

Stefanie Gysin
Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern
2017, 292 Seiten

ISBN 978-3-7799-3627-5 Print
ISBN 978-3-7799-4621-2 E-Book (PDF)

Anhang

Liste exmanenter Themen (mit Beispielfragen)

A Hauptthemen (dürfen nicht fehlen)

Bedeutung und Einfluss wichtiger Bezugspersonen: Lehrpersonen, Peers, Eltern

Lehrpersonen

- Wie kommt ihr eigentlich mit den Lehrpersonen aus?
- Habt ihr das Gefühl, dass die Lehrpersonen euch richtig verstehen?
- Fühlt ihr euch von den Lehrpersonen fair behandelt?

Peers

- Wen findet ihr in der Schule besonders wichtig? Könnt ihr mir ein Beispiel erzählen, wo euch diese Personen sehr geholfen haben oder für euch besonders wichtig waren?
- Wie kommt ihr eigentlich mit den anderen Schülerinnen und Schülern klar?

Eltern

- Falls ihr in der Schule oder mit den Aufgaben Probleme habt: Ist es für euch wichtig, dass euch eure Eltern dann helfen? Oder sollte euch jemand anders helfen?
- Ist es für euch wichtig, dass sich eure Eltern für eure Schulnoten interessieren? Findet ihr es richtig, dass sie euch bei guten Noten loben oder bei schlechten auch mal schimpfen?

Zukunftspläne

- Wenn ihr an die Zukunft denkt, wie stellt ihr euch euer Leben so in 10-15 Jahren vor?
- Welche Ziele möchtet ihr später erreichen? Familie oder Beruf oder etwas ganz anderes?
- Glaubt ihr, dass die Schule für euer späteres Leben wichtig ist? Und in welcher Weise?
- Habt ihr schon mal überlegt, welche Berufe ihr besonders spannend findet?

Partnerschaft, Aufgabenverteilung Familie und Beruf

- Und in einer zukünftigen Partnerschaft, wie stellt ihr euch das vor? Habt ihr schon mal überlegt, ob ihr eine Familie gründen wollt?
- Falls ihr eine Familie habt: Wollt ihr euch gemeinsam um die Kinder kümmern oder findet ihr es besser, wenn sich nur jemand zuhause um die Kinder kümmert und jemand ausschliesslich berufstätig ist?
- Gibt es nach eurer Meinung eigentlich Aufgaben im Haushalt oder im Beruf, die ihr besser oder weniger gut könnt (z.B. Kinderbetreuung, Putzen, Kochen)?

B Ergänzende Themen (falls die Zeit reicht)

Bedeutung von Schulnoten

- Sind gute Noten eigentlich wichtig für euch oder eher nicht?
- Manche müssen viel lernen für gute Noten, andere weniger. Findet ihr es richtig, wenn man viel lernt, damit man gut in der Schule ist? Oder findet ihr das eher nicht so gut?

Interesse an bestimmten Schulfächern

- Und in den einzelnen Schulfächern wie sieht das bei euch aus: Welche Fächer habt ihr am liebsten und welche findet ihr eher langweilig?

Freizeitaktivitäten neben der Schule

- Was ist euch neben der Schule besonders wichtig? Was macht ihr so in der Freizeit? Könnt ihr Beispiele nennen? Habt ihr daneben eigentlich genug Zeit für die Schule?

Merkblatt Diskussionsleitende

Vorstellung und Beschreibung des Diskussionsablaufs

„Hallo. Mein Name ist (...) Ich komme von der Pädagogischen Hochschule in Bern. Wir interessieren uns dafür, wie es Schülerinnen und Schülern in der Schule so geht. Welches eure Probleme sind aber auch, was euch an der Schule gefällt. Ihr habt dazu ja schon einen Fragebogen ausgefüllt. Aufgrund eurer Antworten haben wir uns einige weitere Fragen gestellt, die wir nun mit euch diskutieren möchten. Die Diskussion verläuft so, dass ich nicht einfach Fragen stelle und ihr sie mir beantwortet wie manchmal im Schulunterricht. Ich möchte, dass ihr miteinander über meine Fragen redet und eure Meinung dazu frei sagt.“

Einstiegsfrage (Schulisches Wohlfühl)

„Als Erstes interessiert uns also, wie ihr euch in der Schule so fühlt. Ist die Schule ein Ort, an den ihr gern geht? Was habt ihr an der Schule am liebsten? Womit habt ihr Probleme? Erzählt einfach mal.“

Nachfragen, falls das Gespräch nicht richtig in Gang kommt:

„Warum geht ihr gern/ungern in die Schule? Was macht euch hier glücklich/unglücklich?“

Liste exmanenter Themen

A Hauptthemen (dürfen nicht fehlen)

- Bedeutung und Einfluss wichtiger **Bezugspersonen**: Lehrpersonen, Peers, Elter
- **Zukunftspläne**
- **Partnerschaft**, Aufgabenverteilung Familie und Beruf

B Ergänzende Themen (falls die Zeit reicht)

- Bedeutung von **Schulnoten**
- Interesse an bestimmten **Schulfächern**
- **Freizeitaktivitäten** neben der Schule

Diskussionsablauf

Dauer insgesamt: ca. 45 Min. In der 1. Hälfte (ca. 20-25 Min.) stehen nach der Einstiegsfrage durch die Diskussionsleitenden eigene Themen der Diskutierenden im Mittelpunkt.

In der 2. Hälfte werden die exmanenten Themen eingebracht (falls nicht bereits in der ersten Diskussionshälfte thematisiert). Für jedes Thema sollten in der 2. Hälfte 5-10 Min. zur Verfügung stehen. Ein Thema nur kurz anzuschneiden bringt für die Analyse nicht viel.

Diskussionstechnik

Kein Frage-Antwort-Schma. Kein Abfragen individueller Sachverhalte und Einstellungen. Fragen an die ganze Gruppe richten. Fragen breit und vage formulieren. Immer selbstläufige Diskussion anstreben: zentral sind Diskussionen also Interaktions- und Meinungsbildungsprozesse innerhalb der Gruppe, nicht die Diskussion zwischen SchülerInnen und Diskussionsleitenden. Auch exmanente Themen sollten nach der Fragestellung innerhalb der Gruppe selbstläufig diskutiert werden. Falls das Gespräch stockt, hilft es, das bisher Gesagte kurz zusammenzufassen und nach weiteren Beschreibungen und Erklärungen zu fragen.

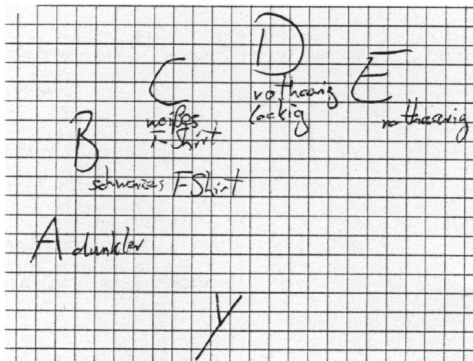
Merkblatt Assistierende der Gruppendiskussion

Aufgaben der Assistierenden

- Einrichtung und Inbetriebnahme der Tonaufnahmegerate
- Erstellung einer Skizze der Sitzordnung (vgl. unten).
Teilnehmende erhalten Codes: Am, Bm, Cm usw. in der Jungengruppe resp. Aw, Bw, Cw, usw. in der Mädchengruppe.
InterviewerIn wird mit Y bezeichnet. Assistenzperson heisst X.
- Hauptaufgabe: Erstellung eines **Gesprächsprotokolls**.
Soweit möglich bei jeder Wortmeldung Person und die ersten 3-4 Worte notieren. Bsp.:
„Am: Auch ich meine dazu ...“.
Es ist nicht nötig, ganze Sätze aufzuschreiben, oder den Inhalt in Stichworten wiederzugeben. Wichtig sind Personencodes und Satzanfänge, auch bei sehr kurzen Sätzen oder selbst einzelnen eingeworfenen Worten.

Musterprotokoll

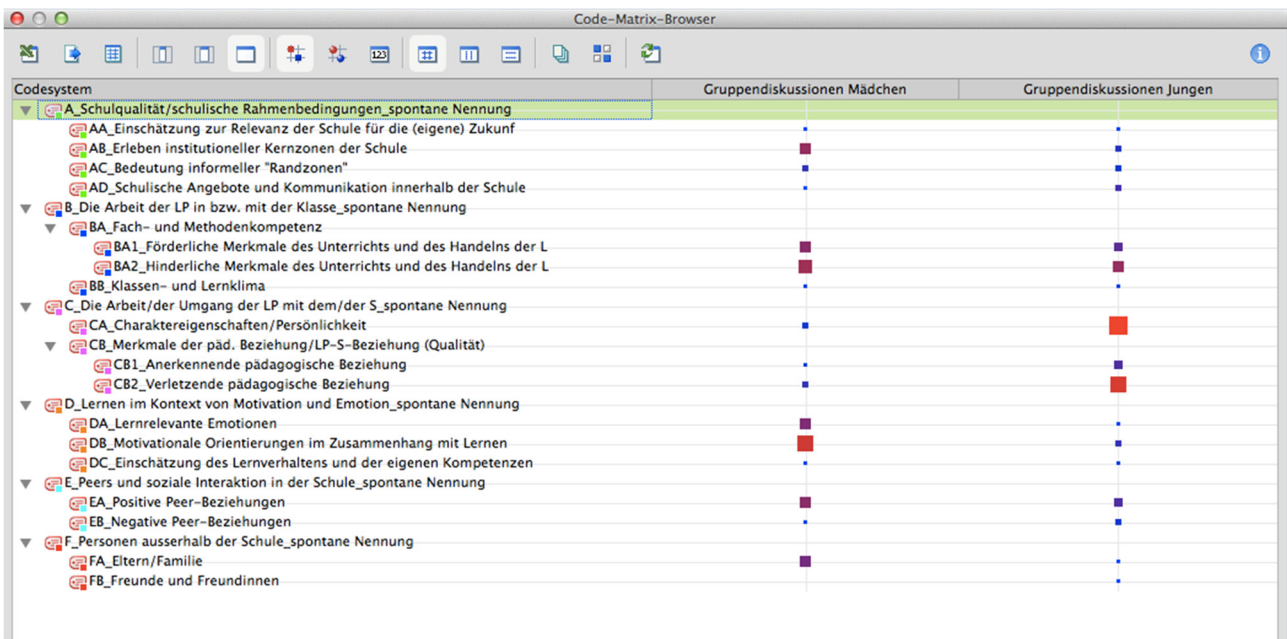
Beispiel: Skizze der Sitzordnung



Beispiel: Gesprächsprotokoll

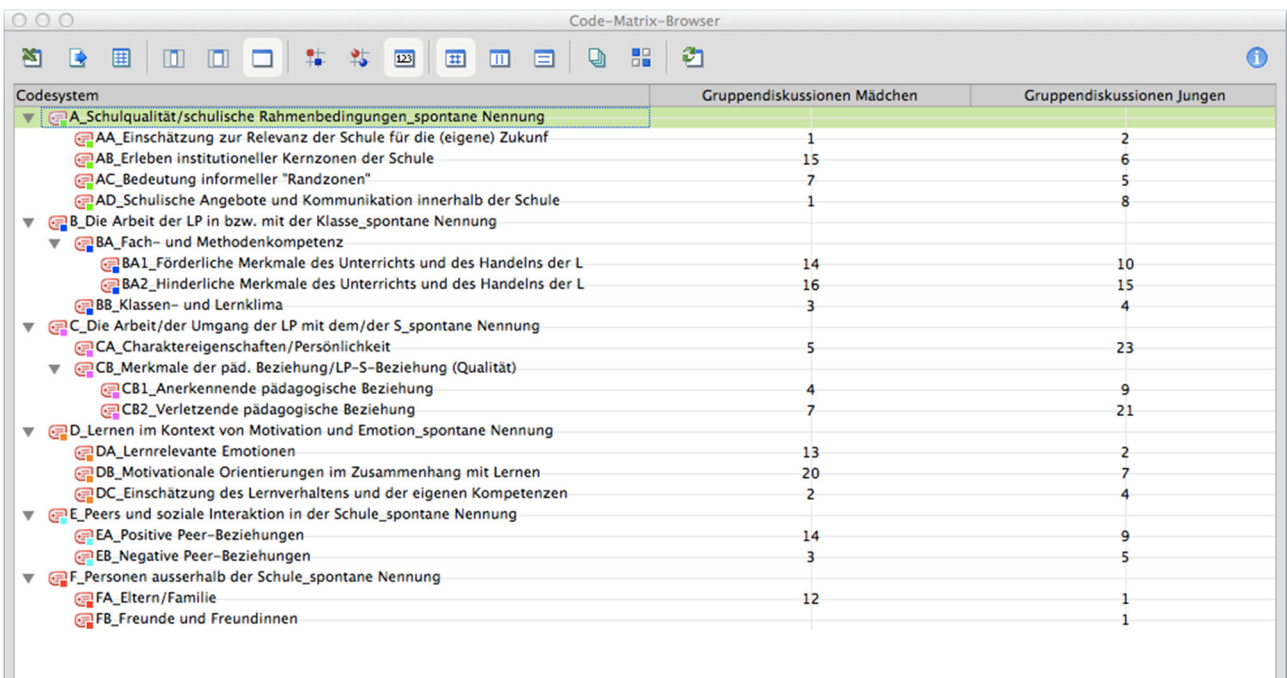
Y:	Lehrpersonen sind glaube
Aw:	Ja, also, bei
Bw:	Mhm
Aw:	Also, ich lerne
Cw:	Man hat so
Aw:	Ja, und ähm
(...)	

B Codehäufigkeiten im Code-Matrix-Browser (als symbolische und nominale Darstellung)



Codesystem	Gruppendiskussionen Mädchen	Gruppendiskussionen Jungen
A_Schulqualität/schulische Rahmenbedingungen_spontane Nennung		
AA_Einschätzung zur Relevanz der Schule für die (eigene) Zukunft	.	.
AB_Erleben institutioneller Kernzonen der Schule	.	.
AC_Bedeutung informeller "Randzonen"	.	.
AD_Schulische Angebote und Kommunikation innerhalb der Schule	.	.
B_Die Arbeit der LP in bzw. mit der Klasse_spontane Nennung		
BA_Fach- und Methodenkompetenz		
BA1_Förderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der L	.	.
BA2_Hinderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der L	.	.
BB_Klassen- und Lernklima	.	.
C_Die Arbeit/der Umgang der LP mit dem/der S_spontane Nennung		
CA_Charaktereigenschaften/Persönlichkeit	.	.
CB_Merkmale der päd. Beziehung/LP-S-Beziehung (Qualität)		
CB1_Anerkennende pädagogische Beziehung	.	.
CB2_Verletzende pädagogische Beziehung	.	.
D_Lernen im Kontext von Motivation und Emotion_spontane Nennung		
DA_Lernrelevante Emotionen	.	.
DB_Motivationale Orientierungen im Zusammenhang mit Lernen	.	.
DC_Einschätzung des Lernverhaltens und der eigenen Kompetenzen	.	.
E_Peers und soziale Interaktion in der Schule_spontane Nennung		
EA_Positive Peer-Beziehungen	.	.
EB_Negative Peer-Beziehungen	.	.
F_Personen ausserhalb der Schule_spontane Nennung		
FA_Eltern/Familie	.	.
FB_Freunde und Freundinnen	.	.

Abb. 19: Codehäufigkeiten im Code-Matrix-Browser als symbolische Darstellung. Spontane Nennungen von Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens, unterteilt nach Aussagen der Mädchen und Jungen.



Codesystem	Gruppendiskussionen Mädchen	Gruppendiskussionen Jungen
A_Schulqualität/schulische Rahmenbedingungen_spontane Nennung		
AA_Einschätzung zur Relevanz der Schule für die (eigene) Zukunft	1	2
AB_Erleben institutioneller Kernzonen der Schule	15	6
AC_Bedeutung informeller "Randzonen"	7	5
AD_Schulische Angebote und Kommunikation innerhalb der Schule	1	8
B_Die Arbeit der LP in bzw. mit der Klasse_spontane Nennung		
BA_Fach- und Methodenkompetenz		
BA1_Förderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der L	14	10
BA2_Hinderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der L	16	15
BB_Klassen- und Lernklima	3	4
C_Die Arbeit/der Umgang der LP mit dem/der S_spontane Nennung		
CA_Charaktereigenschaften/Persönlichkeit	5	23
CB_Merkmale der päd. Beziehung/LP-S-Beziehung (Qualität)		
CB1_Anerkennende pädagogische Beziehung	4	9
CB2_Verletzende pädagogische Beziehung	7	21
D_Lernen im Kontext von Motivation und Emotion_spontane Nennung		
DA_Lernrelevante Emotionen	13	2
DB_Motivationale Orientierungen im Zusammenhang mit Lernen	20	7
DC_Einschätzung des Lernverhaltens und der eigenen Kompetenzen	2	4
E_Peers und soziale Interaktion in der Schule_spontane Nennung		
EA_Positive Peer-Beziehungen	14	9
EB_Negative Peer-Beziehungen	3	5
F_Personen ausserhalb der Schule_spontane Nennung		
FA_Eltern/Familie	12	1
FB_Freunde und Freundinnen		1

Abb. 20: Codehäufigkeiten im Code-Matrix-Browser als nominale Darstellung (mit der genauen Anzahl der verwendeten Codierungen). Spontane Nennungen von Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens, unterteilt nach Aussagen der Mädchen und Jungen.

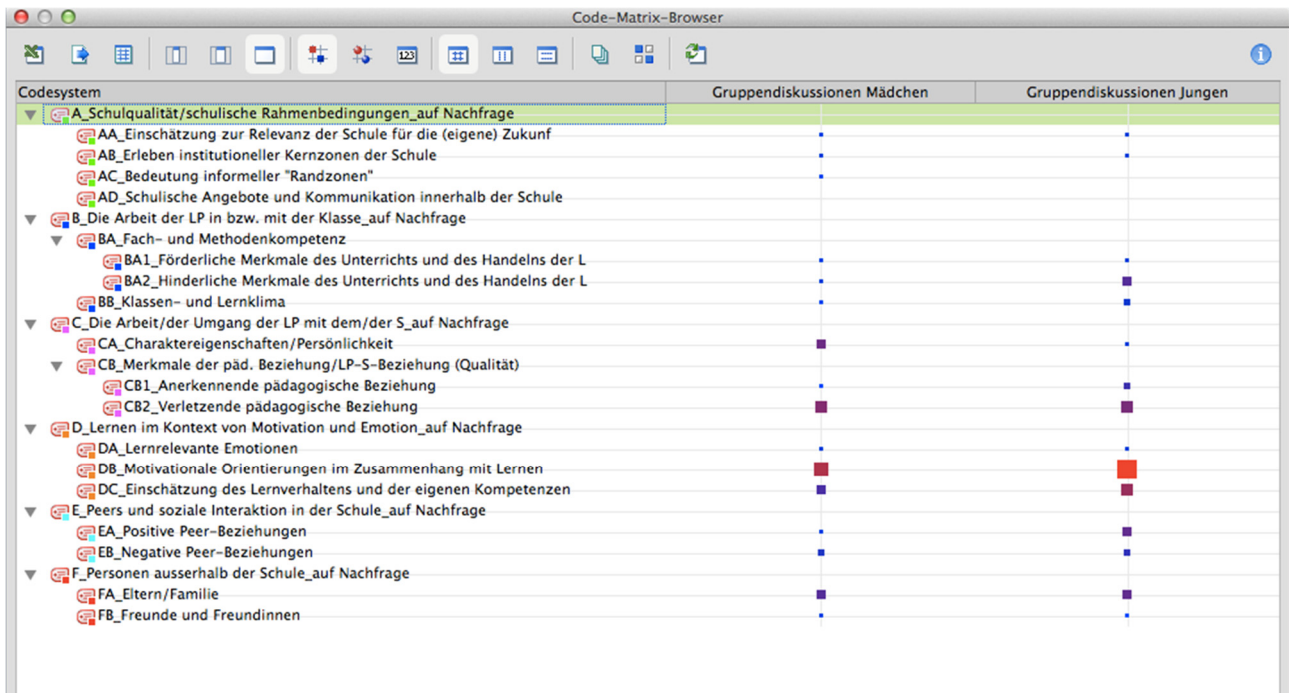


Abb. 21: Codehäufigkeiten im Code-Matrix-Browser als symbolische Darstellung. Nennungen von Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf Nachfrage durch die Gesprächsleitung, unterteilt nach Aussagen der Mädchen und Jungen.

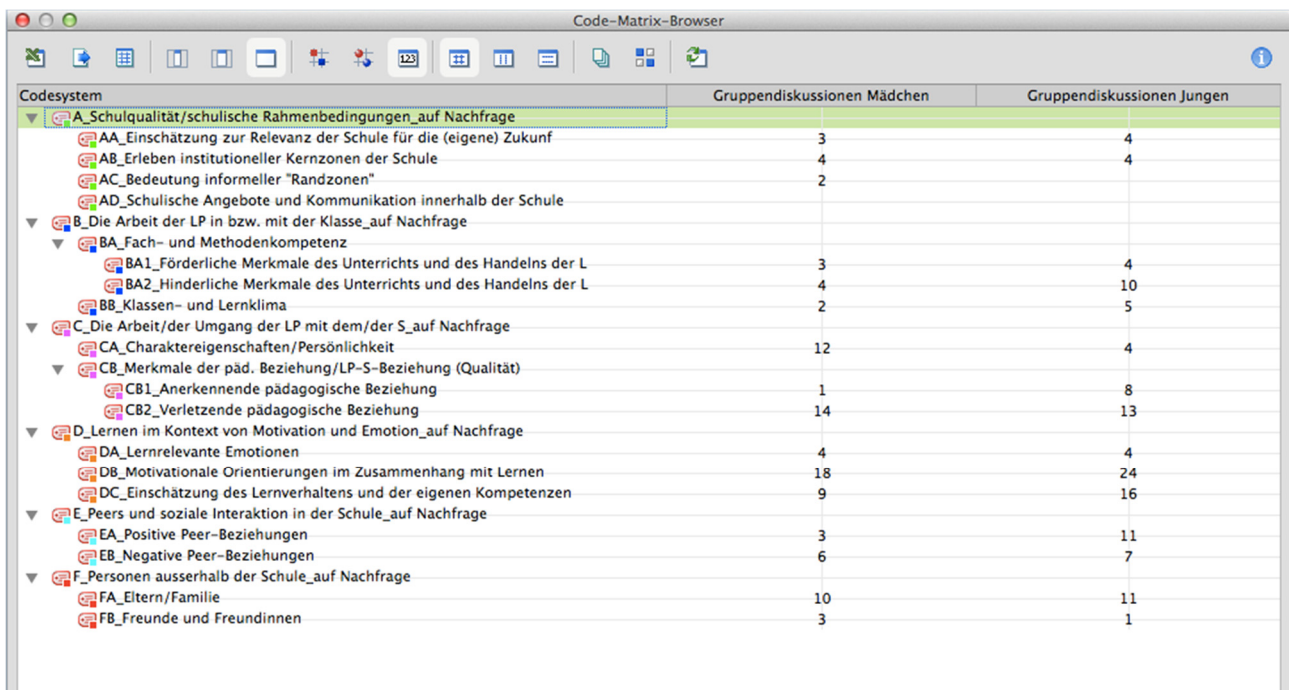


Abb. 22: Codehäufigkeiten im Code-Matrix-Browser als nominale Darstellung (mit der genauen Anzahl der verwendeten Codierungen). Nennungen von Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf Nachfrage durch die Gesprächsleitung, unterteilt nach Aussagen der Mädchen und Jungen.

C Kategoriensystem/Kodierleitfaden

E1	E2	E3	Kategorie	Definition	Theoriebezüge/Literatur	Ankerbeispiele
			EBENE DES SCHULSYSTEMS / EBENE DER INSTITUTION SCHULE UND DEREN ORGANISATION	Nimmt die konkrete Schule mit ihren Leitgedanken und mit ihrem Konzept der Schulgestaltung (und damit verbundenen Handlungsfeldern) in den Blick. Im Wesentlichen geht es dabei um Qualitätsfragen auf der Ebene der einzelnen Schule, z.B. wie schön oder hässlich die Schulgebäude und wie gut sie ausgestattet sind, wie freundlich die Atmosphäre ist oder wie gern sich die SuS (Schülerinnen und Schüler) und Lehrpersonen hier aufhalten.	(Weigand, 2013, S. 138ff.); (Fend, 2008b, S. 145ff.); (Fend, 2001b); (Fend, 2000; Ditton, 2000, 2002); (Kiper & Mischke, 2009); (Bauer, 2011); (Altrichter & Eder, 2004); (Helmke, 2010, 2006); (Clausen, 2002, pp. 27ff. & 31ff.); (Bronfenbrenner, 1981); (Hascher & Hagenauer, 2011b)	
A			Schulqualität / schulische Rahmenbedingungen	Aussagen, Einschätzungen und Bewertungen zur Organisation (z.B. im Hinblick auf bestimmte schulische Angebote oder Austausch- und Kommunikationsprozesses innerhalb der Schule), zu Rahmenbedingungen (z.B. bzgl. Strukturierung des Schultages bzw. Stundenplans, bzgl. Hausaufgaben oder Prüfungen) sowie zu Leitvorstellungen/zur „Philosophie“ der Schule (z.B. bzgl. Leistungsanforderungen), welche in einem Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden der SuS stehen. Weiter berücksichtigt diese Kategorie auch die von den SuS subjektiv empfundene Wichtigkeit und Bedeutung der Schule (mit den daran gekoppelten Bildungsvorstellungen und -ansprüchen) für das gegenwärtige wie auch zukünftige Leben.	(Hattie, 2013, S. 85ff. & S. 154ff.)	
	AA		Einschätzungen zur Relevanz der	Äusserungen, Meinungen sowie Einschätzungen von Seiten der SuS zur Bedeutung und Wichtigkeit der Schule	(Rohlf's, 2011, S. 107 & S. 110); (Krüger & Grunert, 2009); (Behnken et al., 1991);	Fm: Also, die Schule ist eigentlich die Basis, wie die Lehrer immer so sagen. Also, es stimmt ja eigent-

			Schule für die (eigene) Biografie / Zukunft	für die (eigenen) zukünftigen Lebenschancen. Dies meint v.a. ein mehr oder minder ausgeprägtes Bewusstsein für die (subjektive) Bedeutsamkeit der Inhalte formalisierter Bildung bzw. für die Bedeutung von Schule im Hinblick auf zukünftige berufliche Qualifikationen / Berufschancen oder den zukünftigen Lebensstandard. Hinzu kommen Einschätzungen und Meinungen der Sus hinsichtlich der Zuschreibung von bestimmten Leistungspositionen, d.h. Äusserungen über einen (nicht) bestehenden Zusammenhang zwischen Schulniveau und beruflichen Chancen.	(Kanders, Rösner & Rolf, 1996); (Kanders, 2000); (Helsper & Böhme, 2002); (Wild, 2002, S. 238)	<p>lich zu einem gewissen Teil auch. Also, wenn man in der Schule nichts gelernt hat, dann hat man auch keine gute Ausbildung, und nachher, später, hat man auch weniger Fachkompetenzen, und, ja.</p> <p>Gm: Man muss ehrlich sein, man lernt sich in der Schule ja auch selber ein wenig besser kennen, man kann so ein wenig seine Eigenschaften und Fähigkeiten aufdecken, die man dann später auch brauchen kann.</p> <p>Km: Es ist auch wichtig, dass man nachher den Beruf lernen kann, der einem gefällt und den man gerne mal ausüben möchte. (G14_J_SpezSek_382-392)</p> <p>Kw: Und ich denke, die Schule ist allgemein so ein wenig wie eine Lebensschule, man muss auch immer das Zeug mitnehmen, so dran denken, zuverlässig sein, und pünktlich kommen, und mit allen Leuten umgehen können. Und ich denke, wenn man jetzt die neun Jahre gar nicht gemacht hätte, wirklich nur Kindergarten, würde man jetzt wahrscheinlich nicht so den Umgang mit anderen Menschen beherrschen.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Gw: Also, ich denke, ohne die Schule hätten wir eigentlich auch nicht wirklich Kollegen. Also, ich denke, wir würden einfach irgendwie zuhause herumhocken und nichts machen. Und ich denke, das wäre</p>
--	--	--	---	--	--	--

					<p>nicht so gut. So mit der Zeit würde das auch langweilig. (G13_M_SpezSek_593-603)</p> <p>Dm: Ausbildung: Hier haben wir eine gute Ausbildung, das ist das Wichtigste. [...]</p> <p>Fm: Jeder will Geld verdienen. Hat man mehr gelernt, hat man bessere Berufsmöglichkeiten. Hm: Man will unabhängig sein von anderen. Bm: Einen eigenen Stand gründen. (G04_J_SpezSek_23-41)</p>
	AB	Erleben institutioneller Kernzonen der Schule	<p>Äusserungen und Meinungen über die von der Schule gestellten allgemeinen Leistungsanforderungen bzw. über die bestehende Haltung der eigenen Schule gegenüber Leistung. Damit verbunden ist ebenso eine (kritische) Bewertung und Stellungnahme der SuS zu Zeugnissen, Tests, schulischem Leistungsdruck sowie allgemeinen Leistungsanforderungen wie auch ihre Haltung gegenüber diesen institutionellen Kernzonen der Schule.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 107); (Krüger & Grunert, 2009); (Büchner & Koch, 2001); (Hascher, 2004, S. 172f.)</p> <p>Dw: Es gibt Wochen, wo man sehr viele Proben hat Bw: Dann hat man in der Schule ein wenig den Anschluss. Dann ist es noch so wie jetzt. (G07_M_Real_34-37)</p> <p>Hm: Schlechte Organisation der Prüfungen. Diese werden oft kurz vor den Ferien durchgeführt. Dm: Ca. 15 Prüfungen in den letzten drei Wochen vor den Ferien. Das ist ein ungeheures Zeug. Em: Und die Aufgaben. Dm: Aufgaben während den Probenzeiten. (G04_J_SpezSek_42-51)</p> <p>Fm: Wobei, häufig geben sie (Lehrpersonen) ja Aufgaben so am Freitag, und nachher sagen sie immer,.... ja, dass ihr.... nein, am Donnerstag geben sie Aufgaben für den Montag und sagen, ihr könnt die ja am Freitag machen,</p>	

					<p>aber sie geben extra so viel, dass sie genau wissen, dass wir sie über das Wochenende machen müssen.</p> <p>Am: Ja, und manchmal haben wir gar keine Tests, und dafür nächste Woche, gerade fünf oder sechs Tests. Also, sie schauen eigentlich nicht so darauf, wann die anderen Lehrpersonen Tests ansetzen.</p> <p>Cm: Also, da fehlt irgendwie die Kommunikation zwischen den Lehrern.</p> <p>Am: Ja, vielleicht kann man sich auch fragen, ob das absichtlich ist. Manchmal achten sie wirklich nicht so darauf, dass sich die Tests nicht zu sehr überschneiden.</p> <p>(G14_J_SpezSek_65-76)</p>
	AC	Bedeutung informeller „Randzonen“	<p>Äusserungen zum Stellenwert von Pausen im Schulalltag sowie von Freizeit und Ferien (grössere Zeitefenster mit einem Abstand zur Schule bzw. zu schulischen Verpflichtungen), insbesondere auch für das eigene schulische Wohlbefinden der SuS.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 106); (Behnken et al., 2005, S. 24); (Behnken et al., 1991); (Helmke, 1993); (Helmke, 1998); (Helmke, 1997); (K. Ulich, 1998); (Wagner & Valtin, 2003); (Gisdakis, 2007); (Hascher, 2004, S. 179f.)</p>	<p>Km: Zu kurze Pausen.</p> <p>Bm: Kürzere Mittagspause und am Nachmittag dafür auch früher aus, und weniger Lektionen in der Schule wären gut.</p> <p>Em: Vor allem, wenn ich am Morgen um neun Uhr anfangen oder so, das ist ja angeblich wissenschaftlich erwiesen, dass man in den ersten zwei Stunden sowieso nicht viel lernt. Also, da könnte man diese Stunden einfach gerade sein lassen.</p> <p>(G14_J_SpezSek_81-90)</p>
					<p>Y: Ja, und was gefällt euch eigentlich an der Schule?</p> <p>Hm: Man trifft Kollegen.</p> <p>Fm: Sport.</p> <p>Dm: Also, der Ton der Klingel.</p>

					(Gelächter) Gm: Man trifft Kollegen. Km: Freizeit, Kollegen eigentlich. Wenn die Schule jetzt einfach so ein Treffpunkt für Kollegen wäre, dann würde ich jeden Tag gerne hin gehen. Das wäre cool. (Kichern) (G14_J_SpezSek_93-100)
	AD	Schulische Angebote und Kommunikationen innerhalb der Institution Schule	Aussagen und Bewertungen zu bestehenden spezifischen schulischen Angeboten für die SuS (z.B. Förderkurse, Schulprogramme für die Lehrstellen-suche), welche die Schule organisiert und ermöglicht; wie auch zur Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen (im Kollegium).	(Rohlf's, 2011, S. 110); (Czerwenka et al., 1990)	Cm: Es sind unterschiedliche Lehrer. Ich finde die Lehrer eigentlich gut, die wir haben. Die meisten, mit einigen gibt es nachher schon ein wenig Konflikte, aber eigentlich habe ich nichts gegen die Lehrer. Also, ich habe sicher schon schlechtere Lehrer gehabt als hier. Ich finde die Schule an sich eigentlich gut organisiert, sich macht viel Angebote. Ich finde das hier ein sehr gutes Schulhaus gegenüber anderen Schulhäusern. Y: Mhm. Cm: Würde ich sagen. Am: Mhm. Zum Beispiel gibt es hier auch das „Global-9“, da kann man sich auf den Beruf vorbereiten und das gibt es sonst ja eigentlich nirgends. Das finde ich noch gut. (G12_J_Sek_92-95) Em: Ja, ich finde die freiwilligen Sportanlässe auch noch gut, wie sie die organisieren. Gm: Ja, er macht das sehr gern. (G14_J_SpezSek_257-258)

EBENE DES UNTERRICHTS			
			<p>Bezieht sich auf das operative Geschehen des Lehrens und Lernens, das sich in den vielen Begegnungen zwischen Lehrpersonen und SuS in der Schulklasse und im Unterricht abspielt. Gerade die pädagogische Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler bzw. der Schülerin stellt ein zentrales Element von Unterricht (und von Unterrichtssituationen) dar. Im Wesentlichen geht es hierbei um Fragen zur Qualität des Unterrichts (und Unterrichts-/Lernklimata in der Klasse) mit Blick auf dessen Organisation und Ausgestaltung und um das Handeln (Aktivitäten und Unterrichtspraktiken) sowie das Auftreten (Verhalten gegenüber den SuS, Haltungen und Charaktereigenschaften) der Lehrperson im Besonderen.</p>
B		Die Arbeit der Lehrperson in bzw. mit der Klasse	<p>Aussagen, Einschätzungen und Bewertungen der SuS zur Organisation und Umsetzung des Unterrichts durch die Lehrperson. Im Fokus stehen insbesondere die Kernkompetenzen des Lehrberufs, welche sich als Fachkompetenz (fachliches Wissen der Lehrperson), Methodenkompetenz (fachdidaktisches Wissen, Vermittlung von Fachwissen) und Sozialkompetenz (Fähigkeit auf SuS einzugehen, ein positives Unterrichts- und Gesprächsklima zu schaffen) beschreiben lassen. Diese Kategorie bezieht sich insbesondere auf Äusserungen der Lernenden zu den oben genannten Kompetenzbereichen, z.B. im Sinne von Aktivitäten und Unterrichtspraktiken der Lehrperson, welche sich an die gesamte Klasse richten, d.h. die SuS im Unter-</p>
			<p>(Fend, 2008b, S. 235ff.); (Fend, 2001b); (Fend, 2000; Ditton, 2000, 2002); (Kiper & Mischke, 2009); (Bauer, 2011); (Klieme, Lipowsky, Rakoczy, & Ratzka, 2006); (Helinke, 2010, 2006); (Clausen, 2002, pp. 27ff. & 31ff.); (Bronfenbrenner, 1981); (Hascher & Hagenauer, 2011b)</p>
			<p>(Schieren, 2013, S. 196ff.); (Lipowsky, 2006, S. 49ff.); (Franz Emanuel Weinert, 2001); (Steiner, 1996); (Eccles et al., 1993); (Eccles & Midgley, 1989); (Hagenauer, 2011, S. 135ff.); (Hattie, 2013, S. 129ff. & S. 192ff.); (Hascher, 2004, S. 177)</p>

			richt in ihrer Gesamtheit ansprechen, und in einem Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden der SuS stehen.		
	BA	Fach- und Methodenkompetenz	<p>Aussagen und Einschätzungen der SuS zum fachlichen wie auch fachdidaktischen Wissen der Lehrperson, das im Unterricht über deren Handeln im Sinne von beobachtbaren Aktivitäten und Unterrichtspraktiken der Lehrperson in Erscheinung tritt.</p> <p>Fachkompetenz meint im Wesentlichen, dass sich die Lehrperson in dem Fach, das sie unterrichtet, auskennt, dass sie in diesem Fach kompetent ist. Hierzu zählt, dass sie die wissenschaftlichen Grundlagen ihres Faches intensiv studiert hat, dass sie die relevanten Forschungsfragen und den Wissensstand des Faches im Überblick kennt und dass sie sich mit exemplarischen Fragen dieses Faches vertieft auseinandergesetzt hat (Schieren, 2013, S. 197).</p> <p>Die Methodenkompetenz zielt hingegen nicht auf ein Fach selbst, sondern auf die Fähigkeit, ein Fach zu vermitteln. Zur Methodenkompetenz zählen daher eine bewusste Distanzierung vom eigenen Fachzugang und eine Bewusstmachung der spezifischen Lern- und Verstehensherausforderungen, die mit dem jeweiligen Fach verbunden sind. Es lassen sich allerdings neben den fachspezifischen Methoden (bspw. des Fremdsprachenlernens oder der Mathematik) vergleichsweise auch allgemeine Kriterien der Methodenkompetenz formulieren. Hierzu zählen u.a. ein klarer und transparenter</p>	(Schieren, 2013; S. 196ff.); (Lipowsky, 2006, S. 49ff.); (Franz Emanuel Weinert, 2001); (Helmke, 2010); (Steiner, 1996)	

			<p>Unterrichtsaufbau, eine sinnvolle und folgerichtige Strukturierung der Lerninhalte, inhaltlich und sprachlich klar formulierte Aufgabenstellungen, die Fähigkeit die intrinsischen Motive der Kinder und Jugendlichen bezogen auf ihre eigenen lebensweltlichen Bedingungen anzusprechen und unterrichtlich aktiv einzubinden (Schieren, 2013, S. 199f.)</p>		
	BA1	Förderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der Lehrperson	<p>Solche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der Lehrperson (in Form von bestimmten Aktivitäten und Unterrichtspraktiken), die zu einer positiven Einschätzung von Schule und Unterricht führen. Dies betrifft z.B. die Wahl von Inhalten / Themen für den Unterricht, deren Strukturierung und (sinnstiftende) Ausgestaltung und Vermittlung, die Kommunikation von Erwartungen und Zielvorgaben (auch bzgl. Offenlegung und Gestaltung des Leistungsbewertungsprozesses), die Erklärungsqualität, den Einsatz von Methoden sowie Arbeits- und Sozialformen (auch mit Blick auf die Aktivierung und den Einbezug der SuS in den Unterricht), die Planung und Verwendung des Zeitbudgets für die Leistungsförderung (Stichwort „aktive Lernzeit“, Gefässe für Übungen und Wiederholungen), die Wahl des Schwierigkeitsgrades bzgl. Vermittlung und Bearbeitung von Inhalten, Themen und Aufgaben.</p>	<p>(Lipowsky, 2006, S. 55ff.); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 187); (Fend, 2008b, S. 285); (Helmke, 2010, Kap. 4); (Winkel, 2013, S. 253ff.); (Helmke, 1997); (Fend, 1997)</p>	<p>Aw: Und wenn man im eigenen Tempo arbeiten kann, wenn man selber arbeiten kann und nicht im Klassentempo, dann ist es spannender. Wenn man selber Sachen herausfinden kann und nicht alles vorgelesen bekommt. (G07_M_Real_53-54)</p> <p>Iw: [...] Ich komme viel lieber in die Schule, wenn wir ein wenig etwas machen können, ein wenig selber schauen können, als nur die ganze Zeit auf dem Stuhl zu sitzen und nur zuzuhören, dass einfach Bewegung eingebaut ist. Das finde ich einen sehr wichtigen Grund.</p> <p>Hw: Ja, dass man einfach etwas zusammen machen kann, wie Gruppenarbeiten. Das finde ich einfach das Lustigste.</p> <p>Aw: Also, ich bin eigentlich auch eher.... je abwechslungsreicher der Unterricht ist, desto interessanter ist es für uns, und, ich denke auch, für Erwachsene ist es ja auch nicht so interessant, wenn man den ganzen Tag nur da hockt</p>

					<p>und zuhört, sondern man möchte ja irgend etwas machen. (G09_M_Real_30-32)</p> <p>Bw: Also, mit der Schule auf eine Reise gehen, zum Beispiel, und diese vorher noch in der Schule besprechen, was man so macht. Das ist auch noch interessant. Und es „fägt“ eben auch, wenn man mit der Schule zwischen- durch noch etwas unternimmt. (G09_M_Real_33-34)</p> <p>Km: Einer, der gut unterrichten kann. Der einem das Zeug gut beibringen kann, wo man nachher etwas kann, etwas davon hat, dass man so viel in die Schule geht. Wenn man... also, ich meine jetzt, wenn man jetzt in die Schule geht und dann nichts lernt, das ist irgendwie für nichts, da könnten wir genauso gut daheim sein und eine Suppe essen und so. (G14_J_SpezSek_169-170)</p> <p>Cm: Was ich auch noch schade finde, bei unserem Klassenlehrer, Herrn O., haben wir meistens nur die halbe Pause. Also, manchmal lässt er uns beim Läuten gehen oder er überzieht, wenn ihm gerade etwas nicht passt, wenn wir etwas machen oder so, oder weil er noch etwas fertig machen will, was wir eigentlich auch nach der Pause machen könnten. Und dann zum Beispiel, wenn wir irgendwie eine Stunde nicht machen, also zum Beispiel eine</p>
		BA2	Hinderliche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der Lehrperson	Solche Merkmale des Unterrichts und des Handelns der Lehrperson (in Form von bestimmten Aktivitäten und Unterrichtspraktiken), die zu einer negativen Einschätzung von Schule und Unterricht führen. Dies betrifft z.B. die Wahl von Inhalten / Themen für den Unterricht, deren Strukturierung und (sinnstiftende) Ausgestaltung und Vermittlung, die Kommunikation von Erwartungen und Zielvorgaben (auch bzgl. Offenlegung und Gestaltung des Leistungsbewertungsprozesses), die Erklärungsqualität, den Einsatz von	(Lipowsky, 2006, S. 55ff.); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 187); (Fend, 2008b, S. 285); (Helmke, 2010, Kap. 4); (Winkel, 2013, S. 253ff.)

				<p>Methoden sowie Arbeits- und Sozialformen (auch mit Blick auf die Aktivierung und den Einbezug der SuS in den Unterricht), die Planung und Verwendung des Zeitbudgets für die Leistungsförderung (Stichwort „aktive Lernzeit“, Gefässe für Übungen und Wiederholungen), die Wahl des Schwierigkeitsgrades bzgl. Vermittlung und Bearbeitung von Inhalten, Themen und Aufgaben.</p>		<p>Stunde Englisch verpassen, holen wir das immer nach. Am: Wir müssen auch immer die Aufgaben fertig machen, auch wenn man eine kleine Pause hat, das muss immer fertig werden. (G16_J_Sek_145-146)</p> <p>Hw: Ja, aber dann soll er oder sie oder wer auch immer, sozusagen der Lehrer, uns nicht nur einen Lösungsweg an den Kopf binden und wir nicht nur diesen einen verfolgen müssen. Bw: Ich meine, es lernt ja jeder anders, einer nimmt die Hände... Y: Mhm. ?w: Ja. (G09_M_Real_62-78)</p> <p>Aw: Also, was mich jeweils bei Mathe aufregt, ist, wenn der Lehrer alles so schnell erklärt und ich nicht nachkomme. Das ist ein wenig mühsam. (G09_M_Real_48-61)</p> <p>Iw: [...] Zum Beispiel in Musik, ist mir jetzt nichts wichtig, aber in der Schule nimmt man einfach nicht das durch, was interessiert. Man sollte auch die Schüler ein bisschen fragen, was die interessiert und so, und nachher arbeiten sie auch im Unterricht, oder etwa nicht? Dw: Weil, ja..., vielleicht, ja..., ich finde ein Lehrer kann jedes Jahr immer das Gleiche unterrichten, und nachher 10, 20 Jahre später</p>
--	--	--	--	--	--	---

	BB	Klassen- und Lernklima	Aussagen, Einschätzungen und Bewertungen der SuS zum subjektiv wahrgenommenen (Lern- und Arbeits-)Klima in der Klasse (als ein Teil der Unterrichtsqualität). Damit verbunden sind Äusserungen zum Verhalten und Handeln der Lehrperson, welche das Klassen- und Lernklima in positiver bzw. negativer Art und Weise beeinflussen. Im Fokus stehen hier insbesondere subjektiv wahrgenommene Umweltmerkmale des Klassen- und Lernklimas wie Regellosigkeit bzw. verlässlich eingehaltene Regeln oder klare Verhaltensabsprachen (und deren Umsetzung) in der Klasse sowie von (einzelnen) Mitschülerinnen und Mitschülern verursachte Konflikte und Unterrichtsstörungen, die das Lernen und die allgemeine Atmosphäre im Klassenverband beeinträchtigen und die Frage danach, inwieweit die Lehrperson darauf Einfluss nimmt (die Situation kontrolliert, den Überblick über die Klasse behält, merkt, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht nicht aufpasst, soziale Prozesse im Klassenverband [angemessen] einschätzt, Massnahmen ergreift, wie sie ggf. eingreift etc.).	(Helmske, 2010, S. 220f.); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 185); (Fend, 2008b, S. 286); (Schieren, 2013, S. 202); (von Saldern, 2008)	<p>unterrichtet er immer noch das Gleiche. Und ja, das vor 20 Jahren ist ja anders gewesen als jetzt.</p> <p>(G13_M_SpezSek_619-632)</p> <p>Iw: Also, ich habe bei ihm einfach manchmal das Gefühl, dass er reinkommt und dass es ihn anscheisst. Und das scheisst nachher auch die ganze Klasse an, wenn er einfach demotiviert in die Klasse kommt und man ihm das sofort ansieht.</p> <p>Dw: Und bei ihm ist auch einfach mega schlechte Klassenstimmung. Also, die Stimmung in den Lektionen ist einfach schlecht.</p> <p>Jw: Wenn die Lehrer gut drauf sind, sind wir auch gut drauf.</p> <p>(G13_M_SpezSek_43-48)</p> <p>Aw: Bei anderen Lehrern hat es krass negative Sachen gegeben, aber nicht bei Frau R., sie ist eine gute Lehrerin. Wo ich mich aufgeregt habe: Früher hatten wir einen Schüler, der ständig redete.</p> <p>Bw: Den Unterricht gestört hat. Das regt auf. Das stört recht, wenn ein Thema spannend ist und man weiterfahren und arbeiten will.</p> <p>Dw: Der ist jetzt nicht mehr in der Klasse. Der hat immer genervt und gestört. Auch Frau R. selber. Die ist viel verrückter geworden. Wenn man selber etwas gemacht hat, ist sie auch schneller ausgeflippt, auch wenn es nur etwas Kleines war. Einfach wegen ihm. Das ist das Negative, wenn</p>	

						man so einen in der Klasse hat. Dann ist das ganze Verhältnis auf einer aggressiveren Basis. (G07_M_Real_59-71)
C			Die Arbeit / der Umgang der Lehrperson mit dem bzw. der Schüler/-in	Bezieht sich auf die interindividuell- personale Ebene und die damit verbundenen Formen des gegenseitigen Umgangs (der sozialen Interaktionen) und des Dialogs zwischen der Lehr- person und dem bzw. der (einzelnen) Schüler/-in. Im Fokus stehen Aspekte der Sozialkompetenz der Lehrperson, welche u.a. die Fähigkeit umfasst, auf den (einzelnen) Schüler bzw. die (einzelne) Schülerin einzugehen und ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihm / zu ihr aufzubauen oder dem Schüler bzw. der Schülerin, auf Grund eines sicheren sozialen Urteilsvermögens der Lehrperson, das Gefühl zu geben, dass sie von ihren Lehrpersonen verstanden und wahrgenommen werden. Hinzu kommen auch Charakter- eigenschaften der Lehrperson wie z.B. eine (gerechte) Strenge, Geduld, Verlässlichkeit, Integrität, eine Überein- stimmung von Reden und Handeln der Lehrperson, Empathie oder Humor, welche die soziale / zwischenmensch- liche Beziehung (und damit verbun- denen Handlungsweisen) zwischen Lehrperson und Schüler/-in beein- flussen. Insbesondere auch der Umgang mit Bestrafung (Machtgebrauch, Macht- missbrauch) oder die Bevorzugung von (einzelnen) SuS sowie der Massstab und die Haltung, an der solche Handlungs- weisen der Lehrperson orientiert sind, gehören in diesen Bereich der	(Weigand, 2013, S. 136f.); (Schieren, 2013, S. 202ff.); (Helmke, 2010, S. 230); (Bohnsack, 2013); (Hattie, 2013, S. 141ff.); (Hascher, 2004, S. 177)	

			<p>Sozialkompetenz einer Lehrperson. Im Mittelpunkt stehen Aussagen, Einschätzungen sowie Bewertungen der SuS zu den zwischenmenschlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrperson zu ihren SuS; Äusserungen und Meinungen der SuS zum Empathievermögen der Lehrperson, ihrem Interesse an den SuS (z.B. für ihre Probleme, Sichtweisen oder Freizeit) wie auch zu spezifischen Charaktereigenschaften der Lehrperson, die sich auf die soziale Beziehung zu den SuS und den (jeweiligen) Umgang mit ihnen auswirken, und inwiefern eine solche bestehende bzw. nicht bestehende Schülerorientierung von Seiten der Lehrperson Einfluss nimmt auf das schulische Wohlbefinden der SuS.</p>		
CA	Charaktereigenschaften / Persönlichkeit	<p>Eine Beschreibung sowie Aussagen und Einschätzungen von Seiten der SuS zu Personmerkmalen bzw. Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkraft, die als unterrichtsrelevant in Erscheinung treten und ebenso einen Einfluss auf die Qualität der Lehrperson-Schüler/-in-Beziehung (bzw. Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/-in) haben. Im Fokus stehen insbesondere von den SuS wahrgenommene Charaktereigenschaften der Lehrperson wie eine positive Gemütsstimmung, ein positiver und heiterer Ausdruck der Lehrperson, ihr Humor, ihre Geduld (die sich z.B. im Umgang mit den SuS oder bei der Wissensvermittlung zeigt), ihre eigene Kritikfähigkeit und -bereitschaft (auch gegenüber Kritik von aussen bzw. von den SuS; eine Lehrperson, die Fehler zugibt), ihre Begeisterung bzw.</p>	<p>(Schieren, 2013, S. 203); (Helmske, 2010, S. 116f.); (Rohlf's, 2011, S. 184); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 186f.)</p>	<p>Dm: Manchmal bei Geschichte. Aber die (Lehrperson) sind wir bald los. Hm: Es gibt auch viele nette Lehrer. Neben der Stunde. Gm: Mit Humor. Em: Manchmal veraltete Lehrer. Hm: Ein paar sind ein bisschen älter. Die machen den Unterricht dann ein wenig internatsmässig. (G04_J_SpezSek_60-77)</p> <p>Am: Ehrlich gesagt, sind vor allem die Lehrer cool, die halt auch jung sind. Die, die fast ein wenig noch die Vorgeneration von uns sind. Die älteren Lehrer, die konnten das nicht so mithalten, da musst du als Schüler noch viel Verständnis haben. Wir haben gerade einen Stellvertreter</p>	

	CB	Merkmale der pädagogischen Beziehung / Lehrperson-Schüler/-in-Beziehung (Beziehungsqu alität)	Aussagen, Einschätzungen sowie Bewertungen zu Merkmalen und Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in aus der Sicht der SuS. Im Fokus der Betrachtung stehen die Lehrperson und deren Einstellungen (Haltungen) und Umgangsweisen, mit welchen sie sowohl zu professionellen anerkennen- den als auch zu verletzenden pädago- gischen Beziehungen beiträgt. Neben der Beschreibung, Wahrnehmung und Einschätzung solcher Beziehungseffekte und Umgangsweisen (sozialer Inter- aktionen) werden von den SuS Aussagen darüber erfasst, inwiefern diese (unterschiedlichen) pädago- gischen Beziehungen in einem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der SuS in der Schule stehen und welche Auswirkungen diese Beziehun- gen auf ihre emotionale Lage, ihre motivationalen Orientierungen und Handlungsweisen (insbesondere im Zusammenhang mit ihren Lernhand- lungen) haben.	(Prenzel, 2013); (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004); (Bohnsack, 2013); (Hascher, 2004, S. 174 & S. 175)	gehabt, der ist ein super Typ gewesen. (G14_J_SpezSek_171-176) Gm: Er ist nett. Das ist wichtig, er sollte nett sein. Jm: Vor allem nicht ältere, die mit Sandalen und Wollsocken. (G14_J_SpezSek_144-167)	

		CB1	Anerkennende pädagogische Beziehung	<p>Äusserungen und Einschätzungen von Seiten der SuS zur Beziehung mit ihrer Lehrperson, wobei die SuS diese pädagogische Beziehung als positiv erleben und wahrnehmen. Im Zentrum stehen die Beschreibung der konkreten Formen bzw. Ausprägungen und Qualitäten einer solchen wahrgenommenen pädagogischen Beziehung (Interaktion) durch die SuS und die Frage, was die Lehrperson zum Gelingen bzw. zur Aufrechterhaltung dieser positiven Beziehung beiträgt (z.B. welche Rolle sie darin hat, welche Umgangsweisen sie mit dem Schüler bzw. der Schülerin pflegt, welche Haltung sie darin einnimmt).</p> <p>Darunter können bspw. Aussagen zur wahrgenommenen Anerkennung durch die Lehrperson fallen oder eine sich zeigende engagierte Solidarität der Lehrperson mit den SuS. Ebenso möglich sind Wahrnehmungen der Lehrperson als Vertrauensperson, die sich dem Schüler bzw. der Schülerin verständnis-, rücksichts- und respektvoll zuwendet und an seinen bzw. ihren Problemen Anteil nimmt (sich dafür interessiert), die Bedürfnisse und Anliegen der SuS wahrnimmt, respektiert und auf diese eingeht („ernst nimmt“). Im Kern geht es dabei um Begriffe wie <i>Empathie / Einfühlung, Achtung, Akzeptanz</i> und <i>Responsivität</i> von Seiten der Lehrperson, die in einer positiven pädagogischen Beziehung mit dem Schüler bzw. der Schülerin zum Tragen kommen. Weitere Kennzeichen einer solchen positiven pädagogischen Beziehung sind z.B. auch eine (emo-</p>	<p>(Prenzel, 2013, S. 64); (Rohlfis, 2011, S. 187); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 187); (Fend, 2008b, S. 285 & S. 288); (Richey, Wesselborg, Bohl, Reiber & Merk, 2014); (Scheidt & Schuchart, 2014); (Hoferichter & Raufelder, 2014); (Helmke, 2010, S. 230ff.); (Molinari, Speltini & Passini, 2013); (Hadjar & Lupatsch, 2011); (Schuchart, 2013); (Schuchart, 2012); (Müller, 2001); (Bergin & Bergin, 2009); (Klem & Connell, 2004); (Smyth * , 2004); (Holzer, Marth & van de Wetering, 2007); (Asdonk & Glässing, 2008); (Croninger & Lee, 2001); (Lee & Burkam, 2003); (Sann & Preiser, 2008); (Schweer, 2010); (Schweer, 2008a); (Schweer, 2004); (Schweer, 1997); (Thies, 2002); (Eder, Gehmacher & Kroismayr, 2006); (Kemna, 2012); (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004, S. 43); (von Salder, 2008); (Helmke, 1997); (Fend, 1997); (Deci & Ryan, 1993); (Krapp & Ryan, 2002); (Eccles et al., 1993); (Eccles & Midgley, 1989); (Hagenauer, 2011, S. 135ff.); (Krapp, 2005c); (Andresen & Schneekloth, 2014)</p>	<p>Cm: Unsere Klassenlehrerin ist da sehr, sehr interessiert, dass wir möglichst schnell, und dass möglichst alle etwas finden für die Zukunft. Da hilft sie einem auch. Ja, da ist sie einfach sehr ehrgelzig.</p> <p>Y: Sie, oder was?</p> <p>Cm: Ja. Aber sie ist eigentlich sehr, sehr an uns interessiert, wie es uns geht und so, da ist sie sehr gut.</p> <p>Am: Mhm.</p> <p>(G12_J_Sek_201-217)</p> <p>Em: Ja, und bei ihm... also, er setzt sich auch für uns ein, und so, also, wenn wir mal ein Problem haben, schaut er, dass es gelöst wird, und so, nicht wie andere Lehrer, die einfach darüber hinwegsehen.</p> <p>Bm: Er ist sehr sozial.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Cm: Also, wenn mal etwas nicht klappt, dann sagt er... dann fördert er, fördert und unterstützt er einen auch, und sagt, ja, das nächste Mal klappt es, das ist bei den anderen Lehrern meistens nicht so.</p> <p>Gm: Also, bei unserem Klassenlehrer heisst es meistens, ja, also du bist jetzt in der Neunten, und das haben wir zusammen mal angeschaut, du musst das können. Punkt.</p> <p>Y: Mhm, mhm.</p> <p>(G14_J_SpezSek_259-265)</p>
--	--	-----	-------------------------------------	---	---	---

				<p>tionale) Unterstützung / Zuwendung (im Sinne von Fürsorge, „Halt geben“, „sich verstanden fühlen“ oder Ermütigung) durch die Lehrperson oder deren gerechte Haltung allen SuS gegenüber. Dieses persönliche Engagement der Lehrperson für die SuS tritt auch dadurch hervor, indem sie den SuS individuelle Kompetenzerfahrungen einräumt, Lob für die erbrachten Anstrengungen oder Leistungssteigerungen des Schülers bzw. der Schülerin ausspricht, die Leistung schwächerer SuS anerkennt, das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen der SuS stärkt bzw. steigert, positive Erwartungen gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin äussert, Autonomie / Selbstbestimmung („Freiheiten“) ermöglicht bzw. einräumt (z.B. im Hinblick auf den Entscheidungsspielraum der SuS; die Lehrperson Interesse an den Äusserungen der SuS bekundet) oder individuelle Rückmeldungen gibt, gezielte (Lern-)Hilfen bereitstellt und fachlich unterstützt (im Sinne von spezifischen individuellen remedialen Reaktionen bei [Lern-]Problemen). Weiter sind auch die grundsätzliche Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrperson (das Mass an Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit sowie Gesprächsbereitschaft als Grundbedingung für einen Austausch) wie auch die Stabilität der Beziehung als relevante Merkmale einer positiven professionellen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in mitzubersichtigen.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

		CB2	Verletzende pädagogische Beziehung	<p>Äusserungen und Einschätzungen von Seiten der SuS zur Beziehung mit ihrer Lehrperson, wobei die SuS diese pädagogische Beziehung als negativ erleben und wahrnehmen. Im Zentrum stehen die Beschreibung der konkreten Formen bzw. Ausprägungen und Qualitäten einer solchen wahrgenommenen pädagogischen Beziehung (Interaktion) durch die SuS und die Frage, inwiefern bzw. wie die Lehrperson zu einer solchen negativen Beziehung beiträgt (z.B. welche Rolle sie darin hat, welche Umgangsweisen sie mit dem Schüler bzw. der Schülerin pflegt, welche Haltung sie darin einnimmt).</p> <p>Aussagen zu einer wahrgenommenen mangelnden Anerkennung durch die Lehrperson können darunter ebenso fallen wie ein empfundenes fehlendes Vertrauen, ein Mangel an Verständnis, Rücksicht, Respekt sowie Interesse seitens der Lehrperson an den Meinungen, Bedürfnissen und Problemen der SuS.</p> <p>Weiter kann darunter auch eine wenig bis kaum vorhandene emotionale wie auch fachliche Unterstützung (z.B. in Form von gezielten Lernhilfen) durch die Lehrperson verstanden werden und/oder ein eingeschränktes bzw. nicht spürbares persönliches Engagement der Lehrperson für die SuS, indem sie den SuS keine bzw. nur geringe Kompetenzerfahrungen einräumt, die SuS nicht/nur wenig lobt, keine/wenige positiven Erwartungen gegenüber dem Schüler/der Schülerin äussert, nicht zur Selbst- und Mitbestimmung der SuS</p>	<p>(Peter et al., 2013); (Bloch, 2014); (Behrens, 2014); (Ulrich & Jerusalem, 1996, S. 187f.); (Mollinari et al., 2013); (Hadjari & Lupatsch, 2011); (Bergin & Bergin, 2009); (Andresen & Schneekloth, 2014)</p>	<p>Cw: Ich habe bei ihm einfach das Gefühl, wir sind für ihn nur sein Job, und gar nicht irgendwie, also...</p> <p>?w: Menschen.</p> <p>?w: Menschen.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Hw: Er interessiert sich auch nicht so für unsere Zukunft, oder was wir neben der Schule machen.</p> <p>(G13_M_SpezSek_157-165)</p> <p>Cm: Vielleicht wäre es gut, wenn man zusammen rausgeht und nachher mit ihm diskutiert und er auch mal zuhört, was denn der Schüler zu sagen hat, und der Lehrer nicht immer gleich denkt, ja, die Schüler, der Schüler lügt sowieso, also rede ich gar nicht erst mit dem. Das ist eigentlich meistens so die Einstellung.</p> <p>Y: Vom Lehrer oder was?</p> <p>Cm: Mhm.</p> <p>Y: Also quasi, klingt das so, als vertraue er euch nicht so richtig, dem, was ihr sagt.</p> <p>Cm: Mhm.</p> <p>(G16_J_Sek_213-218)</p> <p>Fw: Und nicht leere Versprechungen machen.</p> <p>?w: Ja.</p> <p>Y: Was für...?</p> <p>Dw: Leere Versprechungen machen.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Cw: Sie sollten uns manchmal auch ein bisschen motivieren.</p> <p>Y: Mhm. Motivieren, wie könnten sie das denn?</p>
--	--	-----	------------------------------------	---	--	---

			<p>anregt oder individuelle Rückmeldungen auslässt.</p> <p>Eine eingeschränkte Ansprechbarkeit der Lehrperson wie auch eine nicht/kaum vorhandene Gesprächsbereitschaft ihrerseits sind ebenso als Kriterien einer negativen professionellen pädagogischen Beziehung mitzubersichtigten.</p> <p>Auch steht das subjektive Gerechtigkeits- bzw. Ungerechtigkeitserleben im Zusammenhang mit dem LehrerInnenhandeln für ein Merkmal einer negativen pädagogischen Beziehung, wobei dieses LehrerInnenhandeln die oben erwähnten Punkte einschliesst. Im Wesentlichen geht es um das subjektive Erleben von (Un-)Gerechtigkeit der SuS im Zusammenhang mit der Lehrperson (als ungerecht wahrgenommene Erfahrungen und Erlebnisse bzw. empfundene Diskriminierungen können sich z.B. auf folgende Kategorien beziehen: <i>Bestrafung, zwischenmenschlicher Umgang, ungerechtfertigte Vorwürfe, ungerechte Leistungsbewertung oder ungerechte Verteilung von Verantwortung</i>, vgl. Peter, Donat, Umlauf & Dalbert, 2013, S. 15f.) und ihre daraus folgenden Urteile, Bewertungen und (individuellen) Gerechtigkeitsvorstellungen (hinsichtlich der drei zentralen Dimensionen der Gerechtigkeit).</p>		<p>Cw: Also, ich weiss nicht, also unser Stellvertreter konnte das. Aber Herr T. kann das nicht.</p> <p>Dw: Du wirst von ihm niemals hören „du kannst das!“, oder so. (Lachen)</p> <p>Y: Wie?</p> <p>Dw: Zum Beispiel, dass die Lehrer mal sagen: „Du kannst das!“</p> <p>Y: Mhm. Ja.</p> <p>Dw: Oder: „Ja, komm ich helfe dir noch schnell“, so.</p> <p>?w: Ja.</p> <p>(G13_M_SpezSek_132-149)</p> <p>Em: Und er stellt einen auch ein wenig bloss. So hat der Klassenlehrer einmal gesagt, ja, ihr macht Fehler, die eigentlich niemand mehr macht.</p> <p>Km: Er macht vor allem Jungen, manchmal auch Mädchen vor der ganzen Klasse herunter.</p> <p>(G14_J_SpezSek_266-267)</p> <p>Dm: Ja, eben, und wenn man jetzt irgendwie mal dumm tut, und nach der Stunde mit dem Lehrer reden muss, dann sagt er irgendwie 5 Minuten lang seine Meinung, und fragt dann vielleicht mal, ob man auch noch etwas dazu sagen will. Man sagt dann schliesslich gar nichts mehr, weil man genau weiss, er geht nicht darauf ein, er bringt sowie wieder etwas, was nachher gegen dich spricht, dann sagt man am Ende einfach gar nichts mehr.</p> <p>(G16_J_Sek_230-234)</p>
--	--	--	---	--	---

					<p>Em: Also, wenn man rausgeschickt wird und man etwas zu seiner Verteidigung vorbringen will, heißt es einfach: „Nein, keine Diskussion!“ Wir können da dann nicht darüber reden. (Gelächter)</p> <p>Hm: Ja, es ist eben häufig ein wenig so.</p> <p>Km: Ja, es gibt eben Leute, die werden einfach ungerechtfertigt fertig gemacht, zum Beispiel das Beispiel von Alain. Er hat geredet, also er hat einfach jemanden gefragt, ob er ein Blatt einkleben darf oder nicht, und nachher hat es geheissen: „Raus!“, und dann hat er gerade eine Stunde Nachsitzen bekommen. Am nächsten Tag ist der Lehrer zum Nachsitzen komischerweise nicht aufgetaucht. Und so ist er dann einfach eine Stunde nur so da gewesen. (G14_J_SpezSek_177-214)</p> <p>Em: Unser Hauptlehrer nicht. Die Sprachlehrerin auch nicht. In Mathematik habe ich das Gefühl, dass der Lehrer die Jungen bevorzugt.</p> <p>Am: Im Klassenturnen werden die Mädchen durch die Lehrerin bevorzugt.</p> <p>Bm: In der Klasse gibt es zwei Mädchen, die reden viel. Wenn ich oder jemand anders mit einem Nachbarn redet und der Mathe-Lehrer merkt es, dann ist das etwas anderes als bei den beiden.</p>
--	--	--	--	--	---

			Bezieht sich auf die Person des Schülers bzw. der Schülerin und auf (individuelle) Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Lernen, Emotionen und Motivation. Hinzu kommen die Peers sowie das familiäre Umfeld (Eltern, Geschwister) der SuS (als mikrosoziales Umfeld), welche für deren persönliche Entwicklung und lernrelevanten Einstellungen und Eigenschaften wesentliche Faktoren darstellen. Ein Fokus richtet sich hierbei auf die soziale Interaktion (Verhaltens- und Umgangsweisen) bzw. auf die Art und Qualität von Beziehungen zwischen dem Schüler bzw. der Schülerin und seinen / ihren Gleichaltrigen (Mitschülerinnen und Mitschüler) in und ausserhalb der Schule (Peers, Freundinnen und Freunde) wie auch seinem bzw. ihrem familiären Umfeld (Eltern, Geschwister). Auch in	(Fend, 2001); (Fend, 2003); (Kiper & Mischke, 2009); (Bauer, 2011); (Klieme et al., 2006); (Helmeke, 2010, 2006); (Clausen, 2002, pp. 27ff. & 31ff.); (Bronfenbrenner, 1981); (Hascher & Hagenauer, 2011b)	Em: Er sagt ihnen die ganze Zeit: „Noch einmal, dann setzen wir euch auseinander.“ Aber die sitzen jetzt glaube ich schon ein Jahr nebeneinander und es hat sich nichts geändert. Bm: Bei uns ein paar Mal, dann können wir den Platz wechseln. Em: Bei uns wird nach einer Woche, wenn wir ganz leise reden, gewechselt. Am: Wenn ein Mädchen und ein Junge reden, werden sie auch auseinander gesetzt. Einfach wenn Mädchen und Mädchen zusammen sind nicht. (G02_J_Real_179-188)
EBENE DES INDIVIDUUMS					

				den beiden Bereichen des außerschulischen Lebens der SuS (Familie / Eltern sowie Freundinnen und Freunde) rücken die Art und Qualität dieser zwischenmenschlichen Beziehungen (zwischen den Eltern und den SuS / dem Kind; zwischen den SuS und ihren Freunden bzw. Freundinnen) in den Fokus der Betrachtung.		
D		Lernen / Lernverhalten im Kontext von Motivation und Emotion	<p>Aussagen von Seiten der SuS zu ihrem Lernverhalten, ihren (fachspezifischen) Stärken, ihrer Einschätzung der Bedeutung eigener Anstrengung und Begabung für Schulerfolg sowie Äusserungen der SuS zu positiven und negativen Emotionen, die durch Lernen bzw. Lernsituationen im Unterricht ausgelöst werden. Hinzu kommen Aussagen zu Lern- und Leistungserfolgen bzw. -misserfolgen, die ebenso bestimmte Emotionen auslösen und Konsequenzen für das Handeln / nicht Handeln im Zusammenhang mit Lernen nach sich ziehen. Neben der Thematisierung lernerrelevanter Emotionen rücken ebenso die motivationalen Orientierungen der SuS in Verbindung mit Lernen in den Fokus. Hier stellt sich die Frage nach den Bedingungsfaktoren, die einen Einfluss auf die Motivierung der SuS haben. Auch werden Äusserungen der SuS zu ihrer Leistungsorientierung erfasst sowie zum Einfluss schulischer Aspirationen auf das eigene Befinden.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 105, 111, 119f., 123f., 202); (Krapp, 2005b); (Pekrun & Helmke, 1991, S. 50); (Pekrun, 1998, S. 230); (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015); (Pekrun & Helmke, 1991, S. 48); (Krapp, 1993, S. 189); (Krapp & Ryan, 2002); (Krapp, 1998); (Deci & Ryan, 1993); (Hagenauer, 2011, S. 135ff.); (Krapp, 2005a); (Hattie, 2013, S. 47ff.)</p>		

	DA	Lernrelevante Emotionen	<p>Aussagen und Einschätzungen der SuS zu ihren Emotionen im Zusammenhang mit Schule und Lernen. Im Kern äussern sich die SuS zu ihren aufgabenbezogenen Emotionen, d.h. Emotionen, die durch das Lernen bzw. die Lernsituation im Unterricht ausgelöst werden. Dabei kann es sich um positive wie auch negative Emotionen handeln, die wiederum prozess-, zukunfts- oder vergangenheitsbezogen sind. Positive Emotionen können sein: Lernfreude (<i>prozessbezogen</i>); Hoffnung und Vorfreude (<i>prospektiv</i>); Ergebnisfreude, Erleichterung und Stolz (<i>retrospektiv</i>). Negative Emotionen sind hingegen folgende: Langeweile (<i>prozessbezogen</i>); Angst und Hoffnungslosigkeit (<i>prospektiv</i>); Traurigkeit, Enttäuschung und Scham/Schuld (<i>retrospektiv</i>).</p> <p>Neben der prozessbezogenen Lernfreude (Freude beim Lernen) kann Freude auch als emotionale Grundhaltung zum Ausdruck kommen, die sich über den gesamten schulischen Lernbereich ziehen kann (im Sinne von Schulfreude oder Schulzufriedenheit). Gleiches gilt für die prozessbezogene Langeweile, die ebenso eine emotionale Grundhaltung im Sinne von Schulunlust bzw. Schullangeweile sein kann (Fend, 1997).</p> <p>Im Zusammenhang mit der negativen Emotion <i>Angst</i> sind unterschiedliche Äusserungen von Seiten der SuS denkbar, so z.B. Aussagen zu Versagensängsten (Schulversagen), wie dem Gefühl im Unterricht nicht mehr so gut mitzukommen und wesentlich mehr üben zu müssen, um den Leistungs-</p>		
				<p>(Fend, 1997); (K. Ulich, 2001); (Rohlfis, 2011, S. 105, 111, 123f.); (Schreiber-Kittl, 2001); (Pekrun & Helmke, 1991, S. 50); (Pekrun, 1998, S. 230); (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015); (Gläser-Zikuda, 2001); (Edelmann, 2000, S. 242); (Pekrun & Schiefele, 1996, S. 164f.); (Krapp, 2005b); (Hascher, 2004, S. 172f.)</p>	<p>Gw: ...ja, wenn ich dann den Test zurück bekomme, dann habe ich wieder eine 4,5, eine 5, dann ist das gut, dann bin ich schon noch froh.</p> <p>Bw: Ja, eine 4,5 ist auch gut. Ja, für mich ist es jetzt gut aber (kichern) für andere, die besser sind, ist das nicht so gut.</p> <p>(G09_M_Real_150-151)</p>
				<p>Fw: Also, mir sind die Noten schon wichtig. Wenn sie gut sind, freue ich mich auch, und wenn sie schlecht sind, ja, rege ich mich schon ein wenig darüber auf. Aber dann sage ich mir einfach, dass ich das nächste Mal mehr lernen muss, dann sollte es eigentlich klappen.</p> <p>(G11_M_Sek_172-179)</p>	<p>Em: Das ist schon so. Die Jungen vertuschen da mehr. Bei Frauen merkt man eher, ob sie gute Noten haben oder nicht. Frauen zeigen es äusserlich mehr. Jungen sind nach aussen fast immer gleich, aber innen merken sie schon, dass es gescheiter gewesen wäre, mehr zu lernen. Sie trifft es innen mehr.</p> <p>Y: Und meint ihr, Mädchen investieren mehr Zeit ins Lernen?</p> <p>Em: Ja.</p> <p>(G02_J_Real_116-119)</p>
					<p>Aw: Vielleicht haben sie das Gefühl, wenn sie etwas nicht können, sei das nicht mehr so cool. Sie sind</p>

			<p>stand halten zu können oder dem Gefühl an schulischen Aufgaben / Anforderungen zu scheitern. Weitere Äusserungen im Zusammenhang mit Schulangst können zudem sein: die Angst vor Prüfungen, Fehlern, schlechten Noten, allerdings auch vor Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern, Stigmatisierung (z.B. als Streber/-in und die daran gebundene Angst vor sozialer Ausgrenzung aufgrund guter schulischer Leistungen → „Streber-Angst“; Rohlfis, 2011, S. 111), Zurückweisung, Nichtanerkennung (soziale Angst) oder der Institution an sich.</p> <p>Auch im Zusammenhang mit Lern- und Leistungserfolgen können sich die SuS zu ihren Emotionen äussern. Diese positiven wie negativen Emotionen (z.B. Freude über eine gute Note bzw. Ärger und Frust über eine schlechte Note) können wiederum zum Handeln bzw. Nicht-Handeln / Handlungswechsel motivieren (aktivierende und deaktivierende Emotionen). Demzufolge interessieren ebenso alle Aussagen der SuS, die Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen ihren Stimmungen sowie einzelnen Emotionen wie Angst, Sicherheits- und Selbstwertgefühl und ihrem Lernen und Handeln in der Schule geben (Edelmann, 2000, S. 242).</p>		
DB	Motivationale Orientierungen im Zusammenhang mit Lernen	<p>Aussagen und Einschätzungen der SuS zu ihren Beweggründen / Motiven zu lernen und Leistung zu erbringen bzw. Äusserungen der SuS, inwiefern sie dazu bereit sind. Hierbei interessieren insbesondere die Bedingungsfaktoren, die in einer Situation unmittlerbaren</p>	<p>(Rohlfis, 2011, S. 26f., S. 119f. & S. 202); (Pekrun & Helmke, 1991, S. 48); (Krapp, 1993, S. 189); (Krapp & Ryan, 2002); (Krapp, 1998); (Deci & Ryan, 1993); (Wild, 2002); (Knollmann & Wild, 2004);</p>	<p>nicht alle cool. Aber vielleicht haben sie das Gefühl untereinander, wer der Coolste ist.</p> <p>Fw: Jungen, die gut sind, es müssen keine Streber sein, kommen bei den anderen nicht so gut an. Ist ein Mädchen gut, denkt man, das ist einfach so. Mädchen sind von Natur aus gescheit. Mädchen stört es weniger. Ich glaube nicht, dass jemand der gut ist, mit jemandem der schlecht ist ein Problem hat.</p> <p>Gw: Jungen finden es cool, gute Schüler zu dissen. Dabei wollen sie selber gut sein. Aber sie können es nicht. Deshalb dissen sie.</p> <p>(G03_M_SpezSek_187-213)</p>	<p>Cm: Entweder liegt es (das Fach) einem nicht oder es interessiert einen einfach nicht. Weil, es kommt immer drauf an, für mich ist es einfach so, wenn mich ein Fach interessiert, mache ich mit, und sonst, ich mache bei den</p>

				<p>Einfluss auf die Motivierung der Sus haben. Zum einen können dies Bedingungen sein, die in der lernenden Person selbst liegen, wie z.B. ihre Motive, Wertorientierungen, Einstellungen oder Zielorientierungen (→ sind v.a. habituelle oder dispositionale Faktoren der Persönlichkeitsstruktur). Zum anderen kann es sich um Bedingungen handeln, die sich aus der äusseren Lernsituation und dem Lerngegenstand ergeben, z.B. Interessantheit oder Schwierigkeitsgrad des Lernstoffs.</p> <p>Anders ausgedrückt, stehen alle Aussagen zur Lernmotivation der Sus im Zentrum, wobei sich diese auf intrinsische Merkmale von Tätigkeit und Tätigkeitsgegenstand (<i>intrinsische Motivation</i>, z.B. Interesse für ein Fach oder Thema oder ein Thema selbst verstehen wollen) beziehen können wie auch auf extrinsische Handlungsfolgen (z.B. soziale Konsequenzen; <i>extrinsische Motivation</i>) (Pekrun & Helmke, 1991, S. 48). Weiter ist die Leistungsmotivation – als ein spezieller Fall der Lernmotivation (Rohfs, 2011, S. 119) – stets mit einer bestimmten Erwartung an eine Lernleistung verbunden. Damit bezieht sie sich also primär auf den erwarteten Wert bzw. den Nutzen und somit im Sinne der extrinsischen Motivation auf das Ziel einer Handlung und weniger auf die zu erlernenden Inhalte. Erfolgserreichen und Misserfolgsvermeidung stehen hier im Mittelpunkt.</p> <p>In Bezug auf die angesprochenen Bedingungsfaktoren der Motivation, die</p>	<p>(Fend, 2003); (Eccles et al., 1993); (Eccles & Midgley, 1989); (Hagenauer, 2011, S. 135ff.); (Krapp, 2005a); (Hascher, 2004, S. 174)</p>	<p>anderen schon mit, aber eigentlich weniger, sagen wir so.</p> <p>(G16_J_Sek_134-135)</p> <p>Dm: Also, je nachdem, wenn man Interesse hat, lernt man gern für das Fach, aber wenn man nicht so Interesse daran hat, dann lernt man es einfach, weil man muss.</p> <p>Cm: Für die Zukunft.</p> <p>Km: Also, dass man zum Beispiel seinen beruflichen Weg machen könnte, der einem wichtig ist. Zum Beispiel, wenn man genügend gute Noten hat, dass man nachher auch ans Gymnasium kann, und nachher ein Studium machen kann, dann ist das schon ein Ansporn dafür, dass man gut lernt.</p> <p>(G14_J_SpezSek_503-506)</p> <p>Cm: Weil, sie sagen eigentlich schon seit Jahren, dass ich mehr könnte, aber ich mache auch zu wenig. Und jetzt habe ich mich auch entschieden, für den Beruf, den ich will, muss man in Mathe gut sein, und jetzt möchte ich einfach auch gut sein.</p> <p>(G16_J_Sek_270-275)</p> <p>Fm: Es kommt drauf an, was du für einen Beruf machst.</p> <p>Gm: Für den Beruf interessierst du dich auch, dafür lernst du auch.</p> <p>Fm: Journalist wäre ein geiler Beruf.</p> <p>Gm: Dafür könntest du lernen. Brauchst auch Sprachen.</p> <p>Bm: Aber du bist zu faul zum Lernen.</p>
--	--	--	--	--	---	--

			<p>in den Lernenden selbst liegen, können auch Aussagen der SuS zu ihrer Leistungsorientierung gezählt werden (z.B. wie gross der Wunsch nach guten Noten ist oder wie wichtig gute Leistungen und schulische Erfolge für sie sind; hohe / niedrige Leistungsziele haben) und inwieweit solche schulischen Aspirationen wiederum einen Einfluss auf ihr Befinden haben (z.B. im Hinblick auf die Bedeutung guter / schlechter Noten für das Sicherheits- und Selbstwertgefühl oder im Hinblick auf mögliche Folgen wie Leistungsdruck oder Lernstress).</p> <p>Auch interessieren hier Äusserungen von Seiten der SuS, die im Zusammenhang mit einem Rückgang ihrer Lernmotivation, auf eine Nichtpassung zwischen den Bedürfnissen der SuS und den schulischen Bedingungen (z.B. aufgrund von Veränderungen der Klassenorganisation, Unterrichtsmethoden und Klassenklimavariablen oder aufgrund der Benotung) schliessen lassen. Damit verbunden sind ebenso Aussagen, welche auf die funktionale Bedeutung der „basic needs“ (das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, sozialer Eingebundenheit und Autonomie) für das Auftreten von selbstbestimmter Motivation, die Entstehung und Aufrechterhaltung situativer und individueller Interessen und das schulische Wohlbefinden der SuS hinweisen.</p>		<p>Fm: Mathematik lerne ich auch nicht, weil ich wissen will, wie das geht. Tests lerne ich wegen den Noten, nicht wegen dem Wissen. Gm: Ein paar Fächer lernt man für das Wissen. Am: Ich würde gerne einen Job im Bereich Wirtschaft und Recht machen. Weiss nicht, ob ich den Thaleskreis dort brauche. (G06_J_SpezSek_328-346)</p> <p>Dm: Oder vielleicht ist es auch, ja, irgendwie, dass man die Schüler ein bisschen mehr motivieren könnte, so zum Beispiel, dass man für eine gute Note Geld bekommt. Cm: Bei mir ist es eine Zeit lang so gewesen. Bei mir, also, mein Vater hat es eine Zeit lang so gemacht. Y: Er hat dir Geld gegeben für gute Leistungen? Cm: Also, ich denke, so viel hat es bei mir nicht genützt. Y: Hm? Cm: So viel hat es nicht genützt. Jetzt macht er (Vater) das nicht mehr. Es ist einfach..., es hat sich nicht wirklich viel geändert dadurch. Schon klar, für irgendeine 5 habe ich ein bisschen Geld bekommen, oder eine 6, dass man das Geld auch brauchen kann. Aber im Endeffekt hat es nicht wirklich viel mehr gebracht. (G16_J_Sek_277-291)</p>
--	--	--	--	--	---

	DC		<p>Einschätzung des eigenen Lernverhaltens und der eigenen Kompetenzen</p>	<p>Aussagen und Einschätzungen der SuS zu ihren Leistungen, (fachspezifischen) Stärken sowie zu ihrem Lernverhalten. Im Zentrum stehen hierbei Äusserungen der SuS, wie sich diese selbst als Lerner bzw. Lernerin einschätzen; ob sie z.B. fleissige SuS sind oder eher faule und zu einem anstrengungsvermeidenden Verhalten tendieren. Oder auch, wo sie ihre Stärken sehen (z.B. in welchen Fächern), wo (in welchen Fächern/ Bereichen) sie (Lern-)Anstrengung aufbringen oder eher vermeiden. Auch interessieren Aussagen, welche eine subjektive Einschätzung der persönlichen Fähigkeit zu lernen in den Blick nehmen, also z.B. dahingehend wie gut der Schüler bzw. die Schülerin alleine oder in Gruppen lernen kann, ob er oder sie gut im Unterricht mitkommt oder auch inwieweit er/sie den Aspekten der (Lern-)Anstrengung und Begabung eine Bedeutung für seinen/ihren eigenen Schulerfolg zuschreibt. Neben dieser subjektiven Einschätzung des Lernverhaltens und der eigenen Kompetenzen können ebenso verallgemeinernde und geschlechtsspezifische Aussagen der SuS zum Lernen und den Begabungen von Mädchen und Jungen in den Fokus der Betrachtung rücken.</p>	<p>Em: Ich denke, es liegt schon an den Interessen. Ja. Vielleicht haben Frauen einfach ihre Stärken in den Sprachen. Die Jungen halt mehr in Mathematik. Bei den Nebenfächern sind es auch noch die Interessen, die natürlich die Leistung bringen. [...]</p> <p>Bm: Vielleicht haben sie einfach mehr Kondition.</p> <p>Y: Mehr Ausdauer beim Lernen?</p> <p>Bm: Ja, mehr Ausdauer.</p> <p>Em: Vielleicht auch Konzentration. Dass sie sich länger konzentrieren können.</p> <p>Em: Vielleicht weil sie weiter entwickelt sind. Dass der Ehrgeiz etwas grösser ist. Das ist eventuell auch ein Punkt. (G02_J_Real_64-79)</p> <p>Cm: Nein, intensiver lerne ich überhaupt nicht. Für mich ist es eigentlich wie gegeben. Also, ich bin von Anfang an besser in Mathe gewesen als jetzt in den Sprachen.</p> <p>Y: Ja.</p> <p>Cm: Ist eigentlich so. Ja, ich lerne jetzt eigentlich mehr für Sprachentests als Mathetests.</p> <p>Y: Ja, lernst du mehr für die Sprachen und bist doch in Mathe besser?</p> <p>Cm: Mhm. Ja, einfach auch, die haben keine Wörtchen. Franz kann man besser lernen als Pythagoras in Mathe. Man kann zwar die Formel auswendig lernen, aber man</p>
--	----	--	--	---	---

						<p>muss nachher auch schauen, wo jetzt das Dreieck ist und so, und das fällt einfach gewissen Leuten leichter und anderen nicht.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Cm: Das ist einem einfach ein bisschen gegeben und dem anderen nicht, das kann man nicht sehr gut erlernen.</p> <p>Y: Mhm.</p> <p>Bm: Ja.</p> <p>Am: Mhm.</p> <p>(G12_J_Sek_315-325)</p> <p>Fm: Wir haben schon Freude.</p> <p>Dm: Jungen sind mehr, dass sie ein wenig durchkommen.</p> <p>Em: Wenn sie eine 4 schaffen, dann reicht es. Mädchen sagen, eine 4, eine 5.5. Jungen schauen, dass es möglichst einfach geht, sich vor dem Abstieg retten.</p> <p>(G06_J_SpezSek_347-374)</p> <p>Dw: [...] im Durchschnitt sind sie (die Jungen) in Mathe vielleicht ein bisschen besser. In den Sprachen sind sie nicht gut. Vielleicht macht ihnen Mathe mehr Spass.</p> <p>Aw: Die meisten Mädchen sind besser in Sprache. Aber Jungen nicht unbedingt in Mathe. Unsere Stärken liegen mehr in Sprache. Einige Jungen sind in beidem nicht gut. Sprachfächer sind relativ einfach. Mathe ist relativ kompliziert.</p> <p>(G03_M_SpezSek_174-179)</p>
--	--	--	--	--	--	---

						Em: Ich denke schon. Gute Noten haben bei Mädchen einen höheren Stellenwert. Darum lernen sie vielleicht mehr und können sich besser konzentrieren. (G02_J_Real_93-94)
E		Der Umgang der SuS miteinander: Peer-Beziehungen und soziale Interaktion in der Schule	Aussagen der SuS zur Art und Weise des gegenseitigen Umgangs miteinander (insbesondere in der Klassengemeinschaft bzw. im Kontext von Schule) sowie deren Einschätzungen zur Qualität und Bedeutung der sozialen Beziehungen und Interaktionen zwischen den Peers für das (eigene) schulische Wohlbefinden. Die Frage nach den gemachten sozialen Erfahrungen und Erlebnissen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern – in positiver und negativer Weise – interessiert dabei ebenso wie damit verbundene (mögliche) Konsequenzen für das (subjektive) Wohlbefinden in der Schule, für die (eigenen) Bildungs- bzw. Lernstellungen (z.B. Lernmotivation) wie auch für schulische Interessen und Aufgaben.	(Hascher & Baillod, 2004); (Bohnsack, 2013); (Rohlf, 2011, S. 189f.); (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998); (Eccles et al., 1993); (Eccles & Midgley, 1989); (Hoferichter & Raufelder, 2014); (Krapp & Ryan, 2002); (Hagenauer, 2011, S. 135ff.); (Krapp, 2005a); (Hascher, 2004, S. 173)		
	EA	Positive Peer-Beziehungen	Äusserungen der SuS zu positiven Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zu positiven sozialen Erlebnissen mit den Peers im Kontext von Schule und daran gebundene Emotionen. Das Gefühl der Zugehörigkeit und damit verbundene soziale wie auch selbstbezogene Emotionen rücken dabei ebenso in den Fokus wie auch alle Aussagen der SuS zum Stellenwert bzw. zur Bedeutung einer solchen Zugehörigkeit sowie zur	(Neuenschwander & Hascher, 2003); (Wild, 2002); (Klöckner, Beisenkamp & Hallmann, 2007a, S. 33ff.); (Gloger-Tippelt, 2009); (Bohnsack, 2013); (Eder, 1995); (Pekrun & Schiefele, 1996); (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998); (Eccles et al., 1993); (Eccles & Midgley, 1989); (Hoferichter & Raufelder, 2014); (Deci & Ryan, 1993); (Krapp & Ryan, 2002);	Dm: Also, zum Teil hat man es sehr lustig in der Klasse. Wenn man zusammen irgendwie etwas anstellt, und das ist ja, darum geht man auch noch recht gern in die Schule. Hm: Oder Schülerreisen und Ausflüge mit der Klasse, die sind auch gut. Bm: Wenn es eine Dusche hat. (Gelächter) (G14_J_SpezSek_102-105)	

				<p>Bedeutung einer schulischen und emotionalen Unterstützung durch die Peers (Freundschaftsbeziehungen) für das (eigene) schulische Wohlbefinden. Hinzu kommen Einschätzungen von Seiten der SuS zu möglichen Konsequenzen solcher positiven Beziehungen für die (eigenen) Bildungs- bzw. Lerninstellungen wie auch für schulische Interessen und Aufgaben.</p>	(Krapp, 2005a)	<p>Cm: Also, in der Schule ist für mich... meistens freue ich mich auf die Schule, weil ich dort die Kollegen sehe. (G16_J_Sek_128-133)</p> <p>Cm: Vielleicht, dass sie einen auch respektieren. So irgendwie, wenn man irgendetwas sagt, dass nicht gerade alle darüber lachen oder so, und dich nicht irgendwie dumm darstellen.</p> <p>Dm: Ja, schon, ich finde es auch noch wichtig, dass man einander hilft, also, unterstützt. Wir haben jetzt zum Beispiel... zwei Schüler von der Fremdsprachenschule sind noch zu uns gekommen, und die sind jetzt noch nicht so lange bei uns, aber sie sind schon wirklich in der Klasse drin, und jeder redet auch schon ein bisschen mit ihnen, nicht, weil sie neu sind, dass sie einfach allein für sich sind, sondern, dass sie auch mit den anderen zusammen sind, und, dass man auch mit ihnen ein bisschen etwas macht. (G16_J_Sek_171-186)</p> <p>Em: Die Kollegen sind eigentlich bei allem wichtig. Wenn man Fragen hat. Zum Teil hat der Lehrer Mühe, etwas zu erklären, dann hat es jemand bereits kapiert, der kann es einem dann erklären, so dass man es besser kapiert. In der Teamarbeit. (G02_J_Real_39-45)</p>
--	--	--	--	---	----------------	---

						<p>Cw: Unser Mathelehrer erklärt meistens nicht so übersichtlich. Er erklärt es manchmal so kompliziert, dass er es fünfmal erklären muss.</p> <p>Dw: Wenn ich die Hälfte checke und ein anderes Mädchen die andere, dann helfen wir uns.</p> <p>(G03_M_SpezSek_180-181)</p>
	EB	Negative Peer-Beziehungen	<p>Äusserungen der SuS zu negativen Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zu negativen sozialen Erlebnissen mit den Peers im Kontext von Schule (z.B. im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, Konflikte, Streitereien, Konkurrenz, Wettbewerb im Zusammenhang mit Leistung) und daran gebundene Emotionen. Das Gefühl der Ablehnung oder der sozialen Ausgrenzung und damit verbundene soziale wie auch selbstbezogene Emotionen (z.B. Sorge vor Ausgrenzung, „Streber-Angst“) rücken dabei ebenso in den Fokus wie auch alle Aussagen zum Stellenwert bzw. zur Bedeutung einer solchen Ablehnung / Ausgrenzung sowie zur Bedeutung einer mangelnden bzw. nicht vorhandenen schulischen und emotionalen Unterstützung durch die Peers (fehlende Peer-Freundschaften) für das (eigene) schulische Wohlbefinden. Hinzu kommen Einschätzungen von Seiten der SuS zu möglichen Konsequenzen solcher negativen Beziehungen für die (eigenen) Bildungs- bzw. Lerninstellungen wie auch für schulische Interessen und Aufgaben.</p>	<p>(Reichle, 2004, S. 32); (Pelkner, Günther & Boehnke, 2002); (Phoenix & Frosh, 2005); (Weinert & Helmke, 1997); (Gensicke, 2006, S. 185); (Bohnsack, 2013); (Pekrun & Schiefele, 1996); (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998); (Eccles et al., 1993); (Hoferichter & Midgley, 1989); (Hoferichter & Raufelder, 2014); (Pekrun & Helmke, 1991); (Helsper & Böhme, 2002, S. 579); (Häscher, 2004, S. 178f.)</p>	<p>Cm: Das merkt man jetzt auch in der Turnklasse. Wir sind mit einer Realschule zusammen, und da herrscht eigentlich meistens ein wenig Krieg zwischen den Klassen. Wir sind sowieso sehr wenig Jungen, wir sind eigentlich 5, zwei sind jetzt noch krank. Wir halten uns meistens raus, sind eher ruhig und die anderen verhalten sich eigentlich immer böd, sozusagen. Das ist auch nicht so lustig, wenn wir nachher vom Lehrer aus Strafaufgaben machen müssen. Dann ist das Turnen eigentlich schon nicht mehr so lustig.</p> <p>(G12_J_Sek_41-63)</p> <p>Cm: Das ist nicht das Problem. Das Problem war: In der 6. ist die Klasse neu zusammen gekommen. Er (Mitschüler) ist später dazu gekommen, etwa in der Hälfte des Jahres. Und er ist relativ frech gewesen.</p> <p>[...]</p> <p>(Durcheinander) Fm: Er ist noch ziemlich jung. Cm: Er ist der Jüngste und zu den anderen extrem frech.</p>	

													<p>Gm: Allen Mädchen sagt er in der zweiten Woche schon „Mäuschen“. (Gelächter) Cm: So macht man sich nicht beliebt. (G04_J_SpezSek_181-215)</p> <p>Dm: Am Anfang haben die Mädchen versucht, sie zu integrieren. Aber sie sind recht abweisend gewesen. Sie haben es nicht geschafft, sie in die Gruppe reinzubringen. Die haben das nicht annehmen wollen. Jetzt ist es unverändert. Das Jahr ist durch und sie sind meistens zu zweit für sich.</p> <p>Gm: Sie hätten eine Chance gehabt. Aber statt Freunde zu suchen, sich normal zu benehmen, erzählen sie Scheiss über andere, tun blöd. Dann werden sie mit der Zeit immer mehr gehasst. Dann sind sie selber Schuld. Die Lehrer helfen ihnen auch noch höllisch, nehmen sie in Schutz. Sie haben alle beleidigt. Der Klassenlehrer ist auch beleidigt worden. (G06_J_SpezSek_114-148)</p> <p>Cm: Anfangs der siebten Klasse haben wir mit den Mädchen ein bisschen Streit gehabt. Also, nicht die Jungen, Jungen haben nie zusammen Streit gehabt, wir sind von Anfang an gut miteinander ausgekommen. Es waren eher die Mädchen untereinander, und nachher sind ein paar Jungen hineingezogen worden und</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>plötzlich ist ein Junge auf der einen Seite gewesen, ein anderer auf der anderen, und dann gab es viele Gerüchte und am Schluss hat man gar nicht gewusst, was man jetzt glauben soll. (G16_J_Sek_248-257)</p> <p>Dw: Also, wenn man jetzt irgendwie in der Klasse keine..., also, wenn man jetzt nicht mit..., ja, ist ja klar, dass man nicht mit allen Mädchen gut auskommt, aber, auch wenn man mit sehr wenigen nicht gut auskommt, dann fühlt man sich auch nicht wohl, dann geht man nachher noch weniger gern in die Schule. (G13_M_SpezSek_207-211)</p>
F		<p>Personen / soziale Beziehungen ausserhalb der Schule</p>	<p>Äusserungen der SuS zu ihren sozialen Beziehungen ausserhalb der Schule, insbesondere zu ihrer Beziehung zu den Eltern wie auch zu den Freundinnen und Freunden. Neben der Beschreibung dieser Beziehungen durch die SuS interessieren ebenso deren Einschätzungen zur Qualität der Beziehung zu den Eltern sowie zu den Freundinnen und Freunden. Damit gehen auch Aussagen zu bestimmten Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen der Eltern bzw. Freundinnen und Freunde einher, die sich nach Meinung der SuS auf ihr schulisches Wohlbefinden auswirken (bzw. in einem Zusammenhang mit diesem stehen) und ihre (persönlichen) Einstellungen zur Schule wie auch ihre Haltung zum Lernen (z.B. ihre Lern-motivation) beeinflussen.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 111f. & S. 171ff.); (Hascher, 2004, S. 175f.)</p>	

	FA	Eltern (Familie)	<p>Aussagen und Einschätzungen der SuS zum Familienklima bzw. zu ihrer Beziehung zu den Eltern. Im Zentrum stehen hierbei Äusserungen zu elterlichen Bildungsaspirationen, z.B. im Sinne einer hohen oder niedrigen Bedeutungszuschreibung guter Noten von Seiten der Eltern (die kommunikative [Un-]Wichtigkeit von guten Noten, schulischen und auch zukünftigen beruflichen Erfolgen) oder in Form von hoch- bzw. niedrig gesteckten Leistungszielen und Leistungserwartungen der Eltern (bis hin zu möglichen Vorschriften durch die Eltern), wobei sich hohe elterliche Aspirationen auf die SuS so auswirken können, dass diese Leistungsdruck empfinden.</p> <p>Hinzu kommen Schilderungen wie auch Einschätzungen der SuS von fachlichen wie auch emotionalen Unterstützungsmaßnahmen der Eltern bei schulischen Aufgaben und Problemen, z.B. bei schlechten Noten (u.a. konkrete fachliche Hilfestellungen geben, Zuspruch und Trost spenden bei Misserfolgen oder die SuS zu etwas anspornen und motivieren) und damit einhergehende möglichen Auswirkungen auf das eigene Lernverhalten, die Lernmotivation sowie auf das eigene Befinden.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 111f. & S. 171ff.); (Czerwenka et al., 1990); (Helinke, 1997); (Fend, 1997); (Hascher, 2004); (Heise & Rahm, 2007); (Stecher, 2000); (Stecher, 2005); (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007); (Lazarides, Büniger & Ittel, 2014, S. 140ff.); (Pekrun & Helmke, 1991); (Hattie, 2013, S. 73ff.)</p>	<p>Ew: Sie (die Eltern) sind immer für einen da, wenn man Probleme in der Schule hat, nachher kann man es ihnen erzählen, und nachher, manchmal reden sie dann auch mit dem Lehrer und so, und ja, sie helfen bei den Ausgaben, und man muss sie nicht allein machen. (G15_M_Sek_347-359)</p> <p>Bw: [...] Wenn man sich zu Hause zwischen den Eltern nicht wohl fühlt, das wirkt sich auch auf die Schule aus. Aber sonst nicht. Ausser, dass sie uns unterstützen. Dw: Es gibt auch Eltern, die Druck ausüben. Dann ist man depressiv. Das geht auch auf die Schule. Dw: Einfach nicht von Anfang an Druck machen. Nicht von Anfang an sagen, das muss eine Sechser werden. Dann steht man zu fest unter Druck. (G07_M_Real_101-120)</p> <p>Aw: Also, für mich sind sie (die Eltern) sehr wichtig. Ich finde es sehr wichtig, dass meine Eltern mir keinen Druck machen, also, wenn ich jetzt mal eine ungenügende Note geschrieben habe. ?w: Mhm. Fw: Dass sie mir nicht sagen, dass muss so und so sein, du musst eine 5 schreiben. Das ist nicht gut, das gibt mir dann das Gefühl, versagt zu haben. Bw: Ich denke, jeder braucht Unterstützung von daheim. Die kann</p>
--	----	------------------	---	---	--

					<p>nicht nur vom Lehrer kommen, es muss auch im familiären Bereich sein, finde ich. (G09_M_Real_84-93)</p> <p>Aw: Meinen Eltern ist schon wichtig, dass ich gute Note habe, aber wenn ich mal eine schlechte Note habe, dann drehen sie nicht gerade durch. Wenn mal ein paar schlechte Noten nacheinander kommen, sagen sie: „Ja, es wird dann schon wieder gut, du musst jetzt einfach ein bisschen mehr lernen und so.“ Sie (...). (G11_M_Sek_162-172)</p>
	FB	Freunde und Freundinnen (Peers)	<p>Schilderungen und Beschreibungen von Freundschaften der SuS, welche sich ausserhalb der Schule abspielen. Es finden sich Hinweise darauf, wo sich die SuS mit ihren Freundinnen und Freunden in der Freizeit bzw. ausserhalb der Schule treffen, was sie gemeinsam unternehmen oder über welche Themen sie sich austauschen und unterhalten. Hinzu kommen Einschätzungen zur Bedeutung und Wichtigkeit solcher Freundschaftsbeziehungen für das eigene Befinden, inkl. möglicher Auswirkungen auf die (eigene) Einstellung zur Schule und damit verbundenen Aufgaben.</p>	<p>(Rohlf's, 2011, S. 112f.); (Harring, 2007)</p>	<p>Aw: Man kann mit ihnen über Probleme sprechen, da kann man über alles reden. (G11_M_Sek_103-104)</p> <p>Dw: Weil, mit ihnen kann man über Probleme, die man in der Schule hat, sprechen und nachher geben sie einem Rat. (G07_M_Sek_309-310)</p>