

Sabine ALBERT

(Pädagogische Hochschule Wien)

Identifizierung von Widersprüchen zwischen jugendlichen Lebenswelten und der Wahrnehmung von sozialen Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/albert_bwpat38.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Identifizierung von Widersprüchen zwischen jugendlichen Lebenswelten und der Wahrnehmung von sozialen Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen

Abstract

Im Laufe ihres Lebens haben Jugendliche durch ihre Sozialisierungserfahrungen sowohl bestimmte soziale Praxisformen (kommunikatives Handeln) als auch Orientierungsmuster (Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata) erworben. Beim Übertritt in das soziale Feld berufsbildende Schule kann es zu Widersprüchen zwischen den bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen und den von ihnen wahrgenommenen Praxisformen im Unterricht kommen, da die Schüler*innen aus allen Schultypen der Sekundarstufe I – also mit unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen – kommen.

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie mit der Methode der Gruppendiskussion Widersprüche zwischen bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher und deren Wahrnehmungen von sozialen Praxisformen im Unterricht an berufsbildenden Schulen identifiziert werden können. Des Weiteren werden Anregungen für die Unterstützung von Lernprozessen und die Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gegeben. Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Lebenswelten von Jugendlichen an berufsbildenden Schulen stärker berücksichtigt und auftretende Spannungen reduziert werden können.

Identification of contradictions between youthful living environments and the perception of social practices of teachers in the classroom at vocational schools

In the course of their lives, young people have acquired certain social practices (communicative action) as well as orientation patterns (patterns of perception, evaluation, and thinking) through their socialization experiences. When entering the social field *vocational school*, contradictions can arise between the previous lifeworld experiences of young people and the forms of practice they perceive in class because the students come from all types of lower secondary schools - i.e. with different lifeworld experiences.

This paper shows how the group discussion method can be used to identify contradictions between young people's previous lifeworld experiences and their perceptions of social practices in the classroom at vocational schools. Furthermore, suggestions are given for supporting learning processes and shaping the teacher-pupil relationship. The aim of this paper is to show how the lifeworlds of young people at vocational schools can be taken into account more strongly and how tensions that arise can be reduced.

Schlüsselwörter: *Jugendliche Lebenswelten, Gruppendiskussion, soziale Praxisformen, Widersprüchlichkeiten, Berufsbildung*

1 Einleitung

Durch die bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen im privaten und im schulischen Kontext haben diese bestimmte soziale Praxisformen, wie beispielsweise kommunikatives Handeln erworben, sowie Orientierungsmuster im Sinne von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata, die den Schüler*innen zur Verfügung stehen. Schütz/Luckmann (vgl. 2003, 33ff.) sprechen in diesem Zusammenhang vom Wissensvorrat, der dabei hilft, Situationen zu meistern und Probleme zu lösen. Laufend wird neu erworbenes Wissen überprüft und wechselt bei Brauchbarkeit in den Bereich des Gewohnheitswissens, wo die Anwendung automatisiert wird. Damit gibt der so angehäufte Wissensvorrat Sicherheit und Zuverlässigkeit für menschliches Handeln. Finden Jugendliche im sozialen Feld soziale Praxisformen und Orientierungsmuster vor, die mit jenen ihrer bisherigen Erfahrungen übereinstimmen, können sie aufgrund der Vertrautheit damit daran anknüpfen. Problematischer und spannungsreicher erweist sich der Eintritt in ein neues Feld, das sich deutlich vom Herkunftshabitus unterscheidet (vgl. Helsper 2018, 120ff.).

In diesem Beitrag wird dargelegt, wie mit Hilfe der rekonstruktiven qualitativen Methode Gruppendiskussion Differenzen zwischen den bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen und deren Wahrnehmung von sozialen Praxisformen ihrer Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen identifiziert werden können und es werden Beispiele für die Wahrnehmung von sozialen Praxisformen anhand erster Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Schüler*innen berufsbildender Schulen vorgestellt. Einleitend erfolgt eine begriffliche Klärung der Lebenswelt. Des Weiteren wird die Relevanz der Erschließung lebensweltlicher Erfahrungen von Jugendlichen und damit einhergehende Differenzen und Widersprüchlichkeiten – im Sinne von Abweichungen zwischen bisherigen und neuen Lebenswelten – in der beruflichen Bildung erläutert. In der Darstellung der Vorgangsweise bei der Rekonstruktion wird aufgezeigt, wie mit der Methode der Gruppendiskussion derartige Differenzen identifiziert werden können. Der Fokus des Beitrags liegt auf der exemplarischen Darstellung von Ergebnissen aus Gruppendiskussionen mit Schüler*innen an kaufmännischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen im städtischen Bereich Österreichs. Es handelt sich dabei um Vollzeitschulen, deren Abschlüsse den Lehrabschlüssen im dualen System gleichgestellt sind und den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen. Durch die Reife- und Diplomprüfung in den höheren Schulen wird zusätzlich die Berechtigung zum Studium an Universitäten und Hochschulen erlangt.

Die Gruppendiskussionen wurden im Zuge einer empirischen Untersuchung im Rahmen eines Dissertationsprojektes zum Thema Respekt durchgeführt (vgl. Albert 2019). Im Zuge der Dissertation wird die Respektwahrnehmung von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen untersucht und wird der Frage nachgegangen, wodurch sich Schüler*innen an berufsbildenden Schulen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen. Anhand der Auswertung erster Daten wird deutlich, dass die Respektwahrnehmung durch die Schüler*innen eng mit der Berücksichtigung der Lebenswelten der Jugendlichen zusammenhängt. Die im Beitrag dargestellten Textpassagen aus den Gruppendiskussionen wurden daher in Hinblick auf die Erschließung von Widersprüchen zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen der

Berufsbildung und der Wahrnehmung des kommunikativen Handelns der Lehrpersonen ausgewählt.

Es folgt die beispielhafte Darstellung und Analyse erster Ergebnisse der qualitativ explorativen Erhebung, welche die Problematiken zwischen Schüler*innenhabitus und Lehrer*innenhabitus innerhalb des sozialen Feldes berufsbildende Schule verdeutlicht. Insbesondere an berufsbildenden Schulen treffen Schüler*innen mit unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen zusammen, da Schüler*innen von allen Schultypen der Sekundarstufe I (10- bis 14-Jährige) in berufsbildende Schulen übertreten. Der Beitrag mündet schließlich in Anregungen die zeigen, wie auf Basis von aus Gruppendiskussionen gewonnenen Daten, die bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen in berufsbildenden Schulen stärker berücksichtigt und so die Unterschiede und somit eventuell auftretende Spannungen reduziert werden können.

2 Bestimmungen des Begriffs der Lebenswelt

Edmund Husserl (1976) bestimmt den Begriff der Lebenswelt im Kontext seiner phänomenologischen Transzendentalphilosophie als eine raumzeitliche Welt, in der es Menschen möglich ist, in ihrem vor- und außerwissenschaftlichen Leben Menschen, Steine, Pflanzen, Tiere usw., innerhalb eines persönlichen Horizonts zu erfahren und sich dieser Welt in ihrem Bewusstsein in Beziehung zu setzen. So kommen Menschen durch ihre Erfahrungen und innerhalb des sozialen Feldes, mit dem sie in Lebensgemeinschaften verbunden sind, zu sogenannten sicheren Tatsachen (vgl. Husserl 1976, 141f.). Die Lebenswelt ist somit die Welt des Alltags, innerhalb welcher die sinnlichen Erfahrungen und das Denken der Menschen unhinterfragt wie selbstverständlich vorhanden sind (vgl. Abels 2009, 51ff.). In ähnlicher Weise greift Alfred Schütz (2003), Begründer der phänomenologischen Soziologie, gemeinsam mit seinem Schüler Thomas Luckmann den Begriff der Lebenswelt von Husserl auf und definiert die alltägliche Lebenswelt ähnlich wie Husserl als Wirklichkeit von Menschen, die als gegeben vorgefunden wird und somit als *fraglos*, als selbstverständlich und wirklich erlebt wird (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 29f.). Innerhalb dieser gemeinsamen alltäglichen Welt können Menschen miteinander in Beziehung treten und sich untereinander verständigen, da es einen gemeinsamen Interpretationsrahmen gibt, der Verstehen ermöglicht. Es handelt sich in diesem Zusammenhang von einem durch Vorerfahrungen angehäuften Wissensvorrat, der als Bezugsschema für die Weltauslegung dient und der aus Typisierungen besteht. Derartige Typisierungen sind Deutungsschemata, welche die Sinnzusammenhänge der Wahrnehmung prägen, indem sie die wahrgenommene Umwelt von Individuen reduzieren und strukturieren. Menschen greifen somit auf intersubjektiv gültige Idealtypen zurück (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 33ff.).

Jürgen Habermas (1997) kritisiert an Husserl und Schütz, dass die Privatwelt bzw. die Individualität mit den „[...] individuellen Fertigkeiten, dem intuitiven Wissen, *wie* man mit einer Situation fertig wird, und [...] den sozial eingelebten Praktiken, dem intuitiven Wissen, *worauf* man sich in einer Situation verlassen kann“ (Habermas 1997, 205), ausgeblendet bleibt. Speziell dieser Aspekt spielt aber im sozialen Feld *Schule* im Unterrichtsalltag – bei-

spielsweise für das kommunikative Handeln im Unterricht – eine bedeutende Rolle, wenn Individualisierung und die Berücksichtigung von Bedürfnissen von Schüler*innen und ihren individuellen lebensweltlichen Erfahrungen als Voraussetzung für konstruktive Unterrichtshandlungen verstanden werden. Der Stellenwert der *Sprache* wird laut Habermas bei Schütz/Luckmann heruntergespielt, für ihn selbst findet die Lebenswelt eher „ihren Niederschlag in der Kommunikation und wird in der Sprache greifbar“ (Muckel/Grubitzsch 1993, 128). Dies wird vor allem bei Verständigungsproblemen sichtbar, wenn beispielsweise Ressourcen in Schulen fehlen, um diese zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zu klären. Aus diesem Grund führt Habermas den Begriff des kommunikativen Handelns als Komplementärbegriff zur Lebenswelt ein. Die dialogische Intersubjektivität gewinnt so an Bedeutung (vgl. Habermas 1997, 204ff.). Habermas diskutiert die Horizontmetapher nicht wie Husserl ausgehend vom Standpunkt des Subjekts, sondern als intersubjektive Situation, wobei „die Relativität des Verstehens zwischen kommunikativ handelnden Subjekten thematisiert“ (Muckel/Grubitzsch 1993, 127) wird.

Aus konstruktivistischer Perspektive geht der Sozialwissenschaftler Björn Kraus (2013) davon aus, dass die Lebenswelt eine subjektive Wirklichkeitskonstruktion ist. Er kritisiert an Husserls Phänomenologie und Schütz' Sozialphänomenologie, dass die Wahrnehmungsleistung von Menschen eigentlich in dieser Konzeption unberücksichtigt bleibt. Die Frage ist, ob das *reine Phänomen* von Husserl tatsächlich erfasst werden kann und er bezweifelt, dass bei der Konstruktion von Lebenswelten alle Menschen auf gleiche *Idealtypen* zurückgreifen. In Anlehnung an Habermas wird die Relevanz der Subjektivität betont. Alle Menschen unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer physischen und psychischen Ausstattung, und zwar auch, wenn diese die gleichen Umweltbedingungen vorfinden. Demgemäß sind die Unterschiede in der Wahrnehmung der gleichen Alltagsbedingungen bzw. Umwelt zu berücksichtigen. Die Lebenswelt ist demnach in dem Sinn subjektiv, als sich sowohl die Menschen selbst als auch ihre Lebensbedingungen unterscheiden. Aus diesem Grund führt Kraus ergänzend zum Begriff der Lebenswelt den Begriff der *Lebenslage* ein. Die Lebenslage beinhaltet die Rahmenbedingungen, die Menschen vorfinden, während die Lebenswelt die subjektive Konstruktion unter den Bedingungen der Lebenslage ist. Unter den Bedingungen der Lebenslage werden die sozialen, ökologischen und organismischen Lebensbedingungen eines Menschen verstanden (vgl. Kraus 2013, 152f.).

Ähnlich wie Kraus generiert der Soziologe Pierre Bourdieu seine Praxeologie. Die Lebenswelt wird bei Bourdieu durch sein Feldkonzept erklärt und mit Feldern gleichgesetzt, welche autonom soziale Mikrokosmen und deren Unterfelder sind (vgl. Barlösius 2011, 104ff.). Beispiele für Unterfelder des sozialen Feldes *berufsbildende Schule* wären die Schulklassen, der Schulgemeinschaftsausschuss oder der fachspezifische Unterricht. Innerhalb des Feldes haben die Akteur*innen je nach ihren Ressourcen unterschiedliche (Macht-)Positionen. Die Ressourcen sind das Kapital und dieses ist vergleichbar mit der *Lebenslage*. Bourdieu unterscheidet drei Kapitalsorten, die in jedem Feld wirksam sind, nämlich das *ökonomische* (z. B. finanzielle Reichtümer), das *soziale* (z. B. Beziehungen) und das *kulturelle* Kapital, das in drei Formen existiert. Zum *objektivierten* Zustand zählen Produkte des kulturellen Feldes (z. B. Bücher, Gemälde). Der *institutionalisierte* Zustand wiederum beinhaltet beispielsweise Bil-

dungsabschlüsse. Des Weiteren sind mit dem *inkorporierten* Zustand verinnerlichte Dispositionen, wie zum Beispiel die Art des Auftretens, des Sprechens und des Sich-Verhaltens, gemeint. (vgl. Bourdieu 2001, 112ff.). Diesem System von Dispositionen, dem *Habitus*, über den die Akteur*innen des Feldes verfügen, wird durch soziale Strukturierungsprozesse eine bestimmte Form aufgeprägt und der *Habitus* wirkt so auf die Bedingungen der Erzeugung von sozialen Praxisformen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata. Laut Bourdieu findet im *Habitus* eine Transformation von der strukturierten in eine strukturierende Struktur statt, indem die Akteur*innen in ähnlichen sozialen Feldern anhand aufeinander abgestimmter Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata in der sozialen Praxis handeln und so das soziale Feld gestalten. Die soziale Position von Akteur*innen im Feld ist davon abhängig, inwieweit diese über wirksame Kapitalsorten verfügen (vgl. Bourdieu 2014, 278ff.). Durch das Habituskonzept wird es den Menschen möglich, verschiedene soziale Praktiken, Werke, Wahrnehmungen, Bewertungen und Denkweisen miteinander zu vergleichen und so Schemata, Muster und Schablonen zu erhalten, die „von Praxis auf Praxis übertragen werden können, ohne den Weg über Diskurs und Bewusstsein zu nehmen“ (Bourdieu 1993, 136), wodurch die Anforderungen der Alltagswelt besser bewältigt werden können. Die Lehrperson, die beispielsweise über einen höheren Bildungsabschluss verfügt, kann den Schüler*innen – wie durch ihre Position vorgegeben – mit Herablassung begegnen und über die Schüler*innen bestimmen, was die Schüler*innen aufgrund ihrer geringen Machtposition mehr oder weniger hinnehmen oder aber, sie gestaltet mit den Schüler*innen abgestimmt ein respektvolles Miteinander.

Nach dieser groben Skizzierung des Lebensweltverständnisses muss jedoch bedacht werden, dass die Einheitlichkeit der Lebenswelt immer mehr abnimmt, da Gesellschaften zunehmend inhomogen, komplex, strukturell differenziert und pluralistisch werden, was eine verstärkte Unschärfe der Grenzen der Lebenswelt bewirkt. Zichy geht dabei von einer aller Menschen gemeinsamen Lebenswelt aus, deren Grenzen verschwimmen (vgl. Zichy 2017, 222ff.). Statt von einer gemeinsamen Lebenswelt, kann auch von zahlreiche Lebenswelten oder auch Ausschnitten von Lebenswelten ausgegangen werden, die teilweise nebeneinander, großteils jedoch überlappend existieren, wie im sozialen Feld *Schule* verdeutlicht werden kann, anhand beispielsweise der Lebenswelten einzelner Jugendlicher innerhalb des Feldes, der Schüler*innen einer Klasse, der Mädchen im Turnunterricht oder der Vertreter*innen des Schulgemeinschaftsausschusses. Dies kann mit dem Bild einer Zwiebel verglichen werden, das sehr schön die Verwobenheiten verdeutlicht. Die alltägliche Lebenswelt ist somit Sozialwelt, also intersubjektiv, da Menschen in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen. Menschen sind vorwiegend an dem Sektor ihrer alltäglichen Lebenswelt interessiert, der in unmittelbarer Reichweite liegt und damit ihrer unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist. Deshalb haben sie auch gründlichere und eingehendere Informationen über diejenigen Ausschnitte der Alltagswelt, mit denen sie häufiger zu tun haben und verfügen über ein ungenaueres und allgemeineres Wissen über fernerliegende Ausschnitte (vgl. Berger/Luckmann 1996, 45). Vor Eintritt in die berufsbildende Schule ist den Schüler*innen beispielsweise ihr familiäres Umfeld vertrauter als die neue Schule, in der sie erst schrittweise Erfahrungen sammeln.

Wenn man Unterricht als Lebenswelt versteht, wechseln Schüler*innen beim Eintritt in berufsbildende Schulen in eine sogenannte neue Lebenswelt. Schüler*innen kommen nun mit ihrem bisherigen Erfahrungsschatz an Wissen, Können und emotionalen Erfahrungen aus ihren Lebenswelten in das neue soziale Feld der berufsbildenden Schule, in dem sie mehr oder weniger bekannte soziale Praxisformen vorfinden. Unter sozialen Praxisformen wird in diesem Beitrag das kommunikative Handeln der Lehrpersonen im Umgang mit ihren Schüler*innen verstanden. Gemeint sind damit beispielsweise Sprachäußerungen, Gesten, Mimik, Tonlage, Aktivitäten und Maßnahmen (vgl. Tausch/Tausch 1998, 121) von Lehrpersonen, die von Schüler*innen wahrgenommen werden. Wird kommunikatives Handeln als destruktiv erlebt, entstehen daraus Widerstände, Spannungen und Widersprüchlichkeiten zwischen den sozialen Praxisformen der Lebenswelten der Schüler*innen und jenen der Lehrpersonen. Das hat auch mit Respekt zu tun, denn in diesem Zusammenhang nehmen die Schüler*innen ihre Lehrpersonen als respektvoll oder aber auch als respektlos ihnen gegenüber wahr. In diesem Beitrag wird unter Respekt verstanden, dass eine Person beachtet wird, womit gemeint ist, dass man sie wahrnimmt, versteht und begreift und so ihre Bedeutung und ihren Wert erkennt, ohne dass das an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Voraussetzung dafür ist die intensive Auseinandersetzung mit der Person und ihren bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen sowie ihren sozialen Praxisformen und Orientierungsmustern. Eine kommunikative Handlung ist erst respektvoll, wenn auf eine Art und Weise gehandelt wird, dass bei der anderen Person über Resonanz das Gefühl entsteht, dass sie in ihrer Bedeutung und ihrem Wert (an)erkannt wird (vgl. respectresearchgroup 2020), weshalb die Wahrnehmungsperspektive von Schüler*innen in den Fokus gerückt wird.

Durch ihre individuellen Erfahrungen in Bezug auf die Wahrnehmung und Deutung von Unterricht nehmen Schüler*innen der berufsbildenden Schule soziale Praxisformen in der neuen Lebenswelt unterschiedlich wahr und bewerten diese auch subjektiv. Weichen soziale Praxisformen des Unterrichts von bisher vertrauten Aktionsweisen und Formen ab, können diese Differenzen zu Spannungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen führen, wie die in diesem Beitrag in Kapitel 4 gegebenen Einblicke zeigen. Besonders in berufsbildenden Schulen sind Differenzen deutlich sichtbar, da aufgrund der Übertritte aus allen Schultypen der Sekundarstufe I, Schüler*innen mit einer Vielzahl an lebensweltlichen Erfahrungen die berufsbildende Schule besuchen.

Individuelle Lebenswelten sind schwierig zu erfassen, da sie von außen nicht beobachtbar sind und Forscher*innen die handelnden Personen selbst zu Wort kommen lassen müssen. Es kann lediglich der grundsätzlichen Subjektivität der Lebenswelt Rechnung getragen werden und das Bemühen erfolgen, die Lebenswelt professionell zu rekonstruieren (vgl. Kraus 2013, 155). Folglich ist das Verständnis für und die Rekonstruktion von individuellen Lebenswelten von Schüler*innen nur durch Beschreibungen von Erfahrungen und Wahrnehmungen durch die Schüler*innen selbst möglich. Da gemeinsame Erfahrungen von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen erhoben werden sollten, wurden Gruppendiskussionen durchgeführt.

3 Gruppendiskussionen über Lebenswelten von Schüler*innen

Als Methode eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (1989), da auf diese Weise Wissensbestände und kollektive Erfahrungen von Gruppen erforscht werden können. Vor allem auf Basis der dokumentarischen Methode sind Gruppendiskussionsverfahren prädestiniert, um Zugang zu kollektiven Orientierungen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010, 13) der Lebenswelten der befragten Schüler*innen in berufsbildenden Schulen zu erhalten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte daher auf der Grundlage der dokumentarischen Methode. Die Besonderheit in der methodischen Vorgangsweise lag darin, dass sich die an der Befragung teilgenommenen Schüler*innen vor den Gruppendiskussionen mit dem Thema *Respekt* auseinandersetzen konnten. Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler*innen wurden dazu eingeladen, über Erlebnisse und Erfahrungen mit Lehrpersonen zum Thema *Respekt* schriftliche Narrationen zu verfassen. Die Schüler*innen erhielten dazu folgenden Auftrag: *Ich bitte Sie, an eine Lehrerin oder an einen Lehrer zu denken, die oder der Sie in letzter Zeit respektvoll bzw. respektlos behandelt hat. Beschreiben Sie bitte genau die Situation und Ihre damit verbundenen Gefühle.* Dadurch konnten sich die Schüler*innen mit dem Themenbereich des Respekts auseinandersetzen und zunächst einmal zu ihrer eigenen Wahrnehmung finden. In Folge diente die Erinnerung an die von ihnen verfassten schriftlichen Narrationen als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen.

Für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen wurden Schüler*innen aus berufsbildenden Schulen in Österreich ausgewählt, da in diesem Schultyp, bedingt durch die Übertritte von Schüler*innen aus allen Schultypen der Sekundarstufe I (10- bis 14-Jährige), verstärkt unterschiedliche Lebenswelten aufeinandertreffen. Das Forschungsfeld sind kaufmännische berufsbildende mittlere und höhere Schulen im städtischen Bereich Österreichs. Aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse werden zwei Schulen gleichen Schultyps für die Befragungen herangezogen, eine Beschränkung auf den städtischen Bereich vorgenommen sowie Schüler*innen der gleichen Schulstufe, nämlich 3. Klassen und III. Jahrgänge befragt. Die befragten Schüler*innen waren 16 bis 21 Jahre alt. Durch den bisherigen gemeinsamen Schulbesuch der teilnehmenden Schüler*innen hat bereits eine gemeinsame schulische Sozialisation stattgefunden, durch die konjunktive Erfahrungsräume, insbesondere gemeinsame Orientierungen und rituelle Handlungsmuster (vgl. Mannheim 1964, 100f.) vorhanden sind.

3.1 Methodischer Ablauf der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen zu sieben bis elf Schüler*innen, insgesamt 58 Personen, durchgeführt. Die Aufzeichnung der Diskussionen erfolgte mit einem Aufnahmegerät, da es aus Datenschutzgründen von den Schulen nicht erwünscht ist, dass Schüler*innen gefilmt werden. Kurz nach den Gesprächen erfolgte eine vollständige Transkription der Daten. Um die Redebeiträge von Schüler*innen zuordnen zu können, erhielten die Teilnehmer*innen textilgeeignete Klebeetiketten mit Buchstaben darauf, die sie gut sichtbar auf ihre Kleidung anbrachten. In Folge erhielten die Schüler*innen als Codenamen den Buchstaben mit der Kennzeichnung w für weiblich und m für männlich (z. B. *Fw* oder *Am*). Während der

Gruppendiskussionen wurden von der Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*) die Buchstaben von sprechenden Personen mit der Zeitangabe und sonstige wesentliche Beobachtungen notiert. Die Schüler*innen wurden auf die Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymität hingewiesen und auch darüber informiert, dass die Gruppendiskussionsleiterin lediglich nachfragen, sich aber nicht an der Diskussion beteiligen werde. Die Gruppendiskussionen fanden in den jeweiligen Schulen in Klassen bzw. im Multimedialen Lernzentrum statt, also in vertrauten Räumen der Schüler*innen, zwei Unterrichtseinheiten, also insgesamt 100 Minuten waren für die Diskussionen vorgesehen. Nach einer kurzen Einführung in das Forschungsprojekt wurde auf die schriftlichen Narrationen hingewiesen und gefragt, inwiefern das Thema *Respekt* eine Bedeutung für die Schüler*innen hat. Die Gruppen bestanden aus Schüler*innen, die gemeinsam eine Schulklasse besuchten, es handelte sich also um Realgruppen. Der Vorteil dieser Art von Gruppenkonstellation liegt darin, dass die Schüler*innen sowohl untereinander als auch mit den Örtlichkeiten vertraut sind. Zusätzlich bestand durch die Fragebögen bereits eine Vertrautheit mit dem Thema. Dadurch entfielen die von Lamnek (vgl. 2005, 140) formulierten Phasen *Fremdheit*, *Orientierung* und *Anpassung*, weshalb eine Aufwärmphase überflüssig war. Die Schüler*innen fassten rasch Vertrauen zur Gruppendiskussionsleiterin und gingen nach kurzem anfänglichem Zögern direkt in eine offene und lebendige Diskussion. Die Daten der Gruppendiskussionen zeigen eine reichhaltige Fülle an dichten Beschreibungen was bestätigt, dass die Methode der Gruppendiskussion die passende Methode ist, um die Wahrnehmungsperspektive von Jugendlichen darzustellen und sowohl individuelle als auch kollektive Erfahrungsräume rekonstruieren zu können.

3.2 Relevanz der Methode für den Zugang zu Lebenswelten

Es zeigt sich, dass die Schüler*innen im persönlichen und mündlichen Austausch sehr viele Informationen preisgeben. Des Weiteren macht es den Eindruck, dass die Schüler*innen Humor und ein *gemeinsames darüber Lachen* als Strategie zur Bewältigung ihrer geteilten Erlebnisse nutzen. Es ist auch festzustellen, dass sich Jugendliche im persönlichen Kontakt, durch die gemeinsame Sprache und durch die gegenseitige Empathie wahrnehmbar wohl fühlen. Dadurch, dass die Schüler*innen innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums bzw. der gemeinsamen Lebenswelt *Schule* einander unmittelbar verstehen (vgl. Bohnsack 2014, 61), kommt es zu dichten Beschreibungen und Erzählungen, sodass der Zugang zum „atheoretischen“ (Mannheim 1964, 98) bzw. impliziten Wissen erleichtert wird. Konjunktives Wissen kann so einfach rekonstruiert, verstanden, interpretiert und letztendlich konjunktive Erfahrungsräume erschlossen werden. Es konnte beobachtet werden, dass alle Gruppen eigentlich noch gerne über die geplante Zeit hinaus gesprochen hätten und sich die Schüler*innen nach jeder Diskussion dafür bedankt haben, dass ihnen jemand zugehört hat und sie sich einmal aussprechen konnten. Dies führt zu der Annahme, dass es wichtig wäre, dass Schüler*innen regelmäßig die Gelegenheit erhalten, über ihre Erfahrungen sprechen zu können und ihre gängigen sozialen Praxisformen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata offen legen zu können. Zur Verdeutlichung folgt ein repräsentativer Auszug ausgewählter Forschungsergebnisse aus den Gruppendiskussionen. Es werden Textpassagen vorgestellt, aus denen hervorgeht, dass die befragten Schüler*innen Widersprüche in Bezug auf Rückmeldungen auf

ihre Leistungen, Unterstützung ihrer Lernprozesse und der Gestaltung der Beziehung zu ihnen wahrnehmen.

4 Wahrnehmung von sozialen Praxisformen in berufsbildenden Schulen

Die für diesen Beitrag ausgewählten Textpassagen der Gruppendiskussionen wurden mit Bezug auf die sozialen Praxisformen bestimmt, fokussiert wird das kommunikative Handeln der Lehrpersonen im Unterricht. Die Textpassagen zeigen deutlich, welche Erwartungen die Schüler*innen an ihre Lehrpersonen bezüglich Rückmeldekultur, Unterstützung und Beziehungsgestaltung haben. Für diesen Beitrag wurden die Aussagen der Schüler*innen leicht gekürzt, um die Lesbarkeit zu erleichtern, ohne jedoch Wörter und Bedeutung zu verändern.

4.1 Rückmeldung auf Leistungen zeigt Verbesserungsmöglichkeiten auf

Die erste Textpassage ist ein Auszug aus der ersten Gruppendiskussion. Innerhalb des Diskurses kommt es zur Proposition (vgl. Bohnsack 2014, 137) des Themas *Kritik*. Eine Schülerin erwähnt den Begriff *gute Kritik*. Um von der Schülerin (*Fw*) eine genauere Beschreibung zu ihrem Verständnis von guter Kritik zu erhalten, wird von der Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*) nachgefragt, was die Schülerin unter guter Kritik versteht. Mit dieser Nachfrage wird die nächste Textpassage eingeleitet.

- (1) *Gdl: Und was verstehen Sie unter guter Kritik? Sie haben gesagt, es gibt gute oder schlechte Kritik.*
- (2) *Fw: Ja, also gute Kritik kommt, wenn man sagt, versucht zu verbessern, oder mach das so.*
- (3) *Dw: Was kann man besser machen.*
- (4) *Fw: Meine Mutter ist so eine Frau, sie lobt uns nicht nur. Von ihr hör‘ ich ständig, das hast du gut gemacht, aber, es gibt immer ein Aber, und das ist so. Und ich find das auch gut so, dass es immer ein Aber gibt, weil man kann nicht alles perfekt machen. Und ich freu mich, wenn sie zu mir sagt, das könntest du so machen, vor allem bin ich ein Mensch, der sehr gerne kocht, auch die kroatische Küche, und da brauch‘ ich immer wieder Hilfe, weil das ist was ganz anderes als die Österreichische. Und wenn sie kommt und sagt, ja, das hast du zwar gut gemacht, aber versuch‘ das mal so zu machen, dann freu‘ ich mich über Kritik, die mir dann weiterhelfen kann. Aber wenn ein Lehrer zu mir kommt und sagt bloß, das und das hast du falsch gemacht und da ist eh keine Aussicht mehr für dich, was ist daran gut?*

Zwei Schülerinnen verstehen unter positiver Kritik, dass bei Rückmeldungen auf Leistungen stets Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden sollten. Auffallend dabei ist der normative Charakter, was auf eine entsprechende Erwartungshaltung der Schüler*innen schließen lässt. Die Relevanz der Thematik zeigt sich durch die interaktive Dichte, viele der Schüler*innen möchten dazu etwas sagen und es kommt verstärkt zu Hintergrundgesprächen. Dazu verläuft der Diskurs univok, die Schülerin *Dw* versucht den Beitrag von *Fw* verständlicher zu

formulieren und validiert dadurch, dass sie inhaltlich übereinstimmt, ihre Beiträge verschmelzen fast ineinander und der Fokus wird auf das gemeinsame Erleben gelegt. Es folgt eine metaphorische Dichte (vgl. Bohnsack 2014, 137ff.) in Form einer detaillierten Beschreibung eines Beispiels aus der eigenen Lebenswelt der Schülerin *Fw*. Sie erzählt von ihrer Mutter, die sie ständig lobt, indem sie ihr sagt, dass sie etwas gut gemacht hat. Sie gibt des Weiteren an, dass niemand perfekt ist und es daher wichtig wäre, gleichzeitig mit dem Lob auch Verbesserungsvorschläge zu machen. Dadurch wird deutlich, dass die Schülerin Fehler als wichtigen Teil von Lernprozessen versteht. Sie empfindet dies als unterstützend, um sich laufend verbessern zu können und Lernfortschritte zu erzielen. Als Beispiel wird die kroatische und österreichische Küche genannt, wo ebenfalls zwei Lebenswelten aufeinandertreffen. Aus der Erzählung geht zudem hervor, dass die Familie ursprünglich aus Kroatien stammt und sie nun versucht, mit der ursprünglichen Lebenswelt ihrer Familie vertrauter zu werden, indem sie sich die kroatische Küche mit Hilfe ihrer Mutter aneignet.

Als negativen Gegenhorizont gibt die Schülerin *Fw* als Beispiel Handlungen von Lehrpersonen an. Daraus geht allerdings nicht hervor, wie viele Lehrpersonen damit gemeint sind, ob sie diese Situationen häufig oder selten erlebt oder sie dies nur beispielhaft ausführt. Für die Schülerin *Fw* sieht negative Kritik so aus, dass Lehrpersonen alles aufzählen, was falsch gemacht wurde, also die Fehler aufzeigen, jedoch nicht darauf eingehen, was die Schülerin besser machen könnte. Diese Wahrnehmung zeigt sich auch in einem Redebeitrag der Schülerin *Gw* der vierten Gruppendiskussion, indem diese sagt, *sie hat uns ja nicht einmal so Verbesserungsvorschläge gegeben, sie hat nur gesagt, was wir schlecht gemacht haben*. Auch lässt die Aussage der Schülerin *Fw*, dass *da keine Aussicht mehr für sie ist* (4.1/4) darauf schließen, dass damit die Prognose gemeint ist, diesen Gegenstand ohnehin nicht mehr positiv abschließen zu können, was sie als entmutigend erleben dürfte. Nach der Textpassage kommt es zu keiner eindeutigen Konklusion, da unmittelbar darauf eine neue Proposition erfolgt. Die Gesprächsteilnehmer*innen widersprechen den Ausführungen jedoch nicht und so kommt es zu einer rituellen Konklusion.

Diese Textpassage verdeutlicht, dass ein Widerspruch zwischen der bisherigen lebensweltlichen Erfahrung innerhalb des sozialen Feldes *Familie* und der Wahrnehmung der Praxis der Rückmeldekultur von Lehrpersonen besteht. Der Widerspruch wird auch durch den Vergleich mit weiteren bisher erlebten sozialen Feldern, wie beispielsweise bisher besuchte Schulen und dem Hobbybereich erlebt. Der Schüler *Bm* der ersten Gruppendiskussion zieht einen Vergleich zu seinen bisherigen Erfahrungen. Er kann sich noch gut daran erinnern, dass er, als er im Kindergarten war, schon in die Schule gehen wollte. Den Grund dafür vermutet er darin, dass er bereits früh rechnen konnte, was ihm seine Eltern spielerisch beigebracht haben und er das sehr *gemocht* hat. In der Volksschule machte er ähnliche Erfahrungen. Er wurde oft gelobt und es hat ihm dort gut gefallen, wodurch seine Motivation hoch war. Beim Einstieg ins Gymnasium haben die schlechten Noten begonnen und es ging *alles bergab*. Er vergleicht die Schule mit dem Fußballtraining, wo er dadurch besser wird, dass ihn der Trainer motiviert, alle seine Freunde da sind, es Spaß macht und es ihm daher dort gut gefällt. Die Schule hingegen, vermutet er, wird von Schüler*innen eher als Bürde erlebt, da man sie *gezwungener-*

maßen freiwillig besuchen muss aufgrund dessen, dass die Schulausbildung für das weitere Leben sehr wichtig ist.

4.2 Unterstützung von Lernprozessen durch die *pädagogische Mitte*

Durch eine weitere Textpassage wird klarer, was sich die Jugendlichen von ihren Lehrpersonen erwarten, wenn es um die Unterstützung ihrer Lernprozesse geht. Die Schülerin *Fw*, die bereits zuvor das Beispiel des *Kochens* ausführlich erläutert hat, bringt in die Diskussion den Begriff *pädagogische Mitte* ein. Der Impuls zur dargestellten Textpassage erfolgt durch die einleitende vertiefende Frage der Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*), was die Schülerin unter dem Ausdruck versteht.

4.2.1 Sinnvolle Reduktion der Lerninhalte und ihre Vermittlung

Die Schülerin *Fw* beantwortet die Frage zunächst, indem Sie erklärt, dass der Lehrer besonnen abwägt, welche Lerninhalte mehr oder weniger bedeutend für die Qualifikation der Schüler*innen sind und sich genau überlegt, wie er den Schüler*innen die Inhalte so erklären kann, dass sie diese auch verstehen. Von der Schülerin *Fw* wird ein Zusammenhang zwischen der *Fürsorge*, wie Sie das Vorgehen des Lehrers nennt, und der Tatsache, dass der Lehrer selbst auch Vater zweier Söhne im Jugendalter ist.

- (1) *Gdl*: Was genau verstehen Sie unter „pädagogischer Mitte“, das würde mich interessieren.
- (2) *Fw*: Ah, dass er irgendeine Hälfte findet mit Schülern oder Jugendlichen, weil er ist selber Vater, hat uns erzählt, von Burschen, die 18 sind, und er hat irgendwie diese Fürsorge für uns gefunden, okay sie müssen nicht alles wissen, sie brauchen nur das Wichtigste zu wissen, das mein ich mit der pädagogischen Mitte, das heißt, er hat irgendwie gefunden, okay, es sind Kinder, aber sie müssen es auch wissen, also wie muss ich es ihnen beibringen. Das versteh ich unter pädagogischer Mitte.
- (3) *Dw*: Und es ist kein Druck. Wenn er einmal fragt und jemand weiß die Antwort nicht -
- (4) *Ew*: Dann erklärt er's noch einmal -
- (5) *Dw*: Dann sagt er nicht, hm, das hättest du aber schon in der Ersten lernen sollen, sondern er fragt, wer weiß es, dann lässt er einmal einen Schüler erklären, und dann sagt er, ja, so sollte es sein. Er macht den Schüler aber nicht runter und sagt so, ja jetzt bekommst du ein Minus, weil du das nicht wusstest, oder weil du es dir nicht gemerkt hast.
- (6) *Fw*: Er will einem noch einmal beibringen was man nicht genau gewusst hat.
- (7) *Sw*: Ja, und vor allem -

In dieser Gesprächssituation kommt es zur wechselseitigen Steigerung und einer dramaturgischen Verdichtung des Diskurses (vgl. Bohnsack 2014, 43). Die Schülerinnen führen erneut einen univoken Diskurs, sie führen sogar die Sätze der jeweils anderen fort und damit findet

eine Verschmelzung der Beiträge statt, als würden sie von nur einer Person gesprochen. Es kommt am Ende der Textpassage zu keiner eindeutigen Vollendung der Orientierung.

Die Schülerinnen beschreiben beispielhaft an dem Lehrerhandeln den positiven Horizont analog zum Handeln der Mutter aus dem Beispiel der ersten Textpassage. Der Lehrer lobt zwar nicht ständig, macht aber Schüler*innen nicht runter oder gibt ihnen ein Minus, wenn diese etwas nicht wissen. Auch macht er keine Bemerkung darüber, dass sie das bereits wissen sollten. Diese Beschreibung ist vergleichbar mit dem negativen Horizont, den die Schülerin *Fw* in der ersten Textpassage in Bezug auf Lehrpersonen beschrieben hat, wenn diese nur aufzeigen, was alles falsch gemacht wurde (4.1/4). Der Lehrer hört ihnen geduldig zu, versucht nachzuvollziehen, welches Wissen sie noch benötigen und erklärt ihnen dann die Inhalte so, dass sie diese auch nachvollziehen können, was erkennen lässt, dass der Lehrer versucht, die Denk- und Wahrnehmungsweisen sowie die Sprache der Schüler*innen zu verstehen, um daran anknüpfen zu können. Dies lässt den Schluss zu, dass den Jugendlichen wichtig ist, dass sie Wertschätzung erfahren, vor allem auch Wertschätzung ihren Lebenswelten gegenüber und sind dadurch bereit, neues Wissen aufzunehmen. Um die Lerninhalte den Schüler*innen verständlich zu vermitteln, holt er sich bei Bedarf Unterstützung von den Schüler*innen selbst. Dieses Vorgehen wird auch positiv von der Schülerin *Ew* in der zweiten Gruppendiskussion wahrgenommen. Sie beschreibt eine ähnliche Vorgehensweise, wenn sie davon berichtet, dass wenn jemand etwas nicht versteht, der Lehrer die Person *rausbittet* und den Lerninhalt mit ihr bespricht. Er bezieht auch weitere Schüler*innen mit ein und lässt sie die Inhalte auf ihre Weise erklären. Die Schülerin *Ew* begründet das Vorgehen damit, dass es manchmal Fälle gibt, *wo Schüler einfach besser als Lehrer erklären. Ich weiß nicht wieso das so ist, @(.)@ aber man checkt es einfach besser.*

Unter der *pädagogischen Mitte* wird verstanden, dass der Lehrer den Lerninhalt sinnvoll reduziert, ihn angepasst an die bisherigen Erfahrungen der Schüler*innen, ihre Interessen und ihren bisher erworbenen Wissensvorrat vermittelt und sie dann davon ausgehend beim Erwerb neuen Lernstoffes begleitet und unterstützt. Des Weiteren wird in dieser Passage deutlich, dass die Schüler*innen positiv wahrnehmen, dass ihr Betriebswirtschaftslehrer selbst Vater ist und fürsorglich mit den Schüler*innen umgeht, wie dies eben Väter machen. Es wäre aber auch möglich, dass sie mit der Aussage, dass er selbst Kinder im Alter der Schüler*innen hat ausdrücken möchten, dass ihm das ermöglicht, sich in die Lebenswelt der Jugendlichen besser einfühlen zu können und diese dadurch versteht. Die Jugendlichen bezeichnen sich selbst als *Kinder*, was spannend ist in Anbetracht der Tatsache, dass es sich um 16- bis 21-jährige Jugendliche handelt. Im Laufe der Gruppendiskussion bezeichnen sich die Diskussionsteilnehmer*innen wiederholt als *Kinder*. Bei der komparativen Analyse fällt auf, dass für Beschreibungen von positiven Beziehungspersonen häufig nahestehende Personen des privaten Kontextes gewählt werden. In der fünften Gruppendiskussion dient dem Schüler *Cm* der Opa als Vergleichsfigur, wenn er einen seiner Lehrer wie folgt beschreibt: *Er war so nett, freundlich, er war so halt so wie unser Opa.*

4.2.2 *Sich auf die gleiche Ebene mit den Schüler*innen begeben*

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz wird erkennbar, dass eine sinnvolle Auswahl von Lerninhalten und Wissen, geduldiges und verständliches Erklären sowie ein Eingehen auf die Schüler*innen wesentliche Dimensionen sind, die es ermöglichen, sich auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu begeben und eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen, was ihre Lernprozesse unterstützt.

Die Schüler*in *Fw* fährt mit den Ausführungen fort und verdeutlicht an einem Beispiel von Student*innen der Universität, die bei ihnen ihre Schulpraxis absolvieren, was sie mit der *pädagogischen Mitte* meint.

(8) *Fw*: *Das ist einmal der Anfang von diesen Unistudenten, die sagen ah, ich bin jung, die glauben, ich kann alles, ihr könnt gar nichts im Endeffekt, weil die wollen, dass wir das ganze Buch wissen. Können wir nicht wissen. Das wissen sie ja selber nicht. Und, also mindestens fünf Jahre sollten sie einmal irgendwo Praxiserfahrung haben, weil dann können sie zu uns kommen und mit uns reden, aber wenn sie, das ist einmal der erste Punkt, sie kommen von der Uni und sie denken, die sind Scheiße, wir sind alles. Das ist die Einstellung, die kommt.*

(9) *Dw*: *Ja, die dann überheblich rüberkommen, weil sie halt, sie wissen natürlich, sie haben das Fachliche natürlich gelernt an der Uni. Aber das Problem ist, sie sind jung und damit versuchen sie dann autoritär durchzugreifen, und das, das, das, das, jedes kleinste Wort und wenn ihr das nicht so macht, dann sind alle Punkte weg usw. Und unser Lehrer, aus Betriebswirtschaft, er versucht einfach, es auch einfach zu erklären, wenn wir's mal nicht kompliziert verstehen, dann sagt er es mit einfachen Worten.*

Der Betriebswirtschaftslehrer verwendet Ausdrücke, die die Schüler*innen verstehen und das ist die Mitte, die er dadurch mit den Schüler*innen findet. Er arbeitet mit Eselsbrücken und ist offen, um mit den Schüler*innen über Themen zu diskutieren. Der Lehrer nimmt sich Zeit, um auf die einzelnen Schüler*innen und ihre Fragen einzugehen.

Das Handeln der Student*innen beschreiben die Schüler*innen als negativen Gegenhorizont zum Handeln ihres Betriebswirtschaftslehrers. Interessant dabei ist, dass die Student*innen dem Alter nach der Lebenswelt der Schüler*innen näher sein sollten, was die Schüler*innen aber nicht so empfinden. Sie nehmen wahr, dass sich die Student*innen mit ihrem Wissen über die Schüler*innen stellen und von ihnen auch die Aneignung des gesamten Wissens erwarten, ohne abzuwägen, welches Wissen tatsächlich von Bedeutung ist. Dabei werden den Jugendlichen explizit ihre Defizite vor Augen geführt, wodurch ein großer Gap zwischen den intellektuellen Leistungen, dem sozialen Status und damit auch den beiden Lebenswelten entsteht. Die universitäre Welt und das in ihrer Wahrnehmung abstrakte Wissen scheint weit von ihren Lebenswelten entfernt. Für die Student*innen dürfte Leistungsstreben gängige Praxis sein und dies verlangen sie ebenfalls von den Schüler*innen. Die Schülerin *Dw* beschreibt noch detaillierter was gemeint ist und dadurch wird erkennbar, dass die Jugendlichen davon ausgehen, dass junge Student*innen versuchen ihre mangelnde Lebenserfahrung durch

Strenge bzw. Autorität auszugleichen. Sie beschreibt, dass die Student*innen nicht ihre Sprache sprechen bzw. nicht darauf eingehen, ob die Schüler*innen die Inhalte verstehen.

Dass nicht das Alter der Student*innen für die Schüler*innen problematisch ist und der Umstand, dass es sich um Student*innen handelt, die frisch von der Universität kommen, zeigt ein Redebeitrag der Schülerin *Ew* der sechsten Gruppendiskussion:

(1) *Ew: Wir hatten auch Studenten, die uns viele Sachen hier beigebracht haben. Wir haben sie besser verstanden, weil sie lustig waren, weil sie das auf eine andere Form, erklärt haben, anders mit uns geredet haben. Sie haben uns mit Respekt behandelt und Respekt ist eine große Sache bei uns Schülern. Wenn wir nur ein bisschen, nur 0,1 % merken, dass er uns nicht Respekt erweist, dann sind wir gleich etwas anders. Wir sind nicht mehr lieb, nett und respektvoll. Wir sind respektlos, wir behandeln sie dann noch schlimmer und das ist einfach nur, wenn der Lehrer schlecht zu uns ist und dann wird der Lehrer noch schlechter, und dann werden die Schüler noch schlechter, und dann gibt es nie ein Ende.*

Entscheidend ist demnach, ob Lehrpersonen, in diesem Fall Student*innen, unabhängig von Alter und Lebenserfahrung, aber auch der Tatsache, ob sie eigene Kinder haben, an den Lebenswelten der Schüler*innen anknüpfen können und sie sich nicht über die Schüler*innen stellen.

Kehren wir wieder zurück zur ersten Gruppendiskussion, wo der Betriebswirtschaftslehrer im Gegensatz zu den Student*innen auf die Schüler*innen eingeht (4.2.2/9). Die Jugendlichen lassen völlig außer Acht, dass auch ihr Lehrer einmal studiert hat. Sie betonen seine Praxiserfahrung und stellen die mangelnde Praxiserfahrung der Student*innen in Frage. Der Lehrer wird ähnlich wie die Mutter als fürsorglich erlebt, da er die Schüler*innen mit all ihren Fehlern wohlwollend annimmt und ihnen etwas beibringen möchte. Das Erleben persönlicher Strukturen dürfte weniger Widersprüche zu ihren bisherigen Lebenswelten darstellen, als sachliche Strukturen, in denen es vorwiegend um das Aufzeigen von Fehlern und die Erweiterung des Wissens geht, ohne dabei wertschätzend, fürsorglich und geduldig auf die Jugendlichen einzugehen. Erfahrung und Gelassenheit werden in dieser Gruppe als positiv in Bezug auf die Unterstützung ihrer Lernprozesse wahrgenommen.

4.3 Lehrer*innen gestalten die Beziehung mit Schüler*innen professionell

Bei der Durchführung der komparativen Analyse sticht eine Textpassage der zweiten Gruppendiskussion besonders hervor, in welcher der Wunsch nach mütterlichen oder väterlichen Eigenschaften von Lehrpersonen abgelehnt wird. Die Schülerin *Ew* leitet den Diskurs mit der Proposition des Themas *Beziehung* ein. Dieses Thema entsteht ausgehend von einer Beschreibung der Schüler*innen einer früheren Lehrerin, die nicht mehr an der Schule unterrichtet. Ähnlich wie in der ersten Gruppendiskussion wird sie als *sehr lieb* beschrieben und sie hat sich dadurch ausgezeichnet, dass sie den Lerninhalt geduldig und genau erklärt hat. Dabei ist sie auf jede einzelne Person eingegangen und wenn jemand etwas nicht verstanden hat, hat sie es wiederholt erklärt, bis alle den Lernstoff verstanden haben. Erst danach hat sie mit einem

neuen Stoff begonnen. Die Schüler*innen der zweiten Gruppendiskussion führen dies jedoch auf eine freundschaftliche Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen zurück.

- (1) *Ew: Ja, schon, ja. Ja also allgemein, diese Beziehung zwischen Schülern (gemeint sind Lehrpersonen, die Schülerin hat sich versprochen) und Schülerinnen, die freundschaftlich sind, die sind einfach so gut und ich finde das ist auch eine Art von Professionalität, (.) weil man hilft dann automatisch, man versteht sich immer besser, und man ist motiviert, im Unterricht, mehr mitzuarbeiten usw.*
- (2) *Gw: Ja.*
- (3) *Ew: Aber ganz ehrlich, also wenn Lehrer so mütterlich sind, habe ich persönlich keinen Bock, halt mitzumachen im Unterricht. Also ich hab ' auch gar keinen Bock am Unterricht teilzunehmen, weil es mir nach einer Zeit einfach auf die Nerven geht, dass sie so mütterlich oder so väterlich sind, äh, weil, es geht mir einfach auf die Nerven, also ich mag sowas nicht (.), Lehrer sollten eine freundschaftliche Beziehung haben.*
- (4) *Gdl: Kann man „freundschaftlich“ beschreiben?*
- (5) *Gw: Sehr viel Humor verstehen.*
- (6) *Am: Humorvoll.*
- (7) *Fw: Sehr viel Humor, ja.*
- (8) *Gw: Humor verstehen, mh, dann -*
- (9) *Fw: Aber noch dieses Gleichgewicht zwischen streng und Humor.*
- (10) *Lm: Ja.*
- (11) *Gw: Streng, aber so respektvoll, wie -*
- (12) *Fw: Ja.*
- (13) *Gw: Ich weiß nicht, ehm, wie soll ich das erklären?*
- (14) *Hw: Konsequenz zum Unterricht passend, so irgendwie?*
- (15) *Gw: Ja.*

Auch dieser Diskursverlauf erfolgt univok, es folgen laufende Validierungen durch explizite Bestätigungen, Wortwiederholungen und gegenseitige Satzergänzungen. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum ist eindeutig erkennbar, vor allem wieder durch eine interaktive Dichte. Die Schülerin *Ew* lehnt mütterliche und väterliche Eigenschaften von Lehrpersonen radikal ab, gibt sogar an, dadurch die Motivation, am Unterricht teilzunehmen, zu verlieren. In dieser Gruppe wird von freundschaftlicher Beziehung gesprochen, was die Schüler*innen mit pädagogischer Professionalität gleichsetzen. Die Schüler*innen ziehen den Schluss, dass aus einer

freundschaftlichen Beziehung automatisch die Unterstützung der Schüler*innen resultiert. Daraus und dadurch, dass sich Lehrpersonen und Schüler*innen gut verstehen ergibt sich, dass die Schüler*innen motivierter im Unterricht mitarbeiten. Auf die Nachfrage der Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*), wie man *freundschaftlich* beschreiben könne, sind sich die Schüler*innen darüber einig, dass Humor bedeutet, freundschaftlich mit den Schüler*innen verbunden zu sein. Wichtig dabei ist aber, dass sich Humor mit Strenge die Waage hält. Strenge wird mit respektvollem und konsequentem Handeln verbunden. Die Passage wird durch eine echte Konklusion abgeschlossen, was bedeutet, dass sie sich einig sind und die Orientierung vollenden. Auch die Schülerin *Ew* aus der sechsten Gruppendiskussion spricht davon, dass die nette und die strenge Seite von Lehrpersonen ausbalanciert sein sollte. Die Schüler*innen in dieser Diskussionsrunde bezeichnen das als *gutes Streng*, womit gemeint ist, dass trotz einer gewissen Strenge Respekt und eine gewisse Wärme ihnen gegenüber spürbar ist, die Lehrer*innen sozusagen *ihr Herz öffnen*.

4.4 Die Verantwortung einer guten Beziehung liegt bei der Lehrperson

Im weiteren Diskussionsverlauf wird aus dem Begriff *Beziehung* der Begriff *Bindung*. Die folgende Textpassage innerhalb der zweiten Gruppendiskussion wird durch die Gruppendiskussionsleiterin (*Gdl*) eingeleitet, indem sie die Schüler*innen fragt, wie es eine Lehrperson schafft, eine besondere Bindung zu ihnen aufzubauen.

- (1) *Gdl: Wie schafft das ein Lehrer, eine Bindung zu Ihnen aufzubauen?*
- (2) *Fw: Ich glaub', das geht automatisch, das geht automatisch,*
- (3) *Lm: Ja, automatisch.*
- (4) *Fw: Wenn sich die Schüler und Lehrer gut verstehen, z. B. Sympathie, füreinander irgendwie kriegen, dann geht das automatisch eigentlich.*
- (5) *Gw: Man sollte nicht so kalt zueinander sein. Man sollte auf gleicher Ebene sein. Man sollte sich auf Anhieb verstehen.*
- (6) *Ew: Ja. Wenn die Lehrer Sympathie zeigen, zeigen Schülerinnen eh automatisch wieder Sympathie zurück. Aber, es hängt wirklich vom Lehrer ab, wenn sie sich so zurückhalten, dann halten die Schülerinnen und Schüler sich auch zurück und wir, wir, wie nennt man das, wir -*
- (7) *Gw: Eigentlich sollten die Lehrer den ersten Schritt machen.*
- (8) *Ew: Ja, genau.*
- (9) *Gw: Also den Schülern zeigen, dass sie Späße verstehen, -*
- (10) *Ew: Offen sind, -*
- (11) *Gw: Offen sind, und danach würden die Schüler sowieso dann, ähm, -*
- (12) *Fw: Alles von selbst machen.*

(13) Gw: Ja.

In diesem Diskursverlauf ist erneut eine gemeinsame Orientierung durch eine hohe interaktive Dichte erkennbar. Zunächst wird festgestellt, dass eine gute Bindung bzw. Beziehung zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen automatisch entsteht, indem sie sich einfach gut verstehen und sich sympathisch sind. Dies lässt den Schluss zu, dass dies durch den Umstand gegeben ist, dass Lehrpersonen und Schüler*innen über einen ähnlichen Habitus und lebensweltliche Erfahrungen verfügen und sich innerhalb des sozialen Feldes aufgrund korrespondierender sozialer Praxisformen und Orientierungsmuster, durch vertrautes kommunikatives Handeln, *selbstverständlich* verstehen. Die Schülerin Gw führt aus, dass Lehrpersonen mit Schüler*innen *auf gleicher Ebene* sein sollten. Die Bedeutung der gemeinsamen Ebene wird auch schon im ersten Fall deutlich, wenn davon gesprochen wird, dass sich die Student*innen über die Schüler*innen stellen. Unterschiedliche Positionen im Feld entstehen nach Bourdieu (vgl. 2001, 112ff.) durch das Verfügen über Kapitalsorten, wobei die Student*innen ihren Reichtum an kulturellem Kapital, in diesem Fall den höheren Bildungsabschluss, explizit demonstrieren. Auch das ökonomische Kapital könnte einen großen Gap zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen hervorrufen. Begeben sich Lehrpersonen nur scheinbar auf eine Ebene mit ihren Schüler*innen, kann dies von ihnen leicht als herablassend erlebt werden (vgl. Bourdieu 2001, 163) was verdeutlicht, wie wichtig eine *echte respektvolle Haltung* ist. Durch die Aussagen, Bindungen sind gut oder sie sind es eben nicht, könnte zunächst angenommen werden, dass Lehrpersonen nichts dazu beitragen können, um eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen aufzubauen. Im Laufe der weiteren Diskussion wird jedoch deutlich, dass Lehrer*innen aktiv etwas zu guten Beziehungen mit ihren Schüler*innen beitragen können. Die Schüler*innen sprechen davon, dass die Lehrpersonen den ersten Schritt machen müssen und ihr Verhalten eigentlich nur die Reaktion auf das Lehrer*innenhandeln ist. Das entspricht auch den Ausführungen der Schülerin Ew der sechsten Gruppendiskussion (4.2.2/1). Dass die Lehrpersonen es in der Hand haben wird noch deutlicher durch die Aussage, dass sie entweder Sympathie zeigen oder sich zurückhalten können, auch sollten sie es vermeiden zu *kalt* zu sein. Humor und Offenheit werden als Schlüssel zur Beziehungsbereitschaft der Jugendlichen genannt und dann würde es ohnehin *von selbst laufen*, vollenden die Schüler*innen diese Orientierung mit einer echten Konklusion.

5 Anknüpfung an Lebenswelten der Schüler*innen in der Berufsbildung

Abschließend möchte ich einige Anregungen geben, die aus den Gruppendiskussionen für die Gestaltung der sozialen Praxis, damit ist das kommunikative Handeln im Unterricht gemeint, abgeleitet werden können.

Ob es sich um Rückmeldungen auf Leistungen, um die Art und Weise der Unterstützung von Lernprozessen oder die Beziehungsgestaltung mit Schüler*innen handelt, der gemeinsame Nenner ist dabei der wertschätzende bzw. respektvolle Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler*innen. Die Schüler*innen beschreiben den respektvollen Umgang einerseits durch das Bild der *väterlichen* bzw. *mütterlichen* Lehrperson, andererseits durch das der freundschaftlichen Lehrperson. Der respektvolle Umgang miteinander ist der wesentliche Schlüssel

dafür, die Erwartungen der Schüler*innen zu erfüllen, an ihren Lebenswelten anknüpfen zu können und so die *pädagogische Mitte* zu finden.

Trotz der durch die Leistungsüberprüfung und Beurteilung bedingten Machtpositionen der Lehrpersonen im Unterrichtsalltag, könnte ein respektvolles Anknüpfen an Lebenswelten der Schüler*innen durch das Herstellen von horizontalem Respekt gelingen. Beim horizontalen Respekt wird eine Person als gleichwertig, unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt, behandelt. Die Person wird aus ihrem Menschsein heraus angenommen, wie sie ist. Im Gegensatz dazu bedeutet der vertikale Respekt, dass aufgrund von wahrgenommenen positiv bewerteten Differenzen die andere Person respektiert wird, weil sie beispielsweise etwas gut kann oder über viel Wissen verfügt (vgl. RespectResearchGroup 2020).

Horizontaler Respekt zeigt sich für die Schüler*innen zunächst einmal in der Art der Rückmeldung auf Leistungen, was sich vor allem durch die Sprache ausdrückt und dadurch, ob in erster Linie kritisiert oder aber gelobt wird und Verbesserungsvorschläge für Lernfortschritte gegeben werden. Fühlen sich Schüler*innen wertgeschätzt, steigt auch die Bereitschaft, Feedback anzunehmen und etwas Positives daraus zu machen (vgl. Rosa 2016, 69). Des Weiteren erwarten sich Schüler*innen, *Fürsorge* von ihren Lehrpersonen zu erfahren. Darunter verstehen sie, dass die Lerninhalte dahingehend ausgewählt werden, inwieweit sie diese für ihre berufliche Qualifizierung benötigen. Bei der Vermittlung wird der respektvolle Umgang dadurch *gefühlt*, dass die Lehrperson Geduld beweist, indem sie versucht, die Inhalte so zu vermitteln, dass die Schüler*innen diese auch verstehen. Die Lehrperson sollte demgemäß also wieder nachfragen, ob die Inhalte auch tatsächlich verstanden worden sind und sie bei Bedarf erneut erklären, ohne dabei Druck auszuüben. Die Beiträge der Schüler*innen im Unterricht sollten ernst genommen und konstruktiv im Unterricht verwendet werden, indem darauf aufbauend weitere Erklärungen erfolgen.

Die Schüler*innen wünschen sich – wie gezeigt werden konnte – eine professionelle Gestaltung der Beziehung zu ihnen. Sie verwenden in diesem Zusammenhang das Wort *Wärme*. Unter dem Ausdruck „Wärme der Lehrkraft“ fasst Dubs (2009) folgende Aspekte zusammen: Die Lehrperson lobt die Schüler*innen und anerkennt ihre Leistungen. Überlegungen und Gedanken von Schüler*innen werden in den Unterricht eingebaut, wodurch sie sich ernst genommen fühlen. Die Lehrperson bemüht sich, Wünsche und Bedürfnisse von Schüler*innen zu berücksichtigen, indem sie z. B. bei Lernschwierigkeiten Lerninhalte erneut erarbeitet oder verstärkt übt oder von Schüler*innen bevorzugte Inhalte vertieft behandelt. Die Lehrperson hält sich mit Kritik zurück, da Kritik die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen belastet (vgl. Dubs 2009, 96ff.). Diese Erkenntnisse decken sich großteils mit den Aussagen der Schüler*innen. Eine gute Beziehung zeichnet sich des Weiteren durch Humor, Ermutigung, einen freundlichen sowie höflichen Umgangston und ruhigem Verhalten aus. Wichtig dabei ist jedoch zu beachten, dass sich die Schüler*innen auch angemessenes konsequentes Handeln erwarten, was zeigt, dass die Schüler*innen es als Aufgabe der Lehrperson sehen, die Lenkung und Verantwortung zu übernehmen. Schüler*innen kommen also, nachdem sie in das neue soziale Feld *berufsbildende Schule* eintreten, mit mehr oder weniger bekannten sozialen Praxisformen und Orientierungsmustern in Berührung. Die neue Lebenswelt sollte zu einer gemeinsamen weiteren Lebenswelt von Lehrpersonen und ihren Schü-

ler*innen werden, was ein gegenseitiges Verstehen voraussetzt. Dies kann gelingen, indem soziale Praxisformen im sozialen Feld aufeinander abgestimmt werden. Der bisherige in ihren individuellen Lebenswelten erworbene Wissensvorrat gibt den Jugendlichen Sicherheit, daher ist von den Lehrpersonen in der beruflichen Bildung besonnen dabei vorzugehen, den Wissensvorrat zu erweitern. Die Unterstützung und Begleitung in ihren Lernprozessen sind den Schüler*innen wichtig und das erwarten sich diese auch von ihren Lehrpersonen. Dazu ist es notwendig, die Schüler*innen mit einer offenen Haltung individuell wahrzunehmen, sie mit ihren Lebenswelten ernst zu nehmen und zu verstehen, um Widersprüche zwischen bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen und der Wahrnehmung der schulischen Praxis identifizieren zu können, um dann in Folge adäquat darauf einzugehen.

Während der Gruppendiskussionen hat sich zudem gezeigt, dass Schüler*innen großen Redebedarf haben und auch das Bedürfnis wahrgenommen zu werden, dass ihnen zugehört wird, dass sie verstanden werden und ihnen Empathie entgegengebracht wird (Kapitel 3.2). Diesem Wunsch könnte in der Berufsbildung in Form von methodisch kontrollierten Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen entsprochen werden. Des Weiteren könnten ganz bewusst Gespräche zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen im Unterricht geführt werden. Eine weitere Anregung ist, den Schüler*innen eine Form von Supervision anzubieten, wo sie mit schulfremden Personen über ihre Anliegen sprechen können.

Abschließend ist zu sagen, dass Gespräche *auf gleicher Ebene*, im Horizont gemeinsamen Verstehens, zu einem großen Schatz an Informationen und Wissen werden können, wie die lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher produktiv im Unterrichtsalltag an berufsbildenden Schulen aufgegriffen und genutzt und dadurch auftretende Spannungen reduziert werden können.

Literatur

Abels, H. (2009): *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile.* Wiesbaden.

Albert, S. (2019): Datenmaterial aus den Transkripten der Gruppendiskussionen 1 bis 6.

Barlösius, E. (2011): *Pierre Bourdieu.* 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1996): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* 6. Aufl. Frankfurt a. M.

Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 9. Aufl. Opladen u. a.

Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.* 2. Aufl. Opladen u. a.

Bourdieu, P. (2014): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. In: Steinrück, M (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart.

Habermas, J. (1997). Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Bd. 2, 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, 105-140.

Husserl, E. (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Husserliana. Bd. 6, 2. Aufl. Dordrecht.

Kraus, B. (2013): Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit. Weinheim.

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim u. a.

Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Neuwied.

Muckel, P./Grubitzsch, S. (1993): Untersuchungen zum Begriff der „Lebenswelt“. Psychologie und Gesellschaftskritik. 17 (3/4), 119-139. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/24952?locale-attribute=en> (15.06.2019).

RespectResearchGroup (o. J.): Respekt. Definition. Universität Hamburg. Online: <https://www.respectresearchgroup.org/respekt/definition/> (26.04.2020).

Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim u. a.

Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2412, Stuttgart.

Tausch, R./Tausch, A. (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen u. a.

Zichy, M. (2017): Menschenbilder. Eine Grundlegung. Freiburg u.a.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Albert, S. (2020): Identifizierung von Widersprüchen zwischen jugendlichen Lebenswelten und der Wahrnehmung von sozialen Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-21. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/albert_bwpat38.pdf (24.06.2020).

Die Autorin



Mag. SABINE ALBERT, BEd MA

Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Berufsbildung

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

sabine.albert@phwien.ac.at

<https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-berufsbildung>