

bwpat Spezial PH-AT2 | April 2023

**Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland
und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung,
Entwicklung und Bildungspraxis**

Hrsg. v. Sabine Albert, Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Zenz

Sabine ALBERT & Regina MIKULA

(Pädagogische Hochschule Wien & Universität Graz)

**Dialog- und Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen
und Respekterleben von Schüler*innen an berufsbildenden
Schulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/albert_mikula_bwpat-ph-at2.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2023



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Dialog- und Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen und Respekterleben von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen

Abstract

Das Handeln von Lehrpersonen in der Schule ist komplex und folgt einer nichtlinearen Dynamik, die nicht nur von der fachlichen Dimension, sondern vor allem auch von der persönlichkeitsbildenden Dimension geprägt ist. Welche Praxisformen sich bei Lehrpersonen zeigen, beispielsweise wie sie mit Schüler*innen umgehen, wie die Kontaktaufnahme über den Lernstoff erfolgt, damit die Lernenden sozial befriedigende Situationen von Angenommen-Sein und Wertvoll-Sein erfahren, lässt die Bedeutung von Menschenbildern und den darin eingelagerten Werten, als sinnstiftende Leitprinzipien von Lehrenden sichtbar werden. In diesem Beitrag geht es daher um die Frage, wie aus der Perspektive der Schüler*innen diese pädagogische Grundhaltung am Beispiel des Respekts erlebt wird und welche impliziten Menschenbilder damit verbunden sind. Ein umfangreiches empirisches Forschungsprojekt (vgl. Albert 2022) an berufsbildenden Schulen in Österreich hat zu den hier diskutierten Teilergebnissen geführt, die insbesondere einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Respekt im Unterricht und der Dialog- und Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften zeigen.

Teachers' willingness to engage in dialogue and cooperation and students' experience of respect at vocational schools

Teachers' actions in school are complex and follow a non-linear dynamic, which is not only characterized by the professional dimension but, above all, by the personality-building dimension. Which forms of practice teachers show, for example, how they deal with students, how contact is made with the learning content so that the students experience socially satisfying situations of being accepted and being valuable, makes the importance of human images and the values embedded in them, as meaning-giving guiding principles of teachers, visible. Therefore, this article deals with the question of how this essential pedagogical attitude is experienced from the students' perspective, using respect as an example, and what implicit images of humanity are associated with it. An extensive empirical research project (cf. Albert 2022) at vocational schools in Austria has led to the partial results discussed here, which show, in particular, a connection between the perception of respect in the classroom and the willingness of teachers to engage in dialogue and cooperation.

Schlüsselwörter: *Menschenbild, Haltung, Respekt, Dialog, Kooperation*

1 Einleitung

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Frage, ob Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen eine professionelle pädagogische Haltung zeigen, die durch einen gegenseitigen Respekt und die Anerkennung der Vielfalt und Heterogenität gekennzeichnet ist. Es interessiert zudem, ob

diese Haltung dazu beiträgt, nicht nur berufspraktische Fähigkeiten und Kenntnisse von Schüler*innen zu fördern, sondern durch entsprechende dialogische und respektierende Praxisformen im Unterricht auch eine Grundlage für die Reziprozität von Respekt zu schaffen. Das bedeutet, dass wenn Schüler*innen die Erfahrung von Wertschätzung machen und sie diese als förderlich und sinnstiftend erleben, sie selbst in die Lage versetzt werden, anderen Menschen mit entsprechender Vorsicht, Rücksicht und Umsicht zu begegnen. Anders gesagt: In dem Maße, wie Heranwachsende sich im Unterricht als eigenständiges, wertvolles Individuum erleben, tragen Lehrpersonen zur Bildung ihrer Persönlichkeit bei. Gerade für das berufsbildende Schulwesen bedeutet das vor allem auch die Förderung der Potenziale und Entfaltung der Begabungen, damit die jungen Erwachsenen gestärkt und mit Zuversicht ausgestattet, die vielfältigen, künftigen beruflichen Anforderungen entsprechend bewältigen können. Durch einen respektvollen Umgang miteinander lassen sich ein Zutrauen in die eigenen Potenziale, eine gewisse innere Stabilität, Selbstständigkeit, kritisches Denken, Kooperationsfähigkeit und Partizipation besser fördern und entwickeln. Zudem ist von Bedeutung, dass die Achtung einer Person, der Respekt, den Menschen anderen entgegenbringen, auch Ausdruck eines inneren Bildes ist, das wir uns im Umgang mit anderen Menschen machen – mithin Ausdruck eines Menschenbildes, das auf bewusste oder unbewusste Weise das Verhalten und Handeln prägt. In diesem Zusammenhang verdeutlichen schulpädagogische Untersuchungen, dass gerade im Schulalltag Respekt ein wichtiges Fundament einer funktionierenden Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. RespectResearchGroup 2021, o. S.) darstellt. Das ist insofern von Bedeutung, als es sich strukturell bei der Lehrer-Schüler-Beziehung um eine mit der jeweiligen Rolle verbundene ungleiche Verhältnis handelt, wobei hinsichtlich des Erlebens von Respekt zwei grundsätzliche Unterscheidungen zentral sind: Der horizontale und der vertikale Respekt (vgl. RespectResearchGroup 2021, o. S.). Gelingt in der Schule eine gleichberechtigte Interaktion, in der Respektbekundungen wechselseitig erfahren werden, dann spricht man von einem horizontalen Respekt, nämlich den Menschen aufgrund seines Mensch-Seins zu respektieren, ganz im Sinne des *Kategorischen Imperativs* nach Kant (vgl. 2015, 738), der sich vom vertikalen Respekt unterscheidet. Der vertikale Respekt geht also im Gegensatz zum horizontalen nicht davon aus, dass Respekt allein aufgrund des Mensch-Seins einer Person eine Verpflichtung darstellt, sondern verlangt dann Respekt, wenn die andere Person eine positive Differenz zeigt, also etwa in einem Bereich *besser* ist (vgl. RespectResearchGroup 2021, o. S.). Genau an diesem Differenzbeispiel wird deutlich, dass, sozusagen hinter diesen Annahmen und Erwartungen grundlegende Sichtweisen erkennbar sind, die deutlich machen, welches Bild eine Person von einer anderen Person hat und das zeigt sich in der Haltung, mithin in Menschenbildern. Menschenbilder zeigen sich also durch eine entsprechende (auf Schüler*innen und/oder Situationen) zielgerichtete Haltung und finden letztendlich durch Praxisformen, wie beispielsweise Kommunikation und Interaktion, aber auch didaktisch-methodischen Entscheidungen, ihren Ausdruck. Umgekehrt werden häufig die Haltung und letztendlich auch das Menschenbild durch bestimmte Praxisformen induziert, verstärkt oder gedämpft (vgl. Albert 2022). Das alles zeigt sich im schulischen Alltag über die Formen unterrichtlicher und erzieherischer Handlungen, deren Sinn darin liegt, den Lernenden Orientierungshilfen zu bieten, die sie zur Lebensfähigkeit befähigen. Das bedeutet, nicht am Sein einer Person festzuhalten, sondern im Gegenteil, am dynamischen Werden einer Person. Ähnlich führt nach Platon (vgl. Böhm 2010, 24f.) der Weg zu respektvoller und solidarischer Lerngemeinschaft über Respekterfahrungen

auf persönlicher Ebene. Diese These Platons erklärt weiterhin die existentielle Bedeutung des Respekterlebens im Unterricht. Die Lernatmosphäre in einer Schulklasse hängt wesentlich vom Wirkgefüge der komplexen Beziehungen in der Klasse ab, erkennbar beispielsweise durch die Haltung der Lehrperson, klassenbezogene Gewohnheiten, Normen, Sichtweisen, eingespielte Verhaltensregeln u.v.a.m. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass eine Handlung erst dann respektvoll ist, wenn dies auch von einer anderen Person so wahrgenommen wird (vgl. Meyer et al. 2009, 6f.). Damit rückt die Wahrnehmungsperspektive von Schüler*innen ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung. bzw. die Frage, wodurch sich Schüler*innen von ihren Lehrpersonen im Unterricht respektiert fühlen. Um zu entsprechenden aussagekräftigen Daten zu gelangen, wurden – in einem von Albert (2022) durchgeführten Forschungsprojekt – mit Schüler*innen ausgewählter berufsbildender Schulen Gruppendiskussionen durchgeführt und mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) ausgewertet. Schließlich wurde als sogenannte Basistypik (*tertium comparationis*) rekonstruiert, wie die erlebten Handlungen der Lehrpersonen mit den normativen Erwartungen der Schüler*innen übereinstimmen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse geben Einblick, wie dialogische und kooperative Praxisformen von Lehrpersonen von Lernenden als förderlich für ein respektvolles Miteinander erlebt und welche Menschenbildannahmen mit den Praxisformen assoziiert werden (vgl. Albert 2022).

2 Menschenbild und Unterrichtspraxis

Menschenbilder können vielfältige Ausdrucksformen annehmen, da es sich um perspektivenabhängige, „mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen über als wichtig angesehene Eigenschaften des Menschen im Allgemeinen“ (Zichy 2017, 96) handelt. Sie können detailliert und differenziert in unserem Denken vorliegen oder auch nur aus stark reduzierten Annahmen bestehen. Es ist möglich, dass einzigartige Fähigkeiten und Privilegien sichtbar werden aber auch Begrenzungen und Einschränkungen oder die „schlechthin gegebenen Grundstrukturen menschlichen Seins“ (Barsch/Hejl 2000, 7). Menschenbilder, wie immer geartet sie auch sein mögen, liegen in der Regel als subjektive Theorien vor. So nehmen Lehrpersonen ihre Schüler*innen im Unterricht in ihrer Einzigartigkeit bzw. Individualität wahr und gleichzeitig hinsichtlich einzelner Aspekte (z. B. fleißig, hilfsbereit, unterstützend). Also haben Menschenbilder als Annahmen, Muster oder Wertmaßstäbe für Lehrende einerseits die Funktion, ihre Schüler*innen ohne viel nachzudenken zu kategorisieren und einzuordnen, um auch in bestimmten Situationen relativ rasch Entscheidungen treffen zu können; sie dienen also als Handlungsorientierung in der konkreten Alltagspraxis (vgl. Standop 2017, 269f.). Andererseits führt jedoch das oftmals verfestigte Bild einer subjektiven Ausprägung einer Person unter Umständen dazu, dass Handlungen oder Verhaltensweisen falsch oder anders als erwartet eingeschätzt werden.

Menschenbilder von Lehrpersonen, die als mentale Konstruktionen, als Ausdruck von Gefühlen und emotionalen Stimmungslagen aber auch in konkreten Unterrichtshandlungen sichtbar werden, haben beabsichtigte oder aber auch unbeabsichtigte Auswirkungen auf den Erziehungs- und Unterrichtsalltag in der Schule. Die Wirkmächtigkeit von implizit eingelagerten Menschenbildern hat ihre Ursache darin, dass Schüler*innen geformt und geprägt werden, indem diese

Menschenbilder die Moral, die Erziehung und die Umgangsformen in der konkreten Unterrichtspraxis präformieren. Allerdings handelt es sich bei dem Begriff des Menschenbildes um ein Konstrukt, das wegen der begrifflichen Komplexität nicht so einfach erfasst und damit auch nicht stringent beschreibbar ist (vgl. Albert 2022). Im Laufe der Geschichte und vor allem innerhalb zahlreicher Disziplinen (beispielsweise von Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Religion, Philosophie) gibt es unzählige Versuche, Menschenbilder perspektivisch zu erfassen, inhaltlich differenziert zu beschreiben und voneinander abzugrenzen. In Anlehnung an das Menschenbildverständnis von Zichy (2017) ist davon auszugehen, dass ein Menschenbild aus einem Bündel von Überzeugungen darüber besteht, wie Menschen sind und wie sie zu sein haben. Gleichwohl wird damit deutlich, dass die deskriptive und die normative Vorstellung von Menschen miteinander verschränkt sind. Die deskriptive Seite bildet das Verhalten der Schüler*innen und die normative Seite die Annahmen, Vorstellungen und Wünsche (z. B. brav) seitens der Lehrer*innen. Sogenannte *brave* Schüler*innen versuchen diesen Vorstellungen, Annahmen und Wünschen seitens der Lehrpersonen zu entsprechen. Gelingt dies sogenannten eher *schlimmen* Schüler*innen nicht, kann es zu Spannungen bzw. Missverständnissen im Unterrichtsalltag kommen. So kann auch eine wohlgemeinte Aussage einer Lehrperson in der Wahrnehmungswelt der Schüler*innen als kränkend erlebt und bewertet werden. Das ist gemeint, wenn Zichy (vgl. 2017, 253) davon spricht, dass Menschenbilder von Person zu Person variieren. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang auch zwischen gesellschaftlichen, gruppenspezifischen und individuellen Menschenbildern, wobei Überzeugungen dabei entweder von der überwiegenden Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft, von einer Gruppe von Menschen oder individuell geteilt werden. Als gesellschaftlich geteilte Überzeugungen können beispielsweise die Menschenrechte genannt werden, wonach jede Person Würde, Ansehen und Respekt verdient. Derartige Überzeugungen sind meistens abstrakt und damit auch interpretationsoffen, was die Auslegung und Bewertung in jeweiligen Kontexten oder konkreten Situationen betrifft. Denken wir bei der Gruppe etwa an ein Lehrerkollegium oder an eine bestimmte Schule, so ist nicht selten im Leitbild von einem respektvollen Umgang die Rede. Der Interpretationsspielraum ist eingegrenzt und weit zugleich. Zum einen kann damit gemeint sein, dass alle Beteiligten einen höflichen Umgang miteinander pflegen und sich freundlich im Gespräch zueinander verhalten; einzelne Lehrpersonen könnten zum anderen darunter die Setzung klarer Regeln und/oder eine gewisse disziplinäre Strenge in der Erziehung verstehen. Jede Lehrperson bringt also bewusst oder unbewusst in ihrem Handeln und Verhalten die eigenen normativen Erwartungen und Ansprüche des persönlichen Menschenbildes zum Ausdruck. Dieser normative Aspekt wird gerade in alltäglich gesetzten Erziehungsmaßnahmen oder erzieherischen Interventionen deutlich. Pädagogisches Handeln ist so betrachtet immer ein Handeln unter Bedingungen der jeweiligen Normen, Maßstäbe, Erwartungen, Regeln und Konventionen. Menschenbilder fungieren demgemäß als übergeordnete Kategorie, die den Rahmen für zielgerichtete Haltungen bilden und schließlich explizit in den Praxisformen der Erziehung und des Unterrichts deutlich werden, wie nachstehende Abbildung 1 verdeutlicht.

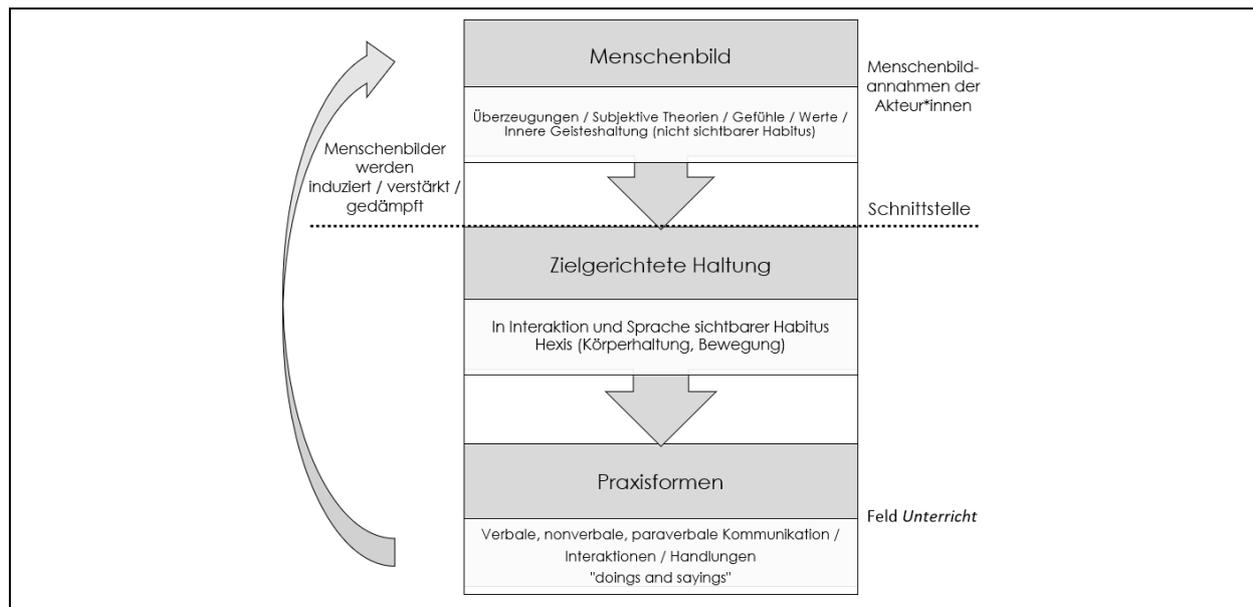


Abbildung 1: Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen (Albert 2022, 33)

Die in Abbildung 1 verwendeten Begrifflichkeiten implizieren, dass die Wechselwirkung zwischen Menschenbild, Haltung und Praxisformen nicht messbar und damit schwierig zu konkretisieren und letztlich auch zu bewerten ist. Daher wird versucht, die Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen konkreter zu erfassen. Das Menschenbild umfasst persönliche Überzeugungen, subjektive Theorien, Stimmungslagen und Gefühle, Werte, alles in allem eine innere Geisteshaltung, die Orientierung im Leben gibt (vgl. Albert 2022). Es handelt sich dabei um Bewertungen, beispielsweise von Eigenschaften von Personen, Situationen, abstrakten Ideen, Zuständen, Objekten usw. (vgl. Fahrenberg 2006, 13), die nach außen nicht sichtbar sind. Sichtbar werden das Menschenbild bzw. die Menschenbildannahmen über die zielgerichtete Haltung, jenem Teil der Geisteshaltung, der wahrnehmbar ist und durch Sprache und Interaktionen im Unterricht vermittelt wird, wenn diese auf bestimmte Personen oder Situationen gerichtet werden. Ebenso zeigt sich das Menschenbild durch die Hexis, womit die dauerhafte Einverleibung in Körperhaltung und Körperausdruck gemeint ist. Dabei wird die Bezeichnung der Hexis als „Schnittstelle zwischen Habitus und Feld“ (Fröhlich 1999, 4) für die zielgerichtete Haltung übernommen, da über die zielgerichtete Haltung die Menschenbildannahmen in den Praxisformen ausgedrückt werden. Umgekehrt können Praxisformen wiederum die innere Haltung verändern, aber auch verstärken oder abschwächen (vgl. Albert 2022). Das zeigt die Wirkmächtigkeit von respektvollen Praxisformen im Unterricht und die daraus folgenden Auswirkungen auf das Lernen im Unterricht.

2.1 Respektvolle Praxisformen im Unterricht

Vielfach beklagen heutzutage Lehrpersonen, dass in der „guten alten Zeit“ noch Respekt und Ordnung in der Schule vorherrschten. Und was ist heute vorherrschend? Was bedeutet Respekt in Zeiten wie diesen? Das Wort Respekt stammt von den lateinischen Begriffen *respectus* und *e respecto* und steht für Rücksicht, Zurückschauen, aber auch für Berücksichtigung, also für *nochmals hinsehen* und *zurücksehen*. Sehen wir zum einen also *nochmals* etwas genauer hin, welche Bedeutung respektvolle Praxisformen im Unterricht (z. B. Handlungen, Interaktionen,

Sprechakte) haben und was eigentlich damit gemeint ist. Respekt ist grundsätzlich eine Form der Wertschätzung gegenüber einer anderen Person; es geht um die Achtung der Differenz, der Andersartigkeit und die Bereitschaft, diese Andersartigkeit anzuerkennen. Für Schüler*innen wie auch für Lehrer*innen kann das bedeuten, dass sie entweder aufgrund oder gerade wegen ihrer individuellen Eigenarten, Besonderheiten respektiert, anerkannt und/oder gemocht werden. Im Alltag wird Respekt vielfältig verwendet und gleichzeitig unterschiedlich verstanden. Die Aussage – *Ich habe Respekt vor dir* –, kann verschiedentlich interpretiert werden, als Anerkennung oder aber auch als Angst, als Selbstschutz. Nicht nur im Alltag, sondern auch in der Schule erkennen Schüler*innen sehr genau und sensibel, ob und wie ihnen Respekt entgegengebracht wird. Wichtig zu verstehen ist, dass eine Handlung erst respektvoll ist, wenn sie von einer anderen Person als solche wahrgenommen wird. Das bedeutet aber, dass Respekt gegenseitig definiert wird. *Sehen* wir mit dem amerikanischen Soziologen Sennett (2004) *zurück*, der in Zeiten sozialer Ungleichheit vehement Respekt vor dem anderen fordert. Dies bietet sich insofern an, weil Menschen zunehmend angesichts der Heterogenität in der Gesellschaft gefordert sind, mit den Ungleichheiten und Verschiedenheiten in der Gesellschaft anerkennend umzugehen. Bereits vor 20 Jahren hat Sennett den Begriff als „die Idee einer Grenze der Unantastbarkeit, die jeden Menschen, ja jedes Lebewesen umgibt“ (Sennett 2004, 3) skizziert. Diese Form der Bezugnahme schützt den Menschen in seiner individuellen Würde, Autonomie und Unverwechselbarkeit. Respekt muss sich seiner Ansicht nach immer wieder neu gegen Kräfte behaupten, wie beispielsweise der Voreingenommenheit. Doch gegenwärtig wird die zutiefst humane Fähigkeit zum respektvollen Umgang miteinander auf völlig veränderte Weise herausgefordert. Heute ist Respekt vielmehr „eine Einstellung eines Menschen einem anderen gegenüber, bei welcher der Respektierende in dem Respektierten einen Grund erkennt, der es aus sich heraus rechtfertigt, sich auf angemessene Weise gegenüber diesem anderen zu verhalten, dass bei ihm über Resonanz das Gefühl entsteht, in seiner Bedeutung und seinem Wert (an)erkannt zu sein“ (Meyer et al. 2009, 6f.). Von diesem Grundmuster ausgehend kommt wieder die bereits erwähnte Unterscheidung zwischen horizontalem und vertikalem Respekt ins Spiel. Beim *horizontalen* Respekt werden Menschen aufgrund ihres Menschseins respektiert, die wahrgenommene Gleichwertigkeit bildet somit eine wesentliche Grundlage. Derartige Gleichheit wird somit gefördert, indem sich Menschen gegenseitig Autonomie zugestehen, wie beispielsweise Lehrpersonen und ihre Schüler*innen (vgl. Sennett 2010, 151). Autonomie in diesem Sinn setzt so betrachtet den wechselseitigen Respekt voraus (vgl. Zirfas 2004, 157). Beim *vertikalen* Respekt werden Menschen aufgrund positiver Differenzen respektiert, wie beispielsweise besondere Begabungen, Fähigkeiten oder Kompetenzen, über die eine Person verfügt. In ähnlicher Weise unterscheidet Darwall (vgl. 1977, 39ff.) den *Appraisal Respect*, den bewertenden bzw. beurteilenden Respekt vom sogenannten *Recognition Respect*, dem anerkennenden Respekt. Der *Appraisal Respect* bezieht sich auf bestimmte Leistungen oder Merkmale von Personen und wird davon beeinflusst, inwiefern der Kontext einen Konnex zur jeweiligen anderen Person hat. Zum Beispiel wird ein Jazzliebhaber eine Jazzsaxophonistin aufgrund ihres Könnens unter Umständen mehr respektieren, als dies eine Klassikliebhaber tun würde. Ebenso wird eine Schülerin das Fachwissen einer Lehrperson ihres Lieblingsfaches bevorzugt vielleicht mehr würdigen. Kurz: Der wertschätzende Respekt erfolgt aufgrund individueller Involviertheit und daraus folgender Einschätzung. Der anerkennende Respekt hingegen gebührt entsprechend

einer Norm a priori jedem Menschen. Das bedeutet, dass diese Norm entweder zur Gänze abgelehnt oder aber auch angenommen werden kann. Wenn diese grundsätzliche Disposition zu einem respektierenden Verhalten – wie eben angedeutet – führt, dann ist dies auch fundamental für ein Modell einer intersubjektiven Ethik des Respekts, in dem bestimmte Formen der Wertschätzung und Anerkennung integriert sind. Wertschätzung wird beispielsweise durch individuelle Bewertungen und Begründungen einer Person, Sache oder einem Gegenstand entgegengebracht; während Anerkennung ihren Ausdruck im Handeln in konkreten Kontexten und Situationen sowie in der Berücksichtigung der einzigartigen Individualität findet.

2.2 Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt

Menschenbilder sind sinnstiftende Konstruktionen (vgl. Oerter 1999), die Menschen sowohl von sich selbst entwerfen als auch von anderen Menschen. Diese Konstruktionen sind veränderbar und prägen das Handeln und Urteilen sowie das Erleben in der persönlichen Begegnung im Kontext Schule. Insbesondere für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler*innen ist eine positive Atmosphäre in der vielgestaltigen Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung. Menschenbilder der Lehrpersonen ihren Lernenden gegenüber haben wichtige Funktionen. Sie helfen beispielsweise die Schüler*innen einzuschätzen und daraufhin rasch Entscheidungen treffen zu können und Orientierung für das Handeln zu erhalten (vgl. Standop 2017, 269f.). Jedoch besteht die Gefahr, dass das individuelle Schüler*innenbild zu entsprechenden Zuschreibungen und in Folge zu Erwartungen bezüglich des Verhaltens und der Leistungen der Schüler*innen führt, die dann mehr oder weniger erfüllt werden. Das konstruierte Menschenbild bildet somit eine normative Folie, von der Abweichungen wahrgenommen werden und die letztlich zu erstarrten Bildern von Schülerinnen und Schülern führen (vgl. Frisch 1961), wie beispielsweise der gute Schüler, die brave Schülerin, die Schülerin mit Migrationshintergrund, der Schüler mit einer Besonderheit, die vorlaute Schülerin, der angepasste Schüler usw. (vgl. Albert 2022).

In der Schulpädagogik wird seit vielen Jahrzehnten über die Rolle sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrpersonen und den damit verbundenen Zuschreibungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen geforscht. So konnte in zahlreichen Studien aufgezeigt werden (vgl. Brophy/Good 1974), dass Lehrpersonen *angepasste* und sogenannte *brave* Schüler*innen eher bevorzugen, *aktive* und *selbstsichere* Schüler*innen hingegen eher ablehnen. Das bedeutet unter anderem, dass sich im Unterricht zeigt, dass geschlechertypische Rollenzuschreibungen im Sinne von Gender – dem sozialen Geschlecht – nach wie vor eine enorme Bedeutung bei den Vorlieben der Lehrpersonen spielen: Merkmale, Eigenschaften, Zuschreibungen, die mit Jungen verbunden werden, werden von Lehrpersonen anders bewertet als Merkmale, die eher mit Mädchen assoziiert werden (vgl. Brophy/Good 1974, 29ff.). Demgemäß bringen Bilder von Schüler*innen, die mit Anpasstheit aber auch mit Leistungsbereitschaft korrespondieren, den Lernenden einerseits gewisse Vorteile und andererseits aber auch Nachteile im Unterricht. Ähnlich hat Dubs (2009) die Entstehung von Erwartungen von Lehrpersonen und deren Auswirkungen auf die Schüler*innen und ihre Lern- und Bildungsprozesse skizziert. Auch die Ergebnisse der durchgeführten Befragung von Schüler*innen (vgl. Albert 2022) verdeutlichen diesen Eindruck. Erwartungenvon einer Lehrperson entstehen häufig dadurch, dass diese ein bestimmtes Bild von dem*der Schüler*in hat, je nachdem, wie sie den*die Schüler*in wahrnimmt und

welche Informationen noch bedeutsam sind. Eine Rolle spielen in Bezug auf die Zuschreibungen und die daraus resultierenden Erwartungen das Erscheinungsbild, das Verhalten, bisherige Schulleistungen oder sonstige Testergebnisse, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, bedeutsame Beobachtungen im Klassenzimmer, der erste Eindruck usw. Entsprechend diesen Informationen und abhängig von persönlichen Eigenschaften der Lehrperson bzw. auch dem Lernumfeld Schule, entwickelt die Lehrperson ihre Erwartungen und formuliert die Anforderungen an die Lernenden. Diese Erwartungshaltungen werden in der Folge auch für die jeweilige Schülerin*den jeweiligen Schüler sichtbar; und zwar durch die Art und Weise, wie Gespräche geführt, wie Leistungen wertgeschätzt oder etwa Versäumnisse toleriert werden u.v.a.m. All das führt zusammengenommen zu Erwartungen von der Schülerin*dem Schüler, in Bezug auf Motivation, Leistungsfähigkeit, Verhalten, Selbstkonzept und dem allgemeinen Umgang mit der Lehrperson. Das darauffolgende konkrete Verhalten und der Lernerfolg werden von der Lehrperson wahrgenommen, wodurch diese ihre ursprünglichen Erwartungen bestätigt sieht. Dies kann unter Umständen so weit führen, dass die Lehrperson auftretende Veränderungen der Schüler*innen gar nicht erkennt, was als „Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen“ (Dubs 2009, 449) bezeichnet wird. Wie kann nun ein Menschenbild des Respekts aufgrund der hier dargelegten Ausführungen vorläufig formuliert werden? Wenn Respekt (vgl. Dillon 2003, o. S.) bedeutet, Schüler*innen in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und zu verstehen, dann lässt sich ein Menschenbild des Respekts in Anerkennung der Vielfalt ableiten. Dieses Menschenbild zeichnet sich dann dadurch aus, dass Lehrpersonen ihre Schüler*innen in ihrer Einzigartigkeit wahrnehmen, eine bedingungslose Akzeptanz zeigen, sie wertschätzend behandeln, ihnen mit konzentrierter Aufmerksamkeit und Achtsamkeit begegnen und geduldig sind, Mitgefühl und Empathie zeigen und ein Gespür für ihre Hoffnungen, Sorgen und Wünsche entwickeln. Dafür ist Offenheit, Neugier und Interesse notwendig, um zu erkennen, was Schüler*innen für die Bewältigung ihres gegenwärtigen Lebens, ihrer Lernanforderungen und Bildungsherausforderungen benötigen. Um Schüler*innen im Unterricht bestmöglich unterstützen zu können, sind im Unterrichtsalltag permanent Dialogprozesse gefragt, um Kooperationshandlungen zwischen Lehrperson und Schüler*innen zu ermöglichen. Durch den Dialog, dem vertrauensvollen Austausch miteinander, gekennzeichnet durch gemeinsame Wissensgenerierung, Fragen stellen, Gleichwürdigkeit, Respekt und Achtung, Zuhören und Verstehen wollen sowie dem Erkunden neuer Möglichkeiten (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006; Schopp 2010), ist dann auch eine Annäherung der Lehrperson an die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata (vgl. Barlösius 2011, 60ff.) der Schüler*innen, aber auch an ihre Sorgen, Ängste, Hoffnungen und Wünsche möglich. Erst der Dialog – bei dem es sich in erster Linie um eine Haltung handelt – wirkt sich auf Kooperationen förderlich aus, durch die Schüler*innen in die Unterrichtsgestaltung und ihre Lernprozesse mit einbezogen werden. Welche Erfahrungen Schüler*innen in der Lebenswelt berufsbildender Schulen tatsächlich machen und wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, zeigen nachstehende Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung von Albert (2022).

3 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

Bei der im Folgenden vorgestellten Forschungsarbeit handelt es sich um eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung zu Respekt aus der Wahrnehmungsperspektive von Schüler*innen. Folgende Fragestellungen sind für diesen Artikel relevant: „Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert? Welche Menschenbilder von Lehrpersonen lassen sich aus von Schüler*innen wahrgenommenen Praxisformen ableiten und rekonstruieren?“. Um Antworten auf diese Fragen zu generieren, wurden Schüler*innen der Sekundarstufe II an zwei berufsbildenden Schulen im städtischen Gebiet befragt, wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen. Die Wahl der Stichprobe begründet sich in zweierlei Hinsicht: Erstens sollen in diesen Schulen – das ist auch explizit in den Bildungsstandards ausgewiesen – die Schüler*innen speziell auf respektvolle Umgangsformen in Beruf und Gesellschaft vorbereitet werden (vgl. BMBWF 2023). Und zweitens ist die Heterogenität der Schüler*innen in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen speziell im urbanen Raum relativ groß, da Schüler*innen aus allen Schulen der Sekundarstufe I in diesen Schultyp übertreten und insbesondere der städtische Bereich von Zuwanderung betroffen ist. Für die Entwicklung eines geeigneten Erhebungsinstrumentariums wurden zahlreiche Pretests in Form von schriftlichen Erhebungen und mündlichen Interviews durchgeführt, um dann festzustellen, dass eine Fülle von Daten durch Gruppendiskussionen generiert werden kann. Als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen diente eine schriftliche Einzelbefragung, die vor der eigentlichen Datenerhebung stattgefunden hatte, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich zunächst einmal mit dem Thema zu befassen und zu ihren individuellen Standpunkten zu finden. Dabei sollten sie sich an Erfahrungen mit Respekt im Unterricht erinnern und diese beschreiben (vgl. Albert 2020, 7f.).

3.1 Durchführung der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen mit insgesamt 58 Schüler*innen im Alter von 17 bis 21 Jahren, sieben bis elf Schüler*innen pro Gruppe, durchgeführt. Die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010) eignet sich für die Generierung von Antworten hinsichtlich der erkenntnisleitenden Forschungsfragen, da auf diese Weise Wissensbestände und kollektive Erfahrungen von Gruppen erforscht werden können. Wie bereits erwähnt, konnten sich die Schüler*innen im Vorfeld mittels des Fragebogens mit der Respektthematik auseinandersetzen. Als Einstieg in die Gruppendiskussionen wurden sie daran erinnert, dass sie sich in schriftlicher Form mit Respekt auseinandergesetzt hatten, und sie wurden um eine prinzipielle Einschätzung gebeten, inwiefern Respekt in ihrem Unterrichtsalltag eine Rolle spielt bzw. ob der Begriff *Respekt* überhaupt ihr Interesse weckt. In der Auswertung wurden die Namen der Schüler*innen anonymisiert und sie erhielten entsprechende Codierungen. Die Gruppen wurden nach den österreichischen Städten Bregenz, Graz, Klagenfurt, Linz, Salzburg und Wien benannt, wobei die Namenszuteilung zufällig erfolgte. Während der Gruppendiskussionen wurden die Codierung der jeweils sprechenden Person, Zeitangaben sowie wesentliche Informationen notiert. Es erfolgte ein Hinweis auf Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymität und Informationen zur Rolle der Gruppendiskussionsleiterin, die sich nicht an der Diskussion beteiligt, sondern lediglich nachfragt. Die Gruppendis-

kussionen fanden in vertrauten Räumen der Schüler*innen in den entsprechenden Schulgebäuden statt und dauerten jeweils ungefähr 100 Minuten. Die Diskussionsteilnehmer*innen besuchten gemeinsam eine Schulklasse, demnach handelte es sich um Realgruppen. Dadurch war eine Vertrautheit der Schüler*innen untereinander gegeben. Gleichzeitig bestand auch eine Vertrautheit mit dem Thema durch die im Vorhinein ausgefüllten Fragebögen der Schüler*innen. Aus diesem Grund war lediglich eine kurze Aufwärmphase notwendig, die von Lamnek (vgl. 2005, 140) formulierten Phasen *Fremdheit*, *Orientierung* und *Anpassung* waren daher nicht von Bedeutung. Und so stiegen die Gruppendiskussionsteilnehmer*innen rasch in eine anregende Diskussion ein. Die Daten wurden nach den Richtlinien des TiQ – Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2014, 253f.) transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels dokumentarischer Methode, um den Zugang zu kollektiven Orientierungen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010, 13) zu erhalten. Insgesamt konnten durch die dichten Beschreibungen individuelle und aussagekräftige kollektive Erfahrungen rekonstruiert werden, die einerseits zum Diskurs der Professionalisierung des Lehrerberufes beitragen und andererseits Anlass bieten, die Bedeutung der pädagogischen Haltung von Lehrkräften weiter differenziert zu untersuchen (vgl. Albert 2022).

3.2 Auswertung mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014)

In den Gruppendiskussionen zeigten sich die Schüler*innen sehr engagiert und erzählten mit respektvoller Offenheit zueinander über ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus ihrem Schulalltag. Es kommt zu intensiven Erzählungen, weil sich die Schüler*innen untereinander so unmittelbar verstehen (vgl. Bohnsack 2014, 61). Aufgrund des wertschätzenden Kontaktes und der Empathie der Jugendlichen konnte also eine Fülle an qualitativen Daten generiert werden (vgl. Albert 2020, 8). Die umfangreichen Daten ermöglichten, bei der Auswertung entsprechend den Analyseschritten der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) vorzugehen. Dabei wird zuerst eine formulierende Interpretation auf der WAS-Ebene durchgeführt, bei der es darum geht, eine thematische Gliederung der Gruppendiskussionen herauszuarbeiten, also darzustellen, *was* die Diskussionsteilnehmer*innen gesagt haben. Daraufhin werden Passagen dahingehend ausgewählt, inwiefern sie für die konkrete Zielsetzung bzw. für einzelne erkenntnisleitende Forschungsfragen relevant sind, sie für die Befragten von Bedeutung sind und eine inhaltliche Vergleichbarkeit zu anderen Passagen sinnvoll ist. Und schließlich erfolgt eine reflektierende Interpretation auf der WIE-Ebene, bei der es um die Rekonstruktion der Orientierungen seitens der Schüler*innen geht, konkret also um ihre Wahrnehmung respektvoller bzw. respektloser Praxisformen seitens der Lehrpersonen. Das ist der sogenannte Dokumentensinn, das *Wie* einer Passage. Das implizite Wissen der Schüler*innen wird also durch die comparative Analyse mithilfe von Diskursorganisation und semantischer Analyse herausgearbeitet. Dabei werden Textpassagen fallintern und falleextern verglichen und homologe Muster aus den vorliegenden Daten rekonstruiert, um in der Folge die rekonstruierten Orientierungsrahmen zu bilden. Diese konstituieren sich durch sogenannte Vergleichshorizonte, mit deren Hilfe die Rahmenorientierungen bezogen auf ein gemeinsames Drittes – *tertium comparationis* – herausgearbeitet werden. Und somit ist „innerhalb des Rahmens (...) die Orientierungsfigur aufgespannt, die in den Erlebnisdarstellungen eingelassen ist“ (Michalek 2008, o. S.). Ausgehend davon erfolgt dann die Interpretation auf einer abstrakteren Ebene, indem das *Typische* eines

Falles erfasst (vgl. Tesch 2018, 88ff.) und danach die sinngenetische Typenbildung vollzogen wird. Durch die Erfassung überindividueller Muster werden schließlich verallgemeinerungsfähige Aussagen möglich, wodurch Folgeforschungen angeschlossen werden können. Zusätzlich bleibt jedoch die Originalität der Einzelbeiträge der Orientierungsfiguren bestehen (vgl. Haas/Scheibelhofer 1998, 1f.). Diese Darstellung der Ergebnisse anhand der Entfaltung der Orientierungsfiguren erhöht die Nachvollziehbarkeit. Die Analyseergebnisse der hier skizzierten empirischen Untersuchung wurde in vier Dimensionen strukturiert (*Person, Intersubjektivität, Kontext, Anliegen*), wobei in diesem Beitrag auf die Dimension *Anliegen* fokussiert wird. Diese Dimensionsbezeichnung begründet sich darin zu erfassen, was den Schüler*innen besonders wichtig zu sein scheint, ihnen sozusagen wichtige Anliegen sind. Im Folgenden werden die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Teilergebnisse in einem Schritt vorgestellt.

4 Respektvolle Praxisformen aus Sicht der Schüler*innen

Respektvolle Praxisformen zeigen sich, wie schon erwähnt, in unterschiedlichen Dimensionen. In der Dimension *Anliegen* konnten drei Typen in Bezug auf die Basistypik – „Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen“ in Bezug auf ihr Respektverständnis (vgl. Albert 2022) – rekonstruiert werden. Bei Typ I erfüllen sich die Erwartungen der Schüler*innen an ein dialogisches und kooperatives Miteinander. Lehrpersonen dieses Typs beziehen ihre Schüler*innen etwa in die Planung des Unterrichts ein, pflegen einen freundlichen Umgangston, sind diskussionsfreudig und zeigen Offenheit im Dialog. Bei Typ II erleben die Schüler*innen restriktive Praxisformen, die von den Erwartungen seitens der Schüler*innen gerade hinsichtlich der Dialog- und Kooperationsbereitschaft abweichen. Lehrpersonen dieses Typs scheuen Kritik und sehen sich mehr als Autorität in ihrer Rolle und weniger als Lerncoach. Bei Typ III erleben die Schüler*innen sowohl Praxisformen entsprechend Typ I als auch entsprechend Typ II und kann dadurch von den anderen beiden Typen abgegrenzt werden, dass das Verhalten ambivalent von den Schüler*innen erlebt wird und nicht eindeutig zuordenbar ist. Aus dem von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Verhalten ihrer Lehrpersonen des Typs III lässt sich ableiten, dass restriktive Praxisformen häufig das Resultat von intransparenten Kriterien und Regeln zu sein scheinen.

Tabelle 1: Überblick Dimension *Anliegen* (vgl. Albert 2022)

Dimension Anliegen			
Basistypik	Typ I	Typ II	Typ III
Modi der Entsprechung normativer Erwartungen der Schüler*innen und erlebte Praxisformen von Lehrpersonen	Konformität	Differenzen	Ambivalenzen
Orientierungsfiguren	Kooperative und dialogische Praxisformen	Restriktive Praxisformen	Wechselwirkungen zwischen Praxisformen
Beschreibung der Orientierungsfiguren	Die Lehrperson zeigt sich kooperativ und legt Wert auf Meinungen, Dialoge und einen gemeinsamen Lernprozess.	Die Lehrperson zeigt mangelnde Kritikfähigkeit, keine Bereitschaft zu Gesprächen und ist nicht zur Kooperation bereit.	Die Lehrperson formuliert intransparente Kriterien und Regeln und tätigt restriktive Praxisformen.
Auswirkungen	Kooperation Meinungsfreiheit respektvolle Dialoge gemeinsames Lernen	Ruhigstellen Abwehr von Kritik Geringschätzung	restriktive Praxisformen ausweichendes Verhalten Abwehr von Fragen
Fälle	Graz, Salzburg, Wien	Bregenz, Salzburg, Wien	Bregenz, Graz, Linz

Tabelle 1 zeigt einen groben Überblick der Typen von Praxisformen in der ausgewählten Dimension, die Charakteristik der entsprechenden Orientierungsfiguren, ihre Auswirkungen und schließlich aus welchen Fällen diese rekonstruiert wurden. Demgemäß gilt es nun, jene drei spezifischen Typen hinsichtlich ihrer gemeinsamen Orientierungsfiguren zu skizzieren und ihrer qualitativen Ausprägung (Konformität, Differenzen, Ambivalenzen) anhand von Erzählsegmenten einzelner Schüler*innen zu beschreiben.

4.1 TYP I: Dialogische und kooperative Praxisformen

Über Dialoge kann es Lehrpersonen gelingen herauszufinden, was Schüler*innen für ihre Lernprozesse benötigen, um dann in Kooperation, also einem Austausch von Ressourcen und Kompetenzen sowie einer geteilten Verantwortung und Aufgabenübernahme, Lernziele festzulegen und Erreichtes zu evaluieren (vgl. BMBWF 2023). Fiona und Katrin diskutieren darüber, dass sie sich respektiert fühlen, wenn der Lehrer mit ihnen kooperiert, die Interaktion auf Augenhöhe führt und Gegenseitigkeit erkennbar ist. Erkennbar wird diese Beziehungsorientierung in folgenden Aussagen:

Fiona: Es ist nicht nur so, dass wir von ihm lernen, es ist auch so, ich glaub' aber, er lernt auch von uns. [...]

Katrin: Also was ich auch noch gut finde, er fragt auch z. B., was er in einer ersten Klasse so besser machen könnte, das fragt er uns dann auch immer und dann geben wir ihm auch Ratschläge, was gut ist, was nicht so gut ist, -

Fiona: Und was er besser machen könnte (Graz, Zeilen 983-991).

In dieser Erzählsequenz zeigt sich eine gemeinsame Orientierung. Die beiden Schülerinnen bestätigen und ergänzen gegenseitig ihre Sätze und der Diskurs verläuft univok, man kann auch sagen, sie sprechen „wie mit einer Stimme“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2009, 291ff.). Durch die Aussage von Fiona, der Lehrer lerne auch von ihnen, wird deutlich, dass er über die dialogische Haltung die Bereitschaft zur Kooperation zeigt. So wechselt der Lehrer die Perspektive und versucht herauszufinden, wie er aus der Sicht der Schüler*innen seinen Unterricht verbessern könne. Es erfolgt ein Angebot zum Dialog mit dem Ziel, die gemeinsame Arbeit, nämlich Unterricht und Lernen zu verbessern. Es ist eine Form von Kooperation, die grundsätzlich gekennzeichnet ist, „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, 199). Die Lehrperson und ihre Schüler*innen – das wird in dieser Passage sichtbar – sind aufeinander bezogen und haben gemeinsame Ziele, nämlich die Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich für beide Seiten zu verbessern. Wie auch bei dem Verständnis von Respekt geht es um einen kommunikativen Austausch sowie Vertrauen und Autonomie. Allerdings belegen Studien, dass zu viel Autonomie kooperationshemmend wirken kann und damit auch zu wenig Autonomie mangelnde Motivation zur Folge hat. Das bedeutet eine Ausbalancierung der Antinomien Autonomie und Kontrolle und sicheres Agieren der Lehrpersonen innerhalb dieses dialektischen Spannungsfeldes (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Aus den Erzählungen von Fiona und Katrin wird das Erleben von Gleichberechtigung und Vertrauen deutlich, das konstitutiv für derartige Formen von Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler*innen deutlich ist. Bei der Kooperation wird teilweise arbeitsteilig vorgegangen, indem Lehrpersonen und Schüler*innen ihr Wissen, ihre Ressourcen und Kompetenzen einbringen und aufeinander abstimmen, um sich mit Aufgaben auseinander zu setzen und Problemlösungen zu entwickeln. Besonders wichtig ist bei dieser Art von Zusammenarbeit Vertrauen, da Fehler angesprochen werden und Kritik und Hinterfragen einen wesentlichen Stellenwert einnehmen. So kann die Qualität des Lernens durch Anregungen und Reflexion verbessert sowie die eigenen Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, 210f.). Diese Art von konstruktivem Austausch wird auch in der folgenden Textpassage angesprochen.

Denise: Und es ist kein Druck. Wenn er einmal fragt, und jemand weiß die Antwort nicht –

Edina: ⊥ Dann erklärt er's noch einmal –

Denise: ⊥ Dann sagt er nicht, hm, 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.

Frida: ⊥ Er will einem noch einmal beibringen, was man nicht genau gewusst hat (Bregenz, Zeilen 987-993).

Sichtbar werden in dieser Passage zwei gegensätzliche Horizonte, womit Orientierungen gemeint sind: Zum einen schätzen die Interviewten das kooperative Verhalten der Lehrperson, indem diese keinen Druck ausübt und den Schüler*innen auch keine Vorwürfe macht, wenn sie eine Frage nicht beantworten können. Auch die Fähigkeit mit viel Geduld das Nichtverstandene noch einmal zu erklären, wird positiv geschätzt. Bei Bedarf werde Unterstützung durch Schüler*innen erfragt und somit Lernende als wichtige Ressource genutzt. Auch Elsa erzählt von

einem Lehrer, der bei Fragen der Schüler*innen die Inhalte noch einmal geduldig erklärt und alle anderen Schüler*innen dabei mit einbezieht. Manchmal gebe es ihrer Meinung nach aber auch Fälle, wo Schüler*innen bestimmte Inhalte besser als die Lehrpersonen erklären, sie wisse zwar nicht, warum das so sei, aber „man checkt es einfach besser“, womit sie meint, dass die Schüler*innen den Lernstoff besser verstehen, wenn sie ihn von ihren Mitschüler*innen, die als Tutor*innen eingesetzt werden, erklärt bekommen. Des Weiteren finde sie es gut, dass sich alle Schüler*innen im Unterricht einbringen können. Elsa finde es sehr gut, wie „der Professor das macht“ und sie wünscht sich, dass es auch in anderen Fächern so sein könnte (vgl. Graz, Zeilen 189-198). Eine Form der Gleichwertigkeit wird dabei erkennbar und ein gemeinsames Arbeiten von Schüler*innen und ihren Lehrkräften an den Inhalten sowie ein selbstverständlicher Umgang mit Fehlern und Wissenslücken. Zum anderen wird als negativer Gegenhorizont beschrieben, dass von der Lehrperson Vorwürfe kämen und Schüler*innen bei Nichtwissen erniedrigt sowie mit einer negativen Mitarbeit sanktioniert würden. Die Schüler*innen der Gruppe identifizieren diese Praxisformen als respektlos, sowie sie auch bei Typ II restriktive Praxisformen wahrnehmen, die nicht ihren Erwartungen an einen respektvollen Umgang entsprechen, weil die Schüler*innen sich nicht in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und verstanden fühlen.

4.2 Typ II: Restriktive Praxisformen

Im Typ II erleben die Schüler*innen restriktive Praxisformen, die sich in einem Lehrerverhalten zeigen, dessen Charakteristik beispielsweise unkontrollierte Gefühlsausbrüche, repressive Machtausübung, strenge Regeln sowie disziplinierende Maßnahmen sind. In einer Textpassage wird in der Gruppe über eine Reaktion auf das Nichtwissen einer Schülerin gesprochen, die von den diskutierenden Schülerinnen als respektlos identifiziert wird.

Gina: ┆ Oder man fragt etwas, man wird angebrüllt. Einmal hat sie ja wegen uns jetzt, das werden wir nie vergessen, wissen Sie das ist im September passiert und das wissen wir noch heute, wir reden heute noch darüber. Sie hat sie angebrüllt, weil sie gefragt hat, ob die Umsatzsteuer mit –

Dunja: ┆ Dazugerechnet werden soll.

Gina: ┆ Ja. Und sie hat sie eiskalt angeschrien. Und wir waren alle nur so verblüfft.

Emina: ┆ Ja (Klagenfurt, Zeilen 194-201).

Im Unterschied zu den Erzählungen, die Typ I beschreiben, wird ein negativer Gegenhorizont sichtbar. In der Textpassage oberhalb geht es darum, dass eine Lehrerin auf die Frage einer Schülerin reagiert, indem sie diese angeschrien habe. Die Schülerinnen bringen ihre Fassungslosigkeit über die Reaktion der Lehrerin zum Ausdruck und hätten sich wohl eher ein Verhalten wie geduldiges Erklären und gemeinsames Diskutieren erwartet. Dieses Beispiel bestätigt, wie wichtig Achtsamkeit, Vorsicht im Umgang und eine gewisse Sensibilität in der Lehrer-Schüler-Beziehung sind. Ida teilt ihre Erfahrung dazu folgendermaßen mit der Gruppe:

Ida: ┆ Die Lehrer denken, sie können, sie machen keine Fehler. Aber **wir sehen die Fehler** und wenn wir sie mal auf die Fehler d‘rauf ansprechen wollen, wollen sie’s nicht hören, sozusagen (Salzburg, Zeilen 556-557).

Die Aussage von Ida verdeutlicht, dass manche Lehrpersonen ihre Fehler überspielen und nicht offen zu diesen stehen. Offenheit der Lehrpersonen ihren Schüler*innen gegenüber würde helfen, das Gemeinsame in den Mittelpunkt zu stellen. In dem Zusammenhang könnte herausgestellt werden, dass es menschlich sei, Fehler zu machen. Schüler*innen erkennen Angst, Unsicherheit und den vermeintlichen Kontroll- und Machtverlust bei ihren Lehrenden. So verschlimmern sich jedoch oftmals dementsprechende Situationen, indem sich die Schüler*innen nicht respektiert und gestärkt fühlen, wenn Lehrpersonen ihre Schwächen leugnen und so von ihnen ein Machtgefälle hergestellt wird, wodurch sich diese höher als die Schüler*innen positionieren. Von ähnlichen Erfahrungen berichtet Denise:

Denise: [...] Die Lehrer können auch mit der eigenen Kritik nicht umgehen. Ich hab‘ z. B. im letzten, also in einem Unterrichtsgegenstand gefragt, was ein Wort auf Englisch heißt, die Lehrerin konnte mir die Frage nicht beantworten. Dann hab‘ ich das Wort gegoogelt, ich habe das Wort herausgefunden, hab‘s dem Lehrer gesagt. Dann hat der Lehrer angefangen, irgendwie Gegenargumentationen zu finden, dass man das Wort sowieso nicht immer verwenden kann usw. Ich fänd‘s viel besser, hätte er gesagt, ja, ich hab‘ das Wort nicht gekannt, jetzt kennen wir das Wort, wir haben beide was gelernt. Ich hab‘ daraus gelernt, der Lehrer hat was daraus gelernt. Aber wieso mir gleich erklären, dass man das Wort nicht verwenden kann, dann hab‘ ich gesagt, doch, das Wort kann man verwenden, hat er gesagt, ja, passt schon. Als Junge (*junger Mensch, Anm. SA*) denkt man, das war‘s. Ich find‘, dann, ich weiß nicht, nur weil man selber was jetzt mehr wusste in der Situation als der Lehrer, wird man gleich, ich weiß nicht, es gibt sehr wenige Lehrer, die damit umgehen können, wenn der Schüler mehr weiß, und auch seine Meinung dazu äußern kann (Bregenz, Zeilen 441-448).

Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass die Autorität der Lehrperson, durch die vertikaler Respekt von den Schüler*innen eingefordert wird, auch heute noch von großer Relevanz ist. A priori ist die Lehrperson eine Autoritätsperson und will als solche respektiert und anerkannt werden. Doch die Welt verändert sich beständig, die Autorität des Wissenden in den Bildungsinstitutionen ist heute sicherlich eine andere als die der vorherigen Generationen. Auch Lehrpersonen müssen sich mit veränderten Rolle auseinandersetzen. Das Beispiel macht deutlich, dass zusätzlich die Lehrperson in diesem Fall nicht zugeben möchte oder kann, dass sie etwas nicht weiß. In der Folge führt sie dies in eine Sackgasse, aus der heraus sie auch die konstruktiven Beiträge der Schülerin nicht ernst nimmt. Damit besteht die Gefahr eines einsetzenden Zirkels von Angst und Vertrauensverlust seitens der Lehrperson und Missachtung und Geringschätzung seitens der Jugendlichen der Lehrperson gegenüber. Zunehmend schwindet dann auch die Bereitschaft, gemeinsam mit den Jugendlichen in Ruhe zu lehren und zu lernen. Denise erkennt die Schwachpunkte genau und meint, dass es viele Lehrpersonen gebe, die mit dem Autoritätsverlust nicht klarkämen. Auch Brenda hat eine ähnliche Erfahrung gemacht, dass eine Lehrerin intensive Diskussionen mit Schüler*innen scheue und eher ein Vermeidungsverhalten bevorzuge als Aufgeschlossenheit und Interessiertheit für die Themen der Jugendlichen zu zeigen.

Brenda: Sie diskutiert auch nicht. Wenn man eine Diskussion anfangen will, tut sie gleich die Person so ruhigstellen und so sagen, ich diskutier‘ jetzt nicht mit Ihnen, und dann muss man sich halt wieder hinsetzen und still sein. Bei ihr kann man halt nichts sagen gegen sie (Salzburg, Zeilen 536-538).

Gery und Ida berichten von ähnlichen Erfahrungen, wenn es um Partizipation von Schüler*innen im Unterricht geht. Sie sprechen jedoch generell von Lehrpersonen im Allgemeinen und weniger von einem konkreten Erlebnis.

Gery: Das ist halt unnötig, mit Lehrern zu diskutieren. Weil, ah, wenn du Recht hast, dann werden sie aufhören mit dir zu diskutieren. Trotzdem bekommst du dann ‘nen Klassenbucheintrag oder was weiß ich. Man **kann** mit keinem Lehrer diskutieren.

Ida: Und wenn man sie mal, halt wenn sie wissen, dass wir Recht haben, geben sie’s dann nicht mal zu. Sie sagen einfach, so, das reicht, hör jetzt auf, setz dich hin, nimm Platz (Salzburg, Zeilen 567-571).

In diesen hier ausgewählten Textpassagen bringen die Schüler*innen sehr deutlich zum Ausdruck, dass sie mit vielen Lehrpersonen nicht wirklich diskutieren können, ihre Meinungen würden nicht gehört und es finde kein Dialog auf Augenhöhe statt. Gery bringt seine Verzweiflung dadurch zum Ausdruck, indem er das Wort **kann** betont. Dabei schwingt ein Gefühl der Machtlosigkeit den Lehrpersonen gegenüber mit, was an Machtkämpfe erinnert, bei denen einer als Sieger hervorgeht und gewinnt. Schüler*innen haben in ihrer Entwicklung und Persönlichkeitsbildung aber ein menschliches Bedürfnis und Interesse sich auseinanderzusetzen, Meinungen abzuwägen, Grenzen zu erfahren, Erwachsene herauszufordern u.v.a.m. Der Grund für das Verhalten dieser Lehrpersonen ist mangelnde Dialogbereitschaft und Kritikfähigkeit. In diesen Beispielen wird Respekt als Prozess des Ausgleichs von Rangunterschieden oder Rollenpositionen und den damit verbundenen Wissensvorräten verstanden. Wahrscheinlich ist die Bezeichnung ranghöherer Interaktionspartner*innen im Kontext Schule längst Vergangenheit und könnte durch die Schule als ein Ort des miteinander, voneinander und aneinander Lernens ersetzt werden.

4.3 Typ III: Ambivalente Praxisformen

In Typ III zeigen sich tiefgreifende Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen noch einmal anders, indem Lehrpersonen die veränderten Herausforderungen in der Gestaltung des Unterrichts und im Umgang mit der Vielfalt der heterogenen Schüler*innen zu bewältigen haben, die wiederum unmittelbare Auswirkungen auf Respekt haben. Dabei wird im Laufe der Gruppendiskussionen deutlich, dass einige Lehrpersonen sehr wohl über Haltungen verfügen, die von den Schüler*innen als respektvoll erlebt werden, in manchen Situationen oder bei einem Teil der Schüler*innen ihre Dialog- und Kooperationsbereitschaft jedoch sinkt. In besonderem Maße gilt für die Schule, dass den Lehrpersonen eine Führungsrolle zukommt und damit auch implizit die mit der Institution verbundenen Regelungen und Vorschriften begründet sind. Auf ambivalente Praxisformen dürften Lehrpersonen aber trotz ihrer Machtposition vermutlich ausweichen, wenn transparente Vorgaben und Regeln fehlen bzw. sie Unsicherheiten in ihrem Verhalten und Argumentieren zeigen.

Dunja berichtet von einem derartigen Erlebnis:

Dunja: Wenn man die Lehrer nach der Benotung fragt, so wie kommt es drauf, äh, ich hatte eine gute Schularbeit, dann sagen sie, ja, das hat sich so ergeben. Ich muss dir das nicht erklären.

Und dann denk‘ ich mir so, wieso, ich brauch ‘ne Erklärung und dann geht sie mir aus dem Weg und redet nicht, geht ins Lehrerzimmer (Klagenfurt, Zeilen 220-223).

Die Situation, die Dunja beschreibt, lässt vermuten, dass Lehrpersonen aufgrund mangelhaft aufgestellter Beurteilungskriterien, die Benotungen den Schüler*innen gegenüber nicht begründen können und es hier offensichtlich an konstruktivem Feedback mangelt – Feedback, das die Schüler*innen so dringend für ihre Lernprozesse benötigen würden. Wenn es um Begründungen von Beurteilungen geht, weichen die Lehrpersonen in diesem Fall dem Gespräch aus, sowohl verbal als auch körperlich. Um intransparente Qualitätskriterien geht es auch in folgender Erzählung:

Greta: Ah ja, wir mussten so ein Konzept schreiben, und wir hatten keine Ahnung davon, wie man das macht, also wir haben sowas davor nie gemacht, und sie hat es uns auch nicht erklärt, und dann hat ihr jeder das Konzept irgendwie abgegeben, so wie’s wir am besten machen konnten, und dann hat sie uns halt alle irgendwie angeschrien, dass das gar nicht geht, dass, ob uns das eigentlich nicht peinlich ist, das so abzugeben, in so einer Form, keine Ahnung. Und das Ding ist, sie hat uns ja nicht einmal so Verbesserungsvorschläge gegeben, sie hat nur gesagt, was wir schlecht gemacht haben. Das heißt, wir haben’s zurückbekommen, aber wir konnten’s nicht verbessern, wir wussten nicht was genau. Und ja - (Linz, Zeilen 280-285).

In dieser Textpassage erzählt Greta davon, dass ihr und ihren Mitschüler*innen wichtige Informationen gefehlt hätten, um die von der Lehrerin geforderte Aufgabe zu lösen. Anstatt den Schüler*innen die Informationen zu geben, hätte die Lehrerin ihrer Meinung nach respektlos reagiert, indem sie die Schüler*innen verbal abqualifiziert habe. Eine Defizitorientierung ist erkennbar, da die Fehler zwar aufgezeigt würden, jedoch nicht, was konkret verbessert werden könne bzw. wie ein Konzept korrekt geschrieben werden solle. In einer weiteren Textpassage wird ein positiver Horizont herangezogen, zugleich aber auch der negative Horizont von zuvor, bestätigt:

Elsa: Ich finde, unser OMAI-Lehrer (*Officemanagement und Angewandte Informatik, Anm. SA*) kann das eigentlich ganz gut, er hat mit allen Humor, er redet mit allen und wenn’s dann zur Benotung kommt, benotet er meiner Meinung nach echt fair.

Dana: Er sagt uns auch welche Noten wir bekommen, und wie sie zustande kommen, bei vielen passiert das nicht, manche sagen einfach die Note, aber sie sagen nicht wieviel z. B. die Mitarbeit zählt oder welche Mitarbeitsnote du hast.

Fiona: Oder er sagt uns auch gleich, wie wir’s verbessern könnten oder nicht. Bei manchen ist das nicht der Fall, bei manchen muss man immer wieder nachfragen, bis man überhaupt eine, nicht Antwort kriegt, sondern überhaupt etwas kriegt, wo man wirklich verbessern kann. Manche sagen nein, du stehst fix d’rauf und nach einer Woche sagen sie, du kannst es doch verbessern (Graz, Zeilen 161-171).

Diese Passage aus der Gruppendiskussion ist ein treffendes Beispiel für einen respektvollen Umgang mit den Schülerinnen und verweist auf das elementare menschliche Bedürfnis, von seinen Mitmenschen wahr- und ernst genommen sowie vor allem, mit einem Anliegen respektiert zu werden. Das Beispiel hier zeigt, dass die Schülerinnen ihren Lehrer positiv bewerten

und sich darin auch einig sind, dass er sich bezüglich Feedbackkultur vorbildhaft verhält. Eine freundliche, zugewandte Haltung ist erkennbar und vor allem auch klare Beurteilungskriterien, anhand derer eine Orientierung möglich ist und so Transparenz geschaffen wird. Durch klare Regeln und Vorgaben nehmen die Schülerinnen eine gerechte Beurteilung wahr, fühlen sich ernst genommen und erfahren eine gleichberechtigte Lehrer-Schüler-Beziehung. Im Gegensatz dazu kann das Gefühl der ungerechten Behandlung auftreten, wenn etwa unklare Verhaltensregeln existieren, wie eine Aussage von Brenda deutlich zeigt:

Brenda: Bei diesem Lehrer gibt es einfach keine Gerechtigkeit, bei ihm ist es nur, diese zwei Schüler dürfen alles machen, was sie wollen, und die anderen müssen leise sein. Dürfen halt nichts sagen (Salzburg, Zeilen 605-622).

Für die Schüler*innen dieser Klasse dürfte es bei diesem Lehrer offensichtlich unterschiedliche Verhaltensregeln geben. Manchen Schüler*innen würde, laut Brenda, alles erlaubt werden, anderen eben nicht. Deutlich wird in vielen Aussagen, dass Schüler*innen klare Regeln bevorzugen, die dann auch für alle gleichermaßen in einer Klasse gelten.

Insgesamt zeigen diese drei Typen, dass es, um freundlich, wohlmeinend und gleichzeitig leistungsorientiert mit Schüler*innen zu arbeiten, einer gegenseitigen Respektbekundung und der Fähigkeit und Bereitschaft zum Dialog bedarf. Der Dialog (vgl. Hartkemeyer et al. 2006; Schopp 2010) ist aber mehr als nur eine spezielle Form des verbalen Austausches miteinander. Nur durch eine bewusste Aufmerksamkeit und Achtsamkeit den Schüler*innen gegenüber, durch ein einführendes Verstehen und durch die Anerkennung der Einzigartigkeit jeder Person, ist es aus Sicht der Schüler*innen möglich, auch im Dialog Respekt im Sinne von Angenommen-Sein zu erfahren. Im Dialog versuchen Lehrende und Lernende gemeinsam etwas zu entdecken, eine kollektive Wahrnehmung über ein Thema oder einen Gegenstand oder ein Gefühl oder eine Denkweise oder Lebensanschauung zu teilen, mögliche Antworten auf Fragen zu finden, den spezifischen Sichtweisen Achtung und Akzeptanz entgegenbringen und das alles auf der Grundlage aufmerksamen und achtsamen Zuhörens und Anteilnehmens.

5 Conclusio und Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellten Teilergebnisse einer umfassenden Forschungsarbeit (vgl. Albert 2022) zeigen, dass sich die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, wenn sich diese kooperativ zeigen und dialogische Begegnungen im Unterricht eher die Regel, als die Ausnahme darstellen. Dann fühlen sich die Schüler*innen in ihrer Individualität erkannt. So lässt sich vermeiden, dass Schüler*innen auf wenige Merkmale reduziert werden. Erst durch den Dialog werden Kooperation und Gleichwürdigkeit möglich. Gemäß Dillon (vgl. 2003) wird eine Person dann respektiert, wenn sie beachtet, wahrgenommen und verstanden und so ihre Bedeutung und ihr individueller Wert erkannt wird, frei von äußeren Bedingungen oder entsprechenden Erwartungshaltungen. Das verdeutlicht noch mehr die Notwendigkeit von Dialog und Kooperation, ausgezeichnet durch eine neue Fehler- und Feedbackkultur sowie den wertschätzenden Umgang mit Schülerbeiträgen. Es geht vielmehr auch darum, Schüler*innen Mut und Zuversicht zu vermitteln, sie zu unterstützen, wenn sie Hilfe benötigen und sie vor allem in ihrem SEIN zu respektieren. Wichtig ist die Erfahrung von Gemeinschaft und Gemeinsinn,

dass Lehrpersonen etwa auch gemeinsam mit den Lernenden sich etwas Beeindruckendes für den Unterricht überlegen und Entscheidungen bei einem auftretenden Problem im jeweiligen Moment gemeinsam treffen. Die Schulklasse wird dann zu einem Kollektiv, das Freude an der Teamarbeit hat, in dem Respekt nicht nur ein Wort, sondern eine gelebte Haltung ist. So werden gemeinsam passende Lernwege erkundet, Neues kreiert, Spontaneität zugelassen, Faszinierendes ausprobiert und auch Sorgen und Ängste haben ihren Platz. Alle übernehmen eine gewisse Verantwortung, bei kniffligen Fragen kann gemeinsam eine interessante und spannende Wissenssuche betrieben werden und jede Person, egal woher sie kommt, welche gezielte Förderung sie benötigt, welche Sprache sie spricht, welche religiösen Werte in ihrer Familie zu Hause gelebt werden, jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler und auch die Lehrenden sind besonders und einzigartig. Diese Akzeptanz als solche schränkt die Persönlichkeit der Lernenden nicht ein, sondern es gilt, durch direkte und indirekte Impulse einen entsprechend förderlichen Unterricht zu gestalten. Gelingender Unterricht bedeutet in diesem Sinne, einen pädagogischen Lernraum zu schaffen. Das bedeutet, dass Lehrpersonen Interesse an den lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Schüler*innen haben, dass den Lernenden andere Zugänge und Sichtweisen auf die Welt ermöglicht werden, ihre Entscheidungen akzeptiert und sie mit alternativen Positionen konfrontiert werden. Die berufsbildende Schule kann in Anerkennung des Respekts auch ein Ort sein, der seelische Sicherheit und ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen lässt. Darin leben authentische Vorbilder ein Menschenbild der Wertschätzung, Anerkennung und des Respekts vor, damit Schüler*innen eine respektvolle Grundhaltung entwickeln können – insbesondere für ihr zukünftiges Wirken im Beruf und in der Gesellschaft – die von Humanität, Achtung und Würde der Person geprägt ist.

Literatur

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).

Albert, S. (2022): Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst. Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht. Bielefeld.

Barlösius, E. (2011): Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

Barsch, A./Hejl, P. (2000): Zur Verweltlichung und Pluralisierung des Menschenbildes im 19. Jahrhundert: Einleitung. In: Achim Barsch, A./Hejl, P. (Hrsg). *Menschenbilder: Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914)*. Frankfurt am Main, 7-9.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen. Online: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/bildungsstandards/bildungsstandards-fuer-soziale-und-personale-kompetenzen> (15.03.2023).

Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto.

Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI.

Böhm, W. (2010): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München.

Brophy, J. E./Good, T. L. (1974): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerbildung. U. Dieter (Hrsg.). München, Berlin, Wien.

Darwall, S. L. (1977): Two kinds of respect. *Ethics*, 88 (1), 36-49.

Dillon, R. S. (2003): Respect. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2003/entries/respect/> (24.09.2021).

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

Frisch, M. (1961): Andorra: Stück in zwölf Bildern. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fröhlich, G. (1999): Habitus und Hexis: die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Schwengel, H./Höpken, B. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Bd. II/2 Ad-hoc-Gruppen. Pfaffenweiler, 100-102.

Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf (18.08.2022).

Haas, B./Scheibelhofer, E. (1998): Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-221901> (02.04.2021).

Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J. F./Freeman Dhority, L. (2006): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.

Kant, I. (2015): Die drei Kriterien. Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft. Köln.

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel.

Meyer, M./Eckloff, T./Van Quaquebeke, N. (2009): Was Schüler sagen, wie Lehrer Respekt verdienen oder verlieren. RespectResearchGroup, Universität Hamburg. Online: <http://www.respectresearchgroup.org/respect/literatur-s/> (05.08.2020).

Michalek, R. (2008): Analyseschritte der Dokumentarischen Methode. In QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Online: <https://quasus.ph-freiburg.de/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode/> (24.05.2020).

Oerter, R. (Hrsg.) (1999): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Band 15 der Reihe Der Mensch als soziales und personales Wesen. München.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München.

RespectResearchGroup (2021): Interdisziplinäre Forschungsgruppe und ThinkTank an der Universität Hamburg zu Respekt. Online: <https://www.respectresearchgroup.org/> (01.07.2021).

Schopp, J. (2010): Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen, Farmington Hills.

Sennett, R. (2004; 2010): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin.

Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Göttingen, 193-247.

Standop, J. (2017): Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern. In: Standop, J./Röhrig, E. D./Winkels, R. (Hrsg.): Menschenbilder in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel, 259-274.

Tesch, B. (2018): Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. Frankfurt am Main.

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

Zirfas, J. (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart.

Zitieren dieses Beitrags

Albert, S./Mikula, R. (2023): Dialog- und Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen und Respekterleben von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, hrsg. v. Albert, S./Heinrichs, K./Hotarek, I./Zenz, S., 1-21. Online:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/albert_mikula_bwpat-ph-at2.pdf (19.04.2023).

Die Autorinnen



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ SABINE ALBERT

Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Berufsbildung

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

sabine.albert@phwien.ac.at

<https://www.phwien.ac.at>



Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ REGINA MIKULA

Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik

Merangasse 70/II, 8010 Graz

regina.mikula@uni-graz.at

<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>