Gestank und Lärm, etwa in einer Schulklasse) können die Aggressionsbereitschaft erhöhen. Zur aggressiven Handlung kommt es erst in einem zweiten Schritt, wenn in der Situation geeignete Hinweisreize mit Auslöseeigenschaften auftreten. Das können Objekte sein, etwa Waffen, die assoziativ mit aggressiven Akten gekoppelt sind. Das können auch bestimmte Verhaltensweisen sein, etwa Provokationen von Schülern, Handlungen und freche Antworten, die bei der Lehrperson mit aggressiven Vorstellungen oder Akten assoziativ verknüpft sind. Es ist empirisch gut belegt, dass diese durch aversive Ereignisse, Stress, Stimulation oder Frustration hervorgerufene Aggression sehr impulsiv und durch kognitive Faktoren wenig beeinflussbar ist, und dass sie im wesentlichen auf klassischer Konditionierung aufbaut; der Erwerb kann aber auch kognitionspsychologisch bzw. netzwerktheoretisch beschrieben werden (Schneider & Schmalt, 1994, 203). Die Lehrer-Schüler-Beziehung kann in beiden Richtungen betroffen sein. Um so erstaunlicher ist es, dass vielen Lehrern die Frustrations-Aggressions-Hypothese unbekannt ist: 217 Lehrer/innen (31% Haupt-

schule, 69% Berufsschule) wurden gebeten, den Satz *Die Frustrations-Aggressions-Hypothese besagt, dass ...* zu beenden. Nur 28,6% der Antworten waren richtig, 60% waren falsch, der Rest der Antworten kann m. E. noch akzeptiert werden. Die Aussage: *Die Frustrations-Aggressions-Hypothese ist mir geläufig* beantworteten von 861 Lehren/innen 48% mit *trifft überhaupt nicht zu* bis *teils teils*, was allerdings bei dieser Frage mit *nicht zutreffend* gleichgesetzt werden kann. Nur 25% konnten voll zustimmen.

Lehrer sehen sich also zahlreichen Belastungsfaktoren ausgesetzt (Hillert & Schmitz, 2004), wie gezeigt wurde, auch selbst erzeugten. Viele reagieren mit Stress-Symptomen. Stress i. S. von Stressreaktion ist das Reaktionsmuster eines Organismus auf (innere und/oder äußere) Stimulusereignisse, die dessen Gleichgewicht stören und dessen Fähigkeit, die Einflüsse zu bewältigen, stark beansprucht oder übersteigt (Zimbardo & Gerrig, 2004, 16. Aufl., 132f). Besonders bei chronischen Belastungen können die physiologischen und die emotionalen Stressreaktionen heftig sein. Dazu gehören auch „Kampf“-Reaktionen mit den negativen Begleitemotionen Ärger, Wut, Gereiztheit, Aggressivität, die in aggressiven Handlungen münden können. Ein besonders starkes Stresserleben liegt vor, wenn Schüler trotz mehrmaliger Ermahnung nicht reagieren oder sogar weiter provozieren. Diese Eskalation führt zur Erhöhung der Aggressionsbereitschaft und schließlich zur Auslösung von aggressiven Reaktionen. *Provokation* und *Eskalation* erhöhen gemäß der Frustrations-Aggressions-Hypothese die Wahrscheinlichkeit der Auslösung von Aggressionen.

Betrachtet man die empirischen Befunde im Überblick (Schneider & Schmalt, 1994, 204), so zeigt sich eine erhöhte Aggressionsbereitschaft, wenn kein Ausweg aus der Situation bzw. keine Möglichkeit zur Flucht besteht, mögliche Opfer leicht verfügbar sind, für Aggressionen eine bekräftigende Lerngeschichte besteht, aktuelle Aggressionen nicht bestraft werden und keine klaren Dominanzhierarchien bestehen. Wenn man bedenkt, dass - zumindest ältere - Schüler immer wieder versuchen werden, die Dominanz der Lehrer zu untergraben, dann treffen alle Punkte auf den Lehrerberuf zu.

Doch damit ist noch nicht für jeden Fall erschöpfend erklärt, warum ein Lehrer aggressiv wird, während die anderen in einer ähnlichen Situation sich zivilisiert verhalten. Die entscheidende Erklärung liefern personale Faktoren, die jedoch - das ist wichtig - individuell sehr unterschiedlich sein können:

- Die individuellen Ursachenzuschreibungen können den Prozess intensivieren, z.

- B. wenn ein bestimmter Schüler als ursächlich für den eigenen Ärger und die Wut angesehen wird.
- Die Aussicht auf Erfolg durch das aggressive Handeln erhöht die Tendenz zur aggressiven Handlungsausführung, z. B. die Aussicht, dass der undisziplinierte Schüler dann ruhig ist.
 - Die Aggressionstendenz wird gefördert durch die Höhe des Erregungsgrades, in welchem die Lehrperson sich gerade befindet, etwa eine Person mit leicht erregbarem Temperament, oder eine Person, die in einem entsprechenden Test hohe Werte auf einer Skala der emotionalen Labilität aufweist, oder ein besonders aversives Ereignis, eine heftige Provokation etc.
 - Menschen, die sich schlecht und unglücklich fühlen und solche, deren Lebenseinstellung eher negativistisch ist, oder manche derjenigen Menschen, die auf einer Neurotizismus-Skala hohe Werte aufweisen (würden), neigen zu Ärgeraffekten und zu einer erhöhten Aggressionsbereitschaft.
 - Menschen, die durch eine allgemein feindselige Einstellung gekennzeichnet sind, d. s. sog. „aggressive Persönlichkeiten“ (Dill et al., 1997), neigen dazu, harmlose Ausrutscher, Spott und kritische Bemerkungen der Schüler als feindselige Akte wahrzunehmen.
 - Menschen mit einer besonderen, evtl. genetischen, Prädisposition zur Aggressivität.
 - Entscheidend ist das persönliche Überzeugungssystem, wonach die - verbale oder sogar körperliche - Schädigung des Schülers billigend in Kauf genommen wird, etwa die naive, subjektive Katharsis-Theorie: Abreagieren tut der eigenen Seele gut. Das ist eine unter Lehrpersonen, auch unter Trainern im Sport, unter Managern und Meistern weit verbreitete Vorstellung. Verbreitet ist auch die Überzeugung: Eine Backpfeife zur rechten Zeit hat noch niemandem geschadet.

Die Erklärung dafür, dass Lehrer L in einer subjektiv frustrierenden oder belastenden Situation F unmittelbar heftig aggressiv reagiert, kann anhand des Frustrations-Aggressions-Prinzips ganz gut erfolgen, sofern eine oder mehrere der personalen Faktoren auf L zutreffen. Bei der großen Zahl der hier aufgeführten Möglichkeiten ist eine Vielzahl von individuellen Genesen denkbar. Was hier behauptet wird, ist lediglich, dass Lehrer (oder andere Personen) in Situation F unter zwei oder drei der genannten personalen Bedingungen, weitere mögen hinzu kommen, und unter der Bedingung der Gültigkeit der Frustrations-Aggressions-

Hypothese zu einem hohen Prozentsatz der Fälle, oder mit hoher Wahrscheinlichkeit, unmittelbar heftig aggressiv reagieren. Diese Aussage besitzt den Charakter eines statistischen Gesetzes, und wenn der Wahrscheinlichkeitswert auch nicht präzise angegeben werden kann, so besagt die Aussage doch, dass er nicht gering ist. Diese Aussage kann prinzipiell auch in prognostischer Form gemacht werden. Jedenfalls waren unter human-experimentellen Bedingungen die tatsächlichen aggressiven Reaktionen auf Frustrationen zumeist verbaler oder symbolischer Art, direkte physische Aggression trat in 10% der Fälle auf (Schneider & Schmalt, 1994).

(2) Die instrumentelle Aggression

Von *instrumenteller Aggression* spricht man, wenn die aggressive Handlung zur Erlangung eines Zieles eingesetzt wird. In einem als Lernexperiment getarnten Versuch (Schneider & Schmalt, 1994, 209) erfuhren die Vpn, dass der Lernende (ein Mitarbeiter des VI) richtige Antworten gab, wenn sie ihm starke Stromstöße verabreichten. In einer anderen Bedingung war das nicht der Fall. Ferner wurde die Stärke der Frustration variiert. Ergebnis: Besonders starke Aggression trat dann auf, wenn sie instrumentell zur Überwindung eines frustrierenden Ereignisses eingesetzt war, und wenn die Frustration besonders ausgeprägt war. Andere Experimente zeigten, dass die aggressive Handlung, nämlich die Bestrafung durch Schock des frustrierenden Partners, dann besonders stark war, wenn die eigene Frustration auf unzureichende Anstrengung des Partners zurückzuführen war. Sie war weniger stark, wenn die Frustration auf mangelnde Fähigkeiten des Partners zurückgeführt wurde. Die unzureichende Anstrengung der Schüler ist eine häufige Klage von Lehrern. Sie wird als besonders frustrierend erlebt, weil dadurch das zentrale Bedürfnis bzw. die entsprechende Zielsetzung vieler Lehrer blockiert ist, mit den Schülern Lernerfolge zu erreichen.

Ein weiterer Faktor, der zur Erhöhung der Aggressionsbereitschaft und der Tendenz zum aggressiven Handeln beiträgt, ist die wahrgenommene aggressive Intention des Verursachers der Frustration. Daher kann angenommen werden: Wenn eine Lehrperson glaubt, dass ein Schüler vorsätzlich, mit aggressiver Absicht, den Unterricht stört, ist die Neigung zu negativem Lehrerverhalten deutlich erhöht. Diese Vergeltungsaggression ist dann besonders stark, wenn die ursprüngliche Schüleraggression unter niedrigen Konsensbedingungen auftrat, d. h. wenn die Schüleraggression ein Verhalten darstellt, das aus Lehrersicht in einer solchen Situation nicht aufzutreten hat. Allgemein gilt: Je unangenehmer ein Ereignis wahrgenommen wird, zum Beispiel die Störung eines Schülers, desto höher ist die

Aggressionsbereitschaft (Stroebe et al, 1992, 294).

Wenn man selbst Opfer einer Schädigung geworden ist, fallen der Ärgeraffekt und die eigene aggressive Handlung besonders intensiv aus. Dieser Zusammenhang ist in mehreren Humanexperimenten gut belegt. Dabei spielt das Ausmaß der tatsächlich erlittenen Frustration keine wesentliche Rolle (ebd. 213). Tatsächlich sind Lehrer nicht selten Opfer verbaler Angriffe, manchmal sogar von Tätlichkeiten (Fuchs et al., 2001). Wenn also einerseits die aggressive Lehrerhandlung zu Recht verurteilt wird, muss andererseits der Kontext dieses Verhaltens sorgfältig beachtet werden.

Falls die Vpn die Information erhalten hatten, dass dem frustrierenden Verhalten nur eine harmlose Absicht unterstellt werden könne, waren kaum Ärgeraffekte vorhanden. Der Grund dafür war vermutlich eine harmlose externale Ursachenerklärung. Dieser Effekt war stabil, wenn die mildernde, entschuldigende Information bereits vor Auftreten der Frustration gegeben worden war. Im schulischen Alltag wird allerdings kein Schüler für sein Störverhalten vorher um Entschuldigung ansuchen. Aber manche Schüleraggression könnte auf Probleme bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben und somit entlastend gedeutet werden.

Bestimmte Hinweisreize wirken, wie bei der reaktiven Aggression, auch bei der instrumentellen Aggression fördernd bzw. auslösend für aggressives Verhalten. Wann jedoch ein Ereignis als Hinweisreiz wahrgenommen wird, ist abhängig von den individuellen Vorerfahrungen, vom augenblicklichen Gefühlszustand, vom Grad der physiologischen Erregung, von der eher negativen Einstellung und Erwartung gegenüber den Schülern und von anderen personalen Faktoren. So könnte zum Beispiel ein bestimmtes Verhalten männlicher Jugendlicher von mancher Lehrerin als „Macho-Gehabe“ wahrgenommen werden und negativ wirken. Das selbe Verhalten könnte von anderen Lehrpersonen als Widerstand aufgefasst werden, von anderen dagegen als harmlos eingestuft und ihrem soziokulturellen Hintergrund zugeordnet werden.

Die Anregung aggressiver Handlungen wird, im Kontext des Beobachtungslernens bzw. der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979, u. a.), vornehmlich durch zwei Mechanismen gefördert: Aversive Erlebnisse führen - auf biologisch-neuronaler Basis - zu emotionaler Erregung. Welche Verhaltensweise dann realisiert wird, hängt von der Art der kognitiven Verarbeitung ab. Aggressive Akte treten dann auf, wenn die - durch eigene Erfahrung oder durch Beobachtung erlernte - Erwartung einer positiven Konsequenzen stärker sind als die negativen Konsequenzen. Die

Konsequenzen können external (sozial) sein oder auch selbst-produziert. Dieser sog. Selbst-Regulationsmechanismus wird über die normativen Erfahrungen von Erfolg bzw. Misserfolg bei aggressiven Handlungen aufgebaut. Die positiven und negativen Selbstbewertungen können dann antizipiert werden. Sie stellen den eigentlichen motivierenden Anreiz dar. Bandura (ebd.) bezieht sich dabei allein auf den Zielbegriff, während Schneider und Schmalz (ebd.) den Erwartungs-Wert-Bezug im Rahmen von Regelkreismodellen ansiedeln.

Nun kommen wir zum Kernproblem, nämlich zu Frage, warum die einen aggressiv handeln, während die anderen unter vergleichbaren Bedingungen dies nicht tun. Auf dem Hintergrund des Regelungsmodells ist versucht worden zu erklären, warum Menschen, die als zivilisiert gelten und von denen man annehmen kann, dass sie über moralisch-ethische Standards verfügen, wie eben Lehrer, dennoch aggressiv handeln. Das Modell erklärt dies damit, dass der Selbstbewertungsmechanismus temporär partiell außer Kraft gesetzt wird, indem die Selbstbewertungskonsequenzen vom tatsächlichen Verhalten abgekoppelt werden. Dabei ist allerdings ungeklärt, worin diese Abkoppelung eigentlich besteht und was für ein Mechanismus das sein soll.

Eine Lösung dieses Problems könnte mit Hilfe der hierarchischen Regelungstheorie von Carver und Scheier (2001) möglich sein. Danach wird unter Belastung der Aufmerksamkeitsfokus von der übergeordneten Bewertungsstufe des hierarchischen Regelungssystems, das ist die Stufe der verhaltensführenden, inkl. der moralisch-ethischen, Standards, temporär abgezogen, so dass das Handeln nur noch auf der Bewertungsstufe der bloßen (motorischen) Handlungsausführung geregelt wird. Solche Abkoppelungsmechanismen bzw. solche Regelungsfälle auf den unteren Stufen der Regelungshierarchie können an den verschiedenen Punkten einer Handlungssequenz erfolgen. So kann das eigene aggressive Verhalten durch beschönigende Etikettierung umgedeutet werden, die schädlichen Folgen werden minimiert und ignoriert. Ein anderer Weg besteht darin, die eigene Verantwortung zu leugnen und sie dem Opfer zuzuschreiben: *„Das ist überhaupt nicht meine Verantwortung. Was da passiert ist, ist ausschließlich die Verantwortung des Schülers.“*, zitiert Alt (2005). Dem seien – neben der unmittelbaren pädagogischen Verantwortung - die einschlägigen Lehrerdienstordnungen entgegengestellt (*„Die Lehrkraft trägt im Rahmen der Rechtsordnung und ihrer dienstlichen Pflichten die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und den Unterricht ihrer Schüler.“*) (§ 2 LDO in Bayern; auch BayEUG Art. 59).

Ein anderer Fall wäre die temporäre Außerkraftsetzung der moralisch-ethischen Regelungsebene und ihre zeitweise Ersetzung durch andere übergeordnete Soll-

Vorstellungen. So können für das eigene aggressive Handeln „höhere Rechtfertigungen“ beigebracht werden. Dazu werden von Lehrern gerne die Sekundärtugenden wie Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit usw. benutzt. Zum Ziel des Erhalts oder der Wiederherstellung dieser Tugenden im Klassenverband und zur Durchsetzung des amtlichen Auftrags ist es dann gerechtfertigt, auch Zwang und Gewalt anzuwenden.

Das Ausmaß des aggressiven Verhaltens ist deutlich stärker, wenn die potentiellen Opfer vorher dehumanisiert worden waren (Bandura, 1979). Dehumanisierte Schüler kommen zum Beispiel „aus asozialen Familien - manchmal schon in der dritten Generation“ (Zitat eines Schulleiters). So erhält die Aggression eine doppelte Rechtfertigung. Eine tertiäre Rechtfertigung wird gelegentlich mit ausländerfeindlichen bzw. rassistischen Argumenten gespeist („die brauchen schon mal die harte Hand, die kennen nichts anderes“).

Den Gedanken einer hoch generalisierten Disposition in Form des Aggressionsmotivs hat Kornadt (1984) eingeführt. Tatsächlich fand man in mehreren Längsschnittstudien eine beachtliche Stabilität der Aggressivität. Diese sei den Befunden zur Stabilität der Intelligenz vergleichbar, und die ist ziemlich stabil. Nach Kornadts Auffassung bestehe das Handlungsziel darin, den entstandenen Ärgeraffekt zu mindern und so einen positiven Affekt zu erreichen. Zielgerichtet sei das Verhalten infolge der Antizipation des Affektwechsels. Meist wird diese Beobachtung im Rahmen der sogenannten Katharsis gedeutet. Manche Lehrer (auch Fußballtrainer, Manager) vertreten eine naive Version dieses Konzeptes. Doch es hat sich gezeigt, dass die angebliche Reduzierung des aggressiven Anreizes nach dem Aggressionsakt lediglich kurzzeitig wirksam ist, während langfristig eine Steigerung der Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens - wie lerntheoretisch prognostiziert - beobachtet wurde. Das Katharsis-Konzept ist in seiner Variante als volkstümliche Argumentationsfigur bekanntlich nicht selten anzutreffen.

Bei Zusammenfassung der vorliegenden Befunde zur instrumentellen Aggression bei Lehrpersonen lässt sich feststellen:

- a. Wenn folgende situativen Bedingungen F, oder ein Teil davon, vorliegen, dann ist die Aggressionsbereitschaft einer Person signifikant erhöht:
 - (1) ein frustrierendes Ereignis, das zentrale Bedürfnisse bzw. Zielsetzungen blockiert oder behindert,
 - (2) eine als schwer wahrgenommene Frustration,
 - (3) eine Frustration, die auf unzureichende Anstrengung der Schüler, sei es im Lernbereich, sei es im Verhaltensbereich (Disziplin, Mitarbeit), ist gegeben,

- (4) eine aggressive Absicht des Verursachers der Frustration wurde wahrgenommen.
- (5) Gemäß der Frustrations-Aggressions-Hypothese kann es zu aggressiven Akten kommen, wenn die Situation F Hinweisreize enthält, die mit einer oder mehreren der folgenden, oder weiteren, und individuell unterschiedlichen personalen Faktoren assoziativ verknüpft sind:
- b. personale Faktoren seitens der Lehrer:
- viele Formen der Gewalt werden akzeptiert und gerechtfertigt,
 - die Lehrperson ist selbst Opfer einer Schädigung geworden, oder sie hat den Eindruck, eine entsprechende Bedrohung abwehren zu müssen,
 - eine beschönigende Etikettierung eines potentiellen aggressiven Aktes gegen Schüler ist erfolgt,
 - die Folgen für die Schüler werden minimiert oder ignoriert,
 - die Verantwortung wird den Schülern zugeschrieben,
 - die aggressiven Akte werden im Sinne einer *höheren Rechtfertigung* begründet,
 - die Schüler werden dehumanisiert,
 - ein hoch generalisiertes Aggressionsmotiv ist gegeben.

Wenn bei Gültigkeit der Frustrations-Aggressions-Hypothese eine oder mehrere der genannten Antezedenzbedingungen zutreffen, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person P in einer Situation F aggressiv handelt, sehr hoch. Diese Aussage besitzt den Charakter eines statistischen Gesetzes bzw. einer statistischen, gesetzesähnlichen Aussage, deren Wahrscheinlichkeitswert hoch ist, und die auch in prognostischer Form gemacht werden kann. Bei der Vielzahl der genetischen Möglichkeiten sind individuell sehr unterschiedliche Abläufe denkbar.

7.2.3 Aggression aus Machtstreben

Lehrer haben und die unmittelbare Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schüler (z. B. BayEUG, Art. 59) und somit den von Amts wegen legitimierten Auftrag, auch für Disziplin und Mitarbeit zwecks Lernerfolgs der Schüler zu sorgen. M. a. W., die Machtquelle der Lehrer ist institutionellen Ursprungs. Viele Lehrer sehen sich als Amtsträger, denen Autorität zusteht. Nach biologistischer Auffassung hätten sie ihren Rangplatz zu verteidigen. Die Art der Ausführung dieses Auftrages hat sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt, wie unser historischer Exkurs (s. oben) gezeigt hat. Dieser Auftrag impliziert sowohl Machtausübung in dem Sinne, dass Lehrer versuchen müssen, das Lernverhalten der

Schüler, ihre Mitarbeit und Disziplin zu beeinflussen. Notfalls müssen sie zu Mitteln des Zwangs, der Drohung und der Strafe greifen, aber eben nur notfalls.

Die *formalen* Machtmittel, die Lehrern zur Verfügung stehen, sind beschränkt, jedoch nicht ihre *informelle* Macht. Ein Problem liegt in Folgendem: Schüler müssen etwas tun, nämlich Lernarbeit leisten, was sie in dieser Konzentration ohne diese Einflussnahme durch die Lehrer nicht getan hätten. Gelingt diese Beeinflussung, so hat die Lehrperson Macht über ihre Schüler. Viele Lehrer haben ihren Beruf u. a. auch deshalb gewählt, weil sie das Bedürfnis haben, auf junge Menschen Einfluss zu nehmen, indem sie diese anleiten, bilden, ausbilden und erziehen (Schmitz & Leidl, 1998). Für Lehrer liegt nun das Problem darin, dass sie ihr Bedürfnis nach Einflussnahme nur durch das bestimmte Verhalten (z. B. Mitarbeit) ihrer Schüler befriedigen können. Doch die *informellen* Machtmittel, die Lehrern zur Verfügung stehen, sind vielfältig. Sie können mit ihrer sozialen Attraktivität operieren, Anreize schaffen, das weite Arsenal der Motivierungsinstrumente aktivieren, mit Mitteln der Überredung arbeiten (Persuasion - Überredungskunst bildet ein reichhaltiges Kapitel in der Sozialpsychologie, die Lehrer studiert haben). Sie können Belohnungen im Sinne des psychologischen Verstärkungsstruktes in Aussicht stellen. Sie können erwünschtes Verhalten systematisch verstärken, gleichzeitig das unerwünschte Verhalten hemmen. Lehrern steht ein sehr breites Spektrum von Handlungsweisen zur Verfügung, um Schüler zum wünschbaren Handeln zu bewegen. Lehrer sind dazu auch ausgebildet. Sie sollten also befähigt sein, alle die genannten Machtmittel effektiv zum Wohle der Schüler einzusetzen. Allerdings müssen sie das auch können. Sie müssen sich u. a. die Mühe gemacht haben, die erforderlichen Handlungsmöglichkeiten anzueignen. Die Gesellschaft kann von ihnen fordern, dass sie im schulischen Alltag über die operativen Fertigkeiten verfügen, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Doch manche, oder vielleicht viele, Lehrer haben sich damit begnügt, lediglich das deklarative Wissen für die Examina zu pauken, und sie haben den schwierigeren und langwierigen Teil, nämlich die Erlangung der operativen Fertigkeiten, von ihren Bemühungen abgekoppelt. Denn die Aneignung operativer Fertigkeiten erfordert Eigeninitiative, Denkarbeit, Phantasie, Einsatz, die aktive Auseinandersetzung mit den Details der Beeinflussung und die Übernahme von Verantwortung. Das ist einigen zu mühsam. Sie bevorzugen das viel einfachere Machtmittel des Zwanges, der Drohung und der Bestrafung. Der einfachste Grund, warum manche Lehrer/innen als Bestrafung getarnte Aggressionen einsetzen, liegt darin, dass sie das unerwünschte Verhalten eines Schülers sofort stoppt. Da diese Lehrer ihr kurzfristiges Ziel sofort erreichen, verstärkt die rasche Reaktion des

Schülers das aggressive Strafverhalten des Lehrers. Die Wiederholung dieses Vorganges führt zur Festigung des Strafverhaltens des Lehrers und stützt die habituell gewordene aggressive Haltung.

Somit ist die Frage nach den Anreizqualitäten, d. h. nach der Erklärung, warum einige Lehrpersonen zum Machtmittel von Drohung und Zwang greifen, in einer Hinsicht beantwortet: Weil es für sie vorderhand der bequemste Weg zu sein scheint, ohne großen Aufwand rasch zum Erfolg zu gelangen, während andere mit manchmal großer Mühe versuchen, gute Lehrer zu sein und die pädagogischen Mittel der Einflussnahme zu beherrschen. Für diese Mühe werden sie von den Bequemen nicht selten verspottet, die pädagogische Mittel und psychologische Techniken als überflüssig abtun. Zur Erklärung der Anreizqualitäten bietet sich ein Zweites an: aggressive Machtausübung kann für manche Menschen anziehend sein, weil sie das positive Gefühl von Übermacht, Geltung, von Herrschen und Unterwerfen vermittelt. Man kann sich selbst aufwerten, indem man andere entwertet. Man fühlt sich stark und groß, indem man andere lenken, zwingen, beunruhigen und verunsichern kann. Der Anreiz liegt einmal in der Einfachheit der Mittel - dazu muss man nichts können - und in dem Gefühl, groß, stark, bedeutsam und mächtig zu sein. Es geht hier um nichts Geringeres, als dass eine oder mehrere Personen, hier die Schüler, in ihren Freiheitsgraden eingeschränkt werden, bloß weil jemand das Gefühl von Macht erleben möchte (Rheinberg, 2002, 119).

Hinter diesem Macht- und Geltungsstreben können eigene Defizite verborgen sein. Der Psychoanalytiker Alfred Adler (1922) konstruierte eine ganze Persönlichkeitslehre auf den Kompensationswünschen von Menschen mit wirklichen oder vermeintlichen Defiziten. Bei Lehrpersonen können diese Defizite darin liegen, dass es ihnen nicht gelingt, Schüler zur Mitarbeit, zum Lernen und zur Disziplin zu veranlassen, oder in der Angst, dass dies nicht gelingen könnte. Vielleicht wird das Gefühl des Defizitären durch das Wissen und die Selbstbewertung verstärkt, dass man dieses Defizit weitgehend selbstverantwortlich verschuldet hat. Andere Defizite können außerschulischer, etwa intimer und familiärer Natur sein. Solche Defizite können die Ursache für Macht- und Geltungsstreben und letztlich für aggressives Verhalten sein.

Folgende u. a. personale Merkmale können entscheidend sein:

- wenn Lehrer überzeugt sind, dass sie von Amts wegen verpflichtet sind, Ruhe, Disziplin und Ordnung mit allen Mitteln durchsetzen zu müssen,
- wenn sie das zentrale Bedürfnis haben, auf junge Menschen in dem Sinn einwir-

- ken zu müssen, dass sie diese Sekundärtugenden verinnerlichen,
- wenn sie überzeugt sind, dass Härte und Zwang die besten Machtmittel sind, um Erfolge in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu erreichen,
 - wenn sie überzeugt sind, dass „pädagogische“ und psychologische Mittel überflüssig sind,
 - wenn für sie die Ausübung von autoritärer Macht mit positiven Gefühlen verbunden ist,
 - wenn eine Lehrperson ohne das Gefühl, über autoritäre Macht zu verfügen, sich unvollkommen oder defizitär vorkommen würde,
 - wenn eine feindselig-aggressive Haltung habituell geworden ist.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrer - oder andere Personen - mit einem Überzeugungssystem, das einige der genannten Merkmale enthält, gegen Schüler, die sich nicht im gewünschten Sinn verhalten, aggressiv handeln, ist signifikant. Dabei können die individuellen Genesen unterschiedlich sein. Auch hier kann kein präziser Wahrscheinlichkeitswert angegeben werden, solange keine repräsentativen, empirischen Daten vorliegen.

7.2.4 Erklärungen mittels Leistungsmotiv und Leistungsangst

Es kann unterstellt werden, dass bei jeder verantwortungsbewussten Lehrperson das Leistungsmotiv, mit Schülern einen gewissen (Lern-)Erfolg zu haben und die Lehrer-Schüler-Relation befriedigend gestalten zu können, mehr oder weniger stark ausgeprägt ist. Doch kein Lehrer hat (unter den oben geschilderten Antezedenzbedingungen) in jeder Hinsicht mit allen Schülern Erfolg, d. h. jede Lehrperson hat auch Misserfolg. Der Misserfolg kann den Lernfortschritt der Schüler betreffen und/oder die Lehrer-Schüler-Beziehung, etwa darin, dass die Schüler der Lehrperson nicht den erwartete Respekt entgegen bringen. Fast jeder Lehrer kennt das Gefühl der Ohnmacht, wenn Schüler so gestört sind, dass das methodische Engagement scheitert und die Interaktionsformen versagen. Das Misserfolgserleben kann, individuell unterschiedlich, mehr oder weniger stark ausgeprägt sein.

Die entscheidende Frage ist nun, wie Lehrer mit diesem Misserfolg umgehen, m. a. W., welchen Attributionsstil sie bevorzugen. Wie beurteilen die Lehrer die Ursachen des Misserfolgs?

- a. Einige Lehrer werden ihren Misserfolg internal attribuieren, etwa auf den Mangel an eigener Anstrengung in der Lehre, oder auf eigenes Unvermögen (zur

Resignationstendenz vgl. Lehr, 2004). Die innere emotionale Reaktion kann Angst sein; dazu später.

- b. Andere Lehrer werden ihren Misserfolg external attribuieren, d. h. auf Ursachen zurückführen, die außerhalb der eigenen Person liegen. Angeblich sollen diese Attributionsstile sehr dauerhafte Gewohnheiten darstellen (Zimbardo & Gerrig, 2004). Der Attributionsstil kann durch den Erklärungsstil, d. h. durch das Ausmaß an Optimismus oder Pessimismus, beeinflusst werden (Seligman, 1991).

Eine mögliche externale Ursachenerklärung seitens der Lehrer für den möglichen Misserfolg besagt, dass die Schüler eine zu geringe Vorbildung hätten, zu faul seien, zu dumm, und/oder zu undiszipliniert. Diese Ursachenerklärung kann durch die Meinung gestützt werden, die Jugend heute sei generell „verderbt“, ungehorsam, faul, undiszipliniert, sie orientiere sich nicht an Werten und sei nur auf Spaß (die "Fun-Generation") aus. Dieser gesellschaftliche Zustand sei auf den Einfluss „der Medien“ zurückzuführen. Die emotionale Reaktion auf diese Attribution kann Ärger und Wut sein. Eine verantwortlich denkende Lehrperson wird diese Emotionen regulieren können. Doch diese Emotion kann dann zu negativem Verhalten führen, wenn sie der irrigen Überzeugung ist, dass „hartes Durchgreifen“ am besten dazu geeignet ist, Disziplin wieder herzustellen und zum Lernen zu zwingen.

Die oben geschilderte situative Bedingung, nämlich das Ausbleiben von erwartetem Erfolg, sei es hinsichtlich Lernerfolg der Schüler, sei es hinsichtlich der Beziehung zu den Schülern, kann nun mit Hilfe des *Frustrations-Aggressions-Prinzips* eingeordnet werden. Das Erklärungsschema wäre nahezu identisch: Das Ausbleiben der erwarteten positiven Verstärkung, nämlich Lernerfolg, Disziplin usw., stellt eine Frustration dar. Dieser Terminus ist nicht nur auf die Störung einer zielgerichteten Tätigkeit zu beziehen, sondern auch auf aversive, unangenehme Ereignisse (Mangel an Lernerfolg, Angriffe, Belästigungen, Provokationen). Die Reaktionen auf die Frustration sind Ärger, Wut und Zorn. Diese aggressive Impulse lösen dann aggressives Verhalten aus. Dabei nähmen Ärger und Aggressionsbereitschaft in dem Maße zu, je größer die Frustration sei und je eindeutiger eine Person als Verursacher dafür verantwortlich gemacht werden könne. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn der Lehrer an der Erreichung eines bestimmten Unterrichtsziels gehindert wird (vgl. Schubarth 2000, 16). Natürlich könnte die Lehrperson auch anders reagieren, sofern sie fähig wäre, ihren Ärger zu kontrollieren. Sie aber handelt aggressiv, wenn sie der irrigen Überzeugung ist, dass „hartes Durchgreifen“ inkl. Anschreien und manchmal

auch tätlicher Angriff am besten dazu geeignet sind, Disziplin wieder herzustellen und zum Lernen zu zwingen.

Weiter oben war angedeutet, dass bei interner Attribution von Misserfolg die emotionale Reaktion Angst, in diesem Fall Leistungsangst, sein kann. Ängstliche Lehrer wollen nicht problematisieren und reflektieren. Ebenso wenig suchen sie das Neue oder das Wagnis. Sie streben nach Sicherheit, Stabilität und Zuverlässigkeit und wollen genau das unterrichten. Auf unerwünschte Störungen reagieren sie mit Aggressivität. Ein Problem liegt für diese Lehrer darin, dass manche Merkmale der Anforderungsstruktur, die vom Lehrer unabhängig sind, das Erreichen eines stabilen, zuverlässigen und sicheren Zustandes zur Verpflichtung machen. Ein Beispiel: Ein Lehrer erwartet den Besuch des Schulleiters zur Bewertung seines Unterrichts. Daher hat er Angst vor Disziplinlosigkeit der Schüler. Ein Merkmal dieser Angstsituation ist die vom Lehrer unabhängige Tatsache, dass der Zeitpunkt des Besuchs unklar ist. Da eine solche Visitation aber nicht zum Ziel hat, den ausnahmsweise bestmöglichen Unterricht des Lehrers zu begutachten, sondern sein standardisiertes Können, wird ein konstanter, sicherer Unterricht quasi zur Verpflichtung. Außerdem kann es durchaus Merkmale in Anforderungsstrukturen geben, die automatisch eine aggressive Reaktion bei Störungen hervorrufen. Fängt beispielsweise in der Pause ein Schüler eine Rauferei an, ist eine aggressive Beendigung des Konflikts die einzig richtige Lösung. Wer Angst vor Disziplinlosigkeit hat, versucht ständig auch in einer ruhigen Klasse den Lärmpegel niedrig zu halten. Auf Störungen reagiert er sensibler als der Kollege, der – ohne Angst vor mangelnder Disziplin – eventuell damit überfordert ist, die sonst so ruhige Klasse bei größeren Unruhen zu besänftigen. Angst und Kompetenz korrelieren negativ miteinander (u. a. Pekrun & Fend, 1991; Rost, 1990). Umgekehrt sollen – aus Sicht der Schüler – niedrig-ängstliche Lehrer den effektivsten Unterricht machen (Weidenmann, 1983). Bei Referendaren werden folgende Ängste am häufigsten genannt: die Angst, nicht den Erwartungen des Seminar- bzw. des Betreuungs-Lehrers zu entsprechen, Prüfungsangst oder Angst, Fehler zu machen, die Angst, die eigenen Stundenvorbereitungen einreichen zu müssen, vor der Bewertung der Stundenvorbereitungen, vor unbequemen Schülern und die Angst, dass man bzw. seine Führung nicht von den Schülern akzeptiert wird. Während einer Schulstunde dominierten oft andere Ängste, wie die Angst, dass einem der Stoff innerhalb der Stunde ausgeht oder die Angst, zu locker oder zu streng mit den Schülern zu sein. Signifikant ist, dass offenbar mehr Probleme antizipiert werden als dann tatsächlich erlebt. Dass gerade bei Referendaren die Prüfungsangst überwiegt, erscheint logisch. Bei Junglehrern kann man bei den auftretenden

Ängsten dann eine Spektrumsverschiebung in Richtung zur sozialen Angst bemerken: Angst vor Disziplinlosigkeit, vor Nichtanerkennung durch die Eltern, Angst vor Lehrmethoden, Unterrichtsvorbereitung oder Bewertungen. Auch treten Ängste von sozialer Zurückweisung auf (z.B.: Der Schüler weigert sich, etwas zu tun, auch wenn er dazu aufgefordert wurde, oder Schüler provozieren den Lehrer.). Es gibt offenbar reichlich oft Anlässe, die eigene Angst mit aggressivem Verhalten kontrollieren zu wollen.

7.2.5 Weitere Erklärungsansätze

Einige weitere Erklärungsansätze werden hier lediglich der Vollständigkeit halber mitgeteilt.

(1) Ein psychoanalytischer Ansatz

Einen psychoanalytischen Ansatz zitiert Alt (2005): Singer (2000) schildert Ereignisse, in denen Lehrer schon die geringsten Auffälligkeiten der Schüler, wie zum Beispiel "Schwätzen", mit sofortigen unangemessen strengen Sanktionen belegten. Wenn die Gewaltausübung des Lehrers ohne erkennbaren Anlass erfolgt, wird der Auslöser vor allem in der Kindheit des Lehrers gesucht. Singer schildert einen Fall, in dem ein Lehrer einen äußerst autoritären Vater hatte, der von ihm bedingungslosen Gehorsam erwartete. Dieses autoritäre Verhalten forderte der Lehrer später auch von seinen Schülern. Der Lehrer "inszenierte" (ebd. S. 90f) somit seine eigene damalige Not. Für "Lehrerinnen und Lehrer, die an einem ungelösten Autoritätskonflikt leiden, sei ... die Schule ein geeignetes Feld, den Konflikt auszuleben". Ein Missbrauch von Macht sei hierdurch quasi vorprogrammiert.

Interessant an dieser Argumentation ist die Tatsache, dass hier eine Erklärung anhand unbewusster Gründe vorliegt, die Singer auf der Basis seiner anamnестischen Daten des Falles für die wirklichen Gründe halten dürfte. Wieweit er damit Recht hat, soll hier nicht entschieden werden. Diese Ursachenerklärung, die hier allerdings nicht vollständig wiedergegeben sein dürfte, enthält einige offene Fragen:

- a. Ungeklärt ist, wie aus der Tatsache, einen autoritären Vater gehabt zu haben, das aggressive Verhalten y des Lehrers P abgeleitet werden soll und nach welcher Gesetzmäßigkeit das geschehen soll. Für diesen Fall gibt es offenbar keine gültige Gesetzmäßigkeit, denn nicht alle Lehrpersonen mit autoritärem Vater übernehmen dessen Verhalten, viele reagieren im Sinne der Reaktanz konträr, andere mögen anders reagieren. Unzureichend wäre aus dem selben Grund, eine Erklärung mit dem Konstrukt der Identifikation zu versuchen. Die Erklärung ist

- also an dieser Stelle unvollständig; es fehlt eine Angabe zu x und eine gesetzesmäßige bzw. gesetzesähnliche Aussage.
- b. Unklar ist auch, warum zur Erklärung des Erwerbs aggressiven Handelns nicht die vergleichsweise einfachere Theorie des Lernens am Modell ausreichen soll, denn sie würde die ausstehenden Aussagen zu den fehlenden Elementen des Erklärungsschemas liefern.
 - c. Ungeklärt ist auch, wieso der angeblich ungelöste Autoritätskonflikt sich in dieser Weise äußert und nicht anders. Man könnte innerhalb des psychoanalytischen Konzeptes wohl auch erwarten, dass er sich in der Ablehnung übergeordneter Autoritäten, etwa als Rebellion, zeigt.

(2) Ein persönlichkeitsorientierter Ansatz

Dieser Erklärungsansatz wäre der einfachste, da der Prozess, der zum aggressiven Akt führt, aus der personalen Antezedenz erklärt wird: Man nimmt an, dass es Menschen gibt, die durch dispositionelle Feindseligkeit (hostility) gekennzeichnet sind und die entsprechend handeln (vgl. Rost, 1990, 218; hier Teilkapitel zur personalen Antezedenz). Andere Vertreter dieses Ansatzes suchen eine „Neigung zu aggressivem Verhalten“ in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums. Auch die hoch generalisierte Disposition zur Aggressivität nach Kornadt (1984) könnte hier genannt werden. Derartig ausgestattete Personen sind denkbar.

Es gibt Versuche, diesen Denkansatz durch Zusatzannahmen zu erweitern. Einen solchen Ansatz liefert Schubarth (2000, 21). Die spontane aggressive Reaktion auf ein bestimmtes Verhalten der Schüler ließe sich so erklären, dass in einer bestimmten Situation eine gewisse Spannung im Lehrer aufgebaut wird, die abgebaut werden möchte. Der Spannungsabbau i. S. einer Befriedigung werde hierbei durch "den emotional erwünschten ‚positiven‘ Gefühlszustand eines Siegers/des Überlegenseins beim Quälen eines Opfers/beim Ärgern eines anderen" erzeugt. Somit seien die Emotionen beim Quälen eines Opfers der eigentliche Antrieb und Ziel der problematischen Handlung. Als Auslöser gelten demnach bestimmte "Hinweisreize, die Spaß und Lust durch Aggression verheißen".

Hier liegt eine statistisch-deduktive Erklärungsskizze vor, die eine Disposition als eine Neigung zu aggressivem Verhalten voraussetzt. Sie müsste mit einer All-Aussage beginnen: Personen, die Lehrer sind und deren Persönlichkeitsstruktur durch eine aggressive Neigung bzw. durch eine habituell gewordene aggressive Disposition gekennzeichnet ist, handeln bei einem bestimmten - genauer zu

erklärenden - Spannungszustand mit hoher Wahrscheinlichkeit aggressiv, sofern die Situation durch Stimuli bestimmt ist, die auf Befriedigung und positive Gefühle durch Aggression gegen Opfer hinweisen. Wenn Antrieb und Ziel der Handlung in den Emotionen beim Quälen eines Opfers verortet sind, kommt als weiterer Aspekt eine klinisch-neurotische Problematik hinzu. Ungeklärt ist, ob es eine solche Disposition zur Aggressivität in der geschilderten Form überhaupt gibt. Zu denken wäre etwa an Lehrer mit einer schweren psychischen bzw. psychotischen Symptomatik. Die Definitionen der benutzten Konstrukte, z. B. Spannungsdruck, Hinweisreize und die Annahme, dass das Quälen von Opfern Lust vermittele, sind vage, deren Relationen sind völlig unklar, und sie sind unterschiedlichen psychologischen Theorien entnommen. Entscheidend ist, dass die angedeutete theoretische Gesetzmäßigkeit wenig überzeugt: "Hinweisreize, die Spaß und Lust durch Aggression verheißen", wohl im Sinne der „response produced stimuli“ zu verstehen, lösen, bei Anwesenheit von Spannungsdruck, die aggressive Handlung aus. Diese wäre aber keine „spontane“ Reaktion, wie oben behauptet. Vielmehr wäre die Person durch ihre aggressive Disposition in der entsprechenden Situation mit einem hohen Wahrscheinlichkeitswert determiniert. Es wäre zu prüfen, ob diese Personen mit dem diagnostischen Verfahren (Aggressions-TAT) von Kornadt (zit. n. Fuchs, 1995) ausfindig gemacht werden könnten.

7.2.6 Erklärung durch Hilflosigkeit

Kann Hilflosigkeit als eine Ursache für aggressives Verhalten betrachtet werden? Das Konzept der *erlernten Hilflosigkeit* (Seligman, 1975) basiert auf dem objektiv nicht bestehendem Zusammenhang von Handlung und Handlungsergebnis und bezeichnet den resultierenden seelischen Zustand des Erlebens von Kontrollverlust. Kontrollverlust wird intrinsisch aversiv erlebt. Dieses Erleben fördert die Generalisierung von Erwartungen, auch künftig keinen Erfolg zu haben. Bei Lehrpersonen könnte der Grund dafür darin liegen, dass ein pädagogisches Handlungsrepertoire, das dem erwarteten Erfolg angemessen wäre, nicht beherrscht wird. Es gibt manche „guten“ Lehrer/innen im Sinn einer wohlmeinenden Einstellung gegenüber Schülern, ohne jedoch über das nötige pädagogische Repertoire zu verfügen. Das ist ein Mangel an pädagogischer Professionalität. Hoos (1999, 36) stellt fest, dass "Miss-handlungen an Schülern [...] selten ein Ausdruck sadistischer Neigungen, sondern meist ein Zeichen der Hilflosigkeit von Lehrern bei ihrer Aufgabe als Erzieher" sind.

Theoretisch ist fraglich, ob dem Erwerb der Hilflosigkeit wiederholte *Miss-erfolgserfahrungen* zugrunde liegen, oder ein unpassender *Attributionsstil* oder

beides, oder ob unrealistische, unklare Ziele mit den entsprechenden Erwartungen Erfolgserfahrungen gefährden, und schließlich, ob neben ungünstigen Bewältigungsstrategien nicht einfach ungenügende Maßnahmenkenntnisse vorliegen. Um die Lehrer-Schüler-Beziehung erfolgreich gestalten zu können, reicht es nicht, nur den Unterrichtsstoff zu beherrschen und diesen angemessen didaktisch aufzubereiten. Die eigentlichen Probleme bestünden in der Bewältigung der "oft schwer erfüllbaren sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen" (Schaarschmidt & Fischer, 2001, 62). Für die Bewältigung dieser Aufgaben müsse der Lehrer ein empathisches und partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Schülern pflegen, gleichzeitig aber auch seine - positiv aufgefasste - autoritäre Stellung beibehalten und sichern. Schaarschmidt und Fischer mussten feststellen, dass von ihnen befragte Lehrer ihre Kompetenzen in diesen Bereichen als unzureichend einschätzten: "Sie fühlen sich generell wenig gerüstet, den über die reine Wissensvermittlung hinausgehenden pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden." (ebd.). Tatsächlich ist, wie oben belegt wurde, vielen Lehrpersonen das Verstärkungsprinzip unbekannt. Seine systematische Anwendung in einer Unzahl von möglichen Facetten vermittelt den Zusammenhang von Handlung und Handlungsergebnis und somit Erfolg (im Sinn der Seligman-Definition); es ist zur Pflege der Lehrer-Schüler-Beziehung unabdingbar. Die Frage, ob sie dieses Prinzip bewusst regelmäßig anwenden, mussten 43% einer kleinen Untersuchungsgruppe (n= 217) und 52,3% einer großen Untersuchungsgruppe (n= 861) verneinen; lediglich 19,8% bzw. 13,2% konnten *voll* zustimmen, m. a. W. nur diese Teilgruppe hat mit Sicherheit nicht das Erleben von Kontrollverlust, weil sie die Konsequenzen des eigenen Handelns im Unterricht abschätzen kann. Allen anderen befragten scheint der Zusammenhang von Handlung und Handlungsergebnis m. E. unklar zu sein. In beiden Studien gaben Lehrkräfte von Hauptschulen die günstigsten Antworten. Im Unterricht müssen die gängigen Gedächtnis-Interferenzen beachtet werden, doch 69,1% bzw. 71,8% gaben an, darauf nicht zu achten. Die Unkenntnis dieser zwei, hier beispielhaft genannten Merkmale, sind - neben anderen - valide Indikatoren für Hilflosigkeit im Unterricht. Zu erörtern wäre auch der Erwartungsstand der Lehrkraft; spielen etwa unrealistische, unklare Ziele mit den entsprechenden Erwartungen eine Rolle oder nicht? (Schmitz & Leidl, 1998). Mit allen diesen denkbaren Konstruktionen wäre das ursprüngliche Konzept von Seligman, der eigentlich die Entstehung reaktiver depressiver Symptomatik erklären wollte, wesentlich erweitert.

In diesem erweiterten Sinn betrifft Hilflosigkeit nicht nur das Unvermögen, schwierige Situationen bewältigen zu können, sondern auch die didaktisch-methodi-

sche und/oder soziale Inkompetenz. Der Auszug eines Unterrichtsprotokolls (Ort, 1998, 62) mag das verdeutlichen. Der Lehrer (L) möchte in einer Klasse (Berufsschule, Bäcker, Klassenstärke: 14 m, 2 w; Fachtheorie, Alter des L: 43 Jahre), 7. Stunde, organisatorische Fragen zwecks Führung des Berichtsheftes klären.

„Es herrscht eine sehr große Unruhe. Ein Schüler kaut mit frechem Gesichtsausdruck Kaugummi, einer schläft und ein weiterer Schüler, der ganz abseits dasitzt - er sitzt ganz hinten, die Bänke vor ihm sind leer - liest völlig unbeteiligt eine Zeitung. ... Die Schüler machen, was sie wollen, wer Lust zum Aufstehen hat, tut dies einfach. ... Die Situation könnte leicht mit einer Pausenszene verwechselt werden. Der L hält ein Blatt vor sich in die Höhe, zur Klasse gewandt, um den Schülern etwas zu erklären. Ein S mit Baseballcap ... geht direkt auf ihn zu, ganz nahe, bis auf ein paar Zentimeter ... Dabei mustert er den L und starrt ihm herausfordernd in die Augen, ohne seinen Blick zu lösen. ... Jetzt geht S in Richtung Tür (und sagt): „Wir finden Sie so schick.“ Mitschüler: „unverschämt oder?“. L steht starr da und blickt sieben Sekunden lang rat- und hilflos lächelnd in die Klasse. ... die anderen Schüler ... lachten und machten Witze. L erhält weiterhin keine Aufmerksamkeit“.

Offensichtlich wollen die Schüler eine Reaktion des Lehrers provozieren, und offensichtlich nicht zum ersten Mal. Beim Stand der Situation kann es zu heftigen Aggressionen kommen. Denkbar ist, dass die Schüler die Situation nicht aushalten, ebenso ist denkbar, dass der Lehrer darauf wartet, dass die Schüler die Situation als untragbar wahrnehmen und evtl. sich gegenseitig zu regulieren versuchen. Leider hat er uns seine Gedanken nicht verraten. Einige Protokolle zeigen, dass ein Lehrer/in, der/die sich nicht anders zu helfen weiß, verbal oder auch körperlich aggressiv agiert. Doch die Schlussfolgerung, hier sei Aggression aus Hilflosigkeit entstanden, ist hier noch kein schlüssiges Erklärungskonzept.

Mindestens zwei weitere Annahmen sind möglich:

- a. Die Lehrperson weiß sich nicht anders zu helfen und greift aus Verzweiflung auf aggressive Maßnahmen zurück, um sich bei den Schülern durchzusetzen. Möglicherweise ist sie selbst mit dieser Maßnahme unglücklich. Aggression wäre die Folge von Hilflosigkeit und Verzweiflung. Aggressivität aus Angst, Ausweglosigkeit und aus Verzweiflung ist in zahlreichen Tierversuchen und in Humanexperimenten nachgewiesen. Beim Menschen scheint das „Umkippen“ von Angst in Angriff auf jedem Niveau der Angst-Eskalation ein gut funktionierender Mechanismus zu sein. Aber nicht jeder Mensch reagiert in Angst, Ausweglosigkeit etc. mit Aggression. Deshalb ist eine zweite Annahme nötig.
- b. Die zweite Annahme setzt eine *Aggressionsbereitschaft* seitens der Lehrperson voraus: Erst durch die Annahme einer erheblichen Aggressionsbereitschaft seitens des Lehrers wäre die obige Folgerung schlüssig. Andere nehmen statt dessen die instinktgesteuerte Reaktion Aggression an (etwa Rost, 1990, 25f,

224). Doch im oben geschilderten Fall kam es nicht zu aggressiven Akten, weil der Lehrer es aus Überzeugung ablehnte, aggressiv zu handeln. Der Mensch scheint also doch über bestimmte Freiheitsgrade bei seinen Entscheidungen zu verfügen. Unser Lehrer hoffte - umsonst - auf den Erkenntnisprozess und die Einsicht der Schüler, dass ihr Verhalten sinnlos sei und sie bei dem selbst erzeugten Chaos nicht erfahren können, wie das Berichtsheft zu führen ist. Das wäre ähnlich einer Einsicht in selbstverschuldete Unmündigkeit. Allerdings darf in einer solchen Situation die Wirkung der Selbstverstärkung der Schüler nicht unterschätzt werden. Soviel ist sicher: Die Erklärung aggressiven Lehrerverhaltens aus Hilflosigkeit ist nur mit Hilfe der Annahme einer entsprechenden negativen Einstellung bzw. mit der Annahme von Aggressionsbereitschaft möglich (wenn man nicht die entspr. Instinktsteuerung akzeptieren möchte).

Tatsächlich ist nach der vorherrschenden Meinung von Lehrern, die nach möglichen Ursachen aggressiven Lehrerverhaltens befragt wurden, in der Hilflosigkeit i. S. mangelnder Sozialkompetenz und mangelhafter Professionalität der Grund zu suchen. Ein Grund dafür liegt in mangelnder persönlicher Verantwortung für die eigene pädagogische Ausbildung. Ein anderer Grund liegt in der praxisfernen pädagogischen Ausbildung, in der versäumt wird, die psychologischen Gesetzmäßigkeiten des sozialen Verhaltens, des Führens, des Konfliktmanagements usw. usf. und des Lernens zu integrieren. Ein weiterer Grund liegt in der Intransparenz von Beurteilungen und Benotungen. Im Referendariat, zum Beispiel, erfolgt die Beurteilung der Lehrproben m. E. nicht selten nach undurchsichtigen Kriterien bzw. Referendare finden kaum Situationen, in welchen sie ihre soziale Kompetenz zeigen können. Normierte, an konkretem Verhalten orientierte Beurteilungskriterien existieren nicht, weder für Lehrer noch für Referendare.

Auch die in fast allen Bundesländern forcierte Fortbildung, die zwar als Mittel der Professionalisierung angekündigt wird, ist kaum an praktischen Übungen zur Bewältigung kritischer Unterrichtssituationen ausgerichtet. Die vorgesehene Zeit ist zu kurz: Während in mehreren Bundesländern eine Fortbildungsverpflichtung in der unterrichtsfreien Zeit auf 30 Stunden pro Jahr vorgesehen ist, absolvieren Lehrer, zum Beispiel in den Niederlanden, 10% ihrer Arbeitszeit in der Fortbildung. In keinem europäischen Land werden Lehrer so wenig fortgebildet wie bei uns. Neben der zeitlichen Limitierung wird von vielen Seiten bemängelt, dass die Fortbildungskurse häufig die Wirklichkeit verfehlten. Schulinterne Angebote, etwa an den sog.

Lehrrer tagen, werden eher mit Referaten bestritten und kaum mit der Diskussion der Probleme.

An Berufsschulen ist ein vordringliches Problem der Umgang mit arbeitslosen Berufsschülern. Nach einhelliger Meinung der betroffenen Lehrer bedarf es dafür einer sozialpädagogischen Ausbildung. Doch selbst wenn diese gegeben wäre, können mehr als 2-4 Unterrichtsstunden pro Woche nicht zugemutet werden. Zitat eines Lehrers, männlich, mittleren Alters, erfolgreich im Umgang mit Schülern: „Wenn ich nur diese Klassen unterrichten müsste, würde ich den Beruf aufgeben“. Man wartet ab, bis die Pflichtschulzeit dieser Schüler abgelaufen ist und ist erleichtert, wenn sie die Schule verlassen haben. Leider ist in den letzten zehn Jahren eine Zunahme von Schülern ohne Ausbildungsvertrag zu verzeichnen, teils um einen Faktor von 10-15. Der Unterricht von Schülern ohne Ausbildungsplatz wie auch von psychisch auffälligen Schülern stellt Anforderungen an Lehrer, für die sie nicht ausgebildet sind und die ihrem Berufsbild nicht entsprechen. Eine Zusatzausbildung wäre das Mindeste. Diese Klassen dürften eine Größe von 10-12 Schülern nicht überschreiten.

Außerschulische und administrative Unterstützung wäre nötig. Diese ist nicht gegeben bzw. erschöpft sich in Formalismen. Folglich stehen die Kollegien der Situation weitgehend hilflos gegenüber.

7.2.7 Erklärung aus Werthaltungen und Einstellungen

Die empirischen Befunde und unsere Analysen zeigen, dass die Formen aggressiven Verhaltens vielursächlich bedingt sind und dass es individuell erhebliche Prozess-Unterschiede gibt. Wenn man die Aggressionskonzepte auf Gemeinsamkeiten prüft, zeigt sich, dass die personalen Antezedenzen jeweils die notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Auslösung aggressiver Akte darstellen. Auch die situativen Antezedenzen, zumindest in Form von Auslösereizen, scheinen eine notwendige Bedingung zu sein, denn sonst hätte kein Lehrer einen Grund, aggressiv zu agieren. Die materialen Antezedenzen sind für die Genese aggressiven Verhaltens weder hinreichend noch notwendig, aber sie wirken verstärkend. Ob negativ eingestellte Lehrer auch unter optimalen materialen und situativen Bedingungen aggressive Akte ausführen würden, sei dahingestellt. Eine personale Antezedenz scheint allen Erklärungsskizzen gemeinsam zu sein: *Die negative Einstellung gegenüber den Schülern einschließlich einer entsprechenden Aggressionsbereitschaft.*

Negative Einstellung mit Aggressionsbereitschaft stellt sich als eine notwendige Bedingung des aggressiven Lehrerverhaltens dar. Der Begriff *Aggressionsbereitschaft* bezeichnet hier die Akzeptanz aggressiven Verhaltens im Umgang mit den Schülern, meist als Mittel der Konfliktlösung in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie kann als erhöhtes aggressives Aktivierungsniveau aufgefasst werden, abhängig von der Stärke des Auslösers (Ereignis, Situation, Provokation etc.) und vom Grad der

affektiven Erregung. Aggressivität betrifft eine fundamentale aggressive Einstellung und eine Wertschätzung aggressiver Akte als Mittel, bestimmte (pädagogische) Ziele zu erreichen. Insofern fördert sie Spontanaggressionen und wirkt motivbildend für instrumentelle aggressive Akte. Die motivationspsychologischen Analysen des negativen und aggressiven Lehrerverhaltens haben in nahezu allen Erklärungsversuchen ergeben, dass eine negative Einstellung und Aggressionsbereitschaft gegenüber Schülern angenommen werden muss. Da scheint es nur wenige Ausnahmen zu geben. Die überzeugendste Ausnahme ist wohl die Affekthandlung

(Eine junge Lehrerin, Berufsschule, der ein Schüler einen Klaps auf ihr Hinterteil gab, holte in blitzschneller Reaktion zu einem heftigen Schlag aus, den sie im letzten Sekundenbruchteil stoppen konnte. Der Schüler hat sich sofort reuig entschuldigt und um eine Strafarbeit gebeten. Als bei einer plötzlich aufgeflamten Prügelei ein Schüler ein Messer in der Hand hielt, sprang ein Lehrer dazwischen und schlug zu. Beide Lehrer verabscheuen Gewalt jeglicher Art).

Abgesehen von solchen Ausnahmen kommen die Erklärungsskizzen des aggressiven Lehrerverhaltens ohne die Annahme einer negativen Einstellung mit Aggressionsbereitschaft gegenüber Schülern nicht aus. Deshalb wäre die Frage zu klären: Warum (und wie) haben manche Lehrer eine Aggressionsbereitschaft und negative Einstellung zu Schülern entwickelt? Diese muss kognitiv klar und verfügbar sein, dass sie aggressives Handeln begünstigt. Zunächst sollten die theoretischen Begriffe und die relevanten empirischen Befunde geklärt werden.

Werthaltungen und Einstellungen: Werthaltungen sind individuelle Besonderheiten in der Bewertung von Zielen wie Freiheit, Gleichheit, Leistung. Einstellungen sind individuelle Besonderheiten in der Bewertung von konkreten Objekten (Asendorpf, 1999, 219f), doch die Übergänge zwischen beiden Begriffen sind fließend, die Bedeutung oft sehr ähnlich. Eine Einstellung ist nicht einfach eine Meinung zu etwas, sie ist vielmehr die gelernte, relativ überdauernde Tendenz, auf Menschen, Ereignisse, Äußerungen u. a. wertend (im Sinne der zugehörigen Werthaltung) zu reagieren. Einstellungen implizieren positive oder negative Wertungen, meist mit den entsprechenden Emotionen. Wir alle haben positive/ negative Einstellungen zu politischen Parteien, zur Regierung, zu Institutionen, usf. und zu Kunststilen. Diese Einstellungen sind nicht sichtbar und manchmal nicht bewusst. Es ist denkbar, dass manche Einstellungen erst situativ zum Vorschein kommen. So haben auch Lehrer positive/ negative Einstellungen zu Schülern im allgemeinen und oft zu bestimmten Schülern. Sie bewerten etwa die Vorstellungen, die Schüler äußern, deren Modetrends und natürlich deren Verhalten, Mitarbeit und Leistungen.

Eine wichtige Frage ist die, wie weit Werthaltungen und Einstellungen unser Verhalten beeinflussen, und ob Verhalten anhand der Kenntnis der Einstellung einer Person vorhersagbar ist. Wer zum Beispiel als Lehrer Leistung hoch bewertet, wird die Folgen eigenen Handelns, wohl auch die der Schüler, entsprechend bewerten und fordern. Lehrer, die Disziplin hoch bewerten, werden diese von Schülern meist im Sinn von Gehorsam und Unterwerfung fordern und entsprechend handeln. Zwischen Werthaltungen und Verhaltensbereitschaften, hier Aggressionsbereitschaft, gibt es korrelative Zusammenhänge; in einer Metaanalyse von 85 einschlägigen Studien wurde eine mittlere Korrelation von 0.67 zwischen Verhaltensbereitschaft und Verhalten gefunden (Asendorpf, 1999, 223; 226). Weitere Forschungsergebnisse legen nahe, dass ein Verhalten dann mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer Einstellung passt, wenn diese leicht verfügbar ist, d. h. wenn sie auf eine Frage ohne Verzug ausgesprochen wird. Einstellungen sind dann leicht verfügbar, wenn sie auf Erfahrungen beruhen, wenn diese häufiger wiederholt werden, und wenn die Einstellung verbalisiert wird. Im Kindesalter werden Werthaltungen und Einstellungen wohl vorwiegend mittels Vorbilder erworben, im Erwachsenenalter ist das kaum noch der Fall (Schmitz und Sticksrud, 1994). Die Verfügbarkeit einer Einstellung wird erhöht, wenn die Einstellung und das Verhalten den selben Grad an Spezifität aufweisen, und schließlich, wenn die Belege für die Einstellung sich wiederholen (Zimbardo & Gerrig, 2004, 774f). Hinzu kommt, dass situativ die Art der Wahrnehmung bzw. die der Wahrnehmungsverzerrung, etwa in der Lehrer-Schüler-Beziehung, wirksam ist. Die Wahrnehmung wird durch mehrere Faktoren, nicht nur durch Tradition und Kultur, beeinflusst. Wenn zum Beispiel ein Beurteiler einer Person einmal ein positives (oder negatives) Merkmal zugeschrieben hat, neigt er dazu, auch andere Merkmale, die mit dem ersten nichts zu tun haben, konsistent als positiv (resp. negativ) zu beurteilen (Forgas, 1999, 61ff). Es resultiert ein positiv kongruentes oder negativ-kongruentes Gesamtbild (Güttler, 2003, 96). Diese Scheinkorrelationen von Merkmalen, die in keinem wirklichen Zusammenhang stehen (Halo-Effekt), sind durch das tatsächliche Verhalten der Person nicht begründet. Die Erklärung der Tendenz, eine Person weiterhin im Lichte des ersten Eindrucks wahrzunehmen (Primacy-Effekt) liegt in der größeren Aufmerksamkeit der Beurteiler zu Beginn einer Wahrnehmungsserie. Ein Schüler, der gleich zu Beginn eines Schuljahres negativ aufgefallen ist, hat also geringe Chancen auf eine positive Beurteilung (Entsprechendes gilt übrigens auch für die Beurteilung von Lehrern/innen).

Wahrnehmung und Beurteilung (Bewertung) einer Person oder Situation sind vom derzeitigen Gefühlszustand des Beurteilers abhängig. Man scheint tendenziell

bei anderen eher positive Merkmale zu sehen, wenn man gut gelaunt ist; ist man missgelaunt, kann die Beurteilung entsprechend negativ ausfallen. Wenn der Beurteiler zum Negativismus bzw. zur emotionalen Labilität neigt, wird die Chance eines negativen Urteils steigen. Auch situative Faktoren wie Zeitdruck, Lärm, Belastung etc. fördern eine stimmungsverzerrte negative Wahrnehmung.

Die Wahrnehmung negativer Merkmale - faul, unzuverlässig, unpünktlich - hinterlässt bei Menschen, die Fleiß, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit etc. hoch bewerten, einen nachhaltigeren Eindruck als die Wahrnehmung neutraler und positiver Merkmale (Forgas, 1999, 68). Die Gruppe von Lehren/innen, die zur negativistischen Wahrnehmung tendiert, scheint für diese Negativ-Verzerrung besonders anfällig zu sein. Treten mehrere Verzerrungen der geschilderten Art, etwa Primacy-Effekt und Negativ-Verzerrung, gemeinsam auf, kommt es zur negativen Kategorisierung eines Schülers oder einer Gruppe von Schülern. Zusätzlich verstärkend können Merkmale wie Aussprache, Dialekt, Akzent, Äußeres, Haartracht, evtl. Hautfarbe, i. S. einer Stereotypisierung wirken.

Die Tendenz von Beurteilern, Verhalten intern zu attribuieren, d. h. dem Verhalten eines Menschen innere Ursachen dieser Person zuzuschreiben (Akteur-Beurteiler-Verzerrung; Forgas, ebd. 84f), führt dazu, die Ursache für negatives Schülerverhalten in deren Charakter und indirekt in seiner Herkunft zu suchen, anstatt zum Beispiel im eigenen Verhalten. Diese Ursachenzuschreibung hat den Vorteil, den Selbstwert der eigenen (Lehrer-) Person zu schützen.

Diese - und einige weitere - Wahrnehmungsverzerrungen gelten für alle Menschen, eben auch für Lehrer und Schüler. Bei den Schülern kommen aus der Gruppenbildung im Klassenverband resultierende Verzerrungen hinzu. Schüler erwarten nach eigenen Recherchen (s. o.) von den Lehrern Gerechtigkeit, Humor, Unterstützung etc.; Schülererwartungen an das Lehrerverhalten und Lehrererwartungen sich selbst gegenüber stimmen sogar weitestgehend überein (Schmitz, Voreck, Herrmann, 2005). Doch die Schülererwartungen scheinen in einigen Punkten auf den ersten Blick ambivalent zu sein: Einerseits wünschen sich Schüler, dass Lehrer individuell und persönlich auf sie eingehen, andererseits sollen Lehrer sachlich und gerecht sein. Einerseits haben Schüler ein ausgeprägtes Interesse an formaler Gleichheit, Gleichberechtigung und an demokratischen Entscheidungen im Umgang mit Lehrern, andererseits erwarten sie von ihnen Autorität und Durchsetzungsfähigkeit (Ulich, 2001, 102f).

Unsere Schülerzitate bestätigen diesen Eindruck: „(Lehrer hatte) keine Autorität“ (F172, F183), „L ... machte auf locker und cool, z. B. sollten wir ihn mit Vornamen ansprechen ... so dass keine Struktur und Ruhe da war.“ (F186), „ ... ist unfähig durchzugreifen, kann sich gegen Störenfriede nicht durchsetzen“ (F195). Andererseits beschwerten sich die Schüler über „autoritäres Gehabe/ Durchgreifen“ und wollen sich vor der Macht und Überlegenheit der Lehrer schützen. Allerdings ist diskutabel, ob wirklich Gegensätzlichkeiten vorliegen. Wir nehmen vielmehr an, dass die Schüler unterschiedliche Bezüge auf verschiedene Situationen herstellen. Der Wunsch nach Gleichberechtigung innerhalb des Lehrer-Schüler-Systems schließt ein Durchgreifen gegen Schüler, die dieses System durch Stören gefährden, logischerweise nicht aus. Denn dieses Durchgreifen hätte die Funktion des Schutzes eines Systems der Gleichberechtigung. Dahinter steckt die Erkenntnis der Schüler, dass ein System ohne Regeln der gegenseitigen Achtung nicht funktionieren kann. Damit wäre die Annahme einer „Ambivalenz der Erwartungen“ (Ulich, ebd., 102) zugunsten einer situationsangepassten Flexibilität aufgelöst.

Anhand der bisherigen Überlegungen sollte es nun möglich sein, die Frage, warum manche Lehrer eine negative Einstellung gegenüber Schülern entwickeln, substantziell zu erörtern. Eine Eingangsbedingung dieses Prozesses liegt zweifelsfrei im Mangel an Verfügbarkeit von pädagogischen Kernkompetenzen. Denn wer über diese Kompetenzen verfügt, wird es nicht nötig haben, aggressiv zu handeln - auch nicht in schwierigen Situationen. Insofern ist diese Annahme unzweifelhaft und evident, d. h. unmittelbar einsichtig. Der Personenkreis, um den es hier geht, mag über gutes Fachwissen verfügen; über hinreichende Kenntnisse der psychischen Mechanismen des Lernens und Motivierens verfügt er nicht, schon gar nicht über die erforderlichen Fertigkeiten (vgl. das Teilkapitel zur Hilflosigkeit). Manche Lehrer lehnen diese Kenntnisse sogar ab. Anstatt sich die erforderlichen Fertigkeiten anzueignen, wird die Einforderung der Sekundärtugenden favorisiert. Für diese Haltung gibt es in der Pädagogik eine lange Tradition (Borich & Klinzig, 1987; Sünkel, 2003). Das Entscheidende an dieser Haltung ist die Betonung des Forderns und der Selektion anstelle von Förderung und Unterstützung.

So wirken am Anfang des Prozesses, der zur negativen Einstellung führt, zwei Faktoren zusammen: Zum *Mangel an Verfügbarkeit von pädagogischen Kernkompetenzen* kommt die *Favorisierung der Sekundärtugenden*, manchmal auf dem Hintergrund einer Neigung zum Perfektionismus. Falls diese beiden Faktoren zusammenwirken, ist die Tendenz der weiteren Entwicklung, auch ohne dispositionelle Annahmen (Negativismus, labile Emotionalität, Feindseligkeit), ziemlich

eindeutig: Wenn negative Erfahrungen mit Schülern gemacht werden (die macht jeder Lehrer), werden diese im Rahmen der Favorisierung von Disziplin, Ordnung, Lernfortschritt etc. möglicherweise als schwerwiegender wahrgenommen, als es andere Lehrer tun würden. Alleine dadurch wird die Betonung von Fordern und Selektion gefördert: Man fordert Disziplin, Ordnung etc., d. h. man fordert Lernen aus Disziplin. Dass damit Angst erzeugt wird, zumindest bei einem Teil der Schüler, wird nicht wahrgenommen oder in Kauf genommen. Bei bloßem Fordern ohne zu motivieren werden sich die negativen Erfahrungen wiederholen. Gehäufte negative Erfahrungen sind besonders einprägsam; sie können dazu führen, dass sich der Blick verengt und nur noch einseitig das negative Schülerverhalten wahrgenommen wird und nicht das positive. Damit ist die Wahrscheinlichkeit wiederum erhöht, Negativverhalten der Schüler oft wiederholt wahrzunehmen. Die negativen Erfahrungen werden schließlich als negative Aussagen über Schüler verbalisiert und somit eine negative Einstellung ausformuliert. Verstärkend wirken die oben geschilderten weiteren Wahrnehmungsverzerrungen. So wird die Verfügbarkeit der negativen Einstellung und Verhaltensbereitschaft erhöht, bis sie zum habituellen Merkmal dieser Lehrperson geworden ist.

Exkurs: Fall-Skizzen

Die Aggressionskonzepte können für die Analyse des negativen Verhaltens von einzelnen Personen nur den theoretischen Rahmen abgeben. Die verschiedenen Aggressionskonzepte legen individuell unterschiedliche Prozesse nahe, je nachdem, ob die unmittelbare emotionale Reaktion im Vordergrund steht, oder die instrumentelle Handlung, das Machtmotiv, die Hilflosigkeit oder eine andere Konstellation. Im Folgenden sollen einige mögliche Fallbeispiele für diese individuellen Wege exemplarisch, nicht vollständig, vorgelegt werden. Wenn man das negative Lehrerverhalten einzelner Personen erklären möchte, ist es zweckmäßig, mit der dreistelligen Relation der sog. pragmatischen Erklärung (Stegmüller, 1969, 377) zu arbeiten: x erklärt die Tatsache y für die Person P . Eine Möglichkeit ist die, x für die Überzeugungen der Person P zu betrachten. Die Erklärung besteht darin, dass diese Überzeugungen Irrtümer enthalten, und dass diese irrtümlichen Überzeugungen das Verhalten y der Person P implizieren. Jedenfalls ist eine negative Einstellung zu den Schülern und die Billigung von Gewalt als Teil der Überzeugungssysteme der folgenden Fälle anzunehmen. Ein übergeordnetes Überzeugungssystem einer Person, gleichgültig ob irrig oder nicht, fungiert als Führungsgröße ihres Verhaltens. Mithin bewirkt eine solche negative Einstellung der Lehrer ein negatives Lehrerverhalten.

Dieses führt zu einem negativen Verhalten der Schüler, und dieses verstärkt die negative Einstellung der Lehrer. Hierbei handelt es sich um eine negativ rückgekoppelte Schleife, die durch Wiederholung sich aufschaukeln kann, u. u. bis das System kollabiert. Bei diesem Prozess können eine Menge verschiedener Fälle unterschieden werden. Dazu sollte die skizzierte Rückkoppelungsschleife differenziert werden; die angenommenen Fälle können sich überschneiden:

Erster und einfachster Fall:

Eine Lehrperson ärgert sich über einen Schüler und handelt nach der irrationalen Annahme, dass man zum Schutz des eigenen Wohlbefindens unter Billigung aggressiven Verhaltens Ärger abreagieren soll. Darauf folgt negatives Schülerverhalten usw. usf. Oder ähnlich: Eine aggressive Persönlichkeit provoziert durch eigenes Verhalten aggressive Schülerreaktionen und reagiert auf diese aggressiv.

Zweiter Fall:

Alltägliches, „normales“ Störverhalten der Schüler, mit bedingt durch die Heterogenität der Klasse, Klassengröße und durch die anderen oben genannten systemischen Belastungsfaktoren führt, unter der individuellen Bedingung von Hilflosigkeit und einer mangelnden sozialen Kompetenz, etwa Konflikte zu entschärfen, zur negativen Einstellung den Schülern gegenüber, welche negatives Verhalten bewirkt, auf das die Schüler negativ reagieren, etwa weil sie sich ungerecht behandelt fühlen. Dieses Negativverhalten verstärkt die negative Einstellung des Lehrers, usw. usf.

Dritter Fall:

Die wiederholte Auslösung negativer (aversiver, aggressiver) Gefühle im Gefolge von Schülerstörungen führt bei emotional inkompetenten Lehrern zu Wutausbrüchen und zu anderem negativen Verhalten. Dieses bewirkt weiteres negatives Schülerverhalten und verstärkt die negativen Gefühle der Lehrperson mit der entsprechenden negativen Einstellung, usw. usf.

Vierter Fall:

Geringer Lernerfolg der Schüler unter dem Druck des Lehrplanes führt zu Belastungserleben der Lehrperson mit dem Gefühl der Überforderung, der Hilflosigkeit, u. U. der Verzweiflung. Da andere protektive Verhaltensweisen nicht verfügbar sind, kann negatives Lehrerverhalten resultieren, das wiederum negatives Schülerverhalten bewirkt usw.

Fünfter Fall:

Einige Lehrpersonen neigen vermutlich, wie Menschen in anderen Berufen auch, zur dispositionellen „negativen Affektivität“. Dieses Konstrukt enthält aversive Stimmungen wie Wut, Widerwillen, Verachtung, Angst, Unzufriedenheit mit sich und anderen und evtl. eine Neigung zu geringem Selbstwert, zu Schuldgefühlen und zur depressiven Verstimmung. Menschen mit hoher negativen Affektivität neigen dazu, bei anderen die schlechten Seiten zu betonen (Schaubroeck & Ganster, 1991). Man kann annehmen, dass Lehrpersonen mit hoher negativen Affektivität wegen ihrer negativen Gefühlslage und negativen Einstellung gegenüber den Schülern (Neigung zur Verachtung) nicht nur Schülerbelastungen negativer wahrnehmen als andere, sondern auch zu negativem Verhalten neigen und so die negative Rückkopplungsschleife in Gang setzen.

Sechster Fall:

Manche Lehrer/innen streben eine positive Beziehung zu ihren Schülern an, ohne zu wissen, wie man sich verhalten sollte. Obwohl die meisten von Lerntheorien und Kommunikationsmodellen gehört haben, sind sie unfähig, diese praktisch umzusetzen. Sie versäumen es, mit den Schülern klare Regeln zu vereinbaren. Störungen versuchen sie zunächst zu ignorieren. Wenn dann die Schüler ihren Freiraum ausloten, suchen sie durch gutes Zureden, dann durch Ermahnungen Ruhe in die Klasse zu bekommen. Das sieht aus Schülersicht oft hilflos aus. Dem gemäß werden diejenigen, die zur Distanzlosigkeit neigen, laut, respektlos und frech, worauf die Lehrperson mit Aggressionen reagiert.

Siebenter Fall:

Manche Lehrpersonen haben bekanntlich ihren Beruf mit illusionären Erwartungen begonnen (Schmitz & Leidl, 1997). Die unrealistischen und überhöhten Erwartungen können aus einer Selbsttäuschung über die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schülern gespeist sein. Da diese Erwartungen enttäuscht werden, entwickelt sich langsam, begünstigt durch Attribution der Misserfolge auf die Schüler, eine negative Einstellung zu den Schülern. Diese führt zu negativem Verhalten usw.

Achter Fall:

Alle Misserfolge in der Lehrer- Schüler- Beziehung werden ganz einfach auf die Schüler als Verursacher attribuiert, ohne eigene Fehlleistungen zu reflektieren. Diese

Attribution wird begünstigt durch Unkenntnis der psychologischen Gesetzmäßigkeiten. Auf die entsprechende negative Einstellung folgt negatives Verhalten.

Neunter Fall:

Nicht selten klagen Schulleiter und Lehrer über kaum sozialisierte Schüler aus einem ebenfalls kaum sozialisierten Elternhaus, wo eine Abneigung gegen die Schule zur Lebenseinstellung gehört. Auf diese Schüler erzieherisch einwirken zu wollen, übersteigt häufig die pädagogischen Möglichkeiten der Lehrer. In diesem Fall wäre eine negative Einstellung zum Schüler verständlich. Doch anstelle negativ zu reagieren, sollten therapeutische bzw. sozialpädagogische Maßnahmen eingeleitet werden.

Sicher könnten insofern weitere Fälle differenziert werden, als jede Lehrperson ihre individuelle Genese aufweisen wird. Alle geschilderten Fälle können durch die Überzeugung unterstützt werden, dass zur Durchsetzung der Autorität Aggression gerechtfertigt ist. In der Regel werden die skizzierten negativen Rückkoppelschleifen mehrmals durchlaufen; gelegentlich können sie sich so aufschaukeln, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung außer Kontrolle gerät und das System kollabiert. Dann folgen Elterproteste, Gerichtsverhandlungen, Versetzung usw., und man kann wieder einmal in der Zeitung lesen, dass es nicht gelingt, eine Lehrperson vom Dienst zu suspendieren. Am System wird nichts verändert.

8. Folgen des Lehrerverhaltens und Schülerreaktionen

Von den zeitlich unmittelbaren Folgen des Lehrerverhaltens, das sind hier die Schülerreaktionen, werden die späteren Folgen unterschieden. In beiden Fällen lassen sich die inneren und die äußeren Schülerreaktionen differenzieren. Zeitlich unmittelbare Schülerreaktionen sind etwa die verbesserte Mitarbeit nach positivem Lehrerverhalten bzw. das Nachlassen bis Verweigern der Mitarbeit als Reaktion auf negatives Lehrerverhalten. Zu den inneren Reaktionen zählen Motivation bzw. Demotivierung, Verbesserung bzw. Verschlechterung der Anstrengungsbereitschaft und positive bzw. negative Gefühle einschließlich psychosomatischer Reaktionen. Zu den späteren Folgen zählen u. a. Sympathie bzw. Antipathie gegenüber dem Fach(gebiet) oder die Bevorzugung bzw. Ablehnung des Faches der „guten“ bzw. der „schlechten“ Lehrkräfte.

Negatives Lehrerverhalten stört die Lehrer-Schüler-Beziehung nachhaltig und wirkt sich negativ auf die schulische Leistung, auf das Erleben und Verhalten der Schüler aus. Dieser substantiellen Zusammenhang wurde u. a. von Skinner und

Belmont (1993), Krumm und Weiß (2000), Wanzer und McCroskey (1998) belegt sowie durch die prospektive Studie von Hughes et al. (1999) und Hughes (2002) bestätigt. Schüler reagieren mit Leistungsminderung, mit Wut und Rachegefühlen, mit „Angst vor den Stunden bei diesem/dieser Lehrer/in“ und mit psychosomatischen Folge-Symptomen. Lehrer erlangen durch ihr Strafverhalten kurzfristig ihr Ziel, das unerwünschte Schülerverhalten zu stoppen. Doch was sie kurzfristig gewinnen, das verlieren sie langfristig. Sie ziehen sich in den aggressiv bestraften Schülern ihre Gegner. Umgekehrt ist ein substantieller Zusammenhang von positivem Lehrerverhalten und der Motivation der Schüler festzustellen.

Unmittelbare Schülerreaktionen und späteren Folgen wurden in zwei Studien erhoben, die hier referiert werden. In der Untersuchung von Sabine Zartmann (2004) wurden 300 ehemalige Schüler, davon 208 (69,3%) männlich, Durchschnittsalter ca. 23 (19; 42) gebeten, ein Frageninventar zum positiven/negativen Lehrerverhalten und zu Schülerreaktionen durch Ankreuzen auszufüllen. Die Schulabschlüsse waren: Hauptschule (38%), Realschule (23%), Abitur (32,3%), ohne Abschluss (6,3%). Zartmann hat anhand von ca. 20 Interviews und nach Durchsicht einschlägiger Forschungsliteratur einen Fragebogen zum positiven und negativen Lehrerverhalten erstellt und die Reaktionen darauf erfragt. Das Instrument enthält 106 mittels einer Likert-Skala zu bewertende Aussagen. Die Auswahl und Formulierung der Aussagen zum Lehrerverhalten ist an der einschlägigen Forschungsliteratur orientiert.

(Auflistung aus dem Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Technischen Universität Braunschweig zu Kompetenzen im Lehrerberuf; (http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/documents/AFS-Y0014994_4.1-Lehrtätigkeit_als_Profession.pdf).

In der Studie von Martin Reitberger (2004) wurden nach mehreren ausführlichen Interviews von Schülern, ehemaligen Schülern und Studierenden typische Aussagen für sympathisch wahrgenommene Lehrer/innen, für entsprechende positive Schülerreaktionen und für die späteren Auswirkungen auf „das weitere Leben“ zur Fragebogenerstellung realisiert. Dann wurde der Fragebogen mit demografischen Beschreibungen und 54 Items zur Charakterisierung von „guten“, sympathischen bzw. von unsympathischen Lehrpersonen und zur Reaktion darauf weit über 500 Personen, meist in beruflichen Schulen, vorgelegt, wovon 450 gültige Fassungen ausgewertet wurden. Von den 450 Personen waren 322 (71,6%) männlich, das Durchschnittsalter war 19 (10; 45). Die Befragten kamen aus Hauptschulen (4,9%), Realschulen (4,7%), Berufsschulen (44,2%), Gymnasien, BOS, FOS (21,1%) und von der Universität (25,1%).

Nachdem die ehemaligen 300 Schüler/innen der ersten Studie aufgefordert worden waren, positives (negatives) Lehrerverhalten zu schildern, wurden sie gefragt: *Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/dieses „guten“/ „schlechten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?* Als Antwort konnten jeweils 16 Items angekreuzt werden. Die Schülerreaktionen wurden faktorenanalysiert.

8.1 Folgen auf positives Lehrerverhalten

8.1.1 Unmittelbare Schülerreaktionen auf positives Lehrerverhalten

Tabelle 8: *Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/ dieses „guten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?*

		M	s	%
1	Schüler war im Unterricht aufmerksam	1,87	0,99	84,3
2	Schüler war positiv gegenüber Person/ Sache eingestellt	1,99	0,93	76,7
3	Schüler respektierte den Lehrer	2,00	1,14	83,7
4	Schüler beteiligte sich am Unterricht	2,00	1,06	76,0
5	Schüler verhielt sich offen und ehrlich	2,05	1,20	74,3
6	Schüler hat sich wohl gefühlt	2,13	1,32	71,7
7	Schüler hat sich angestrengt	2,25	1,09	66,0
8	Schüler war motiviert	2,27	1,17	65,3
9	Schüler war offen für Neues	2,29	1,23	65,0
10	Schüler strebte nach besseren Noten	2,32	1,41	62,7
11	Schüler folgte dem Unterricht mit Interesse	2,40	1,34	60,3
12	Schüler war entspannt	2,60	1,43	50,3
1 3	Schüler wollte mehr wissen	2,61	1,47	48,3
14	Schüler war bereit, freiwillig Aufgaben zu übernehmen	2,63	1,76	52,7
15	Schüler war ausgeglichen	2,63	1,07	47,7
1 6	Schüler freute sich auf den Unterricht	2,76	1,84	46,7

Anmerkung: Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu.
In der Spalte (%) werden die Wertungen 1 plus 2 wiedergegeben (Mittelwerte, Streuung, Zustimmung in Prozent; n = 300)

Die explorative Faktorenanalyse der Schülerreaktionen auf das positive Lehrerverhalten ergab 2 Faktoren (Varimax Rotation, 7 Iterationen) mit einer Varianz-Aufklärung von 54,2%.

Faktor 1: Motivation und Anstrengung, enthält Items der folgenden Art: Schüler beteiligte sich am Unterricht, war im Unterricht aufmerksam, war bereit, freiwillig Aufgaben zu übernehmen, respektierte die Lehrkraft, hat sich angestrengt, usw. Der

Faktor klärt 44,3% der Varianz auf, sein Eigenwert ist 7,09, die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .27- .66, mittel .45, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert .53 - .69, die Ladungen .58- .78, $\alpha = .88$.

Faktor 2 der Schülerreaktionen heißt *positive Gefühle und Offenheit* und enthält die Items: Schüler war entspannt, ausgeglichen, hat sich wohlgeföhlt, war offen für Neues, war positiv gegenüber Person und Sache eingestellt, usw. Der Faktor klärt 9,9% der Varianz auf, sein Eigenwert ist 1,58, die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .32- .59, mittel .45, die Korrelationen der Items mit dem Skalenwert .58 - .68, die Ladungen .52- .83, $\alpha = .85$.

Mit Hilfe der generierten Faktoren werden hier die Belege für den Zusammenhang von positivem Lehrerverhalten und Schülerreaktionen zusammenfassend präsentiert.

Tabelle 9: Positives Lehrerverhalten & positive Schülerreaktionen

Lehrerverhalten	Schülerreaktionen	Motivation	positives Gefühl
	Emotionale Zuwendung, Schüler ernst nehmen	0.59 ***	0.51 ***
	guter Unterricht	0.59 ***	0.46 ***
	Unterstützung, Motivation	0.40***	0.51***
	Anerkennung geben	0.54***	0.57***
	Anleitung zur Selbständigkeit	0.41***	0.47***

8.1.2 Spätere Folgen auf positives Lehrerverhalten

450 Berufsschüler, Schüler von Gymnasien und Berufsoberschulen und Universitätsstudierende wurden aufgefordert, sich zur Aussage: „*Ich mag das Fach noch heute*“ durch Ankreuzen einer Rating-Skala zu äußern (Reitberger, 2004).

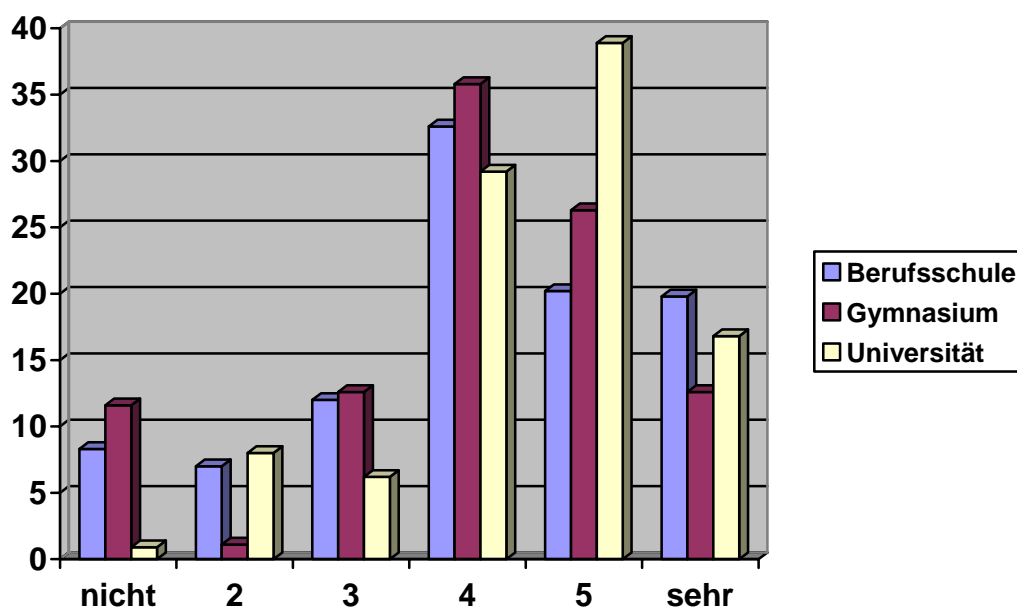


Abbildung 14: Reaktion auf positives Lehrerverhalten: „Ich mag das Fach noch heute“

Tabelle 10: „Ich mag das Fach noch heute“

	N	M	s	mittl. Rang	sign.
Berufsschule	242	4,09	2,1	218,3	.03
Gymnasium	95	4,02	2,0	211,7	
Universität	113	4,48	1,3	252,5	
Gesamt	450	4,17	1,4		

(Mittelwerte, Streuung, mittlere Ränge und Signifikanz n. Kruskal-Wallis)

In der Abbildung 15 und der zugehörigen Tabelle 11 wird ausgewiesen, wieweit die Befragten gute Erinnerungen an die Schule haben. Befragt wurden Schüler von Berufsschulen, Gymnasien und Universitätsstudenten. Die Gymnasiasten haben mit dem höchsten Mittelwert die besten Erinnerungen, doch die Differenzen sind unbedeutsam.

Zur Aussage: Für mein weiteres Leben hat der Unterricht bei einem angenehmen Lehrer diese Folgen: ..., wurden u. a. diese Kommentare geschrieben:

„Ich habe noch immer Kontakt zur Schule und dem Lehrer; ich kann vieles aus dem Unterricht noch lange behalten; man trifft sich auch privat und hat auch außerhalb der Schule Kontakt (mit der Lehrkraft); ich versuche, das Denken des Lehrers teilweise auf mich zu übertragen“.

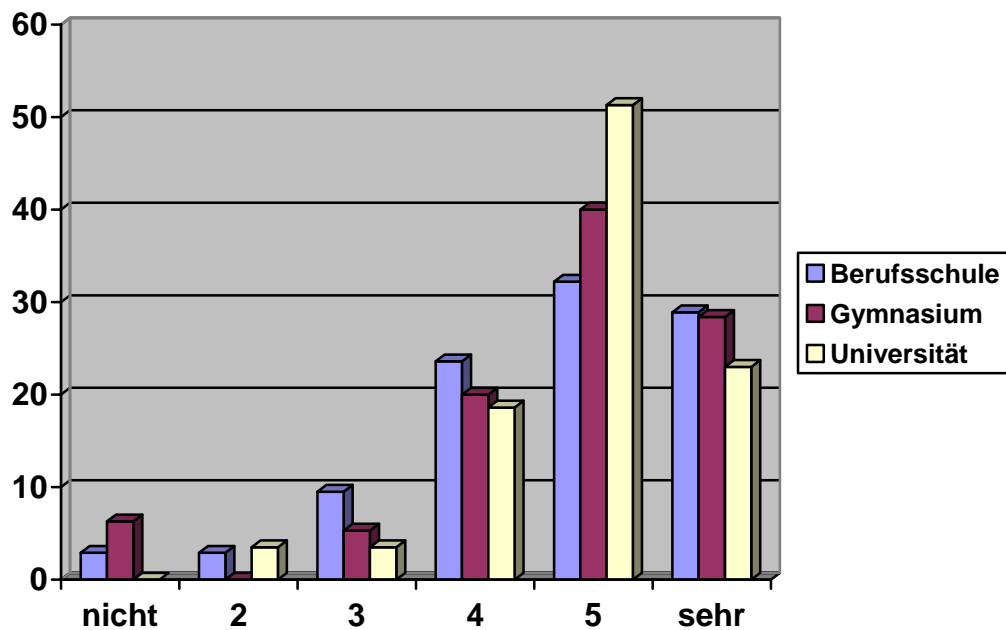


Abbildung 15: Gute Erinnerungen an die Schule

Tabelle 11: „Ich habe gute Erinnerungen an die Schule“.

	N	M	s	mittl. Rang	sign.
Berufsschule	242	4,66	1,5	219,4	.513
Gymnasium	95	4,73	1,6	230,3	
Universität	113	4,48	1,3	234,6	
Gesamt	450				

Mittelwerte, Streuung, mittlere Ränge und Signifikanzwerte (Kruskal-Wallis)

8.1.3 Spezielle Kategorien positiven Lehrerverhaltens mit Reaktionen und späteren Folgen

In der Studie von Reitberger an 450 Schülern wurde versucht, bestimmte Kategorien des positiven Lehrerverhaltens mit Schülerreaktionen in Beziehung zu setzen. Nachstehend werden die Reaktionen auf gerechtes Lehrerverhalten (aus Schülersicht) untersucht:

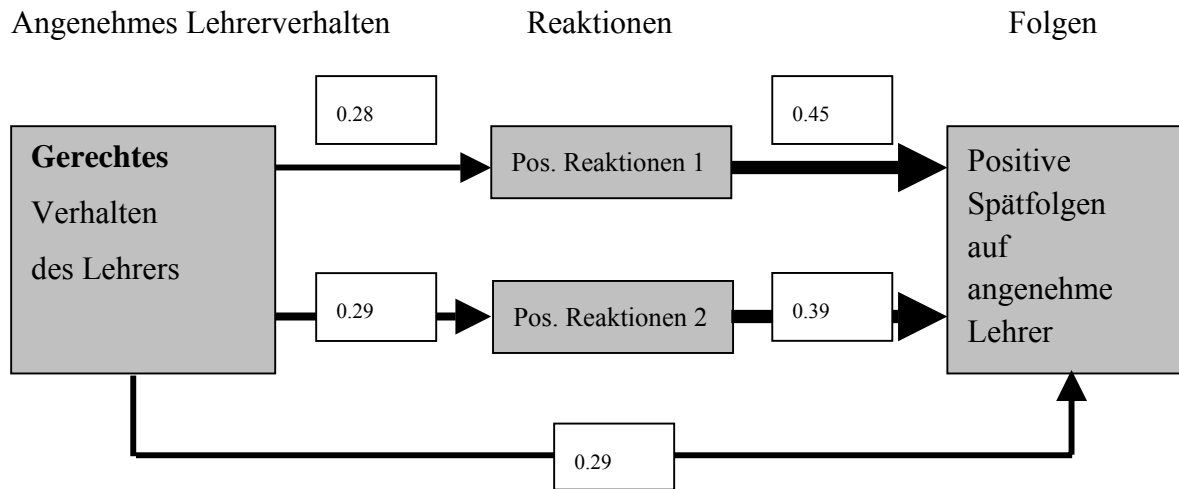


Abbildung 16: Positive Reaktionen und Folgen auf Gerechtigkeit

Gerecht ist ein Lehrer in dieser Befragung, wenn er Schüler nicht bloßstellt, gerecht beurteilt, Geduld hat etc. (5 Items, $\alpha = .77$). Die Variable *Positive Reaktionen 1* (4 Items, $\alpha = .68$) betrifft das Lernen (ich kann mir den Stoff besser merken; ich arbeite besser mit). Die Variable *Positive Reaktionen 2* (4 Items, $\alpha = .59$) betrifft emotionale Reaktionen (ich lerne für den Lehrer; sein Fach ist mein Lieblingsfach). Die *Positiven Spätfolgen* (4 Items) auf angenehmes Lehrerverhalten sind durch folgende Items gekennzeichnet: Ich mag das Fach noch heute; Ich möchte Lehrer werden, ich habe gute Erinnerungen an die Schule u. ä.. Negative Spätfolgen weisen in diesem Zusammenhang keinerlei Korrelationen auf. Die Beziehungen sind auf dem 5%-Niveau signifikant.

8.2 Folgen auf negatives Lehrerverhalten

8.2.1 Unmittelbare Schülerreaktionen auf negatives Lehrerverhalten

Zu den unmittelbaren Folgen negativen Lehrerverhaltens zählen die äußeren Schülerreaktionen wie Nachlassen bis Verweigern der Mitarbeit bis hin zu Schulschwänzen, zu aktiven Störungen des Unterrichtes und zu aggressiven Aktionen gegen Lehrer. Dieses Schülerverhalten kann dann zu einem spezifischen Belastungsfaktor für die negativen Lehrer werden.

In diesem Zusammenhang sollte nicht übersehen werden, dass anscheinend viele tätliche Angriffe gegen Lehrpersonen, über die in der Öffentlichkeit berichtet wurde, eine lange Vorgeschichte mit extremen negativen Lehrerhandlungen und sogar mit rechtswidrigem Lehrerverhalten aufweisen. So wurden insbesondere Ungerechtigkeit

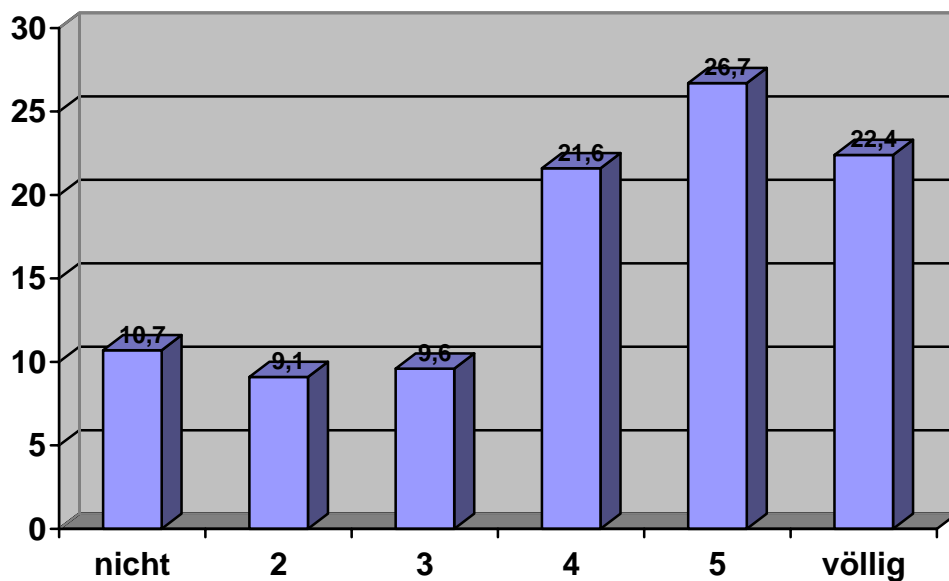
bei der Benotung genannt, extreme fachspezifische Noten für unangepasstes Schülerverhalten (in einem Fall wurde die Note Sechs für verspätetes Erscheinen im Unterricht gegeben, für Vergessen der Schulhefte u. ä., was einen eklatanten Verstoß gegen Schulordnungen und pädagogische Erfordernisse bedeutet), ferner Entwertung und Entwürdigung der Persönlichkeit der Schüler und Gefährdung ihrer Bewerbungen und damit ihrer Zukunftsaussichten. Das alles rechtfertigt nicht das negative Schülerverhalten, wirft aber ein Licht auf die Heftigkeit der Schülerreaktionen, die durch negatives Lehrerverhalten im Kontext sonstiger negativer Umstände in der Lebenssituation der Schüler ausgelöst werden können.

Zu den inneren Schülerreaktionen auf negatives Lehrerverhalten zählen die Minimierung der Anstrengungsbereitschaft, eine allgemeine Demotivierung und emotionale bzw. psychosomatische Reaktionen wie heftige negative Gefühle, wie Wut, Zorn, Trotz, Rachegefühle sowie Unwohlsein bis hin zur inneren Blockade, Verkrampfung und Erbrechen und eine Erhöhung der Aggressionsbereitschaft. Es dürfte allgemein bekannt sein, dass beispielsweise Prüfungsangst von Schülern in Beziehung zu erlebter Strenge und Leistungsdruck durch die Lehrer steht, ebenso wie mangelnde Selbstachtung, Erfolgszuversicht und vermehrte Prüfungsangst (Pekrun & Fend, 1991). Auf Kränkungen durch Lehrer/innen (u. a. ungerecht beurteilt, beleidigt, bloßgestellt, angeschrien, beschimpft, verspottet, geschlagen) reagierten nach Krumm und Weiß (2000) 88% (weibl. 89, männl. 87) der Schüler/innen mit Zorn und Wut, 50% (w 49, m 53) mit Aggressionen, 72% (w 74, m 65) wurde das Fach zuwider, 67% (w 72; m 57) fühlten sich unsicher, 64% (w 68, m 54) fühlten sich entmutigt und 62% (w 67, m 50) hatten Angst vor den Stunden bei dieser Lehrkraft. Auch psychosomatische Reaktionen wurden genannt: Herzklopfen 68% (w 73, m 57), Übelkeit 20% (w 23, m 12), schlechter Schlaf 36% (w 40, m 27) und Kopfschmerzen 15% (w 18, m 9).

Aus eigener Erfahrung mit negativem Lehrerverhalten berichtet Hoos (1999); er unterscheidet insgesamt drei Kategorien von Schülerreaktionen: Die von ihm titulierte (1) „intelligenten jungen Leute“ (ebd., 38) könnten sich sehr wohl gegen den Lehrer wehren. Hierbei handele es sich um Schüler, bei denen ein starkes und stabiles Selbstwertgefühl ausgeprägt sei und die keine große Furcht oder Schwellenängste vor Autoritäten zeigten. Für diese Schüler stelle es kein Problem dar, einem Lehrer Paroli zu bieten (vgl. ebd.). Schlimmer ergehe es den so genannten (2) „sozial Engagierten“ (ebd.), Schüler mit ausgeprägtem Unrechtsbewusstsein. Sie fühlten sich nicht nur angegriffen, wenn sie selbst Unrecht erlitten, sondern auch, wenn jemand anderem Unrechtes widerfahre. Würden solche Schüler von Lehrern zurechtge-

wiesen, weil sie sich aufgrund ihres Unrechtsbewusstseins in Vorgänge einmischten, die sie selbst nicht betreffen, könne dies zu einer Übersensibilität im Umgang mit Autoritätspersonen und zu einem widerborstigen, aufsässigen, stets misstrauischen und rechthaberischen Verhalten führen (vgl. ebd.). Als letztes nennt Hoos die (3) „intellektuell einfach strukturierten Schüler“, diejenigen also, die „aufgrund mangelnder Begabung ums schulische Überleben kämpfen (vgl. Hoos 1999, 33-36) müss[t]en“ (ebd., 39). Wegen mangelhafter verbaler Fertigkeiten litten sie besonders unter zynischen und anderen sprachlichen Gewaltformen. Schüler, die sich gegenüber diesen Anfeindungen nicht richtig verteidigen könnten, zeigten schließlich extreme Verhaltensauffälligkeiten oder „schw[ie]gen sich als introvertierte Zaungäste durch den Schullalltag“ (ebd., 40).

Die oft genannte, hervorstechende unmittelbare Schülerreaktion ist eine allgemeine Demotivierung. Die Feststellung „Ich verliere die Lust am Lernen“, die eine weitgehende Demotivierung ausdrückt, wird von 49% der Schüler (n= 450) als *oft* bis *völlig zutreffend* gewertet (vgl. Abbildung 17).



Anmerkung: 1 = trifft überhaupt nicht zu 10,7%; 2 = trifft kaum zu 9,1%; 3 = trifft selten zu 9,6%; 4 = trifft manchmal zu 21,6%; 5 = trifft oft zu 26,7%; 6 = trifft völlig zu 22,4%.

Abbildung 17: „Ich verliere die Lust am Lernen“.

Die 300 Schüler/innen der Studie von Zartmann (2004) wurden gefragt: Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/ dieses „schlechten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?

Tabelle 12: Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/ dieses „schlechten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?

		M	s	%
1	Schüler war negativ gegenüber Person/ Sache eingestellt	2,08	1,85	70,3
2	Schüler machte nur, was er machen musste	2,11	1,82	70,0
3	Schüler freute sich nicht auf den Unterricht	2,16	2,30	70,3
4	Schüler hat sich nicht wohl gefühlt	2,30	1,91	63,3
5	Schüler war unmotiviert	2,50	1,99	58,3
6	Schüler langweilte sich im Unterricht	2,52	2,03	56,0
7	Schüler verhielt sich nicht offen und ehrlich	2,71	2,15	50,3
8	Schüler war im Unterricht unaufmerksam	2,82	2,21	67,7
9	Schüler beschäftigte sich nicht mit Unterrichtsstoff	2,89	2,44	46,3
10	Schüler hat sich nicht angestrengt	3,00	2,16	40,3
11	Schüler war nicht respektvoll	3,15	2,59	38,3
12	Schüler war verkrampt / blockiert	3,23	2,65	36,7
13	Schüler war verschlossen	3,32	2,59	34,7
14	Schüler strebte nicht nach besseren Noten	3,42	2,56	30,3
15	Schüler war aggressiv	3,69	3,22	27,0
16	Schüler störte den Unterricht	3,79	3,05	

Anmerkung: Mittelwerte, Streuung, Zustimmung in Prozent, n= 300; Ratingskala: 1= trifft voll zu, 2= oft, 3=manchmal, 4=selten, 5=kaum, 6=trifft überhaupt nicht zu. In der Spalte (%) werden die Wertungen 1 plus 2 wiedergegeben.

Zum Zweck des besseren Überblicks über den Zusammenhang der Variablen wurden Faktorenanalysen gerechnet. Die Schülerreaktionen auf negatives Lehrerverhalten waren anhand der 16 Items spiegelbildlich zu den positiven Schülerreaktionen erfasst. Mit der Faktorenanalyse wurden vier Faktoren ermittelt mit 61,7% aufgeklärter Varianz: Faktor 1: mangelnde Motivation und Resignation; Faktor 2: negative Gefühle; Faktor 3: Störverhalten; Faktor 4: Verkrampfung/ Verschlossenheit.

- Faktor 1 **mangelnde Motivation** (Eigenwert: 5.63; 35,2% Varianzaufklärung, Faktorladungen zwischen .62 und .80) enthält 4 Items: Schüler strebte nicht mehr nach besseren Noten, hat sich nicht angestrengt, beschäftigte sich nicht weiter mit dem Unterrichtsstoff, langweilte sich. Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .37- .54, mittel .49, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .56 - .65, $\alpha = .80$.
- Faktor 2: **negative Gefühle** (Eigenwert: 1.93; 12,1% Varianzaufklärung, Faktorladungen zwischen .60 und .76) enthält 4 Items: Schüler hat sich nicht wohlge-

fühlt, war negativ ... eingestellt, war unmotiviert usw. Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .42- .54, mittel .49, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .58 - .66, $\alpha = .80$.

- Faktor 3: **Störverhalten** (Eigenwert: 1.22; 7,6% Varianzaufklärung, Faktorladungen: .53- .77) enthält 5 Items: Schüler hatte keinen Respekt, war aggressiv, störte den Unterricht usw. Die Inter-Itemkorrelationen liegen zwischen .29- .57, mittel .39, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert sind .45 - .63, $\alpha = .76$.
- Faktor 4: **Verkrampfung/ Verschlussenheit** (Eigenwert: 1.08; 6,8% Varianzaufklärung, Faktorladungen .87 und .88) enthält zwei Items: Schüler war blockiert, war verschlossen. Die Inter-Itemkorrelation liegt bei .75, die Korrelation der Items mit dem Skalenwert betragen beide .75, $\alpha = .85$.

Mit Hilfe der generierten Faktoren werden hier die Belege für den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Schülerreaktionen zusammenfassend präsentiert. Im Folgenden (Tabelle 13) sind die Korrelationen zwischen den Skalen des negativen Lehrerverhaltens und den Skalen der Schülerreaktionen dargestellt.

Tabelle 13: Korrelationen von negativem Lehrerverhalten und negativen Schülerreaktionen

Lehrerverhalten \ Schülerreaktionen	Negative Gefühle	Resignation	Verkrampfung /Blockade	Aktiver Widerstand/ stören	Passiver Widerstand
Schlechter Unterricht	0.38 ***	0.40 ***	0.15 *	0.47***	0.20***
Mangelnde Unterstützung	0.56***	0.40***	0.28***	0.29***	0.23***
mangelnde Anerkennung	0.40***	0.33***	0.15**	0.26***	0.06 n.s.
Mangel an positiven Gefühlen	0.51***	0.27***	0.27***	0.22***	0.20***
Aggressives Lehrerverhalten	0.39***	0.20***	0.24***	0.29***	0.07 n.s.

In der folgenden Abbildung 18 wird der korrelative Zusammenhang zwischen der spezifischen Komponente „*mangelnde Unterstützung durch Lehrer*“ und einzelnen

Schülerreaktionen grafisch dargestellt.

Mangelnde Unterstützung hat sich auf die ehemaligen Schüler dahingehend ausgewirkt, dass sie vor allem mit „negativen Gefühlen“ ($r = 0.56$; $p \leq 0,00$) reagierten; auch die negative Schülerreaktion *Resignation* ($r = 0.40$; $p \leq 0,00$) hat einen hohen Korrelationswert. Nicht ganz so deutlich fallen die Korrelationswerte für die Schülerreaktionen *Verkrampfung / Blockade*, *aktiver und passiver Widerstand* aus ($r = 0.28$; $p \leq 0,00$; $r = 0.29$; $p \leq 0,00$ und $r = 0.23$; $p \leq 0,00$).

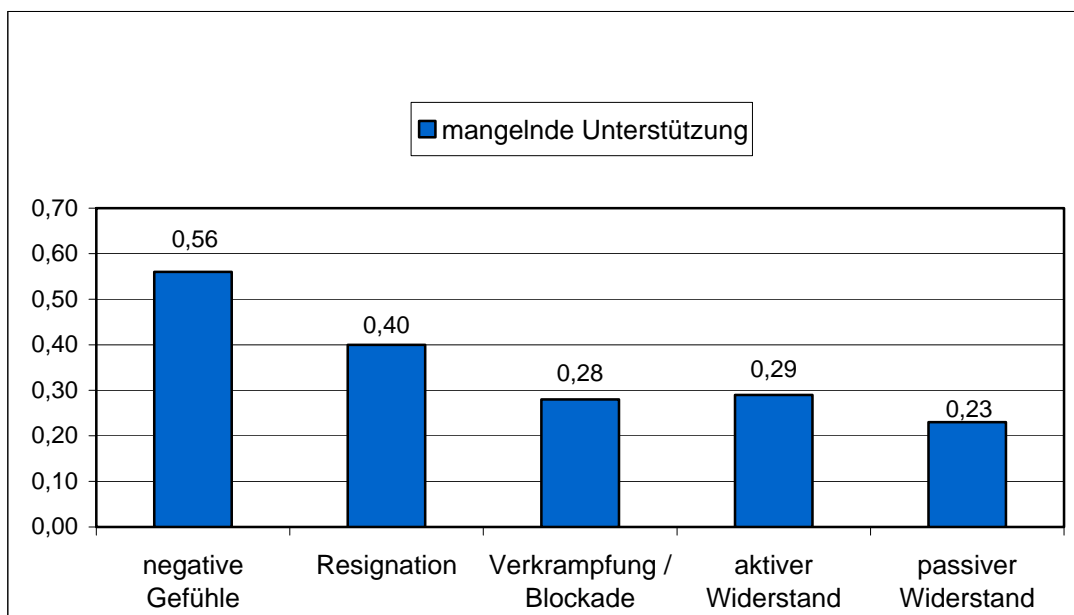


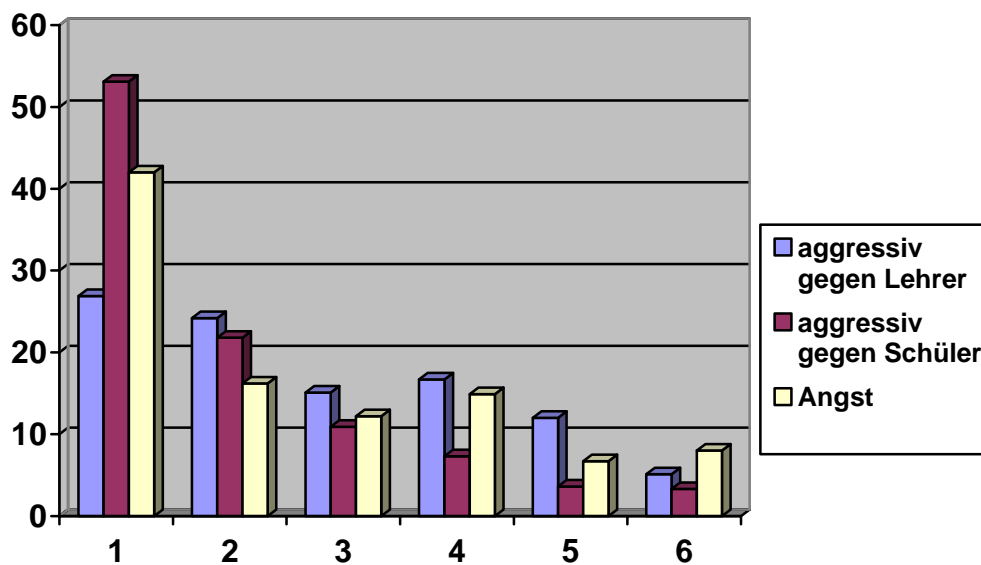
Abbildung 18: Auswirkungen von mangelnder Unterstützung seitens der Lehrer auf die Schülerreaktionen, Korrelationskoeffizienten ($n = 300$).

Unmittelbare spontane Reaktionen zeigen sich in den Kommentaren zur Aussage:

Meine Reaktionen auf einen unangenehmen Lehrer ist wie folgt: „Ich störe den Unterricht“ (häufigste Nennung); „Ich habe Angst; ... bin immer unter Spannung; .. mache andere Sachen in seinem Unterricht; ... ich tue mich schwer mit dem Lernstoff; ich lästere über den Lehrer mit meinen Mitschülern; ich mache ihn fertig; ich ignoriere den Lehrer, ich hasse den Lehrer“ u. a.

Weitere typische unmittelbare Reaktionen werden in Abbildung 19 illustriert. Die Schüler/innen reagieren (a) aggressiv gegen die Lehrperson, (b) aggressiv gegen Mitschüler/ Mitschülerinnen, (c) während andere mit Angst reagieren ($n = 450$). Die Daten: Schüler reagiert

- **aggressiv gegen Lehrkraft:** 1 = überhaupt nicht: 26,9%; 2 = kaum: 24,2%; 3 = selten: 15,1%; 4 = manchmal: 16,7%; 5 = oft: 12%; 6 = immer/völlig: 5,1%.
- **aggressiv gegenüber den Mitschülern:** 1 = überhaupt nicht: 53,1%; 2 = kaum: 21,8%; 3 = selten: 10,9%; 4 = manchmal: 7,3%; 5 = oft: 3,6%; 6 = immer/völlig: 3,3%.
- **mit Angst:** 1 = überhaupt nicht: 42%; 2 = kaum: 16,2%; 3 = selten: 12,2%; 4 = manchmal: 14,9%; 5 = oft: 6,7%; 6 = immer/völlig: 8% (vgl. Abbildung).



Anmerkung: Rating: 1 = trifft voll zu, 2 = trifft oft zu, 3 = trifft manchmal zu, 4 = trifft selten zu, 5 = trifft kaum zu, 6 = trifft überhaupt nicht zu

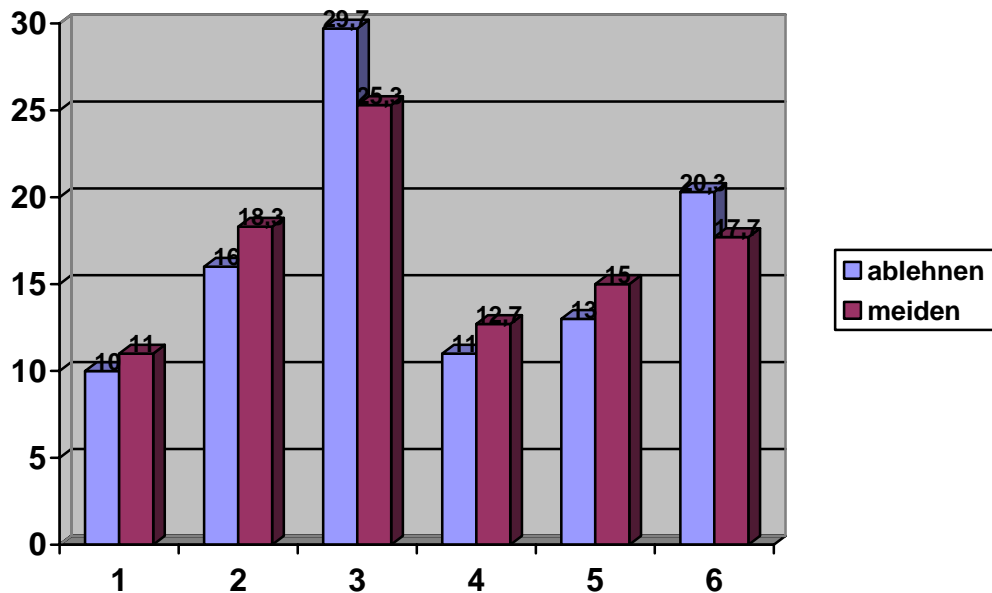
Abbildung 19: Schüler reagieren aggressiv gegen Lehrer, gegen Mitschüler, mit Angst

8.2.2 Spätere Folgen des negativen Lehrerverhaltens

Um einen Eindruck über mögliche Spätfolgen negativen Lehrerverhaltens aus Schülersicht zu erhalten, wurden 450 ehemalige Schüler (Reitberger, 2004) gefragt: *Wenn Sie an Ihre Lehrer/innen denken, haben diese Lehrkräfte irgendeinen Einfluss auf Ihr weiteres Leben gehabt?* Anschließend konnten zu vorgegebenen Aussagen die Ratings von 1 (*trifft voll zu*) bis 6 (*trifft überhaupt nicht zu*) angekreuzt werden. Die ersten beiden Aussagen lauteten: 1. *Ich lehne das Fach(gebiet) bis heute ab*; 2.

Ich meide das Fach(gebiet) bis heute:

- (1) Das Fach(gebiet) von „schlechten“ Lehrern lehnen noch nach einigen Jahren 10% der Schüler/innen „voll“ ab, für 16% trifft das oft zu, für 29,7% manchmal. Nur für 20,3% trifft das überhaupt nicht, für weitere 13% kaum zu. (Mittelwert: 3,62; Streuung 2,64; Rating: 1= *trifft voll zu* bis 6).
- (2) 11% der Schüler/innen meiden das Fach(Gebiet) bis heute „voll“, für weitere 18,3% trifft das noch oft zu, für 25,3% manchmal und für 12,7% selten. Nur 17,7% trifft die Meidung überhaupt nicht zu, für 15% kaum (vgl. Abbildung 20).



Anmerkung: Rating 1 = trifft voll zu, 2 = trifft oft zu, 3 = trifft manchmal zu, 4 = trifft selten zu, 5 = trifft kaum zu, 6 = trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 20: Ablehnung und Vermeidung (n= 450).

- (3) Für einen Beruf, der nichts mit dem Fach(gebiet) der “schlechten” Lehrer/in zu tun hat, haben sich 25,7% der 450 Schüler/innen entschieden, für 15,7% trifft das im wesentlichen zu, während das auf 21% überhaupt nicht und auf weitere 9% kaum zutrifft (Mittelwert: 3,23; Streuung: 3,48).

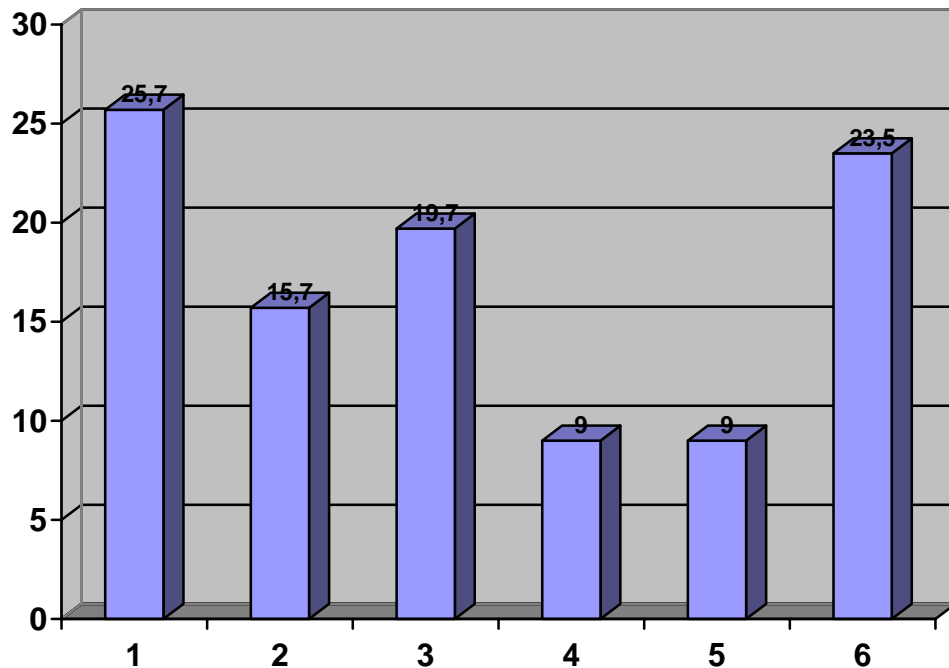
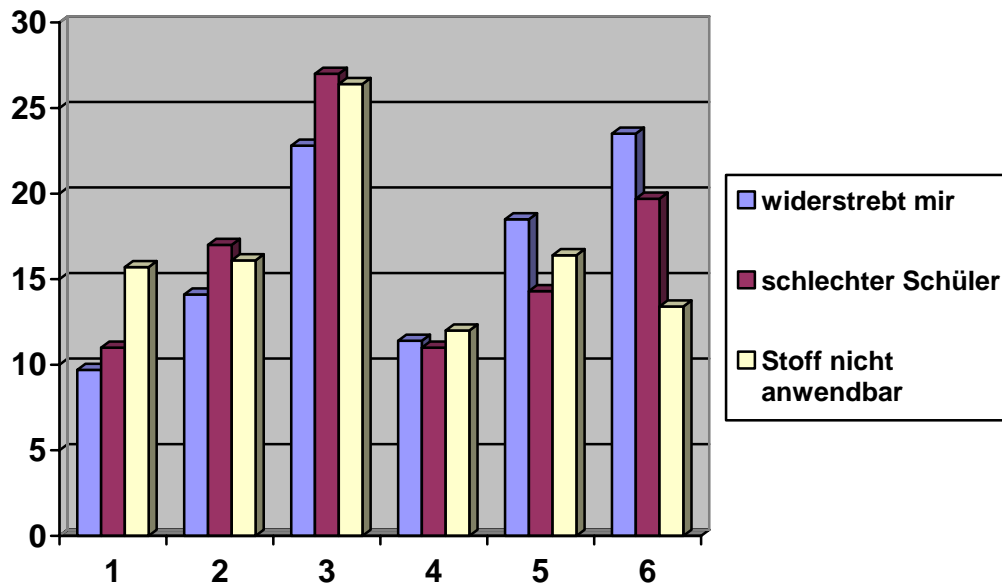


Abbildung 21: Entscheidung für einen Beruf, der nichts mit diesem Fach(gebiet) zu tun hat.

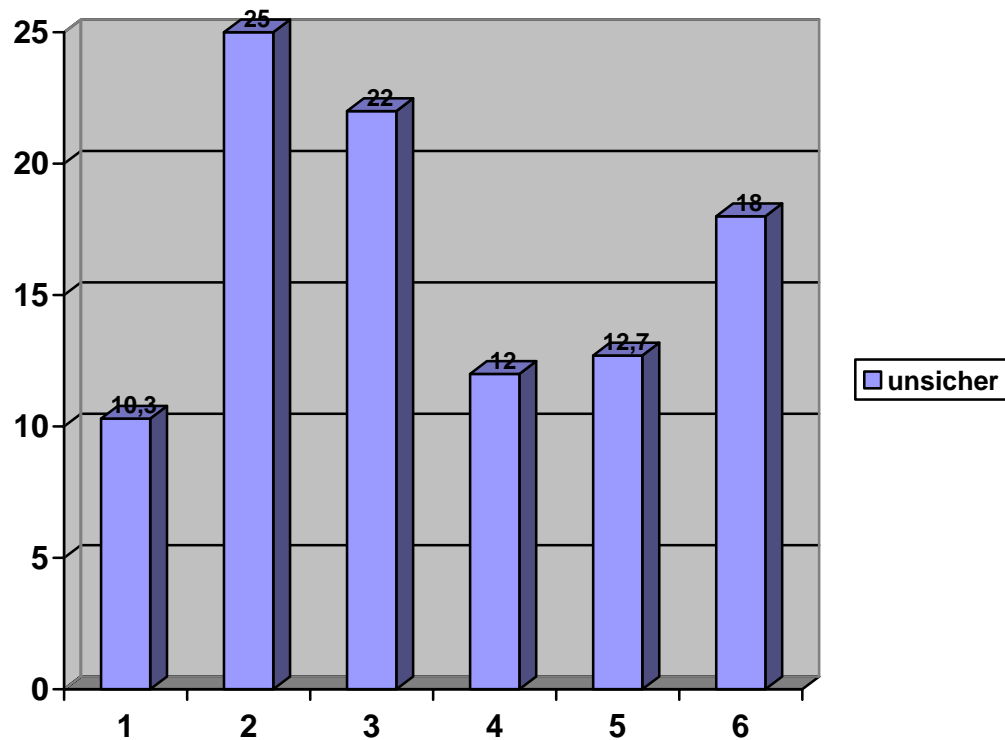
- (4) An das Fach(gebiet) der “schlechten” Lehrer/in zu denken (Abbildung 22), widerstrebt 9,7% der ehemaligen Schüler voll, 14,1% noch sehr oft und 22,8% manchmal. Selten fühlen 11,4% ein Widerstreben, kaum noch 18,5% und überhaupt nicht 23,5% (Mittelwert: 3,85; Streuung: 2,78).
- (5) Die Aussage „Ich wurde ein/e schlechte/er Schüler/in“ (Abbildung 22) trifft auf 11% voll zu, auf 17% im wesentlichen und auf 27% manchmal zu, auf 11% selten, 14,3% kaum und auf 19,7% überhaupt nicht (Mittelwert: 3,6; Streuung: 2,72).
- (6) Dass die in der Schule gelernten Lerntechniken im derzeitigen Beruf bzw. im Studium nicht anwendbar sind (Abbildung 22), trifft auf 15,7% voll zu, auf 16,1% im wesentlichen, auf 26,4% manchmal, auf 12% selten, 16,4% kaum und auf 13,4% überhaupt nicht (Mittelwert: 3,38; Streuung: 2,64).



Rating: 1 = trifft voll zu; 2 = trifft oft zu; 3 = trifft manchmal zu; 4 = trifft selten zu; 5 = trifft kaum zu; 6 = trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 22: Aussagen 4 bis 6

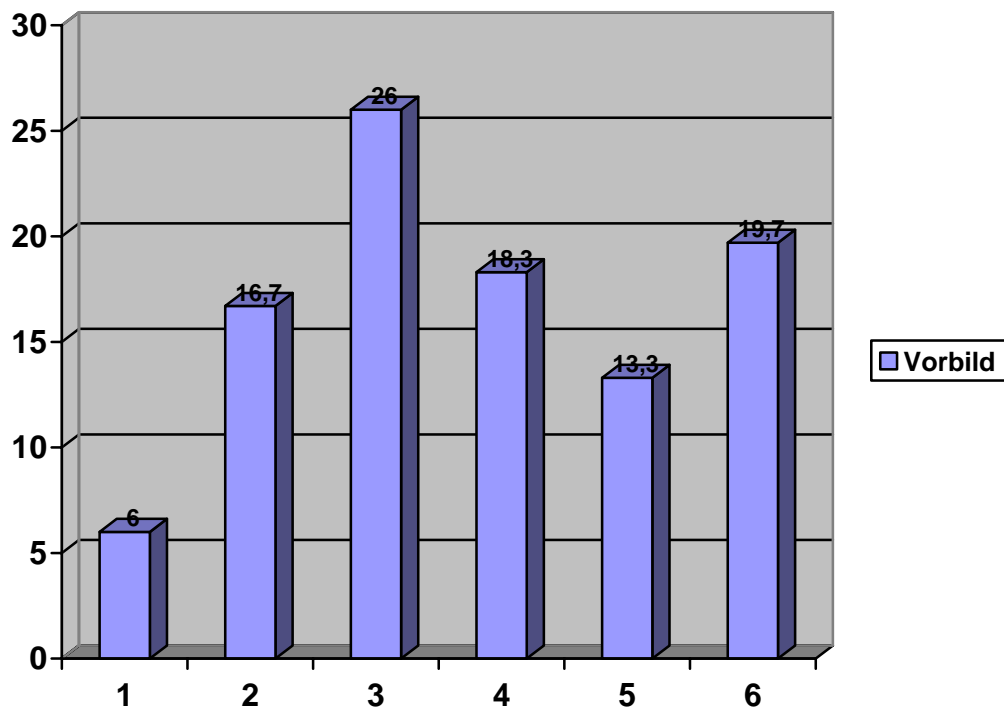
- (7) 10,3% der ehemaligen Schüler/innen fühlen sich bis heute unsicher (Abbildung 23), auf 25% trifft das noch oft zu, auf 22% manchmal. Das bedeutet, dass sich bis heute 35% der ehemaligen Schüler allgemein unsicher fühlen. 18% geben an, dass das auf sie überhaupt nicht zutreffe, 12,7% kaum und 12% selten (Mittelwert: 3,46; Streuung: 2,7).



Rating: 1 = trifft voll zu; 2 = trifft oft zu; 3 = trifft manchmal zu; 4 = trifft selten zu; 5 = trifft kaum zu; 6 = trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 23: Schüler wurde unsicher ($n = 450$).

- (8) Nach den Gründen Ihrer Berufswahl befragt, geben viele Lehrer u. a. an, für Ihre Schüler Vorbild sein zu wollen. Wieweit trifft das aus Schülersicht tatsächlich zu? Auf die Aussage: *Meine Lehrer/innen waren für mich Vorbilder*, reagierten die Schüler (Abbildung 24) wie folgt: Nur 6% geben an, das trifft voll zu, 16,7% oft, 26% manchmal, 18,3% selten, 13,3% kaum und 19,7% überhaupt nicht (Mittelwert: 3,75; Streuung: 2,3). Für rund 33% der Schüler/innen waren nach ihrer subjektiven Einschätzung die Lehrer/innen kein Vorbild während der Schulzeit.



Rating: 1 = trifft voll zu; 2 = trifft oft zu; 3 = trifft manchmal zu; 4 = trifft selten zu; 5 = trifft kaum zu; 6 = trifft überhaupt nicht zu

Abbildung 24: Lehrer wurden als Vorbild anerkannt

Bei Prüfung der Zusammenhangshypothesen auf der Basis der Daten von Zartmann (2004) bei 300 Schülern stellte sich heraus, dass die zeitlich unmittelbaren Reaktionen und die späteren negativen Folgen seitens der Schüler miteinander stärker korrelieren als mit den Variablen des negativen Lehrerverhaltens.

8.2.3 Spezielle Kategorien negativen Lehrerverhalten mit Reaktionen und Folgen

Eine explorative Faktorenanalyse des negativen Lehrerverhaltens an $n = 450$ Personen (Reitberger, 2004) generierte die zwei Faktoren „launisch und ungerecht“ und „Ungeduld“. Der Faktor „Launisches und ungerechtes Verhalten“ ($\alpha = .84$) ist durch fünf Items (lässt Launen an Schülern aus; ist ungerecht; stellt Schüler bloß u. ä.) definiert. In der folgenden Abbildung 25 werden die Korrelationen zwischen diesem Faktor und den Schülerreaktionen angegeben. Die Reaktionsdimensionen wurden nach inhaltlicher Passung zusammengestellt. Die aggressive Reaktion ($\alpha =$

.73) ist durch 6 Items definiert (*ich bin zum Lehrer aggressiv; ... zu den Mitschülern aggressiv; ...nehme den Lehrer nicht für voll; ... bin wütend auf den Lehrer*). Psychosomatische Reaktionen werden durch folgende Aussagen indiziert: *Ich bekomme Kopfschmerzen, ... muss mich erbrechen, ... habe Schweißausbrüche. Dass Kopfweh immer bis oft eintritt, geben 12,7% der ehemaligen Schüler an, erbrechen 5,6% und Schweißausbrüche 8,3%.*

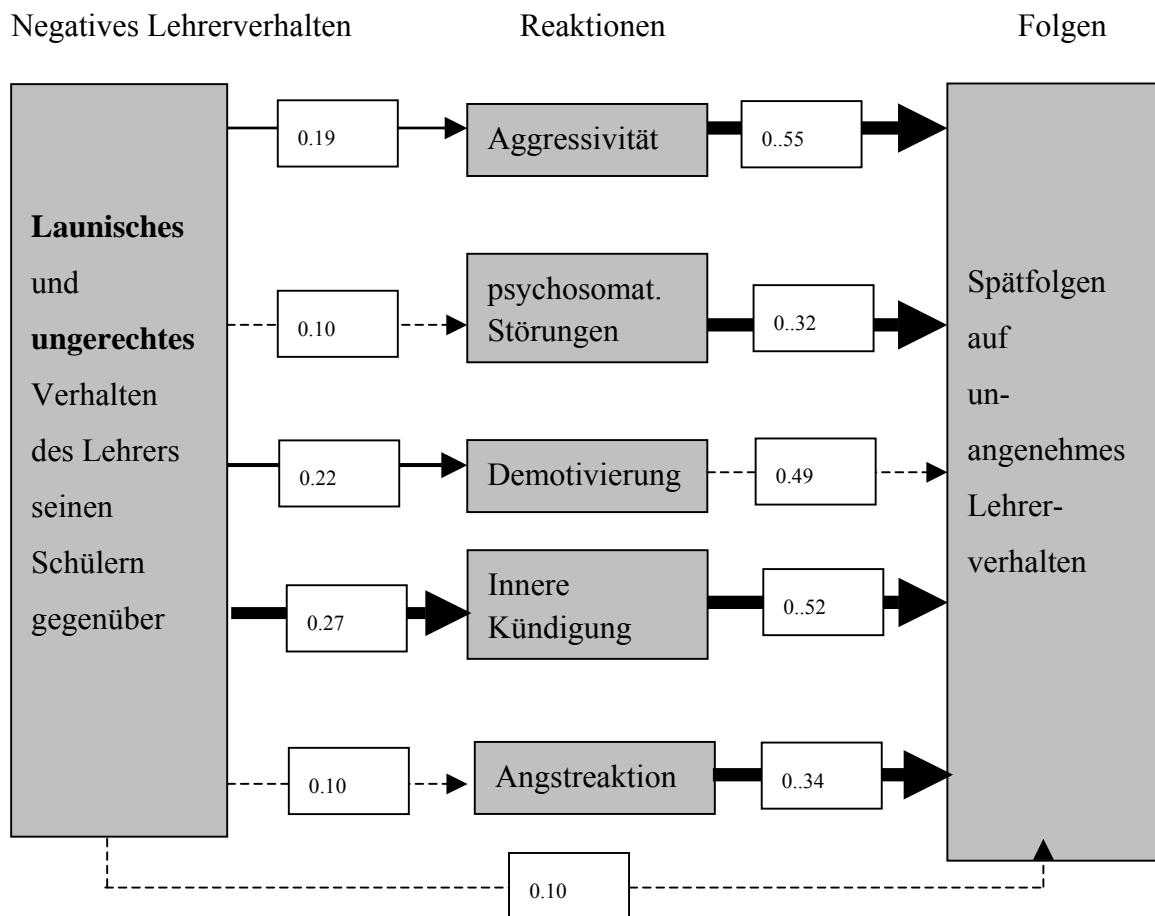


Abbildung 25: Zusammenhänge von launischem und ungerechtem Lehrerverhalten, unmittelbaren Schülerreaktionen und späteren Folgen.

Demotivierung wird anhand dieser Aussagen erhoben: *ich arbeite kaum mit, ... nehme den Lehrer nicht für voll, u. ä.* Eine Komponente, die sich aus folgenden Items generiert: *ich arbeite nur, um nicht aufzufallen; ich habe keine Lust mehr zu lernen, usw.,* deutet auf einen inneren Rückzug des Schülers i. S. der inneren

Kündigung. Der Faktor *Angstreaktion* wird durch diese Items angezeigt: *ich lerne aus Angst, ... bin in seinem Unterricht sehr aufgeregt*. Alle angegebenen Korrelationen sind mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant.

In der nun folgenden Abbildung 26 sind die Auswirkungen von Ungeduld von Lehrern auf die Schüler dargestellt. Die Komponente *Ungeduld* ist durch Aussagen definiert wie: *Er/sie hat keine Geduld, ... ist streng, ... hat keinen `Draht` zu den Schülern*, u. ä. ($\alpha = .68$). Die negativen Spätfolgen setzen sich aus Items zusammen wie unter anderen: *die Leistungen sinken, ich wechsle die Schule, ... bin von der Schule enttäuscht* ($\alpha = .72$).

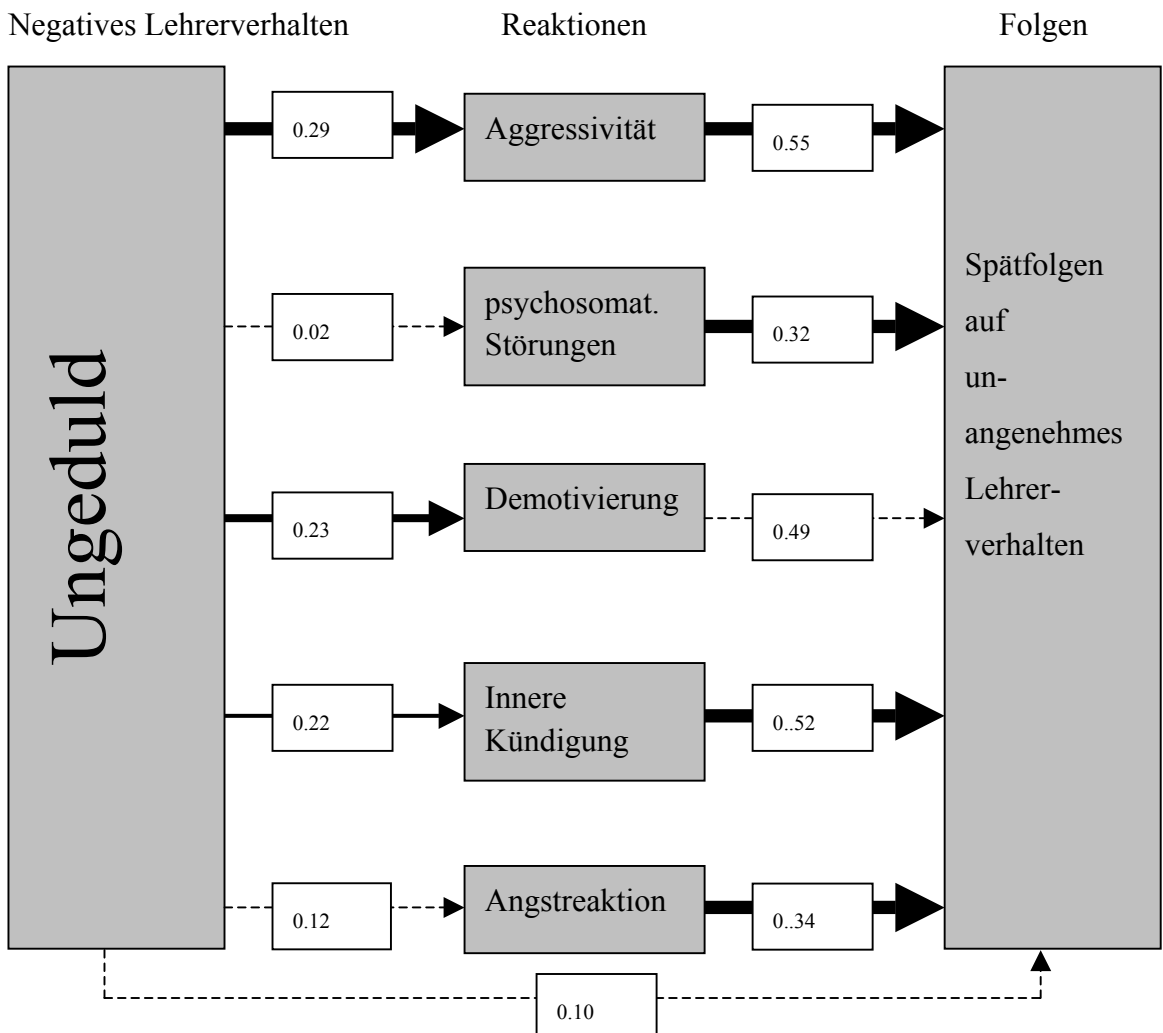
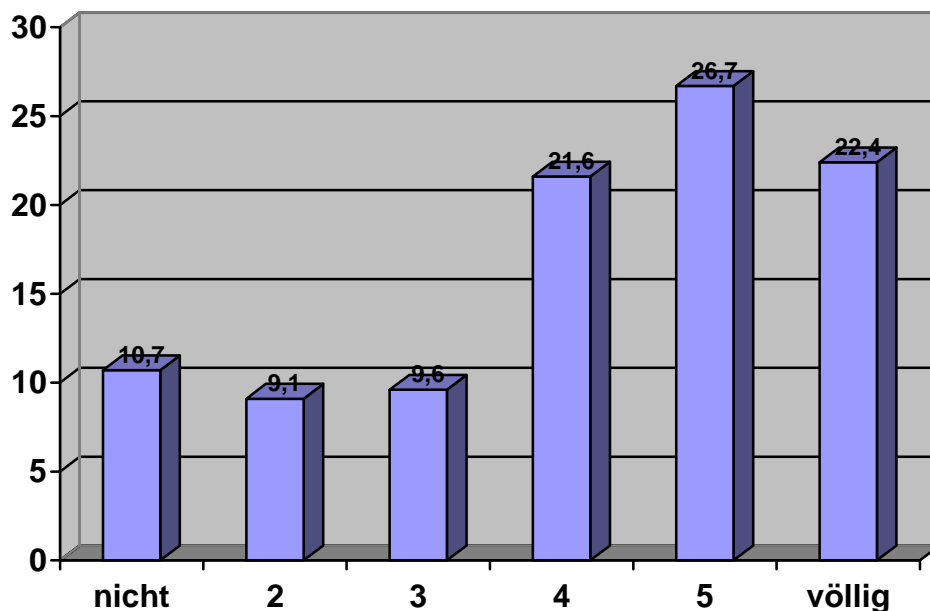


Abbildung 26: Zusammenhänge von Ungeduld der Lehrer, unmittelbaren Schülerreaktionen und späteren Folgen.

Die Dicke der Pfeile entspricht der Qualität der Korrelation. Gestrichelte Pfeile geben nicht-signifikante Korrelationen an ($p > 0.05$). Alle Werte beziehen sich auf 450 gültige Fragebögen, mit einem jeweiligen $p \leq 0.05$

Weitere spätere negativen Folgen

Die Feststellung: „Ich verliere die Lust am Lernen“, die weitgehende Demotivierung ausdrückt, wird von 49% der 450 ehemaligen Schüler als oft bis völlig zutreffend gewertet.



Anmerkung: 1 = trifft überhaupt nicht zu 10,7%; 2 = trifft kaum zu 9,1%; 3 = trifft selten zu 9,6%; 4 = trifft manchmal zu 21,6%; 5 = trifft oft zu 26,7%; 6 = trifft völlig zu 22,4%.

Abbildung 27: *Ich verliere die Lust am Lernen*

Typisch für eine eher überdauernde, negative Lehrereinstellung im Sinne eines übergeordneten, verhaltensführenden Wertesystems ist die Präferenz der sog. Sekundärtugenden Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit, autoritärer Führungsstil etc. und weitgehend änderungsresistente Leitbilder so wie die damit einhergehende Geringschätzung oder gar Angst vor Veränderung, Entwicklung, Eigenverantwortung der Schüler, Autonomie, Entscheidungsfreiheit etc., weil dieses alles „Unordnung“ erzeugen könnte. Dagegen bewirkt eine positive Einstellung zu Schülern, ebenfalls als Ausdruck des übergeordneten, verhaltensführenden Wertesystems, positives

Lehrerverhalten. Dieses wird, im wesentlichen, reaktiv positives Schülerverhalten evozieren. Auf diese Weise wird das ganze System im Sinne der o. g. übergeordneten Bildungsziele stabil gehalten.

9. Maßnahmen

Das Ziel von Maßnahmen ist die Professionalisierung des Lehrkörpers einer Schule und somit eine Qualitätsverbesserung. Diese kann durch Fortbildung, durch Coaching, durch gegenseitiges Supervidieren, jeweils unter Anleitung eines Schulpsychologen, durch sonstige Schulentwicklungsmaßnahmen und durch gute Ausbildung verbessert werden. Wir beschränken uns hier auf den schulischen Bereich. Von den organisatorisch-disziplinarischen Maßnahmen lassen sich psychologisch-motivierende und die Kompetenzen fördernde Maßnahmen unterscheiden. Hierzu gehören Maßnahmen zur Änderung der Einstellung, der Selbstwirksamkeit, zur Verbesserung des Verhaltensmanagements, der Selbstregulation und vorbeugende, langzeitliche Maßnahmen.

9.1 Organisatorische Maßnahmen

Den „schlechten“ Lehrer zu beschreiben, tut man sich schwer. Schwarz (2000), der diesen Versuch im Titel seiner Reflektion andeutet, kommt über den Anfang einer Erörterung der Schwierigkeit eines solchen Vorhabens kaum hinaus, aber auch die Erarbeitung von Mindeststandards gelingt nicht recht. Dass „ein ausreichendes Repertoire an unterrichtlichen Verfahren vorliegen muss“, dass diese „für unterschiedliche Gruppen in unterschiedlichen Zusammenhängen angemessen genutzt werden können“, und dass „sozial bedeutsame Fähigkeiten vorliegen ... müssen“ (S. 41), dürfte selbstverständlich sein. Langefeld und Osei (1987) kommen anhand einer Lehrerbefragung zu dem Ergebnis, dass „schlechte“ Lehrer durch „unpersönliches, autoritäres, aggressives Verhalten“ (15,4%) gekennzeichnet ist und durch Verhaltenskategorien wie „mangelndes Pflichtbewusstsein“ (6,4%), Intoleranz (6,2%), „Unbeherrschtheit“ (5,9%), „Unsicherheit“ (5,7%) u. a. (S. 434f). Diese Kategorien weisen alle auf mangelnde *soziale Kompetenz* (Wolf, 2004); die Fachkompetenz spielte eine untergeordnete Rolle.

Viele Beispiele aggressiven Lehrerhandelns weisen nicht nur auf mangelnde soziale Kompetenz, vielmehr stellen sie eine Verletzung der Menschenwürde dar (vgl. Art. 1 GG), einige sogar eine Verletzung des Paragraphen 1631 Abs. 2 des BGB, der besagt, dass Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben und dass

körperliche Bestrafung, seelische Verletzung und andere entwürdigende Maßnahmen unzulässig sind. Ferner stellte das Bundesverfassungsgericht 1972/74 fest (BverfGE 33, 1; 41, 251ff), dass Strafgesetze auch für Schulen gelten. Daraus folgt für Schulleiter und Kollegien die Verpflichtung zur Änderung der Verhältnisse. Aggressive Personen gehören nicht in pädagogische Institutionen wie die Schule. Sie müssen entfernt werden. Allerdings gibt es Ausschluss vom Unterricht nur für Schüler, nicht für Lehrer. Deshalb wäre ein möglicher Weg der Schulleiter wie folgt:

Eine erste neutrale Maßnahme wäre eine anonyme Befragung aller Schüler/innen einer Schule. Solche Evaluationen durch Schüler werden bereits an vielen Schulen durchgeführt. Wichtig ist, dass auch die richtigen Fragen gestellt werden, um aggressives Lehrerverhalten diagnostizieren zu können. Dabei müssen die Schüler geschützt sein (Handschrift!).

Bei der Durchführung einer Schulkonferenz sollte das Thema in seiner ganzen, hier geschilderten, Bandbreite offen besprochen werden. Hinsichtlich Lehrergewalt muss auf juristische Konsequenzen verwiesen werden.

Eine weitere Maßnahme wäre die Schaffung einer Einrichtung für das Gespräch mit den Schülern auf Schulebene. Man könnte ein Kontakttelefon einrichten, so dass Schülern die Möglichkeit eines vertraulichen Gesprächs mit einer Vertrauensperson, z. B. dem Vertrauenslehrer gewährt wird. Diese Person sollte nicht Mitglied des schuleigenen Kollegiums sein.

Eine Maßnahme bestünde darin, zumindest bei nicht volljährigen Schülern, das Gespräch bzw. die Kooperation mit Eltern und Elternvertretern zu suchen. Schulleiter sollten nach außen ein deutliches Signal senden, dass ihnen die Qualität der Schule, des Unterrichts und der Erziehung überaus wichtig sind.

Schulleiter/innen müssen konkreten Beschwerden über Lehrkräfte von Schülern und Eltern nachgehen, diese dokumentieren mit dem vorläufigen Ziel einer Abmahnung, die betroffene Lehrperson davon in Kenntnis setzen und über mögliche Folgen aufklären. Manche Mitarbeiter/innen werden die Vorwürfe, manchmal zu Recht, abstreiten. Dann muss der Fall, u. U. unter Hinzuziehung eines Mediators, z. B. eines Schulpsychologen, aufgeklärt werden. So kann die Schulleitung eine Argumentationskette aufbauen. Damit kann sie die Schulaufsicht einschalten und zu einer Entscheidung gelangen, die Schüler und Kollegium entlastet. Die bloße Versetzung in eine andere Klasse stellt bestenfalls eine Mahnung dar mit der Aufforderung, das Verhalten zu reflektieren. Denkbar ist, zur Teilnahme an einer Supervision zu verpflichten, oder - falls möglich - einen Coach hinzuzuziehen. Jede positive Verän-

derung sollte wohlwollend unterstützt werden.

Schulleiter/innen sollten im Anschluss an die Maßnahmen bzw. je nach Gesetzeslage den Personalrat und den Elternbeirat hinsichtlich Zielvereinbarungen informieren (vgl. auch Pötke, 2005).

9.2 Maßnahmen zur Einstellungsänderung

Wenn man die Richtigkeit unserer Analyse der motivationalen Prozesse unterstellt, dass negatives Lehrerverhalten in der Regel in der negativen Einstellung gegenüber den Schülern begründet liegt, müssen im wesentlichen zwei Kategorien von Maßnahmen getroffen werden, nämlich Maßnahmen zur Einstellungsänderung und Maßnahmen zur Verhaltensänderung. Während die erste Maßnahme hauptsächlich auf Persuasion beruht, wird die zweite Maßnahme auf der Basis von Verhaltensmanagement zur Besserung der sozialen und der methodischen Kompetenz erfolgen.

Ziel der folgenden Ausführung ist der Entwurf einer Strategie zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. Denn die Analyse der motivationalen Prozesse hat ergeben, dass - bis auf wenige Ausnahmen - eine negative Einstellung gegenüber den Schülern inkl. einer Bereitschaft zu negativen Akten vorhanden sein muss, bevor es zur Ausführung negativer Akte kommt. Ausnahmen betreffen lediglich Handlungen im Affekt. Hinsichtlich dieser Zielvorstellung lassen sich mindestens zwei Arten der Einstellungs-Verhaltens-Änderung unterscheiden:

- (1) Die Änderung der subjektiv wahrgenommenen Selbstwirksamkeit als das Ergebnis der Änderung der wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit, die eine bestimmte eigene Handlung mit bestimmten Folgen und Konsequenzen verknüpft und die entsprechende Änderung der Bewertung der Folgen und Konsequenzen. Folgen betreffen die unmittelbar rückgemeldeten Handlungsergebnisse, während Konsequenzen die Rückmeldung sozialer und emotionaler Kategorie meint. Dabei wird angenommen, dass Einstellungen eine verhaltensführende Funktion haben. Das Ziel wird folglich auch eine Verbesserung der Selbstkompetenz beinhalten. So kann die für Schüler verständliche Erklärung eines Lösungsweges, etwa in Mathematik, zu Lernerfolg als Handlungsergebnis führen und somit zur emotionalen Befriedigung der Lehrperson beitragen; beides verbessert die soziale Beziehung in der Klasse. Derlei Erfahrungsergebnisse, die stets nur einzelheitlich, sei es in Einzelfällen, sei es in Schülergruppen, gemacht werden (zur ganzheitlichen vs. einzelheitlichen Analyse vgl. Masuda & Nisbett, 2001), haben in der Wiederholung in neuen Situationen mit neuen Lösungswegen eine langzeitliche, positive Wirkung auf die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit und tragen somit nachhaltig zur Professionalisierung bei.

- (2) Eine weitere Möglichkeit der Einstellungsänderung betrifft die Wahrnehmung der eigenen sozialen Umgebung, hier der Schüler. Sie ist das Ergebnis (a) der Reflektion der Abhängigkeiten der eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster und (b) der Folgen hinsichtlich des Schülerverhaltens durch Setzung von Anreizen und positiven Auslösern. Unangepasste Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster resultieren in Beurteilungsfehlern in Bezug auf einzelne Schüler und auf Schülergruppen.

Eine wichtige Quelle der Einstellungsänderung ist zweifellos die unmittelbare Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt, hier mit den Schülern. Da diese Erfahrung unter dem Einfluss von Wahrnehmungsverzerrungen und von personalen Faktoren, wie oben dargestellt, eine Quelle gerade der negativen Einstellung gegenüber Schülern ist, und da diese negative Erfahrung im Schulalltag sich stets von neuem zu bestätigen scheint, kann vorerst an dieser Stelle, sei es durch Coaching oder sonst wie, nicht eingegriffen werden. Niemand ist in der Lage, negativ eingestellten Lehrern ad hoc positive Erfahrungen mit Schülern zu vermitteln. Auch die Drohung mit juristischen Sanktionen allein genügt nicht. Vielmehr sollte versucht werden, den Prozess der Einstellungsänderung mit Techniken der Persuasion, zunächst der Reflektion, einzuleiten.

Konkret könnte die Reflektion bei Forschungsbefunden ansetzen: Krumm und Weiß (2000) fragten Lehrer, ob sie an ihrer Schule Kollegen/innen kennen, die sich gegenüber Schülern kränkendes Verhalten (ungerechte Behandlung und Beurteilung, Schimpfen u. dgl.) erlauben. 81% gaben eine bestätigende Antwort. Die Frage, ob sie selbst sich schon einmal kränkend, unfair, ungerecht verhalten hätten, bejahten 84%. Diese Daten legen nahe, dass bei den meisten Lehrpersonen hinsichtlich ihres negativen Verhaltens ein Unrechtsbewusstsein vorhanden ist. Hieran lässt sich anknüpfen.

Die für unsere Zwecke abgewandelte Theorie des begründeten Handelns (*theory of reasoned action* von Fishbein und Ajzen, zit. n. Stroebe u. a., 1992, S. 166ff) ist ein recht brauchbares Einstellungs-Verhaltens-Modell. Danach ist die unmittelbare Determinante eines Verhaltens die Intention (Absicht) einer Person, dieses Verhalten auszuführen (oder nicht auszuführen). Verhaltensabsichten werden maßgeblich durch die positive Bewertung dieses Verhaltens beeinflusst, das ist die Einstellung gegenüber diesem Verhalten oder, m. a. W., die *Verhaltensbereitschaft*. Eine Voraussetzung ist in diesem Modell die Meinung der Person, dass das Verhalten zu bestimmten, für sie nützlichen, Ergebnissen führt. Eine Verhaltensbereitschaft bedarf eines Auslösers für die Handlung. Ein Auslöser kann das Störverhalten eines Schülers sein. Verhaltensbereitschaft und Ausführungsabsicht sind von der subjektiven Norm

bestimmt. Diese wird im Fall der negativen Lehrer/innen von der Überzeugung

gespeist, dass bestimmte Schüler zum Zweck ihrer personalen Entwicklung bestimmte Verhaltensweisen - Disziplin, Gehorsam, Pünktlichkeit etc. - erlernen müssen, ferner, dass man diese Haltung von den Lehrern erwartet und dass sie diesen - vermeintlichen - Auftrag zu erfüllen haben. (Im Fall des positiven Lehrerverhaltens wird die subjektive Norm durch die Meinung bestimmt, dass erwartet wird, die Lehrkraft habe „pädagogisch“ zu handeln, und durch die Motivation, diesen Erwartungen Folge zu leisten). Soweit das Modell. Es wurde durch personale Faktoren wie Selbstaufmerksamkeit, Selbststeuerung und Selbstregulierung erweitert. Denkbar ist die Erweiterung durch pathogene Faktoren wie Negativismus, Vulnerabilität usw.

Unsere Strategie der Einstellungsänderung sieht, in Anlehnung an McGuire (vgl. Stroebe et al., 1992, S. 179 ff), eine Abfolge von Schritten vor: Aufmerksamkeits- und Verstehensprozesse bilden die Grundlage der Rezeption der neuen Einstellung und ermöglichen deren Akzeptanz. Falls diese beibehalten wird, kann es zur Ausführung des neuen Verhaltens kommen mit den erhofften positiven Verstärkungen. Im ersten Schritt muss die Aufmerksamkeitszuwendung erreicht werden. Die Sitzungen müssen vermutlich zunächst „von oben“ mit der Macht der Schuladministration angeordnet werden, da die Zielpersonen erfahrungsgemäß an solchen Kursen nicht freiwillig teilnehmen. Aufmerksamkeitsfokussierung ist nur in kleinen, kontrollierbaren Gruppen möglich. Die Kursleitung (Kommunikator) sollte ihre Argumente präzise durchdacht haben, wenn die Überzeugungsarbeit fruchtbar werden soll, denn die negativ eingestellten Teilnehmer werden wenig motiviert sein, überhaupt zuzuhören. Anreize können durch interessante Kommunikation und Nützlichkeits-erwägungen geschaffen werden. Die Nützlichkeit könnte durch Hinweise belegt werden, wie Störverhalten von Schülern von vornherein weitgehend ausgeschlossen und minimiert werden kann, um so einen bedeutsamen Belastungsfaktor auszuschalten. Zweckvoll ist die Erläuterung der Genese von Schüleraggressionen, etwa anhand von Studien zur Wirksamkeit von Frustrationen. Weiters könnte die lange Tradition der Prügelstrafe in der Pädagogik und die Gegenbewegung zur Sprache gebracht werden. Es könnte daran erinnert werden, dass immer wieder wichtige Persönlichkeiten vor den negativen Folgen für das Lernen gewarnt haben, dass seit Immanuel Kant die Autonomie des Menschen für unsere Kultur absoluten Vorrang gewonnen hat. Sicher werden Autonomie und Entscheidungsfreiheit auch von Lehrern in Anspruch genommen, so dass es unverständlich ist, wenn sie diese ihren Schülern vorenthalten. Weitere Argumente lassen sich anhand einer Gruppenarbeit aus den Zielen einer „guten“, professionellen Pädagogik beziehen. Damit käme man zu den übergeordneten Prinzipien und Leitgedanken einer guten Pädagogik und träfe auf das

berufliche und persönliche Selbstbild der Teilnehmer. Das ist wichtig, denn niemand möchte sich dem Verdacht aussetzen, ein schlechter Pädagoge zu sein und unprofessionell zu arbeiten.

Sind Personen einer Kommunikation ausgesetzt und müssen sich entscheiden, ob sie die darin vertretene Ansicht annehmen oder ablehnen, dann werden sie sich ein Urteil über die Gültigkeit der Argumente bilden wollen. Zu einem solchen Urteil kann man auf zwei Wegen gelangen: (a) die zentrale und (b) die periphere Route; (a) kennzeichnet die analytische Auseinandersetzung mit den Argumenten und erfordert Zeit und geistige Mühe. Dazu sind nicht alle Teilnehmer bereit. Anstatt sich mit den Argumenten zu beschäftigen, stützen sie sich auf periphere Aspekte (b), etwa auf Merkmale des Kommunikators wie Glaubwürdigkeit, Status, soziale Attraktivität, Humor und Auftreten. Diese peripheren Aspekte können natürlich auch zur Abwehr genutzt werden. Bei der peripheren positiven Beeinflussung ist nicht mit einer lang anhaltenden Wirkung zu rechnen, die ist allein von der zentralen Route der inhaltlichen und elaborierten Auseinandersetzung zu erwarten.

Gut belegt ist die Bedeutung des Erwartungs-Wert-Ansatzes für die Argumentation. Den *Erwartungs-Wert-Modellen* ist die Annahme gemeinsam, dass menschliche Handlungen hauptsächlich von zwei Kognitionstypen geleitet werden, von subjektiven Wahrscheinlichkeiten und von der Bewertung der Handlungsalternativen. Danach wählen Menschen aus mehreren Handlungsmöglichkeiten diejenige, die mit der höchsten Wahrscheinlichkeit positive Konsequenzen vermittelt bzw. negative vermeidet. Dem gemäß müssten Kommunikatoren versuchen, die relevanten subjektiven Wahrscheinlichkeiten und Bewertungen zu verändern. Negatives Verhalten muss klar und deutlich entwertet werden. Die positiven Konsequenzen pädagogischen Verhaltens müssen deutlich herausgearbeitet werden. Gleichzeitig die negativen Konsequenzen des negativen Lehrerverhaltens aufzuzeigen, könnte den Kontrast der Konsequenzen verdeutlichen. Zu den negativen Folgen zählen die Ablehnung durch die Schüler, reaktives Stören bis hin zu Rachegefühlen, die Komplikationen mit den Eltern, die drohende Isolation durch Kollegen, die reservierte Haltung der Schulleitung. Begleitend könnte die Schulleitung für Verstöße sensibilisiert und die Möglichkeit juristischer Folgen angedeutet werden. Allerdings wären entsprechende Kontrollmöglichkeiten nötig, etwa anhand der Einführung der Evaluation durch die Schüler. Zu den wirkungsvollen negativen Konsequenzen gehört die Konfrontation mit der Diskrepanz von eigenem Selbstbild als Pädagoge/in und dem bisherigen, tatsächlichen Verhalten, etwa durch Vorführen eines Unterrichts-Videos in der Gruppe.

Reflektion des Attributionsstils: Manche Lehrpersonen neigen dazu, Erfolge mit Schülern den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, jedoch Misserfolge auf „das Schülermaterial“. Ein *Self-Serving Bias*, die Wahrnehmungsverzerrung zugunsten der eigenen Person, verleitet Menschen dazu, Anerkennung für Erfolge anzunehmen und die Verantwortung für Misserfolge anderen zuzuschreiben. Diese Mechanismen sollten reflektiert werden mit der Maßgabe, dass für Ereignisse in der Schule zunächst stets die Lehrer selbst verantwortlich sind. Denn Schülerverhalten ist in der Regel eine Reaktion auf Lehrerverhalten. Ausnahmen sind psychotische Störungen, psychische Symptome der Schüler und andere Auffälligkeiten, deren Ursache meist außerhalb der Schule liegt, und deren Behandlung zuständigen Fachleuten wie Klinischen Psychologen überlassen werden sollte. Da die Rezipienten vermutlich die verschiedenen Empfehlungen und Argumente wegen der erforderlichen anspruchsvollen, kognitiven Operationen nicht zu einer multiplikativen Verknüpfung bringen können, sind wiederholte Zusammenfassungen und Standortbestimmungen, am besten durch die Teilnehmer selbst, unbedingt hilfreich.

Bei jedem der beschriebenen Schritte kann über psychische Probleme der Wahrnehmung, der Wahrnehmungsverzerrung und potentielle Abweichungen (*slips*) bei der Informationsverarbeitung reflektiert werden. Negative Wahrnehmungen hinterlassen einen stärkeren Eindruck als positive. Gemäß der allgemeinen Tendenz zur selektiven Informationssuche werden über vermeintlich undisziplinierte Schüler eher negative Informationen gesucht und dissonante positive Informationen unterdrückt. So wird die u. U. falsche subjektive Theorie der Lehrperson durch nicht-bewusste Vorgänge unterstützt. Auf die zahlreichen Möglichkeiten der fehlerhaften Beurteilung und Benotung sei lediglich verwiesen.

Mit den bisher geschilderten ersten beiden Schritten zur Aufmerksamkeitsfokussierung und zur Einleitung neuer Verstehensprozesse ist der Zustand der Akzeptanz vorbereitet. Sie ist das entscheidende Ergebnis der Maßnahme. Anschließend muss für das Beibehalten der neuen Einstellung gesorgt werden. Dazu ist die Vermittlung geeigneter Verhaltensressourcen wichtig. Das ist das Ziel des nächsten Abschnitts. Erfolge mit den neu erworbenen Verhaltensmuster im Rahmen einer gewonnen pädagogischen Einstellung ist die beste Sicherung des Beibehaltens dieser Einstellung.

Widerstand: Bei allen Maßnahmen der Persuasion ist mit psychischem Widerstand zu rechnen. Wenn Lehrer L weiß, dass er mit einer Strafandrohung binnen Sekunden in der Klasse Disziplin herstellen kann, während er im Kurs mühsam lernen soll, wie derselbe Effekt über zeitaufwändige Maßnahmen erreicht wird, liegt

seine Entscheidung nahe. Seine Strategie der Dissonanzreduktion ist einfach. Es ist stets schwierig, gegen eine unmittelbare positive Verhaltenskonsequenz mit zwar stärkerem aber erst später zu erwartendem Nutzen argumentieren zu müssen. Die Dissonanzreduktion in die andere Richtung könnte etwa durch Aufzeigen der negativen Folgen für die eigenen Person und für die Schüler und durch mögliche Sanktionen seitens der Schulleitung gefördert werden. Man könnte auch Kognitionen über die Entwertung der Schüler und über Depersonalisierung mit ihren Wahrnehmungsverzerrungen aktivieren. Oft benutzte Gegenargumente beziehen sich auf das angeblich „schlechte Schülermaterial“, auf die Eltern, ihre mangelhafte Erziehungsbereitschaft und auf den angeblichen Trend in der Gesellschaft, Lehrer negativ zu bewerten. Dagegen hilft der Einwand, solche Klagen fänden sich bereits auf altägyptischen Hieroglyphen, wenig. Da erfahrungsgemäß stets mit Widerstand zu rechnen ist, sollten Kursleiter sich den Umstand zunutze machen, dass Menschen in der Regel bestrebt sind, auf andere einen guten Eindruck zu machen und konsistent zu erscheinen. Bedingung für einen guten Eindruck als Pädagoge ist aber, dass man die Normen einer humanen Pädagogik übernommen hat. Dagegen könnten einige versuchen, sich als geistig besonders unabhängig und kritisch zu gerieren; genau diese subjektiven Werte könnten zum Anlass für die Frage genommen werden, warum man den Schülern nicht gewähren wolle, was man für sich in Anspruch nehme.

9.3 Verhaltensmanagement

Eine eigene Umfrage unter 861 Lehrpersonen (im Jahr 2003) ergab, dass nur 13,2% das Verstärkungsprinzip anwenden, weitere 34,5% gaben an, dass dies eher zuträfe. Dagegen war das Prinzip der Mehrheit der Lehrer/innen, nämlich über 50%, eher nicht oder gar nicht bekannt. Das bedeutet, dass kaum die Hälfte der Lehrkräfte mit einem Prinzip arbeitet, das zum Zweck der Motivierung von Schülern, zur Förderung ihrer Mitarbeit und ihrer Lust am Lernen eine absolut notwendige Bedingung ist, und deshalb kaum über *soziale Kompetenz* (Wolf, 2004) verfügt.

Ziele dieser Maßnahmen sind deshalb vorrangig die Verbesserung der sozialen und der didaktisch-methodischen Kompetenz. Die Vermittlung entsprechender Handlungsressourcen wird zur Motivierung und somit beobachtbar zur verbesserten Mitarbeit der Schüler beitragen. Diese Informationen werden ihrerseits eine Stärkung der Überzeugung der Selbstwirksamkeit im Sinn der neu gewonnen human-pädagogischen Einstellung bewirken. Die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit im positiven Umgang mit Schülern wird die subjektive Wahrscheinlichkeit, mit welcher

der Rezipient annimmt, zur erfolgreichen Ausführung der Verhaltensempfehlungen in der Lage zu sein, erhöhen. Maßnahmen dieser Art sind in der Psychologie seit Jahrzehnten hinreichend bekannt und verbreitet, so dass sie hier nicht ausgeführt werden müssen. Bereits Ulrich, Stachnik und Mabry (1966, 1970) haben in ihrem zweiteiligen Sammelband einige empirische Studien zur Anwendung des Verstärkungsprinzips im Klassenverband vorgestellt. O’Leary und O’Leary (1977), Lysakowsky und Walberg (1981), Madsen et al. (1968), Osborne (1970) u. v. a. stellten die vielfachen Möglichkeiten des sozialen Managements in Schulklassen dar, das Etablieren von Verhaltensregeln und der Werteorientierung, die Minimierung unerwünschten Schülerverhaltens, nützliche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung u. a. m. dar. Methoden zur intentionalen Anregung des Lernens, Lehrens und Motivierens für Lehrer hat neuerdings Lukesch (2001) vorgelegt. Die genannten Werke und einige andere sind eine Fundgrube für empirisch belegte und praktikable Hinweise für Lehrer. Doch bis heute scheint die deutschsprachige Erziehungswissenschaft nicht in der Lage zu sein, diese erfolgreichen Ansätze aufzunehmen. Vielmehr entsteht bei Durchsicht der fachpädagogischen und schultheoretischen Literatur gelegentlich der Eindruck, dass die Mühe der Anwendung bewährter Beobachtungsmethoden mit Argumenten nach Art des philosophischen Rationalismus abgewehrt werden. Man müsse der drohenden Prävalenz der Empirie entgegen wirken; auch durch bloßes Nachdenken könne man Gewissheiten erlangen. Angeblich verlöre der mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden arbeitende Forscher die Ganzheit des Menschen aus den Augen zu Gunsten eines einseitigen Menschenbildes (kritisch dazu Masuda & Nisbett, 2001; seitens der Wissenschaftstheorie u. a. Stegmüller, 1969).

Die alles entscheidende Frage lautet: Wie gut ist der Unterricht? Diese impliziert die Frage nach der Güte der Lehrer-Schüler-Beziehung. Denn in einem schlechten Klassenklima kann kein guter Unterricht gelingen. Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrkräfte und zur Verbesserung des Klassen- bzw. Schulklimas sollen deshalb darauf gerichtet sein, Lehrer in der Verfügbarkeit von sozialkompetenten Handlungsmöglichkeiten zu fördern. Jedem Lehrer, jeder Lehrerin sollte es möglich sein, durch unmittelbares, professionelles Handeln Schüler zu motivieren. Wer – um einen Ansatz zu nennen - die Frustrations-Aggressions-Regel und das Verstärkungsprinzip durch eigenes Erleben verinnerlicht hat, wird Schülern erfolgreich arbeiten können und wird gegenüber den 4-5% der gewaltbereiten Schüler sich anders verhalten als jemand, dem diese Prinzipien nicht verfügbar sind. Deshalb sollten Schulentwicklung und Qualitätsverbesserung auf der Ebene des unmittelbar beob-

achtbaren Lehrerhandelns beginnen. Das Ziel dieser Maßnahmen besteht darin, Lehrern Sicherheit in der Einschätzung der Folgen ihres eigenen Handelns zu vermitteln.

Eine begleitend verstärkende Maßnahme ist das Durchbrechen des Rückkopplungskreises des erwartungsbestätigenden Verhaltens. Bei dieser Vorstellung gehen wir davon aus, dass eine Lehrperson, die gegenüber einem bestimmten Schüler/in eine negative Erwartung hegt, sich so verhält, dass dieser Schüler/in sich tatsächlich entsprechend verhält, so dass die negative Erwartung hinsichtlich des Schülerverhaltens bestätigt wird. Anhand eines Interviews und eines Unterrichts-Videos lässt sich dieser Zusammenhang meist gut belegen.

Grundsätzlich sollte das Prinzip der Offenheit im Rahmen der lernenden Organisation Schule verwirklicht werden. Dazu gehört die gegenseitige Supervision in Kollegien und das *peer coaching* in Lehrergruppen, wobei allerdings die zusätzliche Belastung und der Zeitmangel berücksichtigt werden müssten. Krumm und Weiß (2000) meinen, dass man dem Mangel an Selbstkontrolle mancher Lehrkräfte am besten durch Fremdkontrolle beikommen könne. Manchen Lehrern ist die Evaluation durch ihre eigenen Schüler eine Hilfe. Doch bei negativen Lehrern muss die Anonymität solcher Evaluationen gewahrt werden. Auch sollten Schüler darüber aufgeklärt werden, an wen sie sich im Fall einer Kränkung wenden können. In der Regel wäre ein Schulpsychologe zuständig. Die sogenannten Beratungslehrer sind nach aller Erfahrung nicht unabhängig. In den Schulen müsste mit Unterstützung des Vertrauenslehrers ein „Beschwerdemanagement“ einem Beschwerdetelefon geschaffen werden. Die Beurteilungen durch die Schulaufsicht könnte durch Urteile von Eltern und Schülern ergänzt werden. Besonders wichtig ist es, dass die Kollegien unakzeptables Lehrerverhalten nicht dulden. Dass negativ eingestellte Lehrer der Einführung solcher Kontrollmechanismen zustimmen werden, ist kaum zu erwarten. Die meisten könnten sich mit einer freiwilligen Evaluation durch ihre Schüler anfreunden. Es steht zu vermuten, dass bereits die Ankündigung solcher Maßnahmen den Anteil negativen Lehrerverhaltens drastisch senken würde. Hilfe für Lehrer ist nötig. Dass Lehrer und Schüler sich in der Vorstellung vom guten Lehrerverhalten nicht unterscheiden, ist empirisch belegt (Schmitz, Voreck, Herrmann, 2005). Die Realisierung dieser Vorstellung ist allein durch Erweiterung des Verhaltensrepertoires möglich. Lehrpersonen könnten durch Verbesserung ihrer Selbstkompetenz, durch Einüben positiven Verhaltens und Veränderung ihrer Einstellung zu mehr Optimismus sowohl sich selbst als auch anderen viel Stress ersparen (Herrmann & Schmitz, 1997; Hillert, 2004).

9.4 Vorbeugende Maßnahmen

Vorbeugende Maßnahmen wurden in der einschlägigen Literatur immer wieder vorgeschlagen; sie betreffen wesentlich die systemisch-antezedenten Bedingungen, die Verringerung von Stressquellen, die Verbesserung der Führungssituation in den Schulen u. v. a. m. und müssen hier nicht alle wiederholt werden. Die zentrale Frage liegt vielmehr darin, ob der persönliche und der politische Wille zur Änderung der Verhältnisse vorhanden ist (Hillert & Schmitz, 2004). Auch für die Nutzung wirksamer Methoden wie Supervision, Coaching u. a. im schulischen Bereich liegen zahlreiche, brauchbare Empfehlungen vor; sie müssen nur genutzt werden (u. a. Meidinger, 2000; Schreyögg, 2000; Smolka, 2000; Huber, 2002; insbesondere die „Lüneburger Thesen zur Qualitätssicherung in der Lehreraus- und -fortbildung“ bei Sieland & Rissland, 2000; vgl. Literatur-Anhang zur Schulentwicklung). Deshalb beschränken wir uns hier auf einen Hinweis zu langfristig angelegten vorbeugenden Maßnahmen während der Ausbildung.

Personen sollten nur zum Lehrerberuf zugelassen werden, wenn sie niedrige Werte in psychologischen Aggressions-Tests aufweisen und hohe Empathie-Werte. Gleichzeitig muss sichergestellt sein, dass sie nicht nur über das Wissen von den psychischen Mechanismen verfügen (das wird im Ersten Staatsexamen geprüft), sondern dass sie dieses Wissen in der Praxis anwenden können. Diese Fähigkeit kann nur in der Verhaltensbeobachtung geprüft werden. Die Mindeststandards (Schwarz, 2000) des Verhaltensmanagements müssen gesichert sein. Entsprechende Maßnahmen, die zum Teil schon während der Praktika durchgeführt werden könnten, sind deshalb nötig. Studienanfänger benötigen transparente Ausbildungsziele auch im Persönlichkeitsbereich, gleichzeitig sollte ihnen im Rahmen einer Studienberatung die Möglichkeit einer Potentialanalysen der eigenen Befähigung gegeben werden. Wünschenswert ist mehr Arbeit an Berufsleitbildern und eine kontinuierliche Laufbahnberatung bereits während des Studiums sowie eine deutlich bessere Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Ich finde einen Lehrer/in gut /angenehm, wenn er/sie Humor hat	25
Abb. 2:	Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden in Prozent	28
Abb. 3:	Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden	29
Abb. 4:	Positives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studenten im Vergleich des Geschlechts	30
Abb. 5:	Ungerechte Benotung	49
Abb. 6:	Ungerechte Benotung nach Schulart	50
Abb. 7:	Lehrer/in drohte Schülern	51
Abb. 8:	Lehrer/in demütigte leistungsschwache Schüler	53
Abb. 9:	Lehrer/in machte sich über Schüler lustig, war ironisch	54
Abb. 10:	Negatives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studierenden in Prozent	60
Abb. 11:	Prozentuale Häufigkeiten der Mehrfachantworten	61
Abb. 12:	Betroffenheit durch negatives Lehrerverhalten (N = 512) in Prozent	62
Abb. 13:	Negatives Lehrerverhalten aus Sicht von Schülern und Studenten im Vergleich des Geschlechts	63
Abb. 14:	Reaktion auf positives Lehrerverhalten: „Ich mag das Fach noch heute“	116
Abb. 15:	Gute Erinnerungen an die Schule	117
Abb. 16:	Positive Reaktionen und Folgen auf Gerechtigkeit	118
Abb. 17:	„Ich verliere die Lust am Lernen“	120
Abb. 18:	Auswirkungen von mangelnder Unterstützung seitens der Lehrer auf die Schülerreaktionen, Korrelationskoeffizienten (n = 300)	123
Abb. 19:	Schüler reagieren aggressiv gegen Lehrer, gegen Mitschüler, mit Angst	124
Abb. 20:	Ablehnung und Vermeidung (n= 450).....	125
Abb. 21:	Entscheidung für einen Beruf, der nichts mit diesem Fach(gebiet) zu tun hat.	126
Abb. 22:	Aussagen 4 bis 6	127
Abb. 23:	Schüler wurde unsicher (n = 450).....	128
Abb. 24:	Lehrer wurden als Vorbild anerkannt	129
Abb. 25:	Zusammenhänge von launischem und ungerechtem Lehrerverhalten, unmittelbaren Schülerreaktionen und späteren Folgen.	130
Abb. 26:	Zusammenhänge von Ungeduld der Lehrer, unmittelbaren Schülerreaktionen und späteren Folgen.....	131
Abb. 27:	Ich verliere die Lust am Lernen.....	132

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Die häufigsten spontan genannten Lehrermerkmale	17
Tab. 2:	Verteilungen typischer Aussagen zu 9 Verhaltens- und Merkmalskategorien Angaben in Prozent (N = 700 Schüler beruflicher Schulen)	18
Tab. 3:	Positives Lehrerverhalten (Auszug): Mittelwerte*, Streuung, Zustimmung in Prozent	20
Tab. 4:	Warum man Lehrer/innen gut findet.	24
Tab. 5:	Belastung der Schüler - Pfadkoeffizienten	36
Tab. 6:	Negative Erinnerungen in Prozent der Nennungen	45
Tab. 7:	Schulabschluss	50
Tab. 8:	Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/ dieses „guten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?	114
Tab. 9:	Positives Lehrerverhalten & positive Schülerreaktionen	115
Tab. 10:	„Ich mag das Fach noch heute“	116
Tab. 11:	„Ich habe gute Erinnerungen an die Schule“	117
Tab. 12:	Wie haben Sie auf das Verhalten dieser/ dieses „schlechten“ Lehrerin/ Lehrers reagiert?	121
Tab. 13:	Korrelationen von negativem Lehrerverhalten und negativen Schülerreaktionen	122

Literatur

- Adler, A. (1922). *Über den nervösen Charakter* (3. Aufl.). München: Bergmann.
- Aronson, E.; Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, K.-O. (2000). Pädagoge - Profession oder Nebenbeschäftigung? In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung* (Jahrbuch Grundschulforschung Bd 3., S. 25-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Green & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for public policy* (pp. 49-72). San Diego, CA: Academic Press.
- Borich, G. D. & Klinzing, H. G. (1987). Paradigmen der Lehrereffektivitätsforschung und ihr Einfluss auf die Auffassung von effektivem Unterricht. *Unterrichtswissenschaft, 1*, 90-111.
- Buer, J. van, Squarra, D., Ebermann-Richter, P. & Kirchner, C. (1995). Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*, 555-577.
- Bürgerliches Gesetzbuch* (2004, 55. Aufl.). München: dtv.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: University Press.
- Christes, J. (2003). Et nos ergo manum ferulae subduximus. Von brutaler Pädagogik bei Griechen und Römern. In U. Krebs & J. Forster (Hrsg.), *Vom Opfer zum Täter. Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart* (S. 51-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, K., Schmidt, I. & J. Tessloff (1990). *Schülerurteile über die Schule*. Frankfurt: Lang.
- Dick, R. van, Wagner, U. & Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 39-50). Stuttgart: Schattauer.
- Dill, K. E., Anderson, C. A., Anderson, K. B. & Deuser, W. E. (1997). Effects of Aggressive Personality on Social Expectations and Social Perceptions. *Journal of Research in Personality, 31*, 272-292.
- Eder, A. & Eder, F. (1995). Gespräche mit Schülerinnen und Schülern. In F. Eder, (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten) (S. 208-231). Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. & Bergmann, C. (2004). Der Einfluss von Interessen auf die Lehrer-Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. *Empirische Pädagogik, 18*, 4, 410-431.

- Elbedour, S., Center, B. A., Maruyama, G. M. & Assor, A. (1997). Physical and psychological maltreatment in schools. *School Psychology International*, 18 (3), 201-215.
- Elbing, E. & Dietrich, G. (1982). *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation*. (Auswertungsbericht Teil I). München: Psychologische Arbeiten und Berichte, Universität München (LMU).
- Engelhardt, M. von (1979). Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis. In G. Böhme & M. v. Engelhardt (Hrsg.), *Entfremdete Wissenschaft* (S. 87-113). Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer-Elfert, H. W. (2003). Gegen ein taubes Ohr hilft nur das Rohr – Das harte Brot altägyptischer und sumerischer Schreibschüler: Nur Opfer? In U. Krebs & J. Forster (Hrsg.), *Vom Opfer zum Täter. Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart* (S. 39-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Leske & Budrich.
- Freud, A. (o. J.). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Lütke, J. (2001). *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs, R. (1995). *Psychologie als Handlungswissenschaft*. Göttingen: Hogrefe.
- Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Gottschalch, W. (2000). Die Verletzung innerer Grenzen durch Lehrer als Auslöser von gewalttätigem Schülerverhalten. *psychosozial*, 23, 1, 75-85.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). Students perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40 (3), 239-252.
- Gröschel, H. (1975). *Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht - Grundlagen und Wechselwirkungen*. München: Ehrenwirth.
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Hanke, O. (2002). Gewalt an einer beruflichen Schule. Eine Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. *Berufsbildende Schule*, 54 (9), 265-271.
- Hempel, C. G. (1977). *Aspekte wissenschaftlicher Erklärung*. Berlin: de Gruyter.
- Helm, J. (1894). *Handbuch der allgemeinen Pädagogik*. Erlangen: Deichert.
- Herbig, B. (2001). *Vergleichende Untersuchung von Struktur und Inhalt expliziten und impliziten Wissens im Arbeitskontext*. Aachen: Shaker.
- Herrmann, K. & Schmitz, E. (1997). Wie Lehrer positives Denken anregen können. *Der berufliche Bildungsweg*, 8, 3-7.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.

- Holtappels, H., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa.
- Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule – was Lehrer Schülern antun können. *Schul-Management*, 30 (4), 32-42.
- Hornung, S. (2005). *Psychologische Kontrakte unter Telearbeit*. Berlin: Logos
- Huber, S. G. (2002). Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. *Journal für Schulentwicklung*, 6 (1), 7–19.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in favor of school versus peer effects. *Journal of school psychology*, 40 (6), 485-492.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: a prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28, 173-184.
- Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen durch „Autoritäten“ im Generationenvergleich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 325-340.
- Klafki, W. (1989). Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In U. Schwänke (Hrsg.), *Innere und äußere Schulreform* (S. 47-72). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Klewin, G. & Popp, U. (2000). Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt aus der Sicht von Schüler(innen) und Lehrer(innen). *psychosozial*, 23 (1), 43-56.
- Kornadt, H.-J. (1982). Grundzüge einer Motivationstheorie der Aggression. In R. Hilke & W. Kempf (Hrsg.), *Aggression* (S. 86-111). Bern: Huber.
- Krebs, U. & Forster, J. (Hrsg.). (2003). *Vom Opfer zum Täter. Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krey, V. (1988). Zum Gewaltbegriff im Strafrecht 2. Teil – Parallelitäten und Divergenzen zwischen der Gewalt i.S. des §240 StGB (Nötigung) und den Gewaltbegriffen anderer Straftatbestände. In Bundeskriminalamt (Hrsg.), *Was ist Gewalt? Auseinandersetzung mit einem Begriff* (Bd. 2, S. 11-100). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Krumm, V. (1997a). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern? Antwort an Peter Posch. *Empirische Pädagogik*, 11, 285-294.
- Krumm, V. (1997b). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 63-79). Weinheim: Juventa.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11, 257-275.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern – Ein Tabu im Diskurs über Gewalt an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 38-52.

- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 2, 109-119.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 121-130.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2003). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 37-56.
- Kühn, M. (2003). *Kant. Eine Biographie*. München: Beck.
- Langefeld, J. & Osei, M. (1987). Lehrereinstellungen zum Erziehungsauftrag der Schule. *Die Realschule*, 10, 430-440.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Hamburg: Rowohlt.
- Lukesch, H. (2001). *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Regensburg: Roderer.
- Lysakowsky, R. S. & Walberg, H. J. (1981). Classroom reinforcement and learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 5, 69-77.
- Madsen, C. H., Becker, W. C. & Thomas, D. R. (1968). Rules, Praise and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. In K. D. O’Leary & S. O’Leary (Eds.), *Classroom management: The successful use of behavior modification* (pp. 63-83). New York: Pergamon.
- Masuda, T. & Nisbett, R. E. (2001). Attending Holistically Versus Analytically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 922-934.
- Meidinger, H. (2000). *Stärke durch Offenheit: Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Miles, D. R. & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 207-217.
- Nolting, H.-P. (2001). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung* (20. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- O’Leary, K. D. & O’Leary, S. G. (1977). *Classroom management. The successful use of behavior modification* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Osborne, J. G. (1970). Free-time as a reinforcer in the management of classroom behavior. In R. Ulrich, T. Stachnik & J. Marby (Eds.), *Control of Human Behavior. From Cure to Prevention*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Perkins, D., Guerin, D. & Schleh, J. (1990). Effects of grading standard information, assigned grade, and grade discrepancies on students evaluations. *Psychological Reports*, 66, 635-642.
- Posch, P. (1997). Kommentar zu Volker Krumm, Birgit Lamberger-Baumann, Günter Haider: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11, 277-283.

- Pötke, R. (2005). *Personal Coach. Mit schwierigen Lehrern und Lehrern mit Schwierigkeiten umgehen*. Stuttgart: Raabe.
- Projektgruppe Belastung (1998). *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, W. (1990). *Emotionen*. Berlin: Springer.
- Rothland, M. (2003). Magister magistri lupus? „Mobbing“ am Arbeitsplatz Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 235-253.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Salzmann, C. G. (1806). Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt. In K. Richter (Hrsg.) (1899), *Pädagogische Bibliothek*. Leipzig: Siegismund u. Volkening.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes toward pupils: a path analyses model. *Teacher and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 97-112). Stuttgart: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaubroeck, J. & Ganster, D. C. (1991). The role of negative affectivity in work-related stress. *Journal of Social Behavior and Personality (special issue)*, 6, 319-330.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E. & Stiksrud, A. (1994). *Erziehung, Entfaltung und Entwicklung* (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 302-310.
- Schmitz, E., Jehle, P. & Gayler, B. (2004). Innere Kündigung im Lehrerberuf. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 69-81). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E., Hermann, K. & Voreck, P. (2004). Negatives Lehrerverhalten als Belastungsfaktor. *Schulverwaltung (spezial). Zschr. f. Schulleitung, Schulaufsicht, Schulkultur*, 1, 45-48.
- Schmitz, E., Voreck, P. & Hermann, K. (2005). Das Spannungsfeld von Lehrer-Schüler-Erwartungen. *Empirische Pädagogik*, 19, 72-96.

- Schmitz, E., Herrmann, K., Rutzinger, E. & Voreck, P. (2005). Negatives Lehrerverhalten. *Empirische Pädagogik*, 19, 377-394.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (1994). *Motivation* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreyögg, A. (Hrsg.). (2000). *Supervision und Coaching für die Schulentwicklung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Schunk, A. (1992). Strukturelle Analyse von Schülerurteilen zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 1-12.
- Schwarz, B. (2000). Schlechte Lehrer: Mindeststandards für die Lehrtätigkeit. In B. Sieland & B. Rissland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 39-54). Hamburg: Kovac.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Norton.
- Sieland, B. & Rissland, B. (Hrsg.). (2000). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg: Kovac.
- Singer, K. (2000). *Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit?* Weinheim: Beltz.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in classroom: Reciprocated effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Smolka, D. (Hrsg.). (2000). *Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule - Empfehlungen für die Schulpraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Stegmüller, W. (1969). *Historische, psychologische und rationale Erklärung*. Berlin: Springer.
- Stolz, G. E. (1997). Der Lehrer aus der Sicht von Schülern. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs* (S. 124-173). Weinheim: Beltz.
- Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson, G. M. (Hrsg.). (1996). *Sozialpsychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Sünkel, W. (2003). Das Problem der Prügelstrafe in der Pädagogik der Neuzeit. In U. Krebs & J. Forster (Hrsg.), *Vom Opfer zum Täter. Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart* (S. 89-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1970). *Erziehungspsychologie* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tedeschi, J. T., Lindskold, S. & Rosenfeld, P. (1985). *Introduction to social psychology*. New York: West.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.

- Thiel, R.-D. (1995). *Gewalt an Schulen: Gewalt und heutige Schülergeneration. Subjektive Einschätzung der Schulleiter*. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz
- Ulrich, R., Stachnik, T. & Mabry, J. (1966, 1970). *Control of human behavior* (Vol. 1, 2). Glenview, IL: Scott, Foreman and Company.
- Wanzer, M. B. & McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47, 43-52.
- Weidenmann, B. (1983). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.
- Wolf, H. (2004). *Soziale Kompetenz: Psychologische Bedeutung und Beziehungen zu Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen*. Lengerich: Pabst.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie* (16. Aufl.). München: Pearson.

Internet-Literatur

Leithäuser, Th., Meng, F. (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Untersuchung i. A. des Bremer Senats. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen. Zugriff unter: www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/gewalt.pdf (aufgerufen am 16.12.2004).

Lauper, E. (2004, Okt.). Mobbing im Bildungsbereich. Zugriff unter: <http://www.mobbing-info.ch/> (aufgerufen am 05.10.05).

Meng, F. (2004). Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe. Im Auftrag des Bremer Senates. Zugriff unter: www.bremische-buergerschaft.de/drucksache/132/2313_1.pdf (aufgerufen am 10.08.05).

Sikorski, P. B. (2001). Anwendung des LISREL-Modells im Rahmen der Belastungsuntersuchung, 1997, Stuttgart. Homepage des Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, BW. Stand: Juni 2004.

Stangl, W. (2004, Okt.). Mobbing in der Schule. Zugriff unter: <http://www.arbeitsblätter.stangl-taller.at/> (aufgerufen im Okt., 2004).

Unveröffentlichte Studien

Ort, A. (1998). Berufsschullehrer in schwierigen Unterrichtssituationen. Eine empirische Untersuchung. Unveröffentlichte Hausarbeit f. d. Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen. Lehrstuhl f. Psychologie, Technische Universität, München.

Reitberger, M. (2004). Schülerverhalten als Reaktion auf Lehrerverhalten - eine retrospektive Studie aus Schülersicht. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Lehrstuhl f. Psychologie, Technische Universität, München.

Zartmann, S. (2004). Retrospektive Wahrnehmung von Lehrerverhalten und Schülerreaktionen. Eine empirische Untersuchung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Lehrstuhl f. Psychologie, Technische Universität, München.

Alt, M. (2005). Gewalt an berufsbildenden Schulen. Darstellung und Analyse problematischen Lehrerverhaltens gegenüber Schülern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Fb 3, Johannes Gutenberg Universität Mainz.

Anschriften der Autoren:

Dr. Klaus Hermann, Studiendirektor
Stellvertretender Schulleiter
Staatliche Berufsschule Neumarkt
Deiningner Weg 82
92318 Neumarkt
e-mail: dochermi@aol.com

Peter Voreck, Studiendirektor
Städt. Berufsoberschule
Haunstetter Str. 59
86161 Augsburg
e-mail: PVoreck@aol.com

StD Ernst Rutzinger, Schulleiter
Staatl Fachoberschule & Berufsoberschule
Von-Fraunhofer Str. 2
84 347 Pfarrkirchen
e-mail: fos-pfarrkirchen@t-online.de

verantwortlich:
Prof. Dr. Edgar Schmitz
Technische Universität München
Institut f. Psychologie u. Erziehungswissenschaften
80335 München
e-mail: Schmitz@wi.tum.de