

Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie

*u<sup>b</sup>*

---

b  
UNIVERSITÄT  
BERN

Forschungsbericht Nr. 37

# Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2

September 2009

**Marie-Theres Schönbächler, Elena Makarova,  
Walter Herzog, Özlem Altin, Sina Känel,  
Valérie Lehmann & Snezana Milojevic**

**u<sup>b</sup>**

UNIVERSITÄT  
BERN

Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Muesmattstr. 27, 3012 Bern

## **Impressum**

Forschungsbericht 37:

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2

Auflage: 50 Exemplare

September 2009

© Marie-Theres Schönbächler, Elena Makarova, Walter Herzog, Özlem Altin, Sina Känel, Valérie Lehmann & Snezana Milojevic

Druck: Druckerei der Universität Bern

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>6</b>
1.1	GESAMTPROJEKTBSCHREIBUNG .....	6
1.2	ZIELSETZUNG DES VIERTEN DOKUMENTATIONSBANDES ZUM PROJEKT .....	6
<b>2</b>	<b>KLASSENMANAGEMENT .....</b>	<b>7</b>
2.1	KONTROLLE, MITTEILUNG .....	7
2.1.1	<i>Kontrolle Pause</i> .....	7
2.1.2	<i>Kontrolle ob</i> .....	7
2.1.3	<i>Kontrolle wie</i> .....	7
2.1.4	<i>Mitteilung Zeugnis</i> .....	8
2.1.5	<i>Mitteilung an die Eltern</i> .....	8
2.1.6	<i>Mitteilung an die Schulleitung</i> .....	8
2.2	ALLGEGENWÄRTIGKEIT .....	8
2.2.1	<i>Monitoring</i> .....	8
2.2.2	<i>Bemerken von Vorgängen</i> .....	9
2.2.3	<i>Präsenz</i> .....	9
2.3	UNTERRICHTSGESTALTUNG .....	9
2.3.1	<i>Inhalt</i> .....	9
2.3.2	<i>Ablauf und Ordnung</i> .....	10
2.3.3	<i>Qualitätsbewertung</i> .....	10
2.4	ANGEMESSENHEIT .....	11
2.4.1	<i>Sprachliche Angemessenheit</i> .....	11
2.4.2	<i>Inhaltliche Angemessenheit</i> .....	12
2.4.3	<i>Zusatzklärung</i> .....	12
2.4.4	<i>Tempo und Menge</i> .....	13
2.5	BINNENDIFFERENZIERUNG .....	13
2.5.1	<i>Ausmass</i> .....	13
2.5.2	<i>Art</i> .....	14
2.5.3	<i>Fehlen von Binnendifferenzierung</i> .....	14
2.5.4	<i>Spezialförderung</i> .....	14
2.5.5	<i>Besondere Behandlung</i> .....	14
2.6	SCHÜLERMITBESTIMMUNG .....	15
2.6.1	<i>Ablauf</i> .....	15
2.6.2	<i>Ordnung</i> .....	16
2.6.3	<i>Inhalt</i> .....	16
2.6.4	<i>Niveau</i> .....	16
2.6.5	<i>Klassenrat</i> .....	17
2.7	MATERIALORGANISATION .....	17
2.7.1	<i>Vorbereitung</i> .....	17
2.7.2	<i>Aufbewahrung</i> .....	17
2.7.3	<i>Zugang</i> .....	18
2.7.4	<i>Verantwortung</i> .....	18
2.8	RAUMGESTALTUNG .....	18
2.8.1	<i>Sitzordnung</i> .....	18
2.8.2	<i>Arbeitsplatz</i> .....	19
2.8.3	<i>Wege</i> .....	19
2.8.4	<i>Aushang</i> .....	19

2.9	UNTERRICHTSFLUSS .....	19
2.9.1	<i>Start</i> .....	19
2.9.2	<i>Ämtchen</i> .....	20
2.9.2.1	Art der Ämtchen .....	20
2.9.2.2	Zuteilung der Ämtchen .....	21
2.9.2.3	Ausführung der Ämtchen .....	22
2.9.3	<i>Übergänge</i> .....	22
2.9.4	<i>Blätter und Material</i> .....	23
2.9.5	<i>Fragen</i> .....	24
2.9.6	<i>Probleme</i> .....	25
2.9.7	<i>Schluss</i> .....	26
2.9.8	<i>Signale durch Lehrperson</i> .....	26
2.9.9	<i>Signale im Schulhaus</i> .....	27
2.10	ANLÄSSE .....	27
2.10.1	<i>Individuumsspezifisch</i> .....	27
2.10.2	<i>Klassenspezifisch</i> .....	28
2.10.3	<i>Schulspezifisch</i> .....	29
2.11	HAUSAUFGABEN .....	30
2.11.1	<i>Kommunikation</i> .....	30
2.11.2	<i>Korrektur/Feedback</i> .....	31
2.11.3	<i>Einsammeln/Austeilen</i> .....	32
2.11.4	<i>Inhalt</i> .....	32
2.11.5	<i>Menge</i> .....	33
2.11.6	<i>Durchführung</i> .....	34
2.11.7	<i>Erledigungskontrolle</i> .....	34
2.11.8	<i>Erledigungshilfe</i> .....	35
2.11.9	<i>Erledigungszeitraum</i> .....	36
2.12	DIDAKTISCHE FORMEN .....	36
2.13	FACHSPEZIFITÄT .....	37
<b>3</b>	<b>VERHALTEN IN SCHULE UND UNTERRICHT .....</b>	<b>39</b>
3.1	ABLÄUFE IM SCHULHAUS.....	39
3.1.1	<i>Vor und nach dem Unterricht</i> .....	39
3.1.2	<i>Pausenbetrieb</i> .....	40
3.1.3	<i>Klassenübergreifende Abläufe</i> .....	41
3.2	REGELN IM SCHULHAUS .....	41
3.2.1	<i>Regelfestlegung</i> .....	41
3.2.2	<i>Regelinhalte</i> .....	41
3.2.3	<i>Regelklarheit</i> .....	42
3.2.4	<i>Regeleinhaltung</i> .....	42
3.3	REGELN IN DER KLASSE .....	42
3.3.1	<i>Regelfestlegung</i> .....	42
3.3.2	<i>Regelinhalte</i> .....	43
3.3.3	<i>Regelklarheit</i> .....	44
3.3.4	<i>Regeleinhaltung</i> .....	44

3.4	STÖRUNGEN IM UNTERRICHT .....	44
3.4.1	<i>Eigenes Stören im Unterricht</i> .....	45
3.4.2	<i>Störausmass im Unterricht</i> .....	45
3.4.3	<i>Arten von Störungen</i> .....	46
3.4.4	<i>Verursacher</i> .....	48
3.4.5	<i>Störmotive und Störauslöser</i> .....	49
3.4.6	<i>Störempfung</i> .....	51
3.5	NEGATIVE KONSEQUENZEN IN DER SCHULE .....	52
3.5.1	<i>Keine Strafe</i> .....	52
3.5.2	<i>Strafandrohung</i> .....	52
3.5.3	<i>Art</i> .....	53
3.5.3.1	<i>Strafsysteme</i> .....	53
3.5.3.2	<i>Zusatzarbeiten</i> .....	53
3.5.3.3	<i>Time-out</i> .....	54
3.5.3.4	<i>Verbale Strafen</i> .....	54
3.5.3.5	<i>Körperstrafen</i> .....	54
3.5.3.6	<i>Entzug von Positivem</i> .....	54
3.5.3.7	<i>Formale Strafen</i> .....	55
3.5.4	<i>Andere Strafinstanzen</i> .....	55
3.5.5	<i>Häufigkeit und Zeit</i> .....	55
3.5.6	<i>Bestrafung von Mitschülerinnen und Mitschülern</i> .....	55
3.5.7	<i>Akzeptanz</i> .....	56
3.6	POSITIVE KONSEQUENZEN IN DER SCHULE .....	56
3.6.1	<i>Art</i> .....	56
3.6.2	<i>Grund</i> .....	57
3.6.3	<i>Häufigkeit und Zeit</i> .....	57
3.6.4	<i>Akzeptanz</i> .....	57
3.7	REAKTION DER LEHRPERSON .....	57
3.7.1	<i>Reaktionsmuster auf Schwierigkeiten</i> .....	58
3.7.2	<i>Reaktionsmuster auf Anregungen</i> .....	58
3.7.3	<i>Reaktionsmuster auf Sozialverhalten</i> .....	58
3.7.4	<i>Reaktionsmuster auf Arbeitsverhalten</i> .....	58
3.7.5	<i>Reaktionsmuster auf Störungen</i> .....	59
3.7.6	<i>Situative Flexibilität</i> .....	59
<b>4</b>	<b>BEZIEHUNGEN IN SCHULE UND UNTERRICHT .....</b>	<b>60</b>
4.1	WERTE UND NORMEN DER LEHRPERSON .....	60
4.1.1	<i>Disziplin</i> .....	60
4.1.2	<i>Werturteile</i> .....	61
4.1.3	<i>Ansprüche</i> .....	62
4.2	AUTORITÄT DER LEHRPERSON .....	62
4.2.1	<i>Gehorsam</i> .....	62
4.2.2	<i>Respekt</i> .....	63
4.3	INTEGRITÄT DER LEHRPERSON .....	64
4.3.1	<i>Zuverlässigkeit</i> .....	64
4.3.2	<i>Gerechtigkeit</i> .....	64
4.3.3	<i>Anerkennender Umgang</i> .....	65
4.3.4	<i>Geduld</i> .....	66

4.4	BEZIEHUNG ZU LEHRPERSON .....	66
4.4.1	<i>Persönlichkeit</i> .....	66
4.4.2	<i>Vertrauenswürdigkeit</i> .....	67
4.4.3	<i>Beziehungsqualität</i> .....	68
4.5	BEZIEHUNG ZU ANDEREN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN .....	68
4.5.1	<i>Einzelne Schüler</i> .....	68
4.5.2	<i>Ganze Klasse</i> .....	69
<b>5</b>	<b>VERHALTEN ZU HAUSE .....</b>	<b>70</b>
5.1	REGELN ZU HAUSE .....	70
5.1.1	<i>Regelfestlegung</i> .....	70
5.1.2	<i>Regelinhalte</i> .....	70
5.1.3	<i>Regelklarheit</i> .....	71
5.1.4	<i>Regeleinhaltung</i> .....	71
5.2	NEGATIVE KONSEQUENZEN ZU HAUSE .....	71
5.2.1	<i>Keine Strafe</i> .....	71
5.2.2	<i>Strafandrohungen</i> .....	72
5.2.3	<i>Art</i> .....	72
5.2.3.1	<i>Zusatzarbeiten</i> .....	72
5.2.3.2	<i>Time-out</i> .....	72
5.2.3.3	<i>Verbale Strafen</i> .....	73
5.2.3.4	<i>Körperstrafen</i> .....	73
5.2.3.5	<i>Entzug von Positivem</i> .....	73
5.2.4	<i>Bestrafung von Geschwistern</i> .....	73
5.2.5	<i>Grund</i> .....	73
5.2.6	<i>Häufigkeit, Zeit und Instanz</i> .....	74
5.2.7	<i>Akzeptanz</i> .....	74
5.3	POSITIVE KONSEQUENZEN ZU HAUSE .....	75
5.3.1	<i>Art</i> .....	75
5.3.2	<i>Grund</i> .....	75
5.3.3	<i>Häufigkeit, Zeit und Instanz</i> .....	76
5.3.4	<i>Akzeptanz</i> .....	76
<b>6</b>	<b>BEZIEHUNGEN ZU HAUSE.....</b>	<b>77</b>
6.1	WERTE UND NORMEN DER ELTERN .....	77
6.1.1	<i>Strenge der Eltern</i> .....	77
6.1.2	<i>Ansprüche zu Hause</i> .....	78
6.1.3	<i>Disziplin zu Hause</i> .....	79
6.1.4	<i>Familienmodell</i> .....	79
6.1.5	<i>Wert- und Normvermittlung</i> .....	80
6.1.6	<i>Allgemeine Werte und Normen der Familie</i> .....	80
6.1.7	<i>Allgemeine Ansprüche an Schule</i> .....	81
6.1.8	<i>Ansprüche an Schulleistung</i> .....	82
6.1.9	<i>Disziplin in der Schule</i> .....	83
6.2	AUTORITÄT DER ELTERN .....	84
6.2.1	<i>Gehorsam</i> .....	84
6.2.2	<i>Respekt</i> .....	85
6.3	BEZIEHUNGEN IN DER FAMILIE .....	85
6.3.1	<i>Beziehungen zu den Eltern</i> .....	85
6.3.2	<i>Beziehungen zwischen den Eltern</i> .....	87
6.3.3	<i>Beziehungen zu den Geschwistern</i> .....	87
6.3.4	<i>Beziehungen zu anderen Verwandten</i> .....	88

<b>7</b>	<b>ÜBERGREIFENDE THEMEN .....</b>	<b>89</b>
7.1	VERGLEICH SCHULE - ZU HAUSE.....	89
7.1.1	<i>Vergleich Strenge</i> .....	89
7.1.2	<i>Vergleich Bestrafung</i> .....	90
7.1.3	<i>Vergleich Benehmen</i> .....	90
7.2	ZUFRIEDENHEIT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER .....	90
<b>8</b>	<b>LITERATUR .....</b>	<b>93</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 *Gesamtprojektbeschreibung*

Für die Qualität des Unterrichts spielt das Klassenmanagement eine ausschlaggebende Rolle. Lehrende fühlen sich in ihrem Beruf weniger belastet, wenn es ihnen gelingt, die oft schwierige Aufgabe der Klassenführung zufrieden stellend zu meistern. Für die Lernenden ist ein Minimum an Unterrichtsstörungen eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg und das Erbringen von schulischer Leistung. Trotz dieser zweifachen Bedeutung der Klassenführung für effektive Bildungsprozesse liegen – vor allem im deutschsprachigen Raum – wenige empirische Studien vor. Praktisch unerforscht ist die Adaptation der erprobten Methoden eines wirksamen Klassenmanagements an individualisierende und schülerorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung einerseits und Unterrichtssituationen mit kulturell heterogener Schülerschaft andererseits. Zudem ist die Theoriebildung im Forschungsfeld Klassenführung wenig fortgeschritten. Aufgrund vorliegender Befunde lassen sich widersprüchliche Hypothesen zu den Beziehungen zwischen kultureller Heterogenität der Schulklasse, Unterrichtsgestaltung, Thematisierung kultureller Vielfalt, Klassenführung und Unterrichtsstörungen formulieren. Das Projekt verfolgt das Ziel, über einen zweistufigen Prozess die Beziehungen zwischen diesen Faktoren aufzudecken. Dabei wird von einem integrativen Verständnis von Klassenmanagement, das mehrere Dimensionen umfasst, ausgegangen. Unter Unterrichtsstörungen werden vor allem Störungen der sozialen Ordnung des Unterrichts verstanden. Die Unterrichtsgestaltung wird nach schülerorientierten versus lehrerorientierten Lehrformen differenziert.

In der ersten (quantitativen) Projektphase wurden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen aus 225 Klassen der 5. Primarstufe mittels eines standardisierten Fragebogens erfasst (vgl. Forschungsberichte Nr. 33 und 35, Makarova, Schönbächler & Herzog 2008, 2009).

Für die zweite (qualitative) Forschungsphase wurden 24 Klassen nach typologischen Kriterien ausgewählt. In diesen mittlerweile 6. Klassen gaben Schülerinnen und Schüler in Einzel- und Gruppeninterviews vertiefende Auskünfte zum Unterricht, die zusammengefasst den Lehrkräften zur Stellungnahme vorgelegt werden.

Die Studie gibt Antworten auf die Frage nach den Kriterien eines erfolgreichen Klassenmanagements in kulturell unterschiedlich heterogenen Schulklassen sowie unter Bedingungen eines lehrer- versus schülerorientierten Unterrichts auf der Primarschulstufe. Zudem werden die Daten vertiefende Aussagen zu den Bedingungen und Gründen für häufiges und weniger häufiges Störverhalten in unterschiedlichen Unterrichtskontexten erlauben. Schliesslich ist das Forschungsdesign so angelegt, dass aufgrund der Ergebnisse der beiden Forschungsphasen auch ein Beitrag zur Theoriebildung im Bereich der Klassenführung geleistet werden kann. In praktischer Hinsicht geht das Projekt einer Fragestellung nach, die angesichts der wachsenden kulturellen Heterogenität der Schulklassen in der Schweiz hohe Dringlichkeit hat.

## 1.2 *Zielsetzung des vierten Dokumentationsbandes zum Projekt*

Im dritten Band (Forschungsbericht Nr. 36, Schönbächler, Makarova & Herzog 2009) wird das methodische Vorgehen der zweiten Phase, die Kategorienbildung und eine Übersicht über gewonnenen Ober- und Unterkategorien präsentiert. Der vorliegende vierte Band zum Projekt liefert nun eine deskriptive Beschreibung dieser Kategorien. Da bei der Kategorisierung einige Interviewstellen doppelt beziehungsweise mehrfach codiert wurden, werden gewisse Interviewaussagen aus unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven beleuchtet und kommen darum in mehreren Kapiteln vor.



## 2 Klassenmanagement

### 2.1 Kontrolle, Mitteilung

Diese Kategorie offenbart, ob und wie Lehrpersonen Arbeitsverhalten und sonstiges Verhalten kontrollieren und ob sie dies Drittpersonen mitteilen. Die befragten Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie die Pausen kontrolliert werden (Kapitel 2.1.1). Im Weiteren schildern die Kinder, ob die Lehrperson die Erledigung von Aufgaben und Aufträgen überprüft (Kapitel 2.1.2) und wie diese Kontrolle durchgeführt wird (Kapitel 2.1.3). Die Lehrpersonen setzen Mitteilungen als Instrument der Kontrolle ein. Dabei erzählen die Kinder, dass ihre Lehrpersonen im Zeugnis Mitteilungen über gutes respektive schlechtes Verhalten machen (Kapitel 2.1.4), dass sie die Eltern darüber informieren (Kapitel 2.1.5) und sich zum Teil auch an die Schulleitung wenden (Kapitel 2.1.6).

#### 2.1.1 Kontrolle Pause

Auch während den Pausen werden die Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen überwacht. „Pro Woche ist immer so ein zwei Lehrer auf dem Pausenplatz und sie schauen“ (G094-08, 148). Die Zahl der Pausenaufsichten sowie die Intensität der Kontrollen differieren jedoch stark zwischen den Schulhäusern. „Die hocken immer aufeinander, die teilen sich nicht irgendwie auf und gehen ein bisschen überall schauen. Du kannst hinter dem Haus eine Schlägerei anfangen, sie sehen dich nicht“ (G094-08, 159). Einige Lehrpersonen schauen nur vom Fenster des Lehrerzimmers auf den Pausenhof und zeigen sich kaum handlungsfähig, während andere auf dem ganzen Gelände patrouillieren und für die Kinder zur Stelle sind, wenn es Probleme gibt.

#### 2.1.2 Kontrolle ob

Diese Kategorie zeigt, ob Lehrpersonen die Erledigung von Aufträgen der Schülerinnen und Schüler kontrollieren oder nicht. Zu den Aufträgen gehören zum Beispiel:

- Ämtchen: „Wenn wir fertig sind [mit putzen], müssen wir Herrn X im Lehrerzimmer abholen und er kontrolliert es“ (G032-09, 352);
- Hausaufgaben: „Dort sagt er: ‚So jetzt kontrollieren wir die Hausaufgaben, legt sie alle auf den Pultrand‘. Und nachher spaziert er vorbei und dann sieht er, wer es geschrieben hat und [...] wer es nicht gemacht hat“ (G148-07, 202).

Hin und wieder kontrolliert die Lehrperson auch, ob die Kinder das benötigte Material dabei haben. „Früher hatten wir am Morgen immer so eine Kontrolle, ob man eine Schere hat, Massstab, Etui und wenn man etwas nicht da hatte, musste man es nach Hause holen gehen“ (G192-08, 404).

#### 2.1.3 Kontrolle wie

Bei der Art der Kontrolle, gehen die Lehrpersonen verschieden vor:

- Die Lehrperson sammelt die Aufgaben ein und korrigiert sie selbst;
- die Klasse korrigiert die Aufgaben zusammen mit der Lehrperson im Plenum: „Manchmal muss man nur ein Blatt korrigieren und den Rest sammelt sie ein und manchmal korrigiert man alles“ (G113-02, 331);
- die Schülerinnen und Schüler korrigieren sich die Arbeiten gegenseitig;
- Korrektur- und Lösungsblätter liegen auf, damit jedes Kind seine Aufgaben selbst korrigieren kann.

### **2.1.4 Mitteilung Zeugnis**

Eine Art von Kontrolle über das Verhalten eines Kindes ist die Mitteilung im Zeugnis, die häufig von den Kindern berichtet wird. So erhalten Schülerinnen und Schüler, welche wiederholt Dinge vergessen, sich schlecht benehmen, zu spät kommen oder im Unterricht schlecht mitarbeiten einen Eintrag ins Zeugnis. „Wir müssen die Hausaufgaben abgeben und dann eigentlich möglichst pünktlich am Platz sein. Weil, das zählt dann auch im Zeugnis“ (G048-11, 11) oder „Man sieht das dann auch im Zeugnis, wenn man zum Beispiel zehn Einträge hat“ (G019-11, 366). Verstöße des Kindes werden so protokolliert und weitere Vergehen sollen durch diese Kontrolle (schlechte Benotung) gehemmt werden. Zudem nehmen die Eltern spätestens beim durchsehen des Zeugnisses Kenntnis davon, wie sich ihr Kind in der Schule verhält und haben die Möglichkeit darauf zu reagieren.

### **2.1.5 Mitteilung an die Eltern**

Ein anderes Mittel zur Kontrolle ist die Mitteilung an die Eltern. So müssen bei vielen Lehrpersonen Strafaufgaben und ungenügende Noten von den Eltern unterschrieben werden. „Zuerst muss man die Klassenregeln abschreiben, nachher muss man sie unterschreiben lassen“ (G017-09, 236). Auch Meldungen über schlechtes Betragen (zum Beispiel telefonisch oder mittels eines Kontakthefts) oder Elterngespräche und Elternabende dienen der Kontrolle über das (Arbeits-)Verhalten der Kinder. „Jetzt haben wir mit einem Kontaktheft begonnen. Wenn ich Unfug mache (blöd tue), dann schreibt sie es hin. Aber wenn ich etwas Gutes mache, schreibt sie es auch hin. Dann weiss es mein Vater immer“ (E005-10-12, 69).

### **2.1.6 Mitteilung an die Schulleitung**

Die Mitteilung an die Schulleitung scheint bei vielen Lehrpersonen die härteste Massnahme zur Kontrolle des Verhaltens der Kinder zu sein. „Wenn es ganz schlimm ist, dann muss man zum Schulleiter“ (G166-06, 127). Oft erzählen die befragten Schülerinnen und Schüler, dass die Klassenlehrperson zuletzt, wenn alles andere nichts genutzt hat, die Schulleitung informiert, welche dann beim Kind und/oder den Eltern das Gespräch sucht. „Wenn man das Ende der Striche erreicht hat, informiert die Lehrerin die Schulleitung und es gibt ein Gespräch mit den Eltern“ (G005-10, 359).

## **2.2 Allgegenwärtigkeit**

Die Kategorie Allgegenwärtigkeit gibt Auskunft darüber, wie stark die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht gegenwärtig und aufmerksam sind. Zu dieser Kategorie gehören die Unterkategorien Monitoring (Kapitel 2.2.1), das Bemerkens von Vorgängen (Kapitel 2.2.2) sowie die Präsenz der Lehrperson (Kapitel 2.2.3).

### **2.2.1 Monitoring**

Das Monitoring beinhaltet die aktive und bewusste Beobachtung beziehungsweise Überwachung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson. Eine aufmerksame Lehrperson hat die Kinder im Blick, geht umher und fragt bei Schwierigkeiten nach. „Wenn er gerade nichts zu tun hat, läuft er herum und schaut einfach ein bisschen bei den Schülern [...] Und wenn er mich sieht und ich komme nicht draus, dann kommt er zu mir und erklärt es“ (E192-08-33, 130). Vom Gegenteil erzählen die interviewten Schülerinnen und Schüler im folgenden Beispiel: „Sie schaut manchmal gar nicht zu uns, sie geht dann einfach an den Computer“ (E166-06-19, 92).

## 2.2.2 Bemerken von Vorgängen

Auf die Frage, ob es die Lehrperson merkt, wenn Schülerinnen und Schüler während dem Unterricht miteinander schwatzen, antworten die meisten Kinder mit einem „manchmal“ oder einem „ja“. „Manchmal, wenn er gerade stark am Erklären ist, dann merkt er es nicht. Aber wenn er gerade so gut aufpasst, dann merkt er es“ (E175-03-06, 50) oder „Zuerst schaut sie unauffällig in die Klasse und schaut, ob es zur Aufgabe gehört hat. Sie merkt natürlich, wenn wir die ganze Zeit sprechen oder nur schnell etwas gefragt haben“ (E159-04-57, 62). Nur wenige Kinder erzählen, dass ihre Klassenlehrperson nicht bemerkt, was nebst dem Unterricht in der Schulstunde sonst noch abläuft. „Also Herr X merkt es eigentlich nicht so. Wenn wir Zettelchen schreiben, merkt er es eigentlich nicht“ (E065-02-15, 46).

## 2.2.3 Präsenz

Die Unterkategorie Präsenz offenbart, ob die Lehrperson während dem Unterricht zum grössten Teil (physisch) anwesend ist, oder ob sie den Raum und die Klasse oft verlässt. Die interviewten Schülerinnen und Schüler sind es angeblich gewohnt, dass die Lehrpersonen das Klassenzimmer von Zeit zu Zeit zum Telefonieren, Kopieren oder etwas Erledigen kurz verlassen. „Wenn es Anrufe gibt oder wenn sie etwas kopieren muss. Oder wenn sie etwas vergessen hat. Aber das ist sehr selten. Sie geht nicht so oft aus dem Zimmer“ (E048-11-95, 70).

## 2.3 Unterrichtsgestaltung

Die Kategorie Unterrichtsgestaltung setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder zum Inhalt des Unterrichts (Kapitel 2.3.1), zum Ablauf beziehungsweise zur Ordnung im Unterricht (Kapitel 2.3.2) und zu den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts (Kapitel 2.3.3) äussern.

### 2.3.1 Inhalt

Die interviewten Kinder äussern sich zum Inhalt des Unterrichts einerseits, indem sie die Abwechslung im Unterricht anhand von verschiedenen Aktivitäten während und ausserhalb des Unterrichts beschreiben. Andererseits werden Aussagen bezüglich der Interessenheit eines Themas oder des Unterrichts gemacht.

Bei der Abwechslung im Unterricht schildern die meisten Kinder Spiele, die sie in verschiedenen Lektionen und zu verschiedenen Zeiten – am Morgen anfangs der Stunde, an bestimmten Tagen in der letzten Stunde, in bestimmten Stunden oder zwischendurch – zur Auflockerung spielen. Die Spiele werden in Form von einem Quiz, Lotto, Rätsel oder Punktespielen durchgeführt. „Wir machen immer am Donnerstag und am Freitag Nachmittag ein Quiz am Schluss der Stunde“ (G048-11, 364).

Des Weiteren gehören für die Kinder zu einem abwechslungsreichen Unterricht folgende Aktivitäten:

- Das Erzählen und/oder Vorlesen von Geschichten: „Ich finde es cool, weil Herr X erzählt manchmal noch Geschichten von früher und das finde ich noch lustig“ (E080-12-30, 12);
- das Arbeiten und/oder Spielen am Computer: „Also ich finde gut, dass sie uns am Morgen am PC spielen lässt“ (G127-04, 352);
- Diskussionen mit der Klasse und/oder der Lehrperson führen: „Ich finde es cool, mit Herrn X kannst du so richtig diskutieren“ (E175-03-06, 10);

- Musikstücke selber bestimmen und/oder Musik hören: „Im Singen können wir manchmal sagen, was für Lieder wir singen wollen und auch von zu Hause die Musik mitbringen“ (E127-04-77, 10);
- spassige Bemerkungen während des Unterrichts: „Jetzt wissen wir, dass wir manchmal im Unterricht zu diesem passenden Thema noch einen kleinen Witz machen dürfen“ (E175-03-05, 125).

Bei den Aktivitäten während und ausserhalb des Unterrichts werden Experimente, Theater, Ausflüge und Lager angegeben. „Da haben wir manchmal gemeinsam so Experimente gemacht“ (G198-07, 609), „Zum Beispiel haben wir selber ein Theater gemacht, also so Theaterzirkus“ (E019-11-81, 210) oder „Wir [haben] kürzlich einen Ausflug gemacht ins Stauwerk in X-Dorf [...] das war spannend“ (E159-04-58, 74).

In den meisten spontanen Beschreibungen zum Inhalt des Unterrichts schildern die Kinder ihr Interesse am Unterricht. Dabei werden häufig Aussagen gemacht, in denen die Kinder den Unterricht, ein bestimmtes Fach oder ein Thema als langweilig beklagen. „Manchmal haben wir Scheiss-Themen. Zuletzt hatten wir das Thema Mittelalter. Das interessiert doch heute niemanden mehr“ (E159-04-60, 260). Andere Kinder finden Themen, Fächer oder den Unterricht im Allgemeinen wiederum interessant, spannend oder witzig und lustig: „Der Unterricht ist bei uns meistens sehr lustig“ (G198-07, 728) oder „Im [Fach] M&U [Realien] nimmt sie halt manchmal die spannenden Sachen durch“ (G115-01, 206).

### 2.3.2 Ablauf und Ordnung

Zum Ablauf beziehungsweise zur Ordnung im Unterricht äussern sich die interviewten Kinder, indem sie ihre Pausenaktivitäten und ihre Belohnungssysteme erklären.

Bei den Pausenaktivitäten erläutern die Kinder, was in der Fünfminuten-Pause von der Lehrperson erlaubt wird und womit sie sich beschäftigen. Folgende Aktivitäten werden von den Kindern am meisten genannt:

- Spielen (zum Beispiel Ballspiele, Fangen spielen, schaukeln): „Also jonglieren, also es hat so Bälle da“ (G175-03, 73);
- zur Toilette gehen, die Trinkflasche auffüllen oder Trinken: „Wir haben eine Flasche, die können wir nachher füllen und wir können auch aufs WC“ (G062-12, 82);
- weiterarbeiten oder Sachen für die nächste Lektion vorbereiten: „Unsere Aufgaben fertig lösen, wenn wir noch nicht ganz fertig sind“ (G214-05, 98);
- schwatzen mit den Schulkollegen: „Aufstehen und miteinander tratschen und reden“ (G115-01, 55);
- Bewegungsübungen im Klassenverband: „Es gibt immer so eine Bewegungspause“ (G175-03, 62).

Im Weiteren schildern die Schülerinnen und Schüler, dass die Fünfminuten-Pausen zum Teil nur im Schulzimmer, im Gang des Schulhauses oder sogar draussen verbracht werden dürfen. „Wir haben Fünfminuten-Pausen und dann können wir entweder in den Gang und dort kann man auch etwas spielen und drinnen kann man auch bleiben“ (G221-03, 97). In zwei Fällen wird keine Fünfminuten-Pause gemacht.

Beim Belohnungssystem erhalten die Kinder ein kleines Geschenk, wenn sie zum Beispiel ein Rätsel richtig gelöst haben oder bei einem Spiel am meisten Punkte gesammelt haben. „Heute haben wir in Mathe noch ein Spiel gemacht und jene, die gewonnen haben, kriegten einen Schokokopf“ (G094-08, 107).

### 2.3.3 Qualitätsbewertung

In dieser Kategorie offenbaren Schülerinnen und Schüler, wie gut beziehungsweise schlecht sie den Unterricht von Herrn X oder Frau X oder ihn/sie als Lehrperson finden.

„Jetzt mit Herrn X, das ist eigentlich ein recht guter Lehrer, der Unterricht gefällt mir auch sehr“ (G198-07, 728).

Mehrheitlich bewerten die Kinder den Unterricht, sowie auch die Lehrperson, positiv. „Man sieht es in ihrem Gesicht, dass sie uns gerne unterrichtet, dass sie auch Freude daran hat und das ist auch ein Vorteil für uns Schüler, damit wir nicht immer so gelangweilt sind im Unterricht“ (G048-11, 250). Einige Kinder erachten den Unterricht als unbefriedigend, wenn die Fächer im Unterricht nicht gut verteilt sind oder zu wenig Zeit für ein bestimmtes Fach verwendet wird. „Singen, Musik, wie oft hatten wir das? Etwa zwei, drei Mal in diesem Jahr. Musik haben wir fast nie“ (G031-10, 292) oder „Wir [hatten] fast nie Mathe. Plötzlich haben wir am nächsten Tag oder so gerade zwei Stunden Mathe“ (G031-10, 295). In einigen Beschreibungen wird der Unterricht insgesamt gut bewertet, wobei Einzelheiten am Unterricht beziehungsweise an der Lehrperson kritisiert werden. „Ich finde es eigentlich noch gut [im Unterricht]. Aber manchmal erklärt sie es ein bisschen sehr gut. Und nachher hören die meisten nicht zu, weil sie schon wissen wie es geht“ (E221-03-39, 10). Ein weiteres Element, welches von den Kindern – wie bereits in Kapitel 2.3.1 – oft angesprochen wird, ist die Langeweile im Unterricht.

## **2.4 Angemessenheit**

Die Kategorie Angemessenheit setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich die Kinder sowohl zur sprachlichen als auch zur inhaltlichen Angemessenheit der Unterrichtsinhalte (Kapitel 2.4.1 und Kapitel 2.4.2), zu Zusatzklärungen der Lehrperson (Kapitel 2.4.3), zum Unterrichtstempo sowie zur Menge der Aufträge im Unterricht (Kapitel 2.4.4) äussern.

### **2.4.1 Sprachliche Angemessenheit**

Die interviewten Kinder äussern sich zur sprachlichen Angemessenheit, indem sie verdeutlichen, ob sie das verstehen, was die Lehrperson im Unterricht erklärt.

Einige Kinder kritisieren das Abschweifen vom Thema oder allgemein zu lange Erklärungen der Lehrperson. „Ich finde es manchmal ein bisschen nervig, weil, er spricht in der Stunde ziemlich viel [...] und nachher fällt ihm noch irgendetwas aus seinem Leben ein, nachher weiss man am Schluss schon wieder nicht mehr, was man eigentlich unbedingt hätte machen sollen“ (G148-07, 218).

Bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache spricht, stellt die Unterrichtssprache kein Problem dar oder meistens sind es nur einzelne Wörter, die nicht entschlüsselt werden können. „Mit dem Vater [spreche ich] Englisch und mit der Mutter Spanisch [...] in der Schule spreche ich immer Deutsch, ich habe keine Probleme mit dem Deutsch“ (E192-08-34, 80) oder „[Interviewerin:] Braucht Herr X Wörter, die du nicht verstehst? – Eigentlich nicht. Ausser einige. Die habe ich schon herausgefunden“ (E080-12-31, 118). Wenige Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Eltern zu Hause eine andere Sprache sprechen bekunden Mühe, da mangels deutscher Sprachkenntnisse für sie die Erklärungen der Lehrperson zum Teil nicht nachvollziehbar sind. „Auf Deutsch verstehe ich [die Dinge] manchmal auch nicht. Dann muss es mir jemand auf Russisch erklären“ (E198-07-61).

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler kann den Erklärungen der Lehrperson gut folgen. Bei schwierigen Texten, Fremdwörtern oder Fachausdrücken können die Schülerinnen und Schüler nachfragen oder die Lehrperson erklärt gleich im Anschluss, was das Wort bedeutet. „Manchmal hat es im Text, den wir lesen, einige schwierige Wörter, aber er fragt immer, ob der Text verstanden wurde“ (E175-03-08) oder „Die können wir nachfragen, die schwierigen Wörter“ (E221-03-38, 64).

## 2.4.2 Inhaltliche Angemessenheit

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die inhaltliche Angemessenheit, indem sie einerseits Aussagen über ihre eigenen schulischen Fähigkeiten machen, zum Beispiel ob sie im Unterricht über ein Thema bereits Bescheid wissen. Andererseits erläutern sie den Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsstoffs und die Erklärungskompetenz der Lehrperson.

Einige Kinder geben an, über die Inhalte eines bestimmten Unterrichtsfaches im Allgemeinen oder über ein Unterrichtsthema im Speziellen ein Vorwissen zu besitzen. Dieses Vorwissen haben sie sich mit Hilfe ihrer Eltern, Geschwister oder älterer Kinder angeeignet oder aus Dokumentarfilmen, Büchern und Sachmagazinen geschöpft. „Also wir hatten so Rechnungen und meine Schwester hat mir dann zu Hause gezeigt, wie es einfacher geht. Und am nächsten Tag hatten wir das in der Schule auch gerade“ (E221-03-39, 96) oder „Manchmal schaue ich auch einen Dokumentarfilm und dann bleibt das einfach in mir drin. Ich lese Heftchen und ja“ (E175-03-05, 80). Dagegen geben einige Kinder an, dass sie noch nie über ein Thema im Unterricht bereits im Voraus Bescheid wussten.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler findet den Schwierigkeitsgrad im Unterricht ihren Fähigkeiten entsprechend. In wenigen Fällen stufen die Kinder den Unterricht im Allgemeinen entweder als schwierig oder als einfach ein. Vielmehr sind es Inhalte einzelner Fächer, die den Kindern Schwierigkeiten bereiten oder von ihnen als einfach eingestuft werden. „Die einen Sachen in der Mathematik sind noch recht schwierig, weil ich dort sowieso Mühe habe“ (E221-03-38, 44).

In vielen Fällen heben die Kinder hervor, dass sie die Art und Weise, wie die Lehrperson erklärt, gut finden und dass es für sie verständlich ist. „Ich finde, dass er super erklärt. Er erklärt wirklich alles so, dass man es eigentlich gerade sofort verstehen sollte“ (G007-01, 316). Einige Kinder sind dagegen der Meinung, dass die Erklärungen der Lehrperson zu lange dauern, so dass es mühsam wird, diesen zu folgen. „Er erklärt es nachher viele Male und irgendwie nach zwei Malen weisst du das und nachher erwähnt er es wieder“ (G198-07, 266). Andere Kinder kritisieren generell die Erklärungskompetenz der Lehrperson. „Er kann einfach nicht erklären“ (G202-05, 882) oder „Er erklärt es immer gleich und mit so komplizierten Wörtern, dass man jeweils gar nicht drauskommt“ (G202-05, 53).

## 2.4.3 Zusatzerklärung

Mit Zusatzerklärungen sind zusätzliche Erläuterungen gemeint, die bei Unklarheiten zu einem besseren Verständnis des Unterrichtsstoffes dienen.

Überwiegend schildern die Kinder, dass sie bei Unklarheiten direkt bei der Lehrperson nochmals nachfragen dürfen oder dass sie sich für solche Zusatzerklärungen bei der Lehrperson einschreiben können. „Wenn man etwas beim ersten Mal nicht versteht, darf man sie fragen gehen“ (E017-09-43, 46). Viele Lehrpersonen erläutern unklare Sachverhalte nochmals der ganzen Klasse. „Und bei ihm muss es immer gleich die ganze Klasse machen, wenn ein Kind nicht nachkommt“ (E202-05-76, 64). Und viele Lehrpersonen tun dies nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die etwas nicht verstanden haben, wobei die anderen Kinder in dieser Zeit weiterarbeiten können. „Er ruft alle auf, die etwas nicht verstanden haben. Dann gehen wir nach hinten auf das Sofa und er geht diesen Stoff noch einmal durch“ (E148-07-21, 12). Es kommt jedoch auch vor, dass bei einem erneuten Nachfragen die Lehrperson keine zusätzlichen Erklärungen mehr gibt. Dies, weil Schülerinnen und Schüler während der Erklärung der Lehrperson geschwätzt und nicht zugehört haben oder weil die Lehrperson generell nicht noch ein zweites Mal erklären will. „Dann sagt sie, sie hat es schon einmal erklärt und dann erklärt sie nicht mehr“ (E159-04-59, 72).

Im Weiteren kommt es häufig vor, dass Schülerinnen und Schüler sich bei Verständnisfragen an andere Klassenkameraden, an die Eltern oder Geschwister wenden. „Ich [habe]

manchmal ein wenig Probleme, aber dann frage ich meinen Pultnachbarn. Also ich brauche eigentlich noch oft die Hilfe von meinem Vater, also vor allem in der Mathematik“ (E192-08-34, 62). In seltenen Fällen gehen Kinder zusätzlich in die Nachhilfe.

#### **2.4.4 Tempo und Menge**

Die meisten Kinder finden das Sprechtempo der Lehrperson angemessen und nur wenige meinen, dass die Lehrperson zu langsam oder zu schnell spricht. Auch das Unterrichtstempo wird in den meisten Fällen als „normal“ angesehen, so dass die Schülerinnen und Schüler genug Zeit haben um ihre Aufgaben zu lösen. Allerdings schildern einige Kinder auch in dieser Kategorie (wie bereits bei Kapitel 2.4.1), dass die Erklärungen der Lehrperson zu lange dauern. „Er erklärt sehr lange. Und er erklärt einfach immer dasselbe und wenn jemand nicht drauskommt und fragt, dann erklärt er nochmals eine Lektion lang“ (G202-05, 48).

Die Menge der Hausaufgaben an sich finden Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen als optimal. Vereinzelt wird jedoch die Verteilung der Hausaufgabenmenge beklagt. „Weil man hat einfach Ende Woche [...] ziemlich viel machen müssen. Und da ist man manchmal einen ganzen Nachmittag einfach dran gewesen. Also mir gefällt das besser, von einem Tag auf den anderen“ (G148-07, 510) (vgl. Kapitel 2.11.5).

Einzelne Kinder glauben, dass die Lehrperson manchmal zu hohe Erwartungen hat, so dass sie sich überfordert fühlen. „Also manchmal denkt sie so, wir könnten alles, sie erwartet manchmal einfach etwas zu viel von uns. Sie denkt, wir können alles machen“ (G221-03, 504).

### **2.5 Binnendifferenzierung**

Die Kategorie Binnendifferenzierung setzt sich zusammen aus den Schilderungen, in denen sich Kinder zum Ausmass der Differenzierung (Kapitel 2.5.1), zur Art der Aufgaben oder Angebote (Kapitel 2.5.2), zum Fehlen von Binnendifferenzierung (Kapitel 2.5.3), zur Spezialförderung einzelner Kinder (Kapitel 2.5.4) und zur besonderen Behandlung der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Kapitel 2.5.5) äussern.

#### **2.5.1 Ausmass**

Einige interviewte Kinder berichten, dass es Differenzen bezüglich der Auftrags- und Aufgabenmenge zwischen den Schülerinnen und Schüler gibt.

Die Hausaufgabenmenge betreffend, lösen manche Kinder nebst dem Pflichtteil noch Zusatzaufgaben. Die Zusatzaufgaben sind für die Schülerinnen und Schüler grösstenteils freiwilliger Art und vor allem für diejenigen gedacht, die den Übertritt ins höhere Niveau der Sekundarstufe erreichen möchten oder den Pflichtteil schon während dem Unterricht erledigt haben. „Ausser wenn man zum Beispiel denkt, man komme dann in der Siebten in die Sek, dann muss man manchmal ein bisschen mehr machen und wenn man denkt, man ist Real, muss man einfach das Obligatorische machen“ (G148-07, 183). Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht schnell vorwärts kommen, können auch während dem Unterricht zusätzliche Aufgaben erledigen. „Es hat so wie verschiedene Kategorien: Also ‚Basis‘, das muss man machen. Dann gibt es HA, ‚höhere Anforderungen‘, das ist dann für jene, die nichts mehr zu tun haben oder ‚Zusatz‘ einfach“ (G198-07, 260). In wenigen Fällen wird genannt, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst einschätzen und so die Menge der Hausaufgaben selbst bestimmen können. „Jetzt zum Beispiel gerade müssen wir sagen, was wir als Hausaufgabe machen wollen, wie viele Aufträge“ (G048-11, 50).

Für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht weniger schnell vorwärts kommen und Mühe haben, gibt es Speziallösungen, indem sie beim Wochenplan oder sonstigen Aufträgen reduzierte Aufgaben handhaben. „Die einen, die Wochenplan haben und einfach

immer nicht so schnell vorwärts kommen und schlechter sind in der Schule, die müssen nicht alles machen. Die haben zum Teil so Abmachungen mit Frau X, was sie jetzt nicht machen müssen, also ein paar Rechnungen oder so“ (G221-03, 238). In einigen Fällen müssen im Unterricht nicht erfüllte Aufträge als Hausaufgabe fertig gestellt werden.

### **2.5.2 Art**

Laut Aussagen von interviewten Kindern wird die Art der Binnendifferenzierung nach dem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler bestimmt.

Einerseits lösen in einigen Klassen die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts – dem individuellen Leistungsniveau entsprechend – verschiedene Aufgaben. Die Aufgaben werden nach Schwierigkeitsgrad „einfach/mittel/schwierig“ oder mit speziellen Symbolen eingeteilt: „Zum Beispiel haben wir drei Pässe: Einen grünen, gelben und roten. Das ist bei Realien. Und dann gibt es eine grüne Gruppe, die müssen die grünen Pässe wählen. Das sind jene, die etwas Schwierigkeiten haben in den Fächern. Dann müssen alle gelben die gelben Pässe nehmen. Und die roten müssen ich und noch jemand nehmen. So dass es schwieriger ist“ (E048-11-96). In wenigen Fällen können die Kinder den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben selber bestimmen.

Andererseits kommt in weiteren Aussagen hervor, dass die Lehrperson für den Unterricht an sich verschiedene Leistungsgruppen macht, in denen auch gearbeitet wird: „[Interviewerin fragt:] Ihr habt also zwei Gruppen in der Klasse, solche mit besseren und solche mit schlechteren Schülern? – Ja ich gehöre zu den Schlechten. – Und dann arbeitet ihr anders? – Ja. Sie [die besseren] sind viel weiter. Wir sind nicht gleich weit. Sie machen alles und wir machen einen Teil davon“ (E048-11-94, 49-52).

Eine weitere Aufteilung wird gemacht, indem einige Kinder anstatt eines Wochenplans ein Hausaufgabenbüchlein führen, da sie mit dieser Arbeitsweise besser zu Recht kommen. Dies kommt jedoch nur vereinzelt vor.

### **2.5.3 Fehlen von Binnendifferenzierung**

Anhand einiger Aussagen der Kinder wird im Unterricht keine Binnendifferenzierung vorgenommen. In diesen Fällen haben alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Hausaufgaben sowie die gleichen Aufträge im Unterricht. Da im Unterricht zumeist (zumindest in einzelnen Fächern) mit einem Wochenplan gearbeitet wird, erfolgt eine Individualisierung der Aufgaben, indem die Schülerinnen und Schüler die fachspezifischen Aufträge sowie auch deren Reihenfolge selber bestimmen können. „Weil es eigentlich selbständige Arbeit und so ist, da können wir auch auswählen ob wir jetzt Mathematik oder irgendetwas anderes machen wollen“ (E005-10-11, 18).

### **2.5.4 Spezialförderung**

Die Beschreibungen der Kinder veranschaulichen, dass einige wenige Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderprogramm im regulären Unterricht teilweise weniger Arbeiten erledigen müssen. Betroffen sind vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler mit Sonderstatus (Behinderung, Beeinträchtigung oder mangelnde Deutschkenntnisse). „Also solche, die ins IF (integratives Fördern) gehen, die müssen zum Teil weniger machen“ (G127-04, 316).

### **2.5.5 Besondere Behandlung**

In dieser Kategorie beschreiben die interviewten Kinder Vereinbarungen, die die Lehrperson nur mit einzelnen Schülerinnen und Schülern trifft oder auch besondere Behandlungen, die sich auf einzelne Kinder beziehen.

Folgende Schilderungen wurden von den Kindern angeführt:



- Spezielle Hilfe bei Sprachdefiziten: „Der Schülerin-Y hilft er manchmal, weil sie gerade neu aus Y-Staat kommt. Einfach denen, die aus einem anderen Land kommen, hilft er natürlich mehr“ (E198-07-64, 112);
- Anpassung der Anforderungen bei Lernschwierigkeiten: „Also ich muss manchmal weniger machen als die anderen. Weil ich nicht so gut bin“ (E221-03-37, 242, 244). „Doch, das haben wir abgemacht. Wenn wir Texte vorlesen müssen, dass er mich nur wenige Male aufruft, nicht immer“ (E175-03-08, 130);
- Abmachungen für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht schneller vorwärts kommen: „Manchmal sagt sie [die Lehrerin], dass Schülerin-Y schon nach draussen darf, weil sie eben viel schneller fertig ist und die Sachen hat“ (E159-04-60, 112);
- besondere Behandlung von einzelnen Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen: „Weil ich bin [...] also kann nicht so gut ruhig sitzen und dann [...] ja, dann hat sie für das manchmal auch ein bisschen mehr Verständnis“ (E127-04-77, 146).

Diese Aussagen werden jedoch in den Interviews nur in wenigen Fällen genannt.

## **2.6 Schülermitbestimmung**

In der Kategorie Schülermitbestimmung wird beschrieben, welche Möglichkeiten die interviewten Kinder wahrnehmen, an Entscheidungen im Hinblick auf den Ablauf (Kapitel 2.6.1), der Ordnung (Kapitel 2.6.2), des Inhalts (Kapitel 2.6.3) oder dem Niveau (Kapitel 2.6.4) des Unterrichts zu partizipieren. Darüber hinaus liegen auch Äusserungen zum Klassenrat vor (Kapitel 2.6.5).

### **2.6.1 Ablauf**

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsabläufen, indem sie aufzählen, wie die Sitzordnung und Gruppen- beziehungsweise Partnerarbeiten zugeteilt werden und wie das selbständige Arbeiten im Unterricht abläuft.

Laut Aussagen der Kinder darf in vielen Fällen die Sitzordnung beziehungsweise der Pult-nachbar von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgewählt werden. Hingegen werden auch Beispiele geschildert, wo nur die Lehrperson die Sitzordnung bestimmt. Häufig erzählen die Kinder, dass die Sitzordnung abwechselnd geregelt wird: Einmal bestimmen die Schülerinnen und Schüler, wo sie sitzen möchten und ein anderes Mal wird der Sitzplatz ausgelost. Zudem wird von den Kindern folgende Konsequenz geschildert, falls die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählte Sitzordnung nicht funktioniert: „Also manchmal, wenn zwei schwatzen und so, dann sagt sie jeweils, wenn wir so weiter machen, also dann bekommt man nachher in der nächsten Woche noch eine Chance, damit wir zeigen können, dass wir nicht zusammen schwatzen. Und nachher, wenn wir nicht Unfug machen (blöd tun), bleibt es so. Und wenn wir uns blöd benehmen, dann machen wir einfach wieder so Reihen, Mädchen neben Jungs, damit wir nicht zusammen sprechen können“ (G017-09, 18).

Bei Gruppen- und Partnerarbeiten werden die Arbeitsgruppen von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich selbst zusammengestellt. Seltener teilt die Lehrperson die Gruppen zum Beispiel nach der Sitzordnung ein. Es kommt auch vor, dass die Gruppen nach dem Zufallsprinzip ausgelost werden. Die Aufträge, so schildern die Kinder, dürfen innerhalb der Gruppen untereinander selbst zugeordnet werden. „[Interviewerin stellt Frage zu einer zuvor geschilderten Gruppenarbeit:] Könnt ihr da die Arbeiten selbst aufteilen, dass ihr zum Beispiel sagt: ‚Ich mache den Titel? – Ja genau.“ (G175-03, 560).

Des Weiteren ist den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu entnehmen, dass sie das freie und selbständige Arbeiten mögen: „Dann ist eigentlich alles sehr gut organisiert, weil manchmal bekommen wir auch so Tagespläne und dort müssen wir uns selbst organisieren“ (G214-05, 4).

### 2.6.2 Ordnung

Die interviewten Kinder äussern sich zur Mitbestimmung bei der Festlegung der Ordnung, indem sie das Aufstellen der Klassenregeln, der Ämter und das Auswählen der Strafaufgaben schildern.

Die meisten Kinder beschreiben, dass sie Klassenregeln vorschlagen dürfen, diese mit der Lehrperson zusammen besprechen und zum Teil am Schluss das Regelblatt zusammen unterschreiben. „In der ersten Schulwoche haben wir dann so die Regeln aufgestellt, dann hat sie auch gefragt, was für Regeln wir gerne auch hätten, was wir in Ordnung finden“ (G115-01, 290). Einige Kinder bekunden, dass die Regeln von der Lehrperson aufgestellt werden oder bereits im Klassenzimmer vorhanden waren.

Beim Zuteilen von Ämtern können die Kinder in den meisten Fällen wiederum selbst untereinander vereinbaren, wer welches Amt übernimmt. „Da kann man auch auswählen, welches Ämtchen man möchte. Also jene, welche das Ämtchen nehmen möchten, heben einfach die Hand und wenn es niemand möchte, kann einfach der, der Unsinn gemacht hat, muss dann das vielleicht machen“ (G094-08, 607).

Die Strafaufgaben, so erläutern die Schülerinnen und Schüler, dürfen manchmal selbst ausgewählt werden. „Man kann sogar wählen zwischen putzen und abschreiben. Und einmal hatte der Schüler-Y die Strafe Putzen. Und er hat extra Blödsinn gemacht, dass er mit Schüler-Z zusammen putzen kann (lacht). Ich würde abschreiben wählen, das würde ich viel besser finden. Der Schüler-W hat gesagt, er hätte für zwei Seiten zwei Stunden gebraucht (lacht). Aber ich bräuchte, glaube ich, nicht so lange“ (E175-03-07, 206). In einem Fall haben die Schülerinnen und Schüler selbst eine Liste mit den Strafaufgaben aufgestellt, aus der die Lehrperson nach Bedarf eine auswählt.

In zwei Interviews wird geschildert, dass Kinder dazu befugt sind, Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern selbst zu schlichten. Bei grösseren Konflikten haben die Streitschlichter die Möglichkeit, eine Lehrperson herbeizuführen. „Es gibt Peacemaker und es gibt auch eine Lehrerin, welche die Peacemaker betreut und jede Pause hat es zwei Peacemaker, die schauen, dass alles in Ordnung ist, vor allem im Winter“ (G048-11, 144).

### 2.6.3 Inhalt

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten beim Festlegen von Unterrichtsinhalten, indem sie erzählen, inwiefern ihre Wünsche bezüglich eines Themas im Unterricht berücksichtigt werden.

Nach Auskunft der Kinder darf man sich an Geburtstagen meistens etwas wünschen. „Also zum Beispiel, ein Kind hat Geburtstag und dann bringt es zum Beispiel etwas zum Essen mit. Zum Beispiel Brötchen mit Schokolade oder so was. Und nachher sagt Herr X, das Kind darf ein Spiel aussuchen im Turnen, und dann macht es das auch. Aber das bleibt dann noch geheim und dann spielen wir das, wenn wir Turnen haben“ (G124-05, 607).

Des Weiteren darf im Musikunterricht teilweise die eigene Musik mitgebracht oder Lieder gewünscht werden. „Ich finde es noch gut, in Musik dürfen wir vielleicht auswählen, was wir singen wollen, das finde ich noch gut“ (G080-12, 317). In einigen Fällen beschreiben die Kinder, wie sie an verschiedenen Projekten und sonstigen Aktivitäten organisatorisch mitwirken können.

### 2.6.4 Niveau

Nur wenige Aussagen von Kindern beziehen sich darauf, ob sie das Niveau der Aufgaben beim Wochenplan, bei Aufträgen oder Tests selbst bestimmen können oder ob die Lehrperson dies entscheidet. „Die Besseren, die in ein höheres Niveau wollen, die haben nachher einfach bei einem Test noch eine Seite machen müssen. Sie hatten natürlich

mehr Zeit, aber der Test wurde genau gleich ausgewertet wie die anderen“ (G113-02, 302).

### **2.6.5 Klassenrat**

Für die Mehrzahl der Kinder, die sich zu diesem Thema äussern, stellt der Klassenrat – auch Klassenstunde genannt – einen wichtigen Bestandteil des wöchentlichen Unterrichtsprogramms dar. Im Klassenrat können die Schülerinnen und Schüler ihre Probleme, Anliegen, Fragen oder sonstige Entscheidungen mit den Klassenkameraden austauschen und diskutieren. Die Kinder beschreiben den Vorgang des Klassenrats folgendermassen: „Was ich jetzt auch noch gut finde, wir haben einen Klassenrat. Da ist so eine Liste, wenn einem irgendetwas nicht passt oder so, dann kann man einfach unter der Woche etwas aufschreiben zum Beispiel oder wenn man etwas gut fand oder wenn man irgendwie ja, was sagen muss und wenn es nicht gut in der Pause war von jemandem oder so, kann man das dort rein schreiben und nachher schauen wir das immer am Freitag an, ja, was jetzt drinnen ist“ (G198-07, 325).

In einigen Fällen wird der Klassenrat nicht wöchentlich durchgeführt, sondern nur nach Bedarf. In zwei Fällen wird die Meinung vertreten, dass von der Lehrperson zu selten ein Klassenrat einberufen wird und wenn, dann sind die Probleme und Anliegen meist nicht mehr auf dem aktuellen Stand. „Also eigentlich, wir haben fast nie Klassenrat, es stehen jeweils Themen da, die wir besprechen wollten und wenn wir einen Klassenrat machen, ist das schon wieder irgendwie vergessen oder so und das müssen wir dann zum Teil selbst klären, weil sie das nicht einmal richtig anschaut oder so“ (G113-02, 420).

Der Klassenrat dient unter anderem zur Besprechung und Organisation von Schullagern und Schulausflügen. Zumeist wird es so gehandhabt, dass er von den Schülerinnen und Schülern selbst organisiert und geleitet wird. „Jeden Mittwoch leitet jemand den Klassenrat und jener, der den Klassenrat geleitet hat, schreibt im nächsten Klassenrat das Protokoll, wo wir das Wichtige festhalten“ (G127-04, 406).

## **2.7 Materialorganisation**

Die Schülerberichte über verschiedene Aspekte der Materialorganisation im Unterricht beziehen sich auf die Vorbereitung durch die Lehrperson (Kapitel 2.7.1), die Orte der Aufbewahrung (Kapitel 2.7.2), den Zugang zum Material (Kapitel 2.7.3), sowie der Verantwortung darüber (Kapitel 2.7.4).

### **2.7.1 Vorbereitung**

Eine günstige Materialorganisation liegt vor, wenn das Unterrichtsmaterial bereits vor dem Beginn der Schulstunde von der Lehrperson zusammengetragen, hervorgehoben und bereitgelegt wird. Dass dies nicht immer der Fall ist, zeigt folgende Äusserung: „Wir müssen zuerst die Gruppen bilden und nachher dauert es wieder zehn Minuten, bis er alles wieder hervorgeholt hat und nachher können wir dann erst raus gehen, uns bereit machen und nachher können wir dann erst nach einer Viertelstunde beginnen“ (G065-02, 446).

### **2.7.2 Aufbewahrung**

Als Aufbewahrungsorte für das Material (Schere, Leim, Papier, Hefte, neue Bücher, Postenarbeit, usw.) gibt es laut Aussagen der befragten Kinder folgende Möglichkeiten:

- Das Material ist hinter der Wandtafel, in einem Schrank, einem Ablagefach oder in einer Mappe aufbewahrt: „Wir haben eine Seitenbank und dort haben wir Leim und Schere und hinter der Wandtafel hat es einfach alles Papier“ (G202-05, 730);
- das Material wird auf der Fensterbank, in einem Regal, auf einem Pult, hauptsächlich offen im Zimmer aufbewahrt;

- die Lehrperson hat das Material bei sich oder die Kinder haben es bei sich. „Jeder hat eine Arbeitsschachtel und wir sollten die eigentlich jeden Tag dabei haben und dort ist eigentlich alles Material drin“ (G048-11, 378).

### 2.7.3 Zugang

Dabei geht es darum, ob das Material eingeschlossen ist oder offen zugänglich für die Schülerinnen und Schüler, und ob die Kinder für Material fragen müssen. In der Regel können Schülerinnen und Schüler das alltägliche Material bei sich im Pult haben oder es ist für sie frei zugänglich. Für spezielleres Material müssen die Kinder die Lehrperson fragen. „Also so Filzstifte und alles dürfen wir eigentlich schon, aber wenn man irgendwie Hefte braucht oder so, da müssen wir Frau X fragen und dann gibt sie sie uns“ (G019-11, 449).

### 2.7.4 Verantwortung

Wer das jeweilige Material austeilte, wird in den befragten Klassen unterschiedlich organisiert:

- Ein Kind, welches das Amt des Material-/Ordnungschefs inne hat, verteilt das Material;
- die Lehrperson verteilt das Material: „Manchmal verteilt es Herr X oder jemand anders, manchmal können wir es auch selbst holen gehen“ (G007-01, 734);
- die Schülerinnen und Schüler holen das Material selbst: „Das macht sie nicht [Material verteilen]. Sie sagt, wir müssten das selbst holen“ (G031-10, 491).

Einige Schülerinnen und Schüler müssen Material selbst kaufen gehen, andere können es bei der Lehrperson erwerben. Der häufigste Fall ist, dass das Material durch die Klassenlehrperson kontrolliert und kostenlos zur Verfügung gestellt wird. „Wir haben einfach unsere Arbeitsschachteln. Falls wir irgendetwas Spezielles brauchen, gehen wir zu Frau X und dann gibt sie uns das“ (G019-11, 405).

## 2.8 Raumgestaltung

Wie das Klassenzimmer einer Schulklasse gestaltet und organisiert ist, lässt sich unterteilen in die Unterkategorien Sitzordnung (Kapitel 2.8.1), Arbeitsplatz (Kapitel 2.8.2), Wege (Kapitel 2.8.3) und Aushang (Kapitel 2.8.4).

### 2.8.1 Sitzordnung

Bei der Anordnung der Pulte sowie die Sitzordnung der Kinder dürfen die Schülerinnen und Schüler manchmal mitbestimmen, manchmal entscheidet die Lehrperson (vgl. Kapitel 2.6) „Er hat es gemacht. Also in den Sommerferien hat er nachher selbst die Sitzordnung gemacht“ (G228-06, 33). Offenbar kommen auch Losverfahren zum Einsatz. „Letztes Mal haben wir ausgelost und manchmal können wir es dann auch selbst auswählen [...] es wechselt eigentlich immer so ein bisschen ab“ (G198-07, 55).

Die Kinder schildern im Weiteren verschiedene Anordnungsformen der Pulte: Inseln, Reihen, Kreis oder Hufeisen. Zudem wird von unterschiedlichen Zusammensetzungen der Pultgruppen berichtet: bunt gemischt, reine Mädchen- oder Jungengruppen oder jeweils Mädchen und Jungen abwechselnd nebeneinander. „Seit den Sommerferien gilt, dass immer ein Knabe neben einem Mädchen sitzen muss, damit wir uns gut konzentrieren können“ (E228-06-52, 42). Die Sitzordnung scheint oft auch zu Disziplinierungszwecken genutzt zu werden (vgl. Kapitel 3.5). So müssen Kinder, welche den Unterricht stören oder Mühe haben sich zu konzentrieren, entweder alleine, in nächster Nähe zur Lehrperson oder neben jemanden sitzen, der selbst ruhig ist.

## 2.8.2 Arbeitsplatz

Viele Schulen haben ausser dem Klassenzimmer noch zusätzliche Raumkapazitäten. So können sich die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel für Gruppen- oder Partnerarbeiten in anderen leeren Klassenzimmern, Gruppenräumen, in Nischen auf dem Gang oder sogar an geeigneten Plätzen im Freien aufhalten. „Manchmal kann man auch ins Neben-zimmer [arbeiten gehen], das ist so ein Gruppenraum oder im Gang draussen, da gibt es auch so Tische“ (G148-07, 449). Wo dies nicht möglich oder erwünscht ist, werden Pulte verschoben, Sitze getauscht oder Plätze in freien Winkeln des Klassenzimmers geschaffen. „Wir wechseln einfach den Platz. Zum Beispiel jetzt geht jemand zu dem rüber, dafür kommt nachher der, der mit dem zusammen ist und der dort sitzt, noch zu dem“ (G228-06, 401).

## 2.8.3 Wege

Bei den Wegen geht es darum, ob die Schülerinnen und Schüler den Materialschrank, das Lehrerpult oder zum Beispiel das Lavabo ungehindert respektive ohne andere Kinder zu behindern erreichen können. Die meisten der befragten Kinder geben an, dass sie ohne jemanden zu stören oder von jemandem gestört zu werden vom Start zum Zielort kommen. „Nein, das stört jetzt nicht, also ich habe noch nie etwas bemerkt, dass das jemanden stören würde“ (G007-01, 739). Nur wenige Schülerinnen und Schüler berichten von Engpässen im Klassenzimmer. „Manchmal rücken sie auch mit den Pulten wieder nach und nachher kommt man fast nicht mehr vorbei, nachher muss man halt ein bisschen das Pult zurückschieben und teilweise regt das halt auch andere auf“ (E148-07, 551).

## 2.8.4 Aushang

Es wird oft berichtet, dass die Klassenregeln ausgehängt sind, so dass sie jeder lesen kann. Die aufgehängten Listen, Blätter und Dekorationen wurden jedoch kaum in den Interviews erwähnt, sondern sind eher Gegenstand der Skizzen die von den Klassenzimmern gemacht wurden (vgl. Forschungsbericht Nr. 36).

## 2.9 Unterrichtsfluss

Die Kategorie Unterrichtsfluss setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder über den Start des Schultages (Kapitel 2.9.1) und über die Ämtchen (Kapitel 2.9.2) äussern. Zudem wird geschildert, wie die Übergänge verlaufen (Kapitel 2.9.3), wie das Austeilen/Einsammeln von Blättern und Material organisiert werden (Kapitel 2.9.4), wie bei Fragen vorgegangen wird (Kapitel 2.9.5) und wie die Lehrperson bei Problemen reagiert (Kapitel 2.9.6). Schliesslich folgen Aussagen dazu, wie der Schultag beendet wird (Kapitel 2.9.7), welche Signale die Lehrperson bei Störungen verwendet (Kapitel 2.9.8) und wann die Schulglocke jeweils läutet (Kapitel 2.9.9).

### 2.9.1 Start

Die interviewten Kinder äussern sich zum Start des Schultages, indem sie das Eintreffen im Schulzimmer und die Begrüssungsformen beschreiben. Zudem machen sie Äusserungen dazu, wie der Unterricht jeweils startet und ob es dabei zu Verzögerungen kommt.

Das Eintreffen im Schulzimmer ist unterschiedlich geregelt. Zum Teil ist die Türe schon aufgeschlossen und die Lehrperson empfängt die Kinder im Schulzimmer. In anderen Fällen müssen die Kinder am Morgen warten, bis die Lehrperson die Türe aufschliesst und dürfen erst dann das Schulzimmer betreten. Dabei fügen die interviewten Kinder an, dass die Lehrperson meistens pünktlich ist. „Er ist eigentlich immer drin, weil, er ist ziemlich früh da“ (G202-05, 72). In einigen Fällen wird jedoch auch beklagt, dass die Lehrperson des

Öfteren unpünktlich erscheint. „Frau X kommt MEISTENS zu spät“ (G221-03, 24) oder „Er hat uns auch schon etwa zehn Minuten warten lassen“ (G192-08, 135). In nur zwei Interviews wird über die Pünktlichkeit von Kindern eine Aussage gemacht und dabei einerseits geschildert, dass immer alle pünktlich zum Unterricht erscheinen und andererseits, dass ein bestimmter Schüler oft zu spät in die Schule kommt.

Mehrheitlich begrüßen die Kinder sowohl am Morgen als auch am Nachmittag ihre Lehrperson einzeln mit einem Händedruck. „Sie [die Lehrerin] gibt jedem einzelnen die Hand“ (G166-06, 23). In seltenen Fällen wird dies ausgelassen und die Lehrperson steht vor die Klasse und begrüsst alle mit einem ‚Guten Morgen‘. Zudem wird in nur zwei Interviews berichtet, dass die Kinder die Lehrperson von ihrem Platz aus im Chor begrüßen. „Wenn wir am Platz sitzen und Frau X vorne hinsteht und sie uns hallo sagt, dann sagen wir alle im Chor ‚guten Tag Frau X‘“ (G019-11, 28). In einem einzigen Interview wird geschildert, dass manchmal gar keine Begrüssung erfolgt und die Lehrperson direkt mit einem Arbeitsauftrag den Unterricht startet.

Nachdem die Begrüssung erfolgt ist, startet die Lehrperson den Unterricht mehrheitlich, indem sie vor die Klasse steht und einen Arbeitsauftrag erteilt. „Dann sagt sie: ‚Also jetzt fangen wir an, [...] nehmt das Heft hervor‘“ (G113-02, 58). In wenigen Fällen wird auch das ganze Tagesprogramm erklärt. In einem einzigen Interview wird geschildert, dass die Lehrperson zuerst eine Geschichte vorliest. „[Die Lehrerin] liest [...] eine Geschichte vor, zum Einstieg und dann, wenn die vorbei ist, sagt sie uns das Programm und dann fangen wir an“ (G113-02, 15). In einem weiteren einzelnen Interview berichten die Kinder, dass jeweils am Montagmorgen zuerst ein Wochenziel gesetzt wird. „Am Montagmorgen setzen wir uns immer so ein neues Ziel für die Woche“ (G094-08, 37).

Des Weiteren machen die interviewten Kinder vereinzelt Aussagen über Verzögerungen beim Start des Unterrichts. Dabei kommt zum Ausdruck, dass es manchmal jeweils lange dauern kann, bis alle ruhig sind und der Unterricht beginnt. „In unserer Klasse dauert es ziemlich lange, bis alle still sind und sitzen“ (G065-02, 6). In einem einzigen Interview wird beklagt, dass die Verzögerung am Lehrer liegt, da er noch sehr viel erklärt. „Wenn wir dann mal ruhig sind, kommt Herr X und erzählt noch dieses und jenes und will alles erklärt haben [...] und dann haben wir nur noch minimale Zeit, um etwas zu arbeiten“ (G065-02, 101). Viele Lehrpersonen vermeiden hingegen diese Verzögerung beim Start des Unterrichts, indem sie die Regel festgelegt haben, dass die Kinder beim zweiten Läuten der Schulglocke am Platz sein und das Schulmaterial bereithalten müssen. „Wenn es zum zweiten Mal läutet, müssen wir alle am Platz sitzen und still sein“ (G159-04, 9).

## 2.9.2 Ämtchen

Die Kinder erzählen in den Interviews, welche Ämtchen bei ihnen erledigt werden müssen, wie diese zugeteilt werden und wie deren Ausführung erfolgt.

### 2.9.2.1 Art der Ämtchen

Die interviewten Kinder berichten, welche Ämtchen es bei ihnen in der Klasse gibt und erklären, was jeweils gemacht werden muss.

Mehrheitlich werden folgende Ämtchen aufgezählt:

- Wandtafel: „Das sind immer zwei und die müssen einfach die Tafel putzen“ (G007-01, 396);
- Hausaufgabentafel: „Sie [die Lehrerin] gibt die Hausaufgaben auf, nachher müssen wir das an die Tafel schreiben“ (G175-03, 352);
- Fenster: „Während der Pause muss er die Fenster öffnen und dann nach der Pause wieder schliessen“ (G214-05, 323);

- Türe: „Wenn jemand an der Tür klopft, geht derjenige öffnen, der das Ämtchen hat“ (E048-11-94, 106) oder „Der [Türchef] [...] muss immer nach der Pause die Türe schliessen“ (G214-05, 332) oder „Es gibt noch Türchef [...] da muss man das Licht ausschalten oder so“ (G166-06, 282);
- Garderobe: „Der Garderobenchef [...] muss schauen, dass in den Garderoben die Schuhe oben sind und die Jacken aufgehängt und noch die Schulsäcke am richtigen Platz“ (G214-05, 328);
- Blätter einsammeln und verteilen: „Das macht alles das Assistenten-Ämtchen. Sammelt einem die Blätter ein, teilt sie aus“ (G094-08, 411);
- Boden wischen: „Meist fegt einer und nachher mit dem kleinen Besen zusammenkehren“ (G007-01, 393);
- Zimmerordnung: „Pulte richtig stellen und die Stühle dazu schieben und auch manchmal die Stühle hochstellen, wenn es ein paar vergessen haben“ (G113-02, 375) oder „Am Schluss der Schule, muss man schauen, ob im Zimmer alles gut ist, zum Beispiel nichts am Boden liegt und so“ (G017-09, 304) oder „Als Ordnungschef müssen wir [...] auch den Papierkorb leeren gehen“ (G065-02, 343);
- Blumen giessen: „Wir [haben] noch den Pflanzenchef, wir haben recht viele Pflanzen und der giesst einfach die Pflanzen“ (G007-10, 399);
- Lavabo putzen: „Wenn [...] nach dem Gestalten das Lavabo schmutzig ist von den Farben, dass man das auch putzt“ (G005-10, 260);
- Klassenchef/in: „Der muss das Klassenbuch, in das eben alles eingetragen ist am Ende, muss er zum jeweiligen Lehrer, weil wir wechseln die Zimmer, muss der das [Klassenbuch] mitnehmen, damit er [der Lehrer] nachher einschreiben kann, was wir für Hausaufgaben haben“ (G148-07, 282).

In lediglich einzelnen Interviews werden auch folgende Ämtchen erwähnt: Turnhallenordnung, Hellraumprojektor aufstellen, Spielkistenchef, Hamster füttern, abstauben, Bücherausleihliste führen, Telefon abnehmen, Papier bündeln, Schrankordnung halten, Material aufräumen.

### 2.9.2.2 Zuteilung der Ämtchen

Die Schülerinnen und Schüler berichten über die Zuteilung der Ämtchen, indem sie beschreiben, wie lange und wie sie jeweils ein Ämtchen zugeteilt bekommen.

Laut den Aussagen, sind die zugeteilten Ämtchen mehrheitlich jeweils eine Woche lang auszuführen. „Wir haben bestimmte Ämtchen, jede Woche wechseln wir diese“ (G005-10, 85). Zum Teil hat man die Aufgabe aber auch zwei bis drei Wochen lang. „Wir haben so einen Ämtchenplan und dort wird alle drei Wochen das Ämtchen gewechselt“ (G080-12, 333) oder „Es [das Ämtchen] wechselt alle zwei Wochen“ (G065-02, 338). Wenige Lehrpersonen teilen die Ämtchen für einen längeren Zeitraum zu, so führen die Kinder zum Beispiel das Ämtchen einen ganzen Monat aus und manchmal sogar über zwei bis drei Monate hinweg. „Jetzt hatten wir die [Ämtchen] fünf Wochen lang und jetzt haben wir gewechselt“ (E202-05-76, 155) oder „Im Februar wechseln wir das glaube ich wieder, aber immer zwei, drei Monate [haben wir die Ämtchen]“ (G032-09-, 332).

Es wird zudem erwähnt, dass die Zuteilung der Ämtchen von der Lehrperson geregelt wird. Dabei offenbaren die Schilderungen, dass beim Wechsel verschiedene Systeme angewendet werden:

- Die Lehrperson hat einen Ämtchenplan aufgestellt und teilt die Ämtchen den Kindern zu, indem sie mit Namen versehene Wäscheklammern oder Magnete neu anordnet: „Wir haben so einen Plan, wo alle Namen und Ämtchen draufstehen und nachher hat sie so Magnete“ (G159-04, 523) oder „Wir haben so einen Plan und nach jeder Woche rutschen wir einen Namen weiter nach unten“ (G005-10, 276);

- Die Ämtchen werden nach Alphabet zugeordnet: „Das geht eigentlich immer nach dem Alphabet, damit nicht immer dieselben dran sind“ (G175-03, 371);
- Es wird ausgelost: „Er [der Lehrer] lost es aus. Wir haben so Klämmerchen und nachher legt er jene der letzten Woche zur Seite, nachher mischt er einfach jene vom letzten Mal wieder, nachher nimmt er sie raus“ (G228-06, 298).

In einigen weiteren Interviews wird geschildert, dass die Schülerinnen und Schüler selber wählen dürfen, ob und welches Ämtchen sie ausführen wollen. „Wir können selber bestimmen, welches Ämtchen wir wollen“ (G214-05, 327) oder „Er [der Lehrer] fragt immer am Montag, wer es machen will“ (E198-07-62, 194). Vereinzelt wird angefügt, dass bei einem gewünschten Wechsel der Ämtchen, dies im Klassenrat besprochen werden kann. „Wenn man mal Ämtchen wechseln möchte, kann man es auch an die Tafel für den Klassenrat schreiben“ (G221-03, 322).

### 2.9.2.3 Ausführung der Ämtchen

Die interviewten Kinder beschreiben, wann die Ämtchen gemacht werden müssen und ob es immer reibungslos geschieht oder ob die Lehrperson die Ausführung kontrollieren muss.

Hauptsächlich wird berichtet, dass die Ämtchen nach Schulschluss erledigt werden müssen. „Sie hat [...] einen neuen Plan gemacht, [...] immer Zweierpärchen, die das nach der Schule machen“ (G113-02, 377). In einem einzigen Interview beklagt sich ein Kind über diese Handhabung. „Wenn ich zum Beispiel den Abfall leeren soll und wir hätten eigentlich die Schule aus, dann stinkt es mir schon [...], weil dann will man nach Hause gehen oder draussen noch mit den Kollegen reden“ (E127-04-77, 238). Zum Teil müssen die Ämtchen auch in der kleinen Pause ausgeführt werden, wobei es sich mehrheitlich um das Öffnen der Fenster handelt. „[Der] Fensterchef, der muss in der Pause jeweils lüften“ (G175-03, 359). Nur in einzelnen Fällen geschieht die Ausführung während der Unterrichtszeit. „Nach einer Mathestunde, wenn die Tafel voll ist, putzt man die einfach“ (G005-10, 280). In einem einzigen Interview wird berichtet, dass man das Ämtchen am Mittag machen muss.

In einigen Aussagen wird zugegeben, dass die Ämtchen vergessen werden oder dass die Lehrperson ermahnen muss, damit sie ausgeführt werden. „Es kommt manchmal auch vor, dass das eine noch alleine die Wandtafel putzt, weil die anderen beiden bereits gegangen sind, weil sie es vergessen haben, dann geht Frau X sie noch holen“ (G017-09, 306). Als Konsequenz werden sie teilweise entweder verlängert, man muss zusätzlich ein Ämtchen von einem anderen Kind übernehmen oder man bekommt einen Strich. In einem einzigen Interview schildern die Kinder, dass man die Ausführung des Ämtchens von der Lehrperson visieren lassen muss. „Wenn man es [das Ämtchen] gemacht hat, kann man das hinschreiben und noch ein Zettelchen hinkleben, auf dem ‚Ämtchen‘ draufsteht und dann sollte sie das visieren“ (G221-03, 322).

In wenigen anderen Fällen jedoch, verläuft die Ausführung reibungslos und ohne dass die Lehrperson ermahnt. „Es ist noch nie passiert, dass jemand sein Ämtchen vergessen hat“ (G031-10, 211).

Im Weiteren lässt sich den Schilderungen entnehmen, dass häufig zwei Kinder zusammen eine Aufgabe zugeteilt bekommen und diese entweder zusammen oder aber abwechselungsweise erledigen.

### 2.9.3 Übergänge

In dieser Kategorie wird geschildert, wie der Übergang von den Pausen in die nächste Lektion erfolgt und ob es dabei zu Verzögerungen kommt.

Mehrheitlich wird von den interviewten Kindern berichtet, dass die grosse Pause durch die Schulglocke geregelt ist, dass aber der Zeitpunkt der kleinen Pause jeweils von der Lehr-



person bestimmt wird. So finden die kleinen Pausen nicht immer dann statt, wenn es läutet, damit die Schülerinnen und Schüler ihre angefangene Arbeit noch beenden können. „Wenn wir jetzt zum Beispiel am Buch lesen und dann noch nicht fertig sind, lesen wir einfach die WC-Pause durch, aber dann dürfen wir nachher eigentlich [Pause machen]“ (G202-05, 138) oder „Sie sagt auch: ‚Jetzt dürft ihr in die Pause.‘ Weil wenn wir noch gerade an etwas dran sind, machen wir manchmal den Satz noch fertig“ (G159-04, 124).

In den meisten Fällen sind nach den Pausen sowohl die Lehrperson als auch die Kinder wieder pünktlich im Schulzimmer. In einem einzigen Interview wird geschildert, dass die Lehrperson manchmal verspätet im Schulzimmer eintrifft. „Manchmal kommen die Lehrerinnen zu spät“ (G048-11, 175). Verzögerungen nach den Pausen werden, wie beim Schulstart (vgl. Kapitel 2.9.1) dadurch vermieden, indem die Lehrperson die Regel festgelegt hat, dass beim zweiten Läuten der Schulglocke alle am Platz sein müssen. „Es läutet wieder. Und nachher haben wir wieder fünf Minuten, nachher läutet es nochmals, dann müssen wir am Platz sein“ (G159-04, 257).

Hauptsächlich wird zudem berichtet, dass man nach den Pausen auf die Lehrperson wartet, damit diese den nächsten Arbeitsauftrag erläutert. „Dann gehen wir rein und sitzen an unsere Plätze, warten auf den Lehrer [...] und dann erklärt er, wie es weiter geht“ (G214-05, 188). In wenigen Fällen teilt die Lehrperson schon vor der Pause mit, was danach zu tun ist. „Wenn ihr drin seid und ich noch nicht da bin‘, sagt er einfach, ‚ja macht zum Beispiel mit dem Rechnen weiter‘“ (G202-05, 258) oder „Bevor Pause ist, sagt sie: ‚Nächste Lektion haben wir Deutsch, nehmt schon die Sachen hervor und fangt gerade an‘“ (G005-10, 54). In anderen Fällen ist auch klar, was nach der Pause zu tun ist, da der Tagesplan entweder an der Wandtafel steht oder auf einem Blatt geschrieben ist. „Manchmal gibt es auch Tage, wo sie an die Wandtafel ein paar Sachen schreibt. Das müssen wir machen und wir haben den ganzen Tag Zeit“ (E031-10-88, 54).

Des Weiteren offenbaren einzelne Schilderungen, dass die Kinder bei Fächerwechsel das Schulzimmer wechseln müssen. „Dann gehen wir zum Beispiel in die Sprache zu Frau Y in ein anderes Zimmer“ (G048-11, 26).

#### **2.9.4 Blätter und Material**

In dieser Unterkategorie wird beschrieben, wie das Austeilen und Einsammeln von Blättern und Material organisiert ist und ob der Unterrichtsfluss dabei beeinträchtigt wird. Es wird dabei auch über Wartezeiten bei Postenarbeit und Computerarbeit geschildert.

Die Aussagen der interviewten Kinder zeigen, dass die Lehrperson mehrheitlich kein bestimmtes System fürs Einsammeln und Austeilen von Blättern und Material verwendet. Vielmehr teilt sie selber aus oder wählt zufällig ein Kind aus der Klasse. „Entweder gibt er sie einzelnen Kindern, sagt ‚ihr teilt sie aus‘ oder er teilt sie selbst aus“ (G148-07, 258) oder „Manchmal sagt sie [die Lehrerin], wir müssten schnell nach vorne kommen, dann verteilt sie zum Beispiel die Hefte“ (G048-11, 73). Einige Lehrpersonen hingegen bevorzugen, fürs Einsammeln und Austeilen ein bestimmtes Kind zu beauftragen und haben dafür ein Ämtchen. „Wir haben eigentlich Ämtchen, Verteilen-Einsammeln“ (G019-11, 261). In wenigen Fällen sind im Klassenzimmer zwei Fächli (Ablagefächer) aufgestellt, in welche die Kinder einerseits ihre fertigen Arbeitsblätter legen und andererseits die Lehrperson das Korrigierte retourniert. „Wir [haben] bei Herrn X vorne am Tisch so zwei Fächchen, da steht am einen ‚an den Lehrer‘ und ‚an die Schüler‘. Und wenn man Herrn X was zeigen muss, legt man es [...] dort rein [...] und wenn [...] Herr X es sich angeschaut hat, dann ist es [im Fächchen] ‚an die Schüler‘“ (G198-07, 298).

Die Schülerinnen und Schüler schildern zudem vereinzelt, dass es jeweils lange dauert bis alle das Arbeitsmaterial bereit haben. Sie begründen es damit, dass das Holen der Blätter oder des Materials nicht gut organisiert ist und dass es häufig zu einem Durcheinander im

Klassenzimmer führt. „Manchmal legt [...] Frau X auch so Blätter vorne auf den Boden, die wir machen müssen, nachher gibt es einfach vor allem ein Hin und Her“ (G065-02, 461) oder „Die Hälfte der Klasse hat weder einen Leim noch eine Schere und nachher gibt es auch immer ein bisschen ein Gedränge“ (G065-02, 463). Andere Begründungen zeigen, dass die Wartezeiten auch dadurch zustande kommen, dass die Lehrperson das Material nicht bereit hat und während der Unterrichtszeit kopieren geht. „Man muss jeweils ein bisschen warten, wenn Herr X ein Blatt kopieren gehen muss“ (G007-01, 362).

Im Weiteren berichten einzelne Kinder über die Organisation der Postenarbeiten und dass es dabei selten zu Stockungen kommt. „Die eine Hälfte hatte grüne Posten und die andere blaue und dann ging es auch gut zum Ausweichen, weil nur die Hälfte diese Posten braucht [...] es waren immer zwei Posten vom Gleichen“ (G115-01, 452). Ein einzelnes Kind beklagt sich über Wartezeiten bei Postenarbeiten. „Man muss immer schauen, dass der Posten, den man braucht, frei ist [...] es ist manchmal stressig, weil man nicht fertig wird“ (G115-01, 444).

In wenigen weiteren Interviews äussern sich die Kinder über die Arbeit am Computer und dass dabei der Unterrichtsfluss selten gestört wird. Entweder teilt die Lehrperson die Kinder in Gruppen ein und beschäftigt jene, die nicht am Computer arbeiten können mit anderen Aufgaben oder aber die Schülerinnen und Schüler sprechen sich selbst untereinander ab.

## 2.9.5 Fragen

Die interviewten Kinder schildern in dieser Kategorie, was sie machen müssen, wenn sie Fragen haben und wie die Lehrperson bei der Beantwortung von Fragen vorgeht und ob es dabei jeweils zu Wartezeiten kommt.

Mehrheitlich können die Schülerinnen und Schüler bei Fragen die Hand hochhalten und die Lehrperson kommt zu ihnen ans Pult. „[Man] kann [...] die Hand strecken und sagen: ‚Da komme ich nicht nach.‘ Und dann kommt er und hilft einem“ (E228-06-52, 92). Vereinzelt wird auch berichtet, dass „wenn man jetzt etwas nicht versteht, dann kann man nach vorne gehen, links [vom Lehrerpult] anstehen und dann kann man fragen“ (G214-05, 293) oder die Lehrperson führt eine Liste, wo man sich eintragen kann. „Wenn man dann zum Beispiel bei etwas ein Problem hat, kann man sich einschreiben, wir haben so eine Liste und sie ruft einen auf, damit nicht so eine lange Schlange bei ihr ist“ (G221-03, 276). Eine Lehrperson hat zur Beantwortung von Fragen ein Klämmerchen-System eingeführt. „Wir [haben] ein Klämmerchen mit dem Namen angeschrieben und dann können wir es bei ihr vorne bei so einem [...] Fragezeichen [...] hintun. Und es kommt einer nach dem anderen und dann ruft sie auf und dann kann man zu ihr gehen“ (E019-11-81, 90).

Zum Teil erlaubt die Lehrperson zudem, dass man bei Fragen auch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler fragen darf oder bittet zum Teil sogar jemanden aus der Klasse zu helfen. „Wenn sie zum Beispiel meinem Banknachbarn jetzt gerade etwas erklärt hat, dann sagt sie manchmal, ich könne diese Person fragen gehen“ (E221-03-39, 118) oder „[Der Lehrer] fragt [...] auch, ob es jemand aus der Klasse weiss und es erklären könnte“ (E198-07-64). In einem Interview wird geschildert, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler sogar in Zweiergruppen geteilt hat, die sich gegenseitig bei Fragen helfen sollen. „Wir haben jetzt noch so einen Partner [...] Frau X hat gesagt, wer mit wem sein will, zum Beispiel, wenn ich jetzt nicht drauskomme, kann ich Kind-Y fragen gehen“ (G005-10, 245).

Des Weiteren äussern sich die interviewten Kinder über Wartezeiten bei Fragen. So wird zum Teil beklagt, dass bei Fragen einzelner Schülerinnen oder Schüler, auch diejenigen zuhören müssen, die es schon verstanden haben. „Wenn dann jemand nicht drauskommt und fragt, dann erklärt er nochmals eine Lektion lang. Und dann regen sich alle neben dran auf“ (G202-05, 48) oder „[Er] erklärt auch ein paar Mal. Und jene, die es schon wis-

sen, die langweilt es nachher“ (G065-02, 293). Um diese Stockungen zu vermeiden, geht die Lehrperson oft mit allen, die eine Frage haben, in einen anderen Raum oder in eine Ecke im Schulzimmer und erklärt es nur diesen Kindern. „Manchmal fragt sie halt einfach offen: ‚Kommt jemand noch nicht draus?‘ [...] wenn es mehrere sind, gehen wir in einen Gruppenraum und schauen das zusammen an“ (G159-04, 481) oder „Wenn er merkt, dass es einige nicht verstanden haben, sagt er: ‚Gut, jene, die es nicht verstanden haben, kommen mit mir hinten aufs Sofa, der Rest macht die Aufgabe“ (G148-07, 216).

Die Schilderungen offenbaren zudem, dass es auch zu Wartezeiten kommen kann, wenn viele Kinder Fragen haben und die Lehrperson mit der Beantwortung der Fragen nicht nachkommt. Um dies vorzubeugen, erteilen viele Lehrpersonen im Voraus weitere Arbeitsaufträge: „Er sagt zum Beispiel: ‚Ihr müsst von Aufgabe fünf bis Aufgabe sechs oder sieben machen.‘ Dann können wir zum Beispiel eine Aufgabe weiter gehen. Und dann können wir dann am Schluss nochmals fragen“ (G214-05, 313).

In einzelnen Fällen dürfen die Kinder bei Fragen auch vor dem Unterrichtsbeginn oder nach Schulschluss zu der Lehrperson und diese stellen. „Manchmal ist es auch um zwölf so, wenn alle nach Hause gehen, kann ich noch schnell bleiben, um sie das zu fragen oder eben am Morgen eine halbe Stunde früher kommen“ (G048-11, 260).

### 2.9.6 Probleme

Bei dieser Kategorie äussern sich die Kinder über Wartezeiten bei Störungen und beschreiben, wann Probleme und Anliegen der Schülerinnen und Schüler besprochen werden. Des Weiteren schildern sie, wie bei Gruppen- und Partnerarbeiten die Gruppen gebildet werden und ob dabei der Unterrichtsfluss beeinträchtigt wird.

Die Aussagen der interviewten Kinder zeigen, dass es bei Störungen im Unterricht oft zu Wartezeiten kommt. Dabei schimpft die Lehrperson mit dem Störenden und alle anderen müssen warten oder aber sie hört auf zu erklären und wartet bis alle wieder ruhig sind. „Wenn jetzt jemand schwatzt, dann diskutiert er mega lange über das und beschimpft auch mega stark und so. Und das ist mega Zeit verschwendend“ (G192-08, 370) oder „Ich finde nicht so gut, dass er manchmal so lange wartet, bis die ganze Klasse still ist. Es dauert wirklich sehr lange [...] Jene, die still sind, müssen einfach still sein und auf die andern warten“ (G065-02, 288). Vereinzelt beklagen sich die Schülerinnen und Schüler auch, dass die Lehrperson wieder alles von Anfang an erklärt und sie dadurch viel Zeit verlieren. „Wenn sie einfach die ganze Zeit erklärt und nachher schwatzen sie [die Kinder] immer dazwischen, nachher beginnt sie wieder von vorne“ (G159-04, 453).

Andere Aussagen betreffen das Vorgehen der Lehrperson bei Problemen und Anliegen von einzelnen Kindern. Mehrheitlich wird aus den Interviews ersichtlich, dass alles notiert und anschliessend im Klassenrat besprochen wird. „Wir haben so eine Klassenstunde. Dort besprechen wir, die ganze Klasse zusammen, was ändern wir, und was ist gut“ (G005-10, 310) oder „Wenn jemand etwas stört, kann man ein Zettelchen nach vorne hängen und nachher wird das im Klassenrat besprochen“ (E113-02-45, 72). Zudem wird geschildert, dass die Lehrperson manchmal auch während dem Unterricht eingreift und mit einzelnen Kindern aus dem Schulzimmer geht, um das Problem zu besprechen oder aber bis nach Schulschluss wartet. „Wenn zum Beispiel Kinder Dummheiten gemacht haben [...] müssen alle raus gehen und die Probleme müssen gelöst werden“ (G032-09, 198) oder „Wir haben jetzt so zwei Jungs, die fast keine Aufgaben machen [...] die müssen halt nachher einfach noch bleiben und mit ihr sprechen“ (G017-09, 195).

Ausserdem kann auch die Gruppenbildung für Gruppen- oder Partnerarbeiten den Unterrichtsfluss einschränken. Um dies zu verhindern, bevorzugen viele Lehrpersonen, die Kinder in Gruppen zuzuweisen, indem sie zum Beispiel auslosen oder nummerieren. „Frau X nimmt so Karten und dann teilt sie sie aus und wer die gleiche Farbe hat oder Zahlen,

dann ist man in einer Gruppe“ (G062-12, 425). Seltener dürfen die Kinder selber auswählen, mit wem sie in einer Gruppe sein wollen.

### 2.9.7 Schluss

In dieser Kategorie beschreiben die interviewten Kinder, wie der Schultag jeweils beendet wird, welche Aufgaben sie jeweils bei Schulschluss erledigen müssen und wie sie sich von der Lehrperson verabschieden.

In den meisten Fällen „muss man [bei Schulschluss] [...] noch sein Ämtchen machen“ (G192-08, 240) und „die Stühle hochstellen“ (G192-08, 229). Die meisten Lehrpersonen verlangen zudem, dass die Schülerinnen und Schüler „die Blätter einordnen, das Pult aufräumen, damit es kein Chaos mehr drin hat“ (G214-05, 199). Die Lehrperson teilt dabei in einigen Fällen ungefähr fünf Minuten vorher mit, dass man mit dem Aufräumen beginnen soll. „Herr X sagt etwa so zwei, drei Minuten vorher, wir können die Sachen weglegen“ (G007-01, 211) oder „Mit den Ämtchen machen wir es auch irgendwie fünf Minuten vorher“ (G017-09, 179). In einem Einzelfall wird geschildert, dass „wenn es läutet, dann zählt jemand rückwärts von 20 und dann muss man alles aufgeräumt haben“ (G221-03, 186). In einem weiteren Interview wird zudem berichtet, dass man das Schulzimmer erst verlassen darf, wenn alle ruhig sind. „Wenn die Schule aus ist, müssen wir hinter den Stuhl stehen und dann müssen wir ruhig sein, erst dann lässt er uns raus“ (E192-08-33, 54). Zum Teil erzählen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrperson den Unterricht überzieht. „Kommt darauf an, wie gut wir zugehört haben und wie brav wir waren und ich meine, man hat ein Programm, das er fertig haben will, wenn er es nicht durchziehen konnte, überzieht er jeweils am Schluss noch ein bisschen“ (G080-12, 189).

Zur Verabschiedung von der Lehrperson „muss man auch wieder die Hand geben gehen“ (G159-04, 271). Nur selten ist dies nicht der Fall und die Lehrperson steht vor die Klasse und verabschiedet sich von allen. „Sie steht vor der Klasse und ja, dann wünscht sie einem, manchmal ein gutes Wochenende oder am Mittag halt auch einen guten Mittag“ (G221-03, 192).

### 2.9.8 Signale durch Lehrperson

Laut den Aussagen der interviewten Kinder, verwenden die Lehrpersonen mehrheitlich folgende Signale, um den Unterricht zu starten oder bei Unruhen einzugreifen.

- Die Lehrperson läutet mit einem Glöckchen oder mit einer Klingel: „Sie [die Lehrerin] läutet auch wieder. Und dann fängt der Unterricht wieder an“ (G127-04, 119) oder „Er [der Lehrer] hat noch so eine Klingel [...] da drückt er drauf, wenn wir wirklich nicht gerade still sind“ (G148-07, 64);
- bei Unruhen wird zuerst eine gelbe Karte gezeigt und wenn es immer noch nicht ruhig ist, folgt eine rote Karte, welche eine Strafe zur Folge hat: „Zuerst kommt man eine Gelbe und wenn noch einmal etwas passiert, wird man auf die Rote geschrieben. Dann gibt es ein Telefon nach Hause“ (E214-05-69, 12);
- es wird eine Ampel verwendet, wobei die Lehrperson von Hand die Ampel umstellt, um zu zeigen, dass es zu laut ist oder die Ampel ist sogar elektrisch und bei zu hohem Lärmpegel ertönt ein Sirenenlaut: „Wenn man bei der roten Ampel schwatzt, muss man putzen gehen“ (E175-03-05, 141) oder „Wir haben jetzt auch ganz neu gerade so eine Ampel erhalten und die zeigt an, wenn es zu laut ist [...] und ist gerade Alarm“ (G148-07, 245);
- die Lehrperson schweigt oder verschränkt die Arme und wartet: „Dann bleibt sie still und schaut dann meistens diese Person an, bis es die Person sozusagen merkt“ (G048-11, 86);

- die Lehrperson zählt bis drei und dann müssen alle still sein: „Sie [die Lehrerin] zählt bis drei und nachher müssen alle ruhig sein und man darf nichts in den Händen haben“ (G019-11, 37);
- die Lehrperson klatscht in die Hände: „Er [der Lehrer] klatscht in die Hände und dann sitzen wir alle an den Platz und dann fängt es an“ (G032-09, 68). In einem Fall klatscht die Lehrperson sogar einen Takt vor und die Kinder müssen es nachahmen: „Wenn es nicht ruhig ist, klatscht sie im Takt und dann müssen wir nachklatschen“ (G062-12, 44).

In weiteren einzelnen Interviews berichten die Kinder auch, dass die Lehrperson pfeift, den Finger hochhält oder ein Schild mit der Aufschrift „Betragen“ an die Wandtafel hängt.

### 2.9.9 Signale im Schulhaus

Die Kinder äussern sich zu den Signalen im Schulhaus, indem sie beschreiben wann die Schulglocke jeweils läutet. Dabei wird ersichtlich, dass in vielen Schulhäusern fünf Minuten nach dem ersten Glockenton ein zweiter ertönt, wobei die Kinder beim ersten Mal ins Schulhaus eintreten und beim zweiten Mal an ihren Plätzen sein müssen. „Es läutet ein, dann können wir rein und dann nach fünf Minuten läutet es wieder und dann beginnt der Schulunterricht“ (G221-03, 71). Dies geschieht mehrheitlich sowohl am Morgen bei Schulstart als auch in den grossen Pausen. In einzelnen Interviews berichten die Schülerinnen und Schüler zudem, dass die kleinen Pausen auch durch die Schulglocke signalisiert werden: „[Interviewerin:] Und wie geht es nach der kleinen Pause weiter? – Wenn es wieder läutet [...] müssen wir einfach wieder an unseren Platz gehen“ (G048-11, 125-126). In den meisten Fällen läutet es auch bei Schulschluss. „Es klingelt so um fünf vor [zwölf] und ich bleibe jeweils ungefähr noch bis zwölf“ (G007-01, 220).

### 2.10 Anlässe

Diese Kategorie (Kapitel 2.10.1) basiert auf den Beschreibungen der interviewten Kinder zu individuumsspezifischen Anlässen (Kapitel 2.10.1), zu klassenspezifischen Anlässen (Kapitel 2.10.2) und zu schulspezifischen Anlässen (Kapitel 2.10.3).

#### 2.10.1 Individuumsspezifisch

Bei den individuumsspezifischen Anlässen handelt es sich um Geburtstage der Schülerinnen und Schüler. Es werden Äusserungen dazu gemacht, ob die Lehrperson weiss, wann die Kinder Geburtstag haben und ob es in der Klasse gefeiert wird. Zudem beschreiben die interviewten Kinder, welche Rituale sie an Geburtstagen haben.

In den meisten Fällen weiss die Lehrperson, wann die Kinder Geburtstag haben. In einigen Klassen ist sogar ein Geburtstagskalender aufgehängt. „Wir haben gleich [...] beim Eingang oben so einen Kalender, den mussten wir selbst machen und dann sieht man immer das Datum und das Gesicht und den Namen“ (G062-12, 560).

An Geburtstagen wird meistens das Ritual handgehabt, dass die Kinder ein Znüni oder einen Kuchen für alle Mitschülerinnen und Mitschüler mitbringen und in der grossen Pause essen. „Dann bringen die meisten ein Znüni mit und verteilen es dann in der Pause“ (G221-03, 611). In einem Interview wird geäussert, dass das Znüni gemeinsam in der Klasse gegessen wird. „Das Kind darf etwas mitnehmen, Kuchen, Getränke und dann gehen wir in den Kreis und essen das“ (G031-10, 509). Die interviewten Kinder fügen dabei an, dass es freiwillig ist. „Der, der Geburtstag hat, kann eine Torte oder so was Kleines einfach mitbringen in die Schule, man muss nicht, eigentlich“ (G005-10, 669).

Einige Kinder berichten zudem, dass in der Klasse ein Geburtstagslied gesungen wird. „Also da singen wir ‚Happy Birthday‘ in verschiedenen Sprachen“ (G113-02, 545). In wenigen Fällen werden auch Kerzen angezündet. „Also vor der Zehn-Uhr-Pause, also der 20-Minutenpause feiern wir dann noch, also zünden wir Kerzen an“ (G048-11, 452).

Mehrheitlich darf das Geburtstagskind ein Spiel im Turnen wählen. „Man [darf] im Turnen ein Spiel wählen, das man spielen will“ (G198-07, 666). In einem einzigen Interview wird geschildert, dass man im Singunterricht Lieder auswählen darf. „Dann kann es [das Geburtstagskind] im Singen noch drei Lieder auswählen“ (G166-06, 538). Im selben Interview beschreiben die Kinder, dass zusätzlich ein Spiel während der regulären Unterrichtszeit gespielt wird. „Da machen wir einfach ein Spiel und dann, wenn das fertig ist, machen wir wieder Unterricht“. Einige Kinder beschreiben, dass das Geburtstagskind würfelt und das gewürfelte als Geschenk erhält. „Nachher kann man noch würfeln. Es hat so sechs verschiedene Sachen, zum Beispiel eben, die Lehrerin liest eine Geschichte vor oder ein Spiel im Turnen, einmal keine Hausaufgaben oder irgend sonst, da kann man würfeln und da hat man dann so was“ (G113-02, 545).

Einige Schilderungen offenbaren, dass das Geburtstagskind von der Lehrperson ein kleines Geschenk erhält. „Da gibt es noch immer noch so eine Karte und sie schreibt so ‚Happy Birthday‘ [...] und dann gibt es noch so eine kleine Schokolade“ (G113-02, 555). In einer Klasse wird sogar ein Andenken von der ganzen Klasse geschenkt „Dann bekommt jedes ein Zettelchen und dann muss man diesem Kind etwas Nettes schreiben und ein Kompliment und Frau X bindet das zu zwei Büchlein zusammen und dann bekommt das Geburtstagskind dieses Büchlein“ (G115-01, 510).

Nur in wenigen Aussagen verweisen die Kinder darauf, dass die Lehrperson dem Geburtstagskind nicht gratuliert. „Herr X gratuliert eigentlich fast nie“ (G192-08, 651) oder „Der weiss wahrscheinlich nicht einmal, wer wann Geburtstag hat“ (G080-12, 676).

### 2.10.2 Klassenspezifisch

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben in dieser Unterkategorie, welche Aktivitäten nebst dem regulären Unterricht gemeinsam als Klasse unternommen werden.

Mehrheitlich werden Klassenausflüge aufgezählt:

- Schulreise: „Einmal haben wir auch eine Reise nach X-Stadt gemacht. Wegen des Mittelalters“ (G005-10, 722); „Einmal konnten wir uns eine Belohnungsschulreise verdienen mit so fünf Meter Lesen“ (G005-10, 729);
- Schlittschuhlaufen: „Also wegen dem speziellen Unterricht. Wir können zum Beispiel jetzt am Mittwoch, können wir auf die Eisbahn gehen“ (G065-02, 422);
- Wald: „Letztes Jahr gingen wir in den Wald, einfach so Brücken bauen und Seile mit Seilen und so, das ist wirklich toll“ (G175-03, 602);
- Museumsbesichtigung: „Wir sind ins X-Museum gegangen“ (G062-12, 604);
- Schwimmbad: „Wir haben bei uns in X-Stadt ein grosses Hallenbad und dann haben wir immer so [...] eine Lektion Schwimmbad“ (G019-11, 480);
- Velo fahren: „Manchmal gehen wir auch Velo fahren“ (G065-02, 422);
- Konzert: „Gestern konnten wir alle an ein Konzert gehen“ (G202-05, 809).

Zudem werden häufig verschiedene Aktivitäten während der Adventszeit beschrieben:

- Wichteln: „Wichteln, das ist in der Weihnachtszeit, da lost man aus, dann hat man einen Namen [...] und dann müsste ich ihr [der ausgelosten Person] Geschenke machen“ (G202-05, 816);
- Adventskalender: „Es [gibt] einen Adventskalender und dort muss man etwas machen“ (G175-03, 759); „Wenn Adventszeit ist, dann macht sie [die Lehrerin] [...] selbst einen Adventskalender. Nachher gibt sie jedem Schüler eine Nummer und nachher hat sie dort einfach verschiedene Sachen drin [...] so Schokolade und so“ (G017-09, 504);
- Adventsdekoration: „Wir machen [...] mit der ganzen Klasse eine Adventsdekoration“ (G202-05, 825);

- Geschichten hören: „Ab dem ersten Advent, also bei der früheren Lehrerin haben wir [...] am Freitag Geschichten gehört“ (G080-12, 696);
- Lesen im Kerzenlicht: „Im Advent haben wir noch am Morgen eine Stunde oder eine halbe Stunde, müssen wir mit Kerzenlicht [lesen]“ (G007-01, 835).

In einzelnen Interviews berichten die Kinder von Klassenfesten. „An Silvester [...] essen wir zusammen Frühstück in der Schule [...] oder dann schauen wir einen Film“ (G221-03, 620), „Letztes Jahr haben wir noch so ein Abschlussfest gemacht, für Weihnachten noch ein bisschen gefeiert. So in der Schulzeit noch am Freitag“ (G228-06, 508) oder „Wir haben mal so eine Halloween-Party gemacht“ (G166-06, 575).

In weiteren wenigen Aussagen werden Klassenlager genannt. „In diesem Jahr waren wir schon im Klassenlager“ (G048-11, 371).

Vereinzelt nehmen Klassen an Wettbewerben teil. „[Wir haben] an einem Wettbewerb teilgenommen, da mussten wir etwas bauen, das typisch Schweiz zu jener Zeit war“ (G166-06, 482).

Jeweils in einem einzigen Interview erzählen die Schülerinnen und Schüler von einem Turnier gegen die Parallelklasse, von einer Puppentheater-Aufführung, von einem Spielnachmittag bei Quartalsende und von einer Filmnacht mit Übernachtung im Schulzimmer.

Nur selten offenbaren die Schilderungen, dass häufiger Klassenfeste oder Ausflüge erwünscht wären. „Irgendwie macht sie nicht so viel, Ausflüge und so“ (G113-02, 578). Lediglich in zwei Interviews wird geschildert, dass gar keine klassenspezifischen Anlässe stattfinden.

### 2.10.3 Schulspezifisch

Die interviewten Kinder beschreiben in dieser Unterkategorie, welche Aktivitäten nebst dem regulären Unterricht mit allen Klassen der Schule stattfinden.

Hauptsächlich beschreiben die interviewten Kinder bei den schulspezifischen Anlässen verschiedene Feste. Mehrmals wird von folgenden Festen erzählt:

- Schulschlussfest: „Abschlussfest haben wir nachher auch. Da übt einfach die ganze Schule Lieder und nachher irgendetwas vorführen“ (G159-04, 902) oder „Dort können die Sechstklässler [...] Ballone loslassen; weil in der Ersten konnten sie schon Ballone loslassen, einfach am Tag; und dann können wir es dann einfach in der Nacht machen und mit Zuckerstöcken [Feuerwerk] auf der Brücke und so“ (G198-07, 673);
- Weihnachts- und Silvesterfest: „Es gibt immer ein Weihnachtsfest [...] man [kann] entweder Kerzen ziehen oder Lebkuchen selbst verzieren“ (G198-07, 713), „An Weihnachten ist mit dem ganzen Schulhaus ein Singen. Und dann trifft man sich [...] in den zwei letzten Wochen jeden Tag am Morgen beim Eingang und singt dort Weihnachtslieder“ (G080-12, 682) oder „Wir [machen] jedes Jahr für den ersten Advent noch ein Adventsfenster, das wir am ersten Dezember noch beleuchten“ (G228-06, 556).

Vereinzelt wird von folgenden Festen berichtet:

- Schulhaus-Jubiläumsfest: „Letztes Jahr war so ein ‚100 Jahre X-Schulhaus-Fest‘“ (G094-08, 869);
- Spielfest: „Wir haben jeweils noch so ein Spielfest“ (G007-01, 852);
- Osterfest: „Im April [...] machen [wir] auch so ein bisschen ein Fest, so mit Ostereiern und so, hier, auf dem Pausenplatz“ (G017-09, 516);
- Bücherfest: „Wir hatten auch mal Kibu... – Irgend so ein Bücherfest, wo man nachher so, mussten wir so eine Kette machen und nachher... – Die hängt noch unten in der Bibliothek“ (G198-07, 699-701).

Zudem wird vereinzelt von sportlichen Anlässen im Schulhaus berichtet. „Wir haben [...] immer so einen Sporttag. Und da kann man auf dem ganzen Areal auch, sind einfach

Sportsachen, Penaltyschiessen, zwölf Minuten lang auf dem Rasen rennen und solche Sachen“ (G228-06, 586) oder „OL haben wir jetzt auch meistens“ (G228-06, 567).

In nur zwei Interviews wird von einem Skilager berichtet und in einem einzigen Interview wird von einer Werkausstellung im Schulhaus erzählt. „Wir haben noch eine Werkausstellung, also da werden alle unsere Sachen [...] ausgestellt“ (G007-01, 868). In einem Schulhaus gehen alle Klassen zusammen an eine Schulmesse. „Da gehen wir in die Kirche, nachher wird gefrühstückt“ (G127-04, 673). In einem weiteren einzigen Interview berichten die Schülerinnen und Schüler, dass sie am ersten Schultag des Schuljahres etwas Spezielles unternehmen: „Wir [haben] noch so eine Tradition, das ist [...] der erste Schultag im neuen Jahr, dass man den auswärts verbringt, also nicht im Schulzimmer. – [Nachfrage Interviewerin:] Und wohin geht ihr dann? – Letztes Jahr waren wir im Kino ‚Unsere Erde‘ schauen“ (G228-06, 571-573).

## **2.11 Hausaufgaben**

Die Kategorie Hausaufgaben besteht aus den Schilderungen der interviewten Kinder, in denen die Art der Kommunikation der Hausaufgaben (Kapitel 2.11.1), die Korrektur und das Feedback (Kapitel 2.11.2), das Erfolgen des Einsammelns und Austeilens (Kapitel 2.11.3), der Inhalt der erteilten Hausaufgaben (Kapitel 2.11.4) sowie deren Menge (Kapitel 2.11.5) beschrieben werden. Darüber hinaus berichten die Kinder über die Durchführung (Kapitel 2.11.6), über die Erledigungskontrolle seitens der Lehrperson oder der Eltern (Kapitel 2.11.7), über die Erledigungshilfe (Kapitel 2.11.8) sowie über den durch die Lehrperson festgelegten Erledigungszeitraum (Kapitel 2.11.9).

### **2.11.1 Kommunikation**

Die interviewten Kinder berichten bei dieser Unterkategorie einerseits darüber, wie die Lehrperson die Hausaufgaben kommuniziert und ob sie notiert werden und andererseits äussern sie sich zum Zeitpunkt der Erteilung der Hausaufgaben.

Die Kommunikation der Hausaufgaben erfolgt mehrheitlich, indem sie entweder durch die Lehrperson selbst oder durch eine Schülerin oder einen Schüler an die Wandtafel oder an eine spezielle Hausaufgabentafel geschrieben werden. „[Wir] haben eine Hausaufgabentafel und dort schreibt sie [die Lehrerin] immer alles ein“ (G019-11, 218) oder „[Es gibt] den [...] Tafelchef, der muss die Hausaufgaben anschreiben“ (G214-05, 325). In den meisten Interviews berichten die Schülerinnen und Schüler zudem, dass sie die Hausaufgaben in ein Aufgabenbuch eintragen müssen. „[Wir] haben noch ein kleines Aufgabenheftchen und dort schreiben wir ein, was wir haben“ (G065-02, 272). Vereinzelt wird beschrieben, dass die Lehrperson ein Aufgabenbuch als Massnahme für vergessliche Schülerinnen und Schüler eingeführt hat. „Weil jene, die immer die Hausaufgaben vergessen und so, die müssen [ein Aufgabenbuch führen]. Und es auch noch zeigen gehen“ (G202-05, 352) oder „Da musste ich es einführen [ein Aufgabenbuch], weil ich die meisten Hausaufgaben zu Hause vergessen oder gar nicht gemacht habe“ (E214-05-69, 120). In wenigen Fällen offenbaren die Schilderungen zudem, dass die Lehrperson ein Blatt abgibt, auf welchem steht bis wann welche Hausaufgaben zu erledigen sind. „In der sechsten Klasse hat er ein Blatt gemacht, wo Montag bis Freitag drauf steht und dazu die Hausaufgaben“ (E228-06-52, 144) oder „Es kriegen alle ein Blatt, das sie auf dem Computer macht, da steht zum Beispiel ‚D‘ ist für ‚Deutsch‘, nachher alle Deutschaufgaben und ‚F‘ für ‚Französisch‘ und so weiter“ (G017-09, 258). In einer einzigen Klasse wird ein Klassenbuch geführt, wo auch die Hausaufgaben eingetragen werden. „Man schaut ins Klassenbuch, weil dort sind immer die Aufgaben eingeschrieben“ (G148-07, 158).

Des Weiteren beantworten die Kinder in dieser Kategorie die Frage, wann die Hausaufgaben erteilt werden. In den meisten Fällen wird berichtet, dass die Erteilung der



Hausaufgaben während oder nach dem entsprechenden Fach erfolgt. „Sie werden einfach gerade bei den verschiedenen Fächern aufgegeben, die wir haben“ (G065-02, 217) oder „In jeder Lektion, bevor wir in die kleine Pause gehen, sagt uns die Lehrerin: ‚Ihr habt [als Hausaufgabe]: Auf dieser Seite, müsst ihr das machen‘“ (G005-10, 145). Nur selten erteilt die Lehrperson die Hausaufgaben bei Schulstart oder bei Schulschluss. In einem einzigen Interview wird geschildert, dass die Lehrperson die Hausaufgaben für die ganze Woche am Montag erteilt. „Am Montag schreibt sie schon für die ganze Woche auf“ (G115-01, 131).

### 2.11.2 Korrektur/Feedback

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich zur Korrektur der Hausaufgaben und zum Feedback der Lehrperson einerseits indem sie die Art und den Zeitpunkt der Korrektur beschreiben und andererseits werden Aussagen dazu gemacht, ob sie die Hausaufgaben verbessern müssen und wie lange die Lehrperson jeweils für die Korrektur benötigt.

Die Aussagen der interviewten Kinder offenbaren, dass die Lehrpersonen verschiedene Arten der Korrektur ungefähr gleich häufig benutzen. So sammelt die Lehrperson häufig die Hausaufgaben ein und korrigiert sie. „[Die Lehrperson] sagt: ‚Gebt mir die Hausaufgaben ab‘ und dann korrigiert sie es“ (G127-04, 333). Zudem korrigieren die Schülerinnen und Schüler häufig selbst die Hausaufgaben anhand eines Lösungsheftes oder in Gruppen. „Wir korrigieren es auch gegenseitig am Pult“ (G062-12, 220) oder „Wir haben so ein Übungsheft, in das können wir rein schreiben und dort hat es eben noch ein Kontrollheft; sogar zwei hat er und die kann man einfach vorne abholen gehen“ (G080-12, 223). In vielen Interviews wird ausserdem berichtet, dass die Korrektur der Hausaufgaben mit der ganzen Klasse im Plenum erfolgt. „Meistens machen wir es mit Herrn X, also dann korrigieren wir. Dann sagt er zum Beispiel: ‚Kind-X‘ [Name des interviewten Kindes]. Dann muss ich die Aufgabe lesen und dann die richtige Antwort sagen“ (G214-05, 253) oder „Es gibt es manchmal, dass man mit der Lehrerin zusammen korrigiert, sie tut das zum Beispiel dann auf den Hellraumprojektor und nachher kann man einfach korrigieren“ (G019-11, 276) oder „Manchmal korrigieren wir auch in der Klasse [...] zusammen etwas, sie [die Lehrerin] sagt uns die Lösungen und wir müssen Gutzeichen machen“ (G005-10, 177). Dabei offenbaren die Schilderungen, dass häufig zwischen den Arten der Korrektur gewechselt wird. „Oft schaut er es einfach auch durch und kontrolliert, aber manchmal schreibt er die Lösungen auch an den Hellraumprojektor oder es gibt..., manchmal haben wir auch Postenarbeit, da sind die Lösungen gerade dort drin“ (G175-03, 254).

Einige Kinder berichten ausserdem, dass Fehler bei den Hausaufgaben verbessert werden müssen. „Es ist für uns klar, dass wir immer, falls wir Verbesserungen haben, dass wir die auf den nächsten Tag immer machen müssen“ (G032-09, 217).

Im Weiteren zeigen die Äusserungen der interviewten Kinder, dass es in der Regel ein bis drei Tage dauert bis die Lehrperson die Hausaufgaben korrigiert und zurückgibt. „Manchmal [retourniert die Lehrperson die Hausaufgaben] gerade am ersten Tag, manchmal auch am zweiten oder vielleicht auch am dritten, wenn es nicht so gut geht“ (G192-08, 287). In einem einzigen Interview wird geschildert, dass man die Hausaufgaben immer am nächsten Tag zurückerhält: „Sie [korrigiert] es, ich glaube über den Abend und dann gibt sie es uns am nächsten Tag zurück. – [Nachfrage Interviewerin:] Immer so schnell, immer am nächsten Tag? – Ja. Also ausser bei Tests“ (G048-11, 38-40).

In einem weiteren Interview beklagen sich die Schülerinnen und Schüler darüber, dass es sehr lange dauert bis die Lehrperson die Hausaufgaben korrigiert und retourniert. „Die Hausaufgaben oder wir haben eben auch Tests, die wir während ganzen Monaten nicht zurückbekommen und wir finden es einfach nicht fair, dass wir immer stressen müssen, so wie sie das will, aber sie selber macht es eben nicht“ (E221-03-38, 180).

Vereinzelt äussern sich die Schülerinnen und Schüler zudem über den Zeitpunkt der Korrektur, wobei die Hausaufgaben entweder im betreffenden Fach, jeweils am Montag oder am Anfang des Schultages korrigiert werden. „Wir machen es meistens, wenn wir zum Beispiel auf Dienstag Hausaufgaben haben, im Französisch, dann machen wir es am Anfang der Französischstunde“ (G214-05, 264), „Wir korrigieren am Montag meistens alle miteinander zuerst die Hausaufgaben der letzten Woche“ (G113-02, 261) oder „Wir korrigieren es mit ihr am Anfang“ (G031-10, 258).

Laut einer einzigen Aussage teilt die Lehrperson jedem einzelnen Kind im Plenum mit, ob die Hausaufgaben in Ordnung sind. „Wir setzen uns dann immer an den grossen Tisch und dann verteilt sie die Hefte, dann sagt sie: ‚Bei dir war es gut, ja, du hast noch einige Fehler.‘ Und ja, dann wissen wir es“ (G048-11, 42).

### 2.11.3 Einsammeln/Austeilen

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich zum Vorgang des Einsammelns und Austeilens der Hausaufgaben, indem sie beschreiben wie es normalerweise bei ihnen in der Klasse gehandhabt wird.

Das Einsammeln der Hausaufgaben erfolgt hauptsächlich indem die Schülerinnen und Schüler diese in ein Fach legen oder Stapel an einem dafür bestimmten Ort machen. „Wir haben so ein blaues Fächchen, dort legen wir die Hausaufgaben rein“ (G221-03, 256) oder „Der Erste macht einfach eine Beige und dann tut der Rest der Klasse einfach, zum Beispiel alle Mathehefte dort drauf“ (G048-11, 19). Zudem werden oftmals einzelne Schülerinnen und Schüler beauftragt, die Hausaufgaben einzusammeln. Laut den Aussagen gibt es dafür ein Ämtchen oder die Lehrperson wählt jeweils individuell jemanden aus der Klasse. „Es gibt so einen Assistenten, und der sammelt es immer ein, wenn es Frau X sagt“ (G094-08, 341) oder „Manchmal sagt sie auch die und die Person soll es einsammeln“ (G115-01, 162). Vereinzelt sammeln Lehrpersonen die Hausaufgaben selber ein. „Sie [kommt] es einfach einsammeln“ (G159-04, 419). In einer Klasse wird geschildert, dass die Kinder die Hausaufgaben in der Reihe weitergeben und die Lehrperson die Beige beim letzten Schüler holt. „Er [sagt]: ‚Zuerst gebt ihr alle Hefte dem Letzten‘ und nachher gibt man einfach alle Hefte eins [eine Position in der Reihe] weiter. Und nachher sammelt er sie einfach beim Letzten ein“ (G148-07, 211).

Das Austeilen der korrigierten Hausaufgaben erfolgt hingegen mehrheitlich durch die Kinder. Analog zum Einsammeln gibt es fürs Austeilen meistens auch ein Ämtchen oder die Lehrperson wählt zufällig jemanden. „Das macht alles das Assistenten-Ämtchen: Sammelt einem die Blätter ein, teilt sie aus“ (G094-08, 411) oder „Sie [die Lehrerin] gibt einfach zwei Kindern die Hausaufgaben; sie sollen sie verteilen“ (G115-01, 174). Vereinzelt legt die Lehrperson die zu retournierenden Hausaufgaben in ein Fach und die Kinder holen sie selber von dort: „Wir haben jetzt so eine blaue und eine weisse Kiste. Blau ist zum Korrigieren. Das, was man gemacht hat, das können wir dort abgeben. Und das Weisse ist das, was sie korrigiert hat. – [Nachfrage Interviewerin:] Das könnt ihr dort wieder zurückholen. – Ja, das kann man zurückholen“ (G017-09, 246-248).

In wenigen Fällen teilt die Lehrperson selber aus. In einem Interview offenbart sich, dass die Lehrperson die Kinder sogar an einen Tisch holt, um die Hausaufgaben auszuteilen. „Wir setzen uns dann immer an den grossen Tisch und dann verteilt sie die Hefte“ (G048-11, 42).

### 2.11.4 Inhalt

In diese Kategorie gehören Aussagen, in denen geschildert wird, ob alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Hausaufgaben erhalten oder ob es unterschiedliche Hausaufgaben für leistungsschwächere und -stärkere Kinder gibt.

Hauptsächlich berichten die Kinder darüber, dass in der Schulstunde nicht fertig gemachte Arbeiten als Hausaufgaben aufgegeben werden und somit nicht alle Kinder gleich viel Hausaufgaben haben. „In Mathe ist es vielfach so, dass wir einfach von der Stunde..., haben wir zum Beispiel zwei Lektionen, dann müssen wir so und so weit sein, sonst müssen wir den Rest zu Hause machen“ (G166-06, 165) oder „Wenn zum Beispiel jetzt einer ein bisschen mehr an dem Blatt gemacht hat, muss er ein bisschen weniger [zu Hause machen]“ (G115-01, 143).

Vielfach geht auch aus den Schilderungen hervor, dass es je nach Niveau unterschiedliche Hausaufgaben geben kann. Entweder teilt die Lehrperson die Kinder in unterschiedliche Niveaus ein und gibt den besseren anspruchsvollere Hausaufgaben oder sie hält Zusatzaufgaben für jene bereit, die mehr machen wollen. „Nur in Mathe müssen einige weniger und einige mehr. Weil dort hat es so verschiedene Stufen, weil die ein bisschen Schlechteren sind ‚Telefone‘ und der Rest sind ‚Glocken‘ und die Glocken haben meistens mehr [Hausaufgaben]“ (G166-06, 183), „Im Französisch sind wir in zwei Halbgruppen aufgeteilt und da hat es manchmal ein bisschen andere Hausaufgaben“ (G228-06, 218) oder „Bei Herr X müssen wir mit den Basisaufgaben bis am Freitag fertig sein. Man kann auch Zusatzaufgaben machen, wenn man will, oder man kann sie auch übers Wochenende machen und am Montag abgeben“ (E198-07-62, 150).

In wenigen Fällen wird geschildert, dass alle Kinder die gleichen Hausaufgaben bekommen: „Es ist [...] bei allen [...] gleich, es kriegen alle ein Blatt [...] – Und alle bekommen einfach dasselbe“ (G017-09, 258-259).

Einzelne Schüler beklagen sich über die Unverständlichkeit der Hausaufgaben, weil die Lehrperson sie nicht gut erklärt. „Teilweise erklärt sie es zu schnell, so dass viele zum Beispiel die Hausaufgaben nicht verstehen“ (E221-03-38, 10).

### 2.11.5 Menge

Die interviewten Kinder äussern sich zur Menge der Hausaufgaben einerseits indem sie schildern, ob sie viele oder wenige Hausaufgaben haben und andererseits berichten sie über die Ausgewogenheit der Hausaufgaben über einzelne Tage oder Wochen.

Mehrheitlich beklagen sich die Schülerinnen und Schüler darüber, dass sie zu viele Hausaufgaben erhalten. „Sie gibt uns manchmal extrem Aufgaben auf“ (G094-08, 102). Dagegen wird auch häufig geschildert, dass die Lehrperson nicht zu viele oder sogar zu wenig Hausaufgaben aufgibt. „Wir bekommen eigentlich fast nie zu viele Hausaufgaben“ (G019-11, 230) oder „Von mir aus gesehen gibt es sehr (rüüdig) wenig [Hausaufgaben], weil in der sechsten Klasse sollte es eigentlich 60 Minuten Hausaufgaben geben, aber wir haben das NIE pro Tag“ (G127-04, 293). Einzelne Kinder berichten zudem, dass sie gar keine oder in einem bestimmten Schulfach sehr selten Hausaufgaben haben. „Ich habe nie Hausaufgaben, ich weiss auch nicht warum“ (G094-08, 485) oder „Im Franz haben wir sehr, sehr, sehr selten und das ist eben gar nicht so gut, weil wir gar nie Hausaufgaben haben, im Franz“ (G198-07, 281). In einem einzigen Interview wird gelobt, dass die Menge der Hausaufgaben genau richtig ist. „Ich finde, sie ist eine gute Lehrerin, weil sie nie, nie zu viele Aufgaben gibt und nie zu wenig“ (G017-09, 283).

Einige Kinder sind der Meinung, dass die Hausaufgaben nicht ausgeglichen auf die einzelnen Tage oder Wochen verteilt sind und empfinden das als belastend. „Am Montag gibt es meist ganz viele Aufgaben auf Dienstag und nachher einfach am Dienstag gibt es meistens fast nichts. Und nachher gibt es dafür wieder am Mittwoch recht viel und nachher nichts mehr“ (G065-02, 282) oder „Wir haben jeweils eine Woche lang fast nichts und nachher haben wir eine Woche gerade extrem viel [...] und das nervt uns jeweils ein bisschen, weil [...] man könnte es ja ein bisschen verteilen. Dann müssten wir einfach pro Tag vielleicht etwas machen und nicht einfach fünf Sachen“ (G065-02, 217).

### 2.11.6 Durchführung

Die interviewten Kinder beschreiben, wann sie die Hausaufgaben erledigen und ob es zu Hause dafür bestimmte Regeln gibt, aber auch, ob die Lehrperson erlaubt, dass die Hausaufgaben im Unterricht angefangen werden. Zudem äussern sie sich zur Durchführung der Hausaufgaben, indem sie einerseits schildern, ob sie die Hausaufgaben sorgfältig und immer machen und andererseits, ob die Erledigung zusammen mit einer Schulkameradin oder einem Schulkameraden erfolgt.

Die Schilderungen der Kinder zeigen, dass die Hausaufgaben mehrheitlich unmittelbar nach der Schule gemacht werden. „Die Hausaufgaben mache ich, wenn ich am Nachmittag frei habe, gleich nach dem Mittagessen und wenn ich am Nachmittag Schule habe, dann gleich danach“ (E159-04-58, 174). Selten arbeiten die Kinder am Abend oder am Wochenende daran. „Ich muss spätestens um sechs zu Hause sein, um die Hausaufgaben noch zu machen“ (E005-10-09, 222) oder „Ich [habe] am Wochenende die ganze Zeit Hausaufgaben gemacht“ (E198-07-61, 178). In einem einzigen Fall wird geäussert, dass man am Morgen früher ins Schulzimmer darf, um noch die Hausaufgaben fertig zu lösen. „Wir dürfen immer eine halbe Stunde bevor die Schule anfängt hinein gehen und noch die Hausaufgaben fertig machen“ (G048-11, 4).

Im Weiteren beantworten die Kinder die Frage, ob ihre Eltern bezüglich dem Erledigen der Hausaufgaben Regeln aufgestellt haben. Dabei wird fast ausnahmslos ersichtlich, dass zuerst die Hausaufgaben erledigt sein müssen, bevor sie Freizeitbeschäftigungen nachgehen können. „Wir sollen zuerst die Aufgaben machen, dann kommen die Spiele dran und so“ (E148-07-21, 170). In einem Fall regeln die Eltern sogar wie viel Zeit das Kind pro Tag mit Hausaufgaben und Lernen verbringen muss. „Ich muss während einem Tag zum Beispiel eine Stunde lernen, Hausaufgaben machen und dann darf ich zum Beispiel zwei Stunden spielen [...] und dann muss ich wieder lernen“ (E032-09-90, 126). In einem weiteren einzelnen Interview wird geschildert, dass die Eltern vorschreiben, dass das Kind am Wochenende freiwillige Hausaufgaben lösen muss. „Die Eltern sagen einfach, dass ich die Basisaufgaben und am Wochenende zwei oder drei Zusatzaufgaben machen soll“ (E198-07-62, 160). Einzelne Kinder schildern jedoch, dass es bei ihnen zu Hause für die Hausaufgaben erledigung keine Regel gibt. So meint zum Beispiel ein Kind auf die entsprechende Frage: „Nein, ich muss sie einfach gemacht haben“ (E228-06-52, 171-172).

Zudem wird oft geschildert, dass die Hausaufgaben immer und sorgfältig erledigt werden. „Die Hausaufgaben mache ich immer“ (E228-06-52, 194) oder „Die Hausaufgaben mache ich eigentlich immer sorgfältig“ (E202-05-75). Vereinzelt werden sie mit einer Schulkameradin oder einem Schulkameraden gelöst.

In einzelnen Interviews berichten die befragten Kinder, dass sie im Unterricht mit den Hausaufgaben beginnen können, sobald sie ihre Arbeit erledigt haben. „Einige Kinder arbeiten schneller als die anderen, also manchmal können wir auch die Hausaufgaben [anfangen]“ (G048-11, 48) oder „Wenn sie [die Lehrerin] nichts mehr hat, darf man noch fünf Minuten an der Hausaufgabe machen. Wer schnell ist, kann [dies tun].“ (G031-10, 273).

### 2.11.7 Erledigungskontrolle

Die interviewten Kinder äussern sich zur Erledigungskontrolle einerseits indem sie beschreiben, ob und wie die Lehrperson die Vollständigkeit der Hausaufgaben kontrolliert und andererseits was bei vergessenen Hausaufgaben geschieht. Zudem werden Aussagen zur Erledigungskontrolle seitens der Eltern gemacht.

Meistens kontrolliert die Lehrperson, ob die Hausaufgaben vollständig gemacht wurden. Gewisse Lehrpersonen gehen dabei sehr genau vor und schauen bei jedem einzelnen Kind am Pult vorbei oder kontrollieren die Anzahl der abgegebenen Hausaufgaben. „Nachher spaziert er vorbei und dann sieht er, wer es geschrieben hat und er schreibt

meistens noch auf, wer es nicht gemacht hat“ (G148-07, 202) oder „Sie [die Lehrerin] zählt es zuerst und dann, wenn etwas fehlt, dann müssen wir manchmal aufstehen und dann liest sie die Namen ab und dann jene, die noch stehen [...] müssen [...] es noch abgeben“ (G048-11, 28). Einige wenige Lehrpersonen führen die Kontrolle durch, indem sie bei allen Hausaufgaben eine Unterschrift der Eltern verlangen. „Wenn wir die Hausaufgaben gemacht haben, [müssen wir sie] von den Eltern unterschreiben lassen“ (G228-06, 203). In einem einzigen Interview wird erwähnt, dass die Lehrperson für die Erledigungskontrolle einen Schüler beauftragt. „Es hat auch ein Ämtchen, das kontrolliert, ob wir die Hausaufgaben gemacht haben“ (G062-12, 215).

Ausnahmslos haben unerledigte Hausaufgaben Konsequenzen. Meistens handelt es sich dabei um folgende Strafen: Nachsitzen, Strafaufgaben, Strich, Eintrag im Zeugnis, Gespräch mit Eltern. „Wenn man die Hausaufgaben nicht gemacht hat, gibt es immer Striche“ (G005-10, 166) oder „Zuerst muss man die Klassenregeln abschreiben, nachher muss man sie unterschreiben lassen, dann gibt's ein Telefon und [...] wenn das so weitergeht [...] dann gibt's [...] ein Elterngespräch“ (G017-09, 236). Vereinzelt hingegen wenden die Lehrpersonen, wenn die Hausaufgaben nie vergessen werden, ein Belohnungssystem an, wobei sie einen Tag keine Hausaufgaben aufgeben oder etwas Kleines schenken. „Wenn man seine Hausaufgaben gut macht, kommt man in der Tabelle nach oben und kriegt einen Schatz“ (E017-09-43, 70).

Nur selten erzählen die interviewten Kinder, dass ihre Eltern kontrollieren, ob sie die Hausaufgaben gemacht haben. „Er [der Vater] schaut [...], dass ich gute Noten bekomme und die Hausaufgaben mache“ (E062-12-55, 250) oder „Sie [die Mutter] fragt mich [...], ob ich die Aufgaben gemacht habe“ (E007-01-66, 136).

### 2.11.8 Erledigungshilfe

Bei der Unterkategorie Erledigungshilfe geht es darum, ob die Kinder Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben erhalten.

Hauptsächlich wird erzählt, dass ein bis zweimal wöchentlich nach dem regulären Unterricht eine so genannte Hausaufgabenhilfe stattfindet, in der die Lehrperson anwesend ist. Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Zeit ihre Hausaufgaben machen und bei Unklarheiten die Lehrperson fragen. „Wir haben am Dienstag und Donnerstag nach der Schule noch Aufgabenstunde und dort können wir auch fragen“ (G221-03, 276). Es wird angefügt, dass man sich dafür anmelden muss. „Man muss sich anmelden dafür, und nachher kriegen sie einfach so einen Zettel zurück, dass die jetzt eben angemeldet sind für die Aufgabenhilfe“ (G080-12, 388).

Oft erhalten die Kinder auch Unterstützung von ihren Eltern oder von älteren Geschwistern. „Bei den Hausaufgaben helfen mir manchmal meine Eltern“ (E019-11-83, 74) oder „Ich habe auch eine ältere Schwester und [...] die hat mir früher, wenn ich mit den Hausaufgaben Probleme hatte immer sehr gut helfen können“ (E094-08-01, 117). Einzelne Kinder berichten, dass sie selber auch ihren jüngeren Geschwistern bei den Hausaufgaben helfen. „Wenn ich zum Beispiel Schwester-X helfe, die Hausaufgaben zu machen [loben mich meine Eltern]“ (E214-05-71, 176).

In wenigen Beschreibungen, erzählen die Kinder zudem von einer privaten Nachhilfe, die sie als Hausaufgaben-Unterstützung erhalten. „Bei ein paar gibt's mal eine Privatstunde von Frau Y [Name der Nachhilfelehrerin] [...] manchmal kommt sie zu mir auch nach Hause und einfach hierher und hilft so bei den Aufgaben“ (G017-09, 214). In einem Interview wird auch berichtet, dass bei Fragen ein Mitschüler angerufen wird. „Bei den Hausaufgaben kannst du auch den Kollegen anrufen“ (G094-08, 382).

Im Weiteren offenbaren vereinzelte Schilderungen, dass bei Unklarheiten zu den Hausaufgaben die Lehrperson vor dem Schulbeginn oder nach dem Schulschluss sich Zeit

nimmt und die Fragen beantwortet: „[Interviewerin:] Eine halbe Stunde vorher dürft ihr ins Schulhaus und sogar schon ins Schulzimmer? – [...] Ja, sie [die Lehrerin] ist hier und sie kann uns dann auch bei den Hausaufgaben helfen, wenn wir nicht drauskommen“ (G048-11, 5-9); oder „Wenn wir Fragen zu den Hausaufgaben haben, können wir eigentlich immer zu ihm [dem Lehrer]. Nach der Schule ist er immer noch eine halbe Stunde im Schulzimmer“ (G202-05, 282).

### 2.11.9 Erledigungszeitraum

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich zum Erledigungszeitraum der Hausaufgaben, indem sie beschreiben, wie viele Tage im Voraus die Lehrperson die Hausaufgaben erteilt. In den meisten Fällen erhalten die Kinder Wochenhausaufgaben, wobei sie mehrheitlich von Montag auf Montag aufgegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler teilen dabei selber ein, wie viel sie pro Tag machen. „Bei uns gibt es einen Wochencheck, dort hat es von Montag bis Montag auf einem Blatt ganz viele Sachen, die man machen muss“ (G192-08, 249).

Vielfach erteilt die Lehrperson auch von einem Tag auf den nächsten Hausaufgaben. „Die meisten [Hausaufgaben] sind auf den nächsten Tag“ (G214-05, 234). In einem einzigen Interview wird geäussert, dass die Hausaufgaben immer auf den nächsten Tag sind und in einem Weiteren, dass dies nie der Fall ist. Einzelnen Äusserungen zufolge, erteilt die Lehrperson zwar Wochenaufgaben, als Massnahme für vergessliche Schülerinnen und Schüler erteilt sie aber diesen die Hausaufgaben tageweise. „Sie haben eben die ganze Zeit die Aufgaben vergessen, da hat sie das genervt und sie hat gesagt: ‚Jetzt macht ihr das auf den Tag und das auf den Tag‘“ (G113-02, 319).

Häufig steht für die Hausaufgaben ein Erledigungszeitraum von zwei bis drei Tagen zur Verfügung. Auf die Frage, wann die Hausaufgaben erteilt werden, meint ein Kind: „Meistens zwei Tage vorher“ (G007-01, 264-265). Aus den Schilderungen der interviewten Kinder wird ersichtlich, dass dies so ist, wenn die Hausaufgaben für die Fächer aufgegeben werden, die sie nicht jeden Tag haben oder wenn die Hausaufgaben etwas anspruchsvoller sind. „Im Englisch und Französisch sind sie [die Hausaufgaben] immer auf die nächste Englischlektion oder Französisch“ (G094-08, 319) oder „Für die einfachen Aufgaben haben wir einen Tag Zeit, für die etwas schwierigeren zwei Tage“ (G065-02, 272).

Vereinzelt gibt es Hausaufgaben für einen längeren Zeitraum, so zum Beispiel für Vorträge oder für Gruppenarbeiten. „Die [Hausaufgaben] können [...] über einen Monat verteilt sein, wenn es etwas Längerfristiges ist“ (G148-07, 196).

## 2.12 Didaktische Formen

Die interviewten Schülerinnen und Schüler beschreiben bei der Schilderung des Unterrichts auch, welche didaktischen Formen eingesetzt werden. Dabei erzählen sie meist, ob die Formen häufig oder selten im Unterricht vorkommen. Einige Aussagen beziehen sich darauf, ob die Kinder diese Formen gerne haben oder welche Regeln bei dem Einsatz bestimmter didaktischer Formen gelten.

Die Kinder erleben im Unterricht die folgenden didaktischen Formen:

- Frontal- bzw. Ganzklassenunterricht (56 Nennungen): „Da sagt er [der Lehrer] immer: ‚Legt jetzt den Stift weg und hört alle zu‘“ (G202-05, 767) oder „Zum Beispiel wenn wir etwas ganz Neues haben, zum Beispiel im Deutsch oder so, dann erklärt er [der Lehrer] einfach so die Grundlagen von dem, nachher haben wir jeweils, erklärt er fast eine halbe Stunde“ (G007-01, 783);
- Einzelarbeit (89 Nennungen): „Wir haben eigentlich meistens Einzelarbeiten, vor allem in Mathe und in Deutsch“ (G113-02, 533), „Ich finde es gut, dass man eben auch Ein-

zuarbeiten machen darf“ (G080-12, 261) oder „Rote Ampel bedeutet, dass man ganz ruhig sein soll, das ist Einzelarbeit“ (E175-03-08, 136);

- Gruppenarbeit (203 Nennungen): „Dann teilt sie [die Lehrerin] uns ein, in welche Gruppen und gibt uns eine Aufgabe und die müssen wir dann zusammen lösen“ (G221-03, 509), „Mit der ganzen Klasse Gruppenarbeit haben wir recht selten“ (G214-05, 589) oder „Es gibt manchmal unterschiedlich grosse Gruppen, Zweier oder Dreier, und dann müssen wir das einfach an einem Pult machen“ (G175-03, 526);
- Partnerarbeit (69 Nennungen): „Wir haben so ein Blatt, das wir abkreuzen müssen und dort steht „jedes mit jedem“. Jedes muss mit jedem mal zusammen sein, also, wenn dann alles abgekreuzt ist, gibt es einen neuen“ (G214-05, 474), „Wir haben einmal in Mathe ein paar Aufträge auf so ein ganz grosses Blatt lösen müssen und da haben wir einfach immer zu zweit auswählen dürfen mit wem“ (G148-07, 438) oder „Ich arbeite schon gerne in Gruppen, aber in Partnerarbeiten nicht so“ (G048-11, 401);
- Halbklassenunterricht (17 Nennungen): „Zum Beispiel jetzt, also es hat nicht für alle einen Computer, dann sagt Herr X: ‚Wir teilen die Klasse in Hälften, die erste Gruppe geht an den Computer und die andere bleibt bei mir und wir machen etwas zusammen.‘ Dann, nach der Hälfte der Zeit, wechseln wir, dann können die anderen an den Computer“ (G214-05, 561), „Wir haben jetzt auch wieder Knaben und Mädchen getrennt und wir haben gekocht“ (G032-09, 426) oder „Im Französisch sind wir in zwei Halbgruppen aufgeteilt und da hat es manchmal ein bisschen andere Hausaufgaben“ (G228-06, 218);
- Plan- und Postenarbeit (173 Nennungen): „Die einen, die Wochenplan haben und einfach immer nicht so schnell vorwärts kommen und schlechter sind in der Schule, die müssen nicht alles machen“ (G221-03, 238), „Eigentlich hätten wir diese Posten da jede Woche zwei Lektionen, aber nachher machen wir halt an diesem Nachmittag etwas anderes und dann haben wir nur eine Lektion Zeit für das, den Wochenplan“ (G221-03, 577) oder „Wir können einfach durch 20 Posten, also Mäppchen. Und dann müssen wir die alleine machen. Und es ist irgendwie auch nicht so gut, ein paar schauen einfach bei der Lösung nach“ (G202-05, 465);
- Projekte (4 Nennungen): „Zum Beispiel hatten wir ja hier ein Schulfest und dann hatten wir einen Hotdog-Stand, dann haben wir so Plakate für den Hotdog-Stand gemacht“ (G214-05, 557) oder „Wir machen viele Projekte“ (E175-03-08, 104);
- Klassenübergreifendes Arbeiten (2 Nennungen): „Wir haben einfach jeden Montag, Dienstag und Freitag so; den Grundstoff und im Zusatz so Gruppen, mit der Parallelklasse zusammen“ (E11501-25, 63).

### **2.13 Fachspezifität**

Dieser Kategorie werden alle Äusserungen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet, in denen ein Schulfach explizit genannt wird. Die meisten Schilderungen beziehen sich auf methodisch-didaktische Eigenheiten eines Faches. Es werden zum Beispiel der Wochenplan im Fach Mensch und Umwelt (G221-03, 579), Schreiben einer Geschichte (G214-05, 213) oder Lesetraining (G214-05, 533) im Deutschunterricht, Tagesplan in der Musik (G214-05, 485), Partnergespräche in Französisch und Deutsch (G192-08, 641), Wochenhausaufgaben-Heft in Mathematik (G175-03, 243), Werkstattunterricht im Fach Natur, Mensch, Mitwelt (G166-06, 483), Halbklassenunterricht im Französisch (G166-06, 527), „Einzelarbeiten vor allem in Mathe und in Deutsch“ (G133-02, 533) genannt.

In einigen Interviews wird auch die Binnendifferenzierung in einem jeweiligen Fach angesprochen. „Nur in Mathe muss man manchmal ein paar weniger und ein paar mehr [Aufgaben lösen]. Weil dort hat es so verschiedene Stufen, weil die für die ein bisschen Schlechteren sind“ (G166-06, 183) oder „Wenn unser bester Matherechner jetzt schon die ganze

Nummer gelöst hat und er schon fertig ist und keine Hausaufgaben hat, sagt Herr X [der Lehrer] manchmal, er soll noch die zweitschwierigere Aufgabe lösen“ (G065-02, 261). Zusätzlich werden klassenübergreifende differenzierende Massnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund in den Sprachfächern genannt. „Wir haben jetzt zwei neue Mädchen bekommen aus Deutschland, die lernen ja kein Französisch, die hatten bisher statt Französisch Englisch. Und die fangen im Franz also gerade bei Null an und wir sind einfach weiter und am Freitagmorgen, bevor sie Turnen haben, also haben sie früh eine Lektion Französisch“ (G017-09, 262).

Es kommen auch Aussagen vor, in denen ein bestimmtes Schulfach, dessen Inhalte und Abläufe, aber auch die Fähigkeiten einer Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern beurteilt werden. „Also jetzt NMM [Natur, Mensch, Mitwelt], im Moment ist es ein bisschen langweilig, weil die Karten, das interessiert mich eigentlich irgendwie gar nicht“ (G214-05, 277), „Zum Beispiel Baden, das regt uns jeweils auch auf, wir haben viel zu wenig, wir haben zehn Minuten Zeit“ (G202-05, 651), „Was ich im Turnen auch noch gut finde, er [der Lehrer] hilft auch mit selbst und ja, das ist so jeweils auch noch lustig“ (G198-07, 349), „Französisch kann er [der Lehrer] nicht so gut, das merkt man irgendwie“ (G175-03, 823), „Im M&U [im Fach Mensch und Umwelt] nimmt sie [die Lehrerin] halt manchmal die spannenden Sachen durch“ (G115-01, 207) oder „Meistens hat sie [die Lehrerin] mega gute M&U-Themen [Mensch und Umwelt], macht sehr viel Sachen dazu, auch bei den anderen, Mathe, Deutsch, auch Musik und so. Das finde ich eigentlich sehr gut“ (G113-02, 346). Einige Kinder zählen bestimmte Fächer zu den liebsten oder umgekehrt. „Mir gefällt zum Beispiel Werken, weil ich das besonders mag“ (E214-05-7012), „In Mathematik bin ich sehr gut und ich mag das am meisten nach Sportunterricht“ (E005-10-10, 70) oder „Ich mag einfach Mathe nicht besonders“ (G115-01, 200).

Manche Kinder schildern die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Unterrichtsinhalten, bei der Sitzordnung oder Arbeitsformen im Fachunterricht. „Wir können jeweils auch eine Turnstunde organisieren und selbst irgendwie Spiele wünschen oder erfinden und Gruppen einteilen“ (G127-04, 684), „Zum Beispiel im Turnen fragt er [der Lehrer], uns: ‚Was wollt ihr heute spielen?‘“ (G198-07, 345), „Dort [im Fach Mensch und Umwelt] dürfen wir jeweils Blätter zusammen machen und auch Gruppen wählen“ (G192-08, 575) oder „Zum Beispiel in Musik, dann nummerieren wir - also wenn wir am Pult sitzen, dann können wir auch nicht verschieben, dann können wir auch nicht aussuchen, mit wem wir zusammen sein wollen“ (G214-05, 506).

Die Fächer werden ebenfalls im Zusammenhang mit besonderen Ritualen und Abläufen im Unterricht angesprochen. „Wenn wir am Nachmittag Französisch hatten, dann verabschieden wir uns meistens auch auf Französisch“ (G214-05, 221), „In Mathe machen wir, bevor wir anfangen, immer eine kleine Kopfrechnung und im Deutsch stellt er [der Lehrer] so ein paar Fragen, bei M&U [im Fach Mensch und Umwelt] auch dasselbe, ja, er fängt immer so an. Mit ein paar Fragen oder Kopfrechnungen“ (G032-09, 68) oder „Dann haben wir in Mathematik meistens so ein Kontrollblatt, damit wir wissen, wo wir sind, dann können wir entweder abkreuzen, dann ist es alles richtig oder eine Kartoffel machen und dann ist eben eine Rechnung falsch und dann können wir das Ganze nochmals rechnen“ (G214-05, 253).

Im Weiteren werden fachspezifische Verhaltens- und Disziplinregeln genannt. „Bei M&U [im Fach Mensch und Umwelt] ist die Regel klar, immer Hochdeutsch und flüstern, falls Gruppenarbeit. Aber die Regel, wenn wir nicht Gruppenarbeit machen, ist immer Hochdeutsch, man darf nicht Schweizerdeutsch reden“ (G032-09, 477), „Im Zeichnen haben wir Musik gehört und wenn es laut wurde, hat sie wieder ausgeschaltet und dann nachher, wenn es wieder leise war, hat sie wieder eingeschaltet“ (G127-04, 441), „Im Turnen muss man immer so das Haar nach hinten nehmen“ (G094-08, 567), „Man darf dort auch ein bisschen schwatzen, weil wir im Zeichnen nicht unbedingt so ernst, man kann auch zu-



sammen ein bisschen arbeiten und schauen, was man macht, einfach nicht zu laut“ (G166-06, 509) oder „Im Werken da ist er [der Lehrer] einfach, da muss einfach alles blitzblank sein“ (G175-03, 388).

Aus einigen Interviews wird ersichtlich, dass das Time-Out eines beliebten Faches zur Bestrafung eingesetzt wird. „Dann darf man zum Beispiel nicht ins Turnen und man muss die Strafaufgaben im Schulzimmer machen“ (G214-05, 422), „Wenn man fünf Striche hat, muss man, im Sport, muss man Seiten abschreiben“ (G005-10, 192), „Sie [die Lehrerin] hat auch schon Warnungen gegeben, als wir in der Turnhalle waren. Da hat sie auch schon gesagt, jetzt gehen wir rüber und machen Mathe, wenn ihr nicht aufhört“ (E094-08-01, 107) oder „Musik will sie sogar abschaffen, wenn wir uns blöd benehmen“ (G094-08, 960).

Die Fächer werden auch in Bezug auf deren Schwierigkeitsgrad beschrieben. „Mathematik ist einfach manchmal ein bisschen schwierig“ (E214-05-71, 10) oder „Für mich ist es jetzt einfach, weil ich früher in einem Französischkurs war“ (E214-05-72, 38).

Zudem beschreiben die Kinder die Besonderheiten der Hausaufgabenregelung in den unterschiedlichen Fächern. „Im Englisch und Französisch sind sie [Hausaufgaben] immer auf die nächste Englischlektion oder Französisch“ (G094-08,319) oder „Wir müssen eigentlich jeden Tag ausser Freitag 20 Minuten Mathematik machen [...] zu Hause einfach, 20 Minuten arbeiten“ (G080-12, 198).

Darüber hinaus werden die Fachkenntnisse einiger Kinder als Grund für die besondere Behandlung seitens der Lehrperson durch Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. „Zum Beispiel im Franz hat er [der Lehrer] einen [Schüler], der von Afrika ist, und mit dem spricht er immer Französisch. Und zum Beispiel Kind X, der wird jeweils auch ein bisschen bevorzugt, weil er ein bisschen besser Französisch kann und die Schlechteren, die möchten es ja vielleicht auch lernen, aber die kommen nicht so an die Reihe“ (G065-02, 410) oder „Manchmal im NMM [Natur, Mensch, Mitwelt] wenn ich so Dinge weiss und immer wieder die Hand aufhalte, da nimmt sie [die Lehrerin] mich gleich ein paar Mal nacheinander an die Reihe“ (E005-10-09, 138).

In manchen Aussagen wird ein Fach im Zusammenhang mit einer bestimmten Lehrperson, die nicht die Klassenlehrkraft ist, erwähnt.

### **3 Verhalten in Schule und Unterricht**

#### **3.1 Abläufe im Schulhaus**

Die Kategorie Abläufe im Schulhaus setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder zu den Geschehnissen vor und nach dem Unterricht (Kapitel 3.1.1), zum Pausenbetrieb (Kapitel 3.1.2) und zu klassenübergreifenden Abläufen (Kapitel 3.1.3) äussern.

##### **3.1.1 Vor und nach dem Unterricht**

Die Schilderungen von Abläufen, die sich in der Zeitspanne vor und nach dem Unterricht ereignen, beginnen mit dem morgigen Eintreffen vor dem Schulhaus. In den meisten Fällen treffen sich die Schülerinnen und Schüler bereits einige Minuten vor dem ersten Läuten auf dem Schulhausplatz oder bei dem Schuleingang und spielen Fussball oder unterhalten sich. „Ich komme immer so fünf bis zehn Minuten vorher und dann bin ich auch mit Kollegen draussen“ (G192-08, 10). Ein Kind begründet das wie folgt: „Ich finde es in Ordnung weil, wenn man kommt, kann man ein bisschen vor dem Unterricht noch mit den Kollegen schwatzen und dann erst rein, also es wäre ein bisschen blöde, wenn wir herkommen und es gleich läutete“ (G214-05, 81). Ausnahmslos wird berichtet, dass der Einlass ins Schulhaus erst nach dem ersten Läuten gestattet ist. „Wir müssen draussen warten,

bis die Glocke läutet, wir dürfen nicht zuerst rein“ (G062-12, 4). In einem einzigen Interview berichtet ein Kind davon, dass das Schulhaus gelegentlich dennoch vorher betreten wird. „Manchmal, wenn es langweilig ist, gehen wir manchmal rein, ohne dass uns jemand sieht und dann nehmen wir Bälle raus“ (G192-08, 26). Grösstenteils verläuft der Einlass ins Schulhaus reibungslos, vereinzelt kommt es aber auch zu einem Gedränge vor der Tür oder im Treppenhaus. „Wenn es manchmal staut und nachher kommen sie rammen und dann fliegen einige, die Kleinen“ (G065-02, 19). Nach Auskunft der interviewten Kinder stehen fünf Minuten für die Materialvorbereitung zur Verfügung, bevor das zweite Läuten den eigentlichen Beginn der ersten Schulstunde verkündet. „Am Anfang läutet die Schulglocke, dann haben wir fünf Minuten Zeit und wenn sie zum zweiten Mal läutet, dann müssen wir am Platz sitzen und das Material bereit haben“ (G166-06, 4).

### 3.1.2 Pausenbetrieb

Ausnahmslos berichten die interviewten Kinder, dass der Schulunterricht am Vormittag durch zwei kleine und eine grosse Pause unterbrochen ist. Der Anfang und das Ende der jeweiligen Pause wird in den meisten Fällen nach einer 45-minütigen Lektion durch das Läuten der Schulglocke angezeigt. Das darauf folgende zweite Läuten signalisiert den eigentlichen Beginn der nächsten Schulstunde. Die meisten Schülerinnen und Schüler berichten, dass die kleinen Pausen fünf und die grossen Pausen fünfzehn bis zwanzig Minuten dauern. Nur in einem Fall erzählt das Kind von längeren Pausen: „Eine Lektion wird eigentlich 45 Minuten dauern und wir haben nach jeden 45 Minuten zehn Minuten Pause, also am Morgen haben wir drei Pausen, zwei kleine und eine grosse, die Grosse dauert dann 20 Minuten“ (G048-11, 69). Nach Auskunft der Kinder muss die grosse Pause fast immer draussen verbracht werden. Diese Zeit wird auf vielfältige Art und Weise genutzt. Die Kinder berichten häufig von sportlichen Unternehmungen wie Fussballspielen oder Pingpong-Turnieren. Mehrheitlich verweisen die Kinder auf einen Plan, der den Gebrauch der Spielplätze und des Spielmaterials regelt: „Es hat einen kleinen Fussballplatz bei unserem Schulhaus. Dort gibt es Gruppen..., also immer die Tage eingeteilt, wann welche Klasse gehen kann“ (G221-03, 112).

In einigen Fällen stehen den Kindern in der grossen Pause Spielkisten oder Pausenschränke zur Verfügung, die ein Angebot an Spielmaterial beinhalten. „Wir haben so Spielgeräte, wir haben jetzt auch eine Spielkiste, da sind Spielsachen drin. Und wir haben so einen Kletterturm, wir haben so einen Teller, auf dem man spielen kann und Pingpong-tische und einen Fussballplatz“ (G115-01, 79). Mehrheitlich ist während der grossen Pause eine Pausenaufsicht anwesend, die in der Regel aus zwei Lehrpersonen besteht. „Es sind meistens zwei Lehrer, die jeweils ums Schulhaus herumspazieren und ein bisschen schauen“ (G113-02, 151). Ein Kind berichtet, dass an dieser Schule zusätzlich zu den Lehrpersonen auch Schülerinnen und Schüler eine besondere Aufsichtsrolle innehaben: „Es gibt Peacemaker und es gibt auch eine Lehrerin, welche Peacemaker betreut und jede Pause hat es zwei Peacemaker, die schauen, dass alles in Ordnung ist, vor allem im Winter“ (G048-11, 144). Im Allgemeinen sind die Schülerinnen und Schüler mit der Regelung der Pausen zufrieden. Vereinzelt wird das fehlende Spielmaterial bemängelt. „Wir haben ein paar Mal noch neue Sachen gewünscht, zum Beispiel einen Pingpong-tisch. Das hat unser Schulhaus nicht. Und das würde es vielleicht in einem Jahr geben, aber dann sind wir ja nicht mehr hier“ (G221-03, 167). Einige Kinder sind mit der Handhabung der Pausenaufsicht unzufrieden. „Und wenn mal etwas passiert, und das ist manchmal auch noch ein bisschen nervig, wenn man jemanden sucht, dann muss man den ganzen Schulhof überqueren und findet sie nicht“ (G148-07, 153).

### 3.1.3 Klassenübergreifende Abläufe

Die Klassenübergreifenden Abläufe umfassen Schilderungen zu schulischen Angeboten, die von allen Klassen genutzt werden können. Dies umfasst beispielsweise die Benutzung der Bibliothek: „Es hat so Seiten der Bibliothek, da ist eine Hälfte eher für die Älteren und die andere ist irgendwie für die Jüngeren“ (G198-07, 192). Manchmal wird auch geschildert, dass Schulzimmer von mehreren Klassen benutzt werden: „Wie schon gesagt, wir gehen immer in die anderen Schulzimmer von anderen Klassen, ausser die Zeichenlehrerin, die kommt zu uns“ (G148-07, 628).

## 3.2 Regeln im Schulhaus

Die Kategorie Regeln Schulhaus setzt sich zusammen aus Beschreibungen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zur Regelfestlegung (Kapitel 3.2.1), zu Regelinhalten (Kapitel 3.2.2), zur Regelklarheit (Kapitel 3.2.3) und zur Regeleinhaltung (Kapitel 3.2.4) äussern.

### 3.2.1 Regelfestlegung

Nach Auskunft der interviewten Kinder gelten die Schulhausregeln für Schülerinnen und Schüler jeder Stufe und werden in den meisten Fällen zu Beginn eines Schuljahres festgelegt. „Wir besprechen sie immer anfangs [...] . Zum Beispiel als wir in der Vierten waren und in der Fünften hierher kamen, haben wir sie zuerst besprochen und dann mussten wir sie lernen“ (G214-05, 154). In mehreren Aussagen wird beschrieben, dass die Schulhausregeln durch den Schulleiter festgelegt werden. In einem einzigen Interview schildert das interviewte Kind, wie die Lehrerschaft ein neues Regelsystem einführte: „Draussen wurde auch immer geprügelt und dann kam dieses Lösungsmodell. Das war zu dieser Zeit sehr lustig: Da hatte sich die ganze Schule bei der Arena (auf dem Pausenhof) versammelt und die Lehrer haben uns die Situationen in einem kleinen Theater vorgezeigt, wie wir sie hatten“ (E159-04-58, 226).

### 3.2.2 Regelinhalte

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass die Schulhausregeln mehrheitlich Abmachungen in Bezug auf das Verhalten auf dem Schulhausareal umfassen. Dabei äussern sich die Schülerinnen und Schüler in vielen Fällen über Regeln, die den Pausenplatz betreffen. Mehrheitlich ist hier das Fussballspielen und das Fahrradfahren verboten. „Man darf nicht auf dem Pausenplatz hier spielen, man darf nur auf dem Rasen Fussball spielen und hier nicht“ (G228-06, 104) oder „Auf dem Schulhausplatz, da darf man nicht irgendwie mit Velos herumfahren“ (G113-02, 145). Ausserdem ist der Gebrauch von elektronischen Geräten auf dem Schulhausareal nicht gestattet. „Wir haben so Regeln, wo steht: ‚Keine Handys in der Schule!‘ Wir müssen sie ausgeschaltet haben“ (E192-08-33, 90). Ausnahmslos berichten die Kinder, dass Prügeleien und das Verlassen des Schulareals untersagt sind.

In vielen Fällen bestehen spezielle Winterregeln, die festhalten, wie und wo Schneebälle geworfen werden dürfen. „Zum Beispiel wenn es Schnee hat: Also man darf ‚waschen‘ [jemanden mit Schnee einreiben], wie man sagt; aber nur, wenn einer auf dem Rasen ist oder auf dem roten Platz“ (G214-05, 123). In den überwiegenden Fällen muss die grosse Pause im Freien verbracht werden. In einem einzigen Interview schildert ein Kind, dass Ausnahmen dieser Regel vorkommen: „Wenn es regnet, darf man drinnen bleiben, aber man muss zuerst fragen“ (G017-09, 92). Spezielle Regeln gibt es in vielen Fällen auch für die Bibliothek und das Treppenhaus: „In der Bibliothek darf man nicht rumschreien, essen, rennen“ (G017-09, 97) oder „Sobald man ins Schulhaus rein kommt, darf man nichts mehr essen, nicht, doch, trinken schon und ja, man darf, wenn man die Treppe hoch kommt

nicht schubsen oder so was“ (G048-11, 297). Teilweise gelten für bestimmte Altersstufe spezielle Regeln: „Weil die Erste und die Zweite können auch sonst drinnen bleiben, wenn sie möchten“ (G007-01, 118).

### **3.2.3 Regelklarheit**

Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass die Schulhausregeln in den meisten Fällen durch einen Aushang beim Hauseingang, einen Eintrag auf der Schulhomepage oder in der Schulordnung schriftlich festgehalten sind. „Es gibt so Schulhausregeln und die sind aufgeschrieben, da haben wir ein Blatt bekommen und die gelten für das ganze Schulhaus“ (E221-03-40, 84). Mehrheitlich wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Regeln es gibt. In einzelnen Fällen berichten die Kinder, dass ihnen gewisse Inhalte bis zu einer bestimmten Situation unbekannt waren. „Ich hab einmal etwas gemacht, das man nicht machen darf und ich habe es nicht gewusst und nachher hat er [der Hauswart] mich einfach bestraft [...] . Und ich sage: ‚Ich habe es nicht gewusst‘. Und er sagt: ‚Musst nicht lügen, ich weiss schon, dass es alle wissen.‘ Ich habe es trotzdem nicht gewusst“ (G017-09, 149). In einzelnen Fällen schildern die Kinder, wieso ihrer Meinung nach diese Regeln bestehen: „Es sind eigentlich Regeln mit Anstand, es hat alles mit Anstand zu tun“ (G048-11, 297).

### **3.2.4 Regeleinhaltung**

Die Einhaltung der Regeln wird in den meisten Fällen durch die Lehrpersonen kontrolliert. In einzelnen Fällen schildern die Kinder, dass auch der Hauswart oder andere Schülerinnen und Schüler Regelverstösse melden. „Es hat eine Lehrperson, die ist hier oben und [eine] hier unten. Und nachher schauen sie immer, was wir machen. Jede Woche wechselt es. Und manchmal der Hauswart“ (G062-12, 113). Die Regeleinhaltung funktioniert Mehrheitlich gut. Vereinzelt werden jedoch auch Situationen geschildert, in denen die Regeln nicht befolgt werden. „Wenn zum Beispiel beim Pingpong Tisch niemand ist, irgendwo anders, dann machen sie [die Schülerinnen und Schüler] das wieder [verbotenes Spielen mit Fussball]. Und wenn dann die Lehrer kommen, dann hören sie auf“ (G032-09, 109). In den überwiegenden Fällen sind die Schülerinnen und Schüler mit den Schulhausregeln zufrieden. In einzelnen Interviews werden bestimmte Sachverhalte bemängelt: „Es ist einfach manchmal ein bisschen blöd, dass wir nicht immer auf den Fussballplatz dürfen. Der ist oft gesperrt“ (G159-04, 240). Einige Kinder haben Ideen zur Optimierung: „Wenn sie Regeln machen, dann sollten sie diese auch kontrollieren, weil sonst, ja. Ich finde für uns Sechstklässler, wir sind ja sozusagen schon gross und uns [...] und da sollten wir auch ein bisschen mehr Freiheit haben“ (G017-09, 138).

## **3.3 Regeln in der Klasse**

Die Kategorie Regeln Klasse setzt sich zusammen aus Schilderungen, in denen die interviewten Kinder Angaben zur Regelfestlegung (Kapitel 3.3.1), zu Regelinhalten (Kapitel 3.3.2), zur Regelklarheit (Kapitel 3.3.3) und zur Regeleinhaltung (Kapitel 3.3.4) bezogen auf ihre Schulklasse machen.

### **3.3.1 Regelfestlegung**

Die Klassenregeln werden in den überwiegenden Fällen durch eine Zusammenarbeit der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des fünften Schuljahres festgelegt. „In der fünften Klasse haben wir die gemacht und Herr X hat sie angeschaut. Wir haben ein eigenes Blatt gemacht“ (E198-07-61, 98). Die Schilderungen in einem Interview zeigen, dass diese Mitarbeit bei der Regelfestlegung durch das Kind als positiv erachtet wird. „Das finde ich eben recht gut, weil ein paar Lehrer sagen einfach: ‚Zack, das sind die

Klassenregeln und wenn ihr die nicht befolgt, gibt es dieses und jenes“ (G198-07, 495). Häufig tragen die Kinder in Gruppen mehrere Regeln zusammen, bevor in einem nächsten Schritt gemeinsam mit der Lehrperson die Wichtigsten herausgesucht werden. „Wir mussten in Gruppen Regeln aufschreiben und nachher hat sie ein paar ausgewählt, die gut waren“ (G159-04, 562). Einzelne Interviews zeigen, dass die Klassenregeln allein durch die Lehrperson bestimmt werden. „Als wir am Anfang der vierten Klasse ins Schulzimmer rein gekommen sind, waren die Regeln eigentlich schon aufgehängt. Vielleicht noch von der letzten Klasse, die sie [die Lehrerin] hatte“ (G019-11, 342). In einigen Fällen werden die Klassenregeln zu Beginn eines neuen Schuljahres überarbeitet. „Wir haben eigentlich in fast in jedem Schuljahr verschiedene Regeln; einfach in jedem neuen Schuljahr bekommt man einfach neue Regeln dazu“ (G017-09, 348).

### 3.3.2 Regelinhalte

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass die Regelinhalte in erster Linie Vereinbarungen zum Verhalten während der Unterrichtszeit und in den kleinen Pausen enthalten. Die Schülerinnen und Schüler äussern sich dabei vielfach über die Art und Weise, wie nach dem Läuten der Schulglocke vorzugehen ist. „Beim zweiten Läuten muss man einfach still sein. Also an den Platz und still sein“ (G148-07, 60) oder „Wir wissen, was wir für ein Fach haben, wir müssen das Material alles hervor nehmen, wenn der Lehrer kommt, beginnen wir gerade“ (G005-10, 24). Während des Unterrichts gelten in vielen Fällen bestimmte Regeln für den Gebrauch des Schulmaterials: „Wir haben eben so Schränke und dort haben wir überall Blätter, so eigentlich alle Arten von Blättern. Aber wir müssen sie, [für] Hefte auch, wir müssen sie [die Lehrerin] einfach zuerst fragen gehen, wenn wir etwas holen gehen wollen, damit sie es weiss. Nicht einfach was rausholen gehen“ (G113-02, 538). Nach Auskunft der Kinder lautet eine der Regeln, dass während dem Unterricht ruhig gearbeitet wird. „Wir dürfen eigentlich nicht schwatzen. Wir dürfen keine Zettelchen schreiben und wir sollen aufpassen. Wir sollen den Unterricht einfach nicht stören“ (E228-06-49, 106) oder „Zuhören muss ich sicher und das machen was er sagt. Und sicher nicht dazwischenschwatzen. Die Hand strecken“ (E202-05-76, 143). In anderen Aussagen wird die Wichtigkeit des Zuhörens betont: „Man muss leise sein, wenn er etwas erklärt. Man darf nicht mit dem Pultnachbarn schwatzen. Er sagt meistens alles einmal, nicht dass man noch einmal nachfragt“ (E007-01-67, 120). Die meiste Zeit ist das Sprechen mit der Pultnachbarin oder dem Pultnachbarn während des Unterrichts nicht erlaubt. In einem Interview wird eine Ausnahme dieser Regel geschildert: „Wenn man dem Nachbarn etwas sagen will und es gehört zum Unterricht, dann darf man das sagen. Aber wenn es sonst irgendwie um die Freizeit geht, dann darf man es nicht sagen. Man darf, wenn man etwas sagen will, das zum Unterricht gehört, dann darf man das nur leise sagen“ (G166-06, 305). Einige Kinder beschreiben ein Ampelsystem, das angibt, ob und in welcher Lautstärke miteinander gesprochen werden darf: „Rote Ampel bedeutet, dass man ganz ruhig sein soll, das ist Einzelarbeit. Gelb ist, wenn man mit dem Pultnachbarn sprechen darf und einfach fragen darf, das ist eigentlich wie Partnerarbeit. Und die Grüne ist einfach, wenn man umhergehen darf und so Gruppenarbeit“ (E175-03-08, 136). In einzelnen Interviews äussern sich die Kinder zum Gebrauch der Sprache in den einzelnen Fächern: „Bei M&U [Fach Mensch und Umwelt] ist die Regel klar: Immer Hochdeutsch und flüstern, falls Gruppenarbeit. Aber die Regel, wenn wir nicht Gruppenarbeit machen, ist: Immer Hochdeutsch, man darf nicht Schweizerdeutsch reden. Aber bei Ethik und Religion ist es schon anders. Da dürfen wir entweder Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch reden“ (G032-09, 477). In den meisten Fällen ist es nicht erlaubt, während dem Unterricht aufzustehen und herumzulaufen – oder zumindest nicht in bestimmten Situationen. „Im Test darf man nicht [...] also man darf schon wenn man den Lehrer etwas fragen will, aber man darf nicht herumlaufen“ (E192-08-33, 208). Ausnahmslos schildern die interviewten Kin-

der, dass das herumrennen im Schulzimmer untersagt ist: „Man darf nicht im Schulzimmer herumrennen und Unsinn machen“ (G166-06, 80). In vielen Fällen bestehen Regeln, die den Umgang untereinander regeln: „Ich behandle meine Mitschüler, wie ich von ihnen behandelt werden will“ (G192-08, 476) oder „Wir dürfen einander nicht auslachen. Und nicht prügeln“ (E214-05-70, 160). Die Schilderungen offenbaren, dass vielfach auch Regeln für die kleinen Pausen bestehen. „Wir dürfen nach hinten, Bücher anschauen und lesen auf dem Sofa, aber wir dürfen eigentlich nicht raus, ausser wir hätten irgendwas im Schulsack vergessen, irgendwelche Aufgaben“ (G148-07, 76).

### **3.3.3 Regelklarheit**

Aus den Interviews der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass die Klassenregeln in den meisten Fällen auf einem Aushang im Klassenzimmer, auf der Wandtafel oder im Kontaktheft schriftlich festgehalten sind. „Wir haben auch so ein Blatt, auf dem glaube ich ‚Regeln‘ draufsteht und dann mussten dort alle unterschreiben“ (G159-04, 575). In einem Interview schildert das Kind, dass die Regeln nirgends aufgeschrieben sind. „Das muss man einfach wissen und das ist auch nicht so schwierig“ (G166-06, 319). Mehrheitlich wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Regeln es gibt. In einigen Fällen berichten die Kinder, dass die Regeln von Zeit zu Zeit wieder besprochen werden. „Wir haben sie so am Anfang der Sechsten nochmals durchgenommen, damit wir sie noch wissen“ (G159-04, 585). Die meisten der interviewten Kinder kennen das Strafsystem der Lehrperson und wissen, was bei einer Nichteinhaltung der Regeln passiert. „Wenn man irgendwie redet oder so, dann sagt sie den Namen als Verwarnung und dann muss man irgendwann vielleicht draussen arbeiten gehen oder etwas anderes machen“ (G019-11, 350).

### **3.3.4 Regeleinhaltung**

Nach Auskunft der interviewten Kinder funktioniert die Einhaltung der Regeln in den meisten Fällen gut. „Im Grossen und Ganzen sind wir die ruhigste Klasse“ (G202-05, 215). Vereinzelt werden auch Situationen geschildert, in denen die Regeln nicht befolgt werden: „Sie [die Lehrerin] hat sehr klare Regeln, aber sie kann da irgendwie nicht so durchgreifen. Die Schüler können das nicht ganz wahrnehmen“ (G127-04, 358) oder „Es nehmen schon einige Kinder die Handys mit in die Schule, aber er [der Lehrer] merkt es einfach nicht“ (E202-05-74, 146). In den überwiegenden Fällen wird die Regeleinhaltung durch die Lehrperson kontrolliert, einige Interviews offenbaren, dass auch Schülerinnen und Schüler Regelverstösse melden. „Es gibt manchmal so Kinder, die zu Herrn X oder einer anderen Lehrperson gehen und nachher sagen: ‚Dort in unserem Klassenzimmer gibt es eine Schlägerei‘“ (G080-12, 429). In den meisten Fällen sind die Schülerinnen und Schüler mit den Klassenregeln zufrieden. „Es ist halt mehr Regeln. Aber mit so vielen Kindern braucht man Regeln, finde ich, weil eine Lehrperson und so viele Kinder. Da braucht man schon Regeln, weil sonst wäre das ja chaotisch“ (E192-08-35, 286). In einzelnen Interviews kritisieren jedoch Schülerinnen und Schüler die bestehenden Regeln. „Manchmal sind es einfach Sachen, die es gar nicht braucht. Zum Beispiel auf dem PC nur auf bestimmte Seiten gehen. Zum Beispiel auf ‚Youtube‘ Musik hören gehen, dürfen wir auch nicht“ (E127-04-79, 248).

## **3.4 Störungen im Unterricht**

Zunächst wird dargestellt, wie häufig Kinder den Unterricht selbst stören (Kapitel 3.4.1) und wie oft im Unterricht generell gestört wird (Kapitel 3.4.2). Es folgen Schilderungen unterschiedlicher Arten von Störungen (Kapitel 3.4.3). Die nächsten Abschnitte fokussieren die Verursacher (Kapitel 3.4.4) sowie die Motive und die auslösenden situativen Bedingungen der Störungen (Kapitel 3.4.5). Schliesslich wird präsentiert, ob und wie sich die Kinder durch die geschilderten Vorkommnisse gestört fühlen (Kapitel 3.4.6).

### 3.4.1 Eigenes Stören im Unterricht

Eine Mehrheit der Kinder berichtet, dass sie nicht oder nur selten stören (46 Nennungen). „Bei mir musste er noch nie sagen, dass ich still sein soll“ (E214-05-71, 28) oder „Es kommt nicht oft vor, etwa einmal in der Woche oder so“ (E031-10-86, 49). Einige bemerken auch, dass sie „früher schon, jetzt nicht mehr“ stören (E017-09-44, 30) oder dass eigenes Stören ihnen nicht bewusst wäre. „Ich glaube nicht, nein“ (E175-03-07, 36).

Weitere Schülerinnen und Schüler (31 Nennungen) erzählen, dass sie „manchmal“ oder „ab und zu“ stören. „Einfach immer so in Grenzen“ (E127-04-77, 62). Auf Nachfrage hin bewegt sich die Häufigkeit bei diesen Kindern zwischen „zweimal pro Woche“ (E062-12-54, 40) bis „einmal am Tag“ (E062-12-56, 48). Einige Kinder vergleichen sich bei ihrer Einschätzung auch mit Klassenkameraden. „Ich bin nicht gerade so eine Ruhige“ (E048-11-94, 30) oder „Also ich bin nicht die Lauteste in der Klasse“ (E062-12-53, 82). Auch in dieser Gruppe finden sich Kinder, welche betonen, dass sich ihr Störverhalten verbessert hat. „Das ist schon einige Male passiert, aber ich habe mich gebessert und ich mache es jetzt nicht mehr so oft.“ (E005-10-10, 40).

Nur sehr wenige Kinder berichten von häufigem Störverhalten (7 Nennungen). Diese Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sehr oft, mehrmals pro Tag oder in jeder Stunde den Unterricht stören. „Also ich schwatze halt sehr viel“ (E113-02-47) oder „Ja, ich störe fast in jeder Lektion so zwischendurch“ (E005-10-09, 54). Nicht immer wird dies jedoch als intensives Störverhalten wahrgenommen. So erzählt ein Kind, es störe „so mittel“ und fügt auf Nachfrage an: „Einmal in der Stunde“ (E127-04-80, 54-56).

### 3.4.2 Störausmass im Unterricht

Aus den Interviews liegen 65 Nennungen vor, die auf ein geringes Störausmass im Unterricht hindeuten. So antworten viele Schülerinnen und Schüler auf die Frage, ob im Unterricht gestört werde, mit „nein, ganz selten“, „nicht viel“, „einmal in der Woche“ oder „eigentlich fast nie“. Einige Kinder bemerken, dass die Lehrperson dafür sorgt, dass nicht gestört wird. „Sie [die Lehrerin] schaut, dass der Unterricht ruhig ist“ (E221-03-38, 13-14). Weitere Schülerinnen und Schüler berichten, es werde kaum unruhig im Unterricht. „Vielleicht mal vor den Ferien oder am Wochenende gerade vor Schulschluss“ (G11-01, 346-347) oder „Im Grossen und Ganzen sind wir eine sehr gute Klasse und es wird auch nicht viel geschwätzt und so“ (E019-11-81, 58). Die Kinder schildern weiter, dass man pünktlich beginnen könne. Eine befragte Gruppe stellt sogar fest, dass es noch nie vorgekommen sei, dass sie beim zweiten Läuten nicht im Schulzimmer drin gewesen seien (G148-07, 30-34). Auch Planarbeit, Posten- oder Gruppenarbeiten funktionieren in diesen Klassen aus Schülerperspektive gut. Die Schülerinnen und Schüler erzählen, dass es bei ihnen kaum ein Geschwatze im Unterricht geben würde (G115-01, 456-457). Selbst wenn die Lehrperson nicht im Zimmer anwesend sei, werde es nicht laut (G198-07, 542-543). Einige Kinder berichten jedoch auch, dass zwar bei der Klassenlehrperson X nicht gestört werde, bei einer Fachlehrperson Y hingegen schon (E198-07-62, 15-22). Und schliesslich wird auch erzählt, dass es nicht immer so ruhig zu und her ging. „Als wir Frau X frisch kennen gelernt haben, dann haben wir schon ein bisschen mehr geschwätzt. Sie hat dann auch nicht getraut zu sagen, ‚so, seid jetzt ruhig‘ und so. Aber jetzt schwätzen wir nicht mehr so viel im Unterricht, weil jetzt müssen wir auch arbeiten und die Zeit im Unterricht nutzen“ (E115-01-27, 38).

Weitere 45 Nennungen vermitteln den Eindruck eines mittleren Störausmasses im Unterricht. So antwortet eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern auf die Frage nach der Störhäufigkeit mit „manchmal“. Ein Kind präzisiert „schon manchmal, [...] sagen wir dreimal in der Woche“ (E192-08-35, 21-28). Einige Kinder verweisen auch auf zeitliche Entwicklungen. „Also in letzter Zeit nicht mehr so viel wie in der fünften Klasse. Aber schon

immer noch“ (E192-08-33, 73-76). Andere Schülerinnen und Schüler bemerken, dass die Situation nicht immer gleich sei. Es werde – wie auch in Klassen mit geringem Störausmass – vor allem bei einer Fachlehrperson gestört oder vor allem in einem spezifischen Fach, aber sonst seien sie auch ruhig (E198-07-61, 33-34). Weiter wird berichtet, dass es nicht bei allen Kindern in der Klasse gleich sei. „Es kommt immer drauf an wer“ (E031-10-88, 44) oder „Also die Mädchen stören fast nie [...] einfach die fünf oder sechs die meistens stören“ (E192-08-33, 75).

Ein hohes Störausmass lässt sich aus 56 Nennungen schliessen. Es werde „regelmässig“, „viel“ oder „sehr viel“ gestört. „Ja, fast jede Lektion“ (G005-09, 22). Es müsse jeden Tag Zeit nachgeholt werden, weil die Schülerinnen und Schüler zu Beginn „laut sind, so fünf Minuten, und Scheisse machen“ (G094-08, 616). Einige Kinder berichten, dass ein Teil der Klasse, eine Gruppe oder einzelne Kinder sehr oft stören. „Sie stören eigentlich jeden Tag“ (E228-06-49, 20) und würden auch oft bestraft. Störungen würden nicht nur bei Gruppenarbeiten auftreten. „Nein, es ist schon immer“ (E080-12-30, 28). Die Lehrperson sei „fast ein bisschen machtlos. [...] Also da haben auch die anderen Lehrer keine Chance“ (G159-04, 617-620).

### 3.4.3 Arten von Störungen

Es werden sehr unterschiedliche Arten von Störungen geschildert: Unterrichtsstörungen verbaler beziehungsweise lauter Art, Herumgeben beziehungsweise Herumwerfen von Dingen, Sitzplatz verlassen oder Raufen, Unfug machen, mit Unordnung, Materialbeschädigung oder unerlaubter Nutzung zusammenhängende Störungen sowie das Beleidigen, Ärgern oder Beeinträchtigen von Mitschülern.

Die deutlich meistgenannte Art sind verbale Unterrichtsstörungen beziehungsweise eine zu hohe Lautstärke (350 Nennungen). Vereinzelt wird von herumschreien (E113-02-47, 34), von störenden Handytönen (G080-12, 521) oder in einer Klasse von einer Sirene erzählt (G148-07, 251). In vielen Aussagen geht es jedoch generell darum, dass die Klasse oder einzelne Kinder zu laut seien. „Wenn so bestimmte [Kinder] zusammen sind, [...] dann wird es meistens laut“ (G127-04, 540) oder „Wir sind oft laut“ (G094-08, 612). Als häufigste Antwort auf die Frage, wie gestört werde, wird Schwatzen genannt. Dabei geht es häufig nicht nur um schulische Belange. „Ja, man redet nicht immer nur über die Arbeit“ (G115-01, 400). Sehr oft wird mit einem Kind in unmittelbarer Umgebung geschwatzt. „Also meistens spreche ich mit dem Pultnachbarn und mit denen, die um mich herum sitzen“ (E127-04-80, 40). Für einige Kinder ist das „wie normal. Jeder schwatzt mit dem Pultnachbarn“ (E113-02-45, 50). Andere Kinder sind offenbar zurückhaltender. „Ich rede nicht laut mit jemandem anderen während der Stunde, aber so flüstern ein bisschen. Das schon“ (E148-07-22, 34). Einige Kinder berichten, dass ihr Schwatzen auf Unterricht bezogen ist. „Manchmal kommt mir gerade etwas in den Sinn, wenn er [der Lehrer] gerade etwas erzählt hat“ (175-03-07). Oder der Pultnachbar wird beraten beziehungsweise bei Problemen zu Rate gezogen. „Wenn sie [die Lehrerin] zum Beispiel erklärt, wenn ich da nicht nachkomme, dann frage ich ihn schnell leise“ (E005-10-10, 33). Häufig wird im Unterricht offenbar auch andern ins Wort gefallen oder die Lehrperson bei Erklärungen gestört. „Ich habe einfach [...] die Hand nicht aufgehoben und einfach reingeredet“ (E159-04-60, 30). Zudem wird berichtet, dass im Unterricht blöde Kommentare und Bemerkungen fallen oder nicht zugehört wird. „Wenn Herr X etwas erklärt, schwatzt fast jeder“ (E202-05-73, 22).

Von einigen Kindern wird im Weiteren berichtet, dass schriftliche Botschaften verfasst werden (21 Nennungen). „Zettelchen habe ich auch schon geschrieben“ (E062-12-53, 20). Die Briefchen und Zettel werden herumgegeben oder auch geworfen. „Ein paar schmeissen Briefe herum“ (E032-09-90, 46). Auch andere Dinge werden in Klassenzimmern herumgeworfen. „Es fliegen manchmal einfach auch Gummis oder Batterien, Leim [...] oder



Papierflugzeuge“ (G065-02, 376-378). Insgesamt liegen 29 Nennungen zum Herumwerfen von Dingen vor. Meist handelt es sich dabei um Radiergummi beziehungsweise Stückchen davon, um Papierstücke oder um Papierflieger und vereinzelt werden auch Gummibändchen herum gespickt.

Die Schülerinnen und Schüler schildern weiter, dass Kinder im Unterricht den Platz verlassen oder miteinander raufen (19 Nennungen). „Ein paar gehen zueinander [...] und rennen umher“ (G065-02, 373). Manchmal wird offenbar auch ein erlaubtes Verlassen des Platzes ausgenützt. Eine Interviewgruppe beschreibt: „Wenn er [Mitschüler] jeweils [vom Lehrerpult] zurückkam, hat er immer noch so einen Zwischenhalt bei Kind-Y und Kind-Z gemacht“ (G113-02, 459). Hie und da ergeben sich auch Rangeleien. „Also sie machen immer so Spass-Kämpfe während dem Unterricht“ (E005-10-10, 25). Oder die Abwesenheit der Lehrperson wird zum Fussball spielen oder Rollbrett fahren im Schulzimmer ausgenützt (G148-07, 469; G080-12, 396).

Sehr oft wird auch von Unfug erzählt, der das Unterrichtsgeschehen stört (59 Nennungen). Meistens wird dies in sehr allgemeiner Art ausgedrückt. Es werde „blöd getan“, „Blödsinn gemacht“, „doof getan“, „Seich gemacht“ oder „blöde Bemerkungen“ gemacht. Ein Kind beschreibt konkreter: „Jetzt haben sie [zwei Mitschüler] neuerdings so einen kleinen Laser und damit machen sie Unfug“ (E198-07-64, 16). Andere Schülerinnen und Schüler erzählen, dass sie im Unterricht (zu viel) lachen. Es gibt auch Kinder, die berichten, dass sie ihre Mitschüler zum Lachen bringen. „Manchmal spiele ich ein bisschen den Clown“ (E159-04-60, 38) oder „winke jemandem, der ganz weit weg sitzt [...] und mache Grimassen“ (E017-09-43, 26). Wiederum andere erzählen, wie sie zum Lachen gebracht werden, „weil Kind-Y so komische Grimassen gemacht hat“ (E094-08-01, 179). Aus verschiedenen Gesprächen geht hervor, dass mit Geräuschen wie Schnalzen oder Quietschen, unsittlichen Körpergeräuschen oder mit absichtlichem Stuhl-Quietschen der Unterricht gestört werde.

Dass Kinder im Unterricht durch Mitschüler geplagt werden, kommt offenbar seltener vor (23 Nennungen). Vereinzelt wird jedoch von Auslachen oder von Beleidigungen berichtet. „Dann sagt er immer so Wörter zu meiner Kollegin [...] und das regt sie dann auf“ (E148-07-22, 205). Auch das Stören des Banknachbarkindes mit dem Lineal oder durch übermässige Platzbeanspruchung wird geschildert. Ein Kind erzählt, dass seine Hausschuhe in den Abfalleimer geschmissen wurden (G192-08, 83). Andere Schülerinnen und Schüler erwähnen, dass es in ihrer Klasse auch schon zu Streit und körperlichen Übergriffen (Würgen, Schlagen, Treten, Kneifen, an den Haaren ziehen oder Bespucken) gekommen sei.

Ebenfalls selten wird von Unordnung, störendem Umgang oder unerlaubter Nutzung von Material berichtet (15 Nennungen). In einer Klasse werden trotz Verbot Süssgetränke konsumiert, was offenbar klebrige Spuren zurücklässt (G080-12, 397-401). Zwei Kinder antworten auf die Frage, wie sie stören, mit „Kaugummi kauen“ und eines, dass es das Material nicht bereit habe. Andere Kinder stören sich an der Unordnung, dem „Gerümpel“ von Mitschülern. Wenn der Materialschrank zur Verfügung stehe, werde von der Klasse alles rausgerissen, neue Blätter kaputt gemacht. Es sei „ein Durcheinander, wie ein Sautall“ (G065-02, 540). In einer Klasse wird erzählt, dass ein Kind Dinge (zum Beispiel eine Leimtube) zum Fenster raus geworfen habe (G228-06, 333). Vereinzelt wird auch unerlaubterweise der Computer oder das Radio genutzt oder manipuliert. „Beim Computer haben sie die Kabel hinten einfach herausgenommen“ (G221-03, 588).

Auf die Frage, wie gestört werde, meinen Kinder: „Wenn man zum Beispiel nach der Pause zu spät am Platz sitzt“ (E017-09-42, 22) oder „wenn jemand von der anderen Gruppe etwas vergessen hat und es holen muss, dann wird der Unterricht kurz unterbrochen, damit diese Person eben kurz seine Sachen holen kann“ (E048-11-95, 18). Es liegen

einige solche Hinweise auf zeitliche Verzögerungen vor, die durch die Schülerinnen und Schüler verursacht werden (23 Nennungen). Manchmal werden diese in Zusammenhang mit mangelnder Ordnung gebracht. „Einige der Schüler brauchen immer lange, bis sie die Sachen vorne haben, weil sie im Pult eine Unordnung haben“ (G031-10, 68). Häufiger kommt es vor, dass von zeitlichen Verzögerungen zu Beginn oder nach der Pause berichtet wird. „Ja, dann redet man noch irgendwie von der Pause, dem Fussballspiel oder so, dann geht es wieder sehr lange, bis wir etwas hervorgeholt haben“ (G113-02, 62). Vereinzelt wird von Nachholen der verlorenen Zeit erzählt. „Wenn alle im Schulzimmer laut sind, so fünf Minuten Scheisse machen und nachher erst ruhig sind, dann macht sie nach der Schule ein Nachholen“ (G094-08, 616) (vgl. Kapitel 3.5).

Schliesslich wird fehlende Aufmerksamkeit beziehungsweise fehlende Mitarbeit als Störungsart bezeichnet (24 Nennungen). „Also manchmal gibt es Kinder, die nicht aufpassen“ (G032-09, 82) „oder sie machen etwas anderes und hören nicht zu“ (E202-05-76). Einige Schülerinnen und Schüler zeichnen in solchen Situationen. Zweimal wird zudem auf das Abschauen als Unterrichtsstörung verwiesen.

### 3.4.4 Verursacher

Lediglich in zehn Gesprächen wird ein einzelnes Kind als hauptsächliche Störquelle eruiert. „Also es gibt jemanden in der Klasse, der schwatzt die ganze Zeit“ (G019-11, 362). Manchmal wird erwähnt, dass andere zwar auch stören, dass aber dieses Kind vor allem für die Störungen verantwortlich ist. „Es gibt so seine Kollegen [des Hauptstörers], aber die wissen dann schon, wann dass sie aufhören sollen“ (E148-07-22, 44). In allen Fällen, in denen ein solches Störer-Kind namentlich genannt wurde, handelt es sich beim Störer um einen Jungen.

Fast dreimal so oft werden Störungen durch zwei bis drei Kinder herbeigeführt. „Wir haben so einzelne Schüler, die sie [die Lehrerin] jeweils ein bisschen nerven, so schwatzen. Und die machen jeweils auch so blöde Bemerkungen“ (G113-02, 99) oder „Wir haben jetzt so zwei oder drei, die ständig schwatzen“ (G017-09, 363). Unter den namentlich erwähnten störenden Kindern werden zehnmal so viele Knaben wie Mädchen aufgeführt.

Deutlich am häufigsten – in 41 Interviews – wird geschildert, dass eine Gruppe von Kindern die Störungen verursachen. „Wir haben da ein paar Spezialisten“ (G159-04, 310) oder „Ja, also es sind meistens die gleichen. [...] Jetzt nur noch etwa fünf“ (G221-03, 355-361). Auch hier werden mehrheitlich Jungen für die Störungen verantwortlich gemacht. Allerdings werden in diesen Interviews vermehrt auch Mädchen als Störerinnen genannt.

Etwa gleich oft wie die Verursachung durch einen einzelnen Hauptstörer kommt es vor, dass

- die halbe Klasse oder ein grosser Teil der Klasse den Unterricht stört: Es werde „von sehr vielen [Schülerinnen und Schülern] aus der Klasse“ im Unterricht gestört (E062-12-56, 15-16);
- alle beziehungsweise alle mit wenigen Ausnahmen stören: „Eigentlich alle. [...] Also ein paar sind so die Mauerblümchen, die machen das halt nicht so“ (E127-04-80, 27-34);
- immer wieder andere Kinder der Klasse stören: „Es sind immer Verschiedene“ (E017-09-42, 30) oder es störten „manchmal die Mädchen und manchmal die Knaben“ (E221-03-37, 52).

Sehr oft werden die Kinder, welche Störungen verursachen gleich mit Namen genannt. Es fällt auf, dass es sich dort, wo nur ein einzelnes Kind stört, ausschliesslich um Jungen handelt. Je grösser die Gruppe der störenden Kinder ist, umso häufiger werden auch Mädchen als Quelle der Störung identifiziert. Häufig wird auch erwähnt, dass Knaben zwar mehr, die Mädchen jedoch auch stören würden. Es seien „eher die Knaben“ (E192-08-36, 16) oder „doch, die Mädchen manchmal auch, aber nicht so oft“ (E198-07-61, 16). Es gibt

jedoch einige Kinder, die berichten, dass bei ihnen Mädchen und Knaben stören. Einige Male wird gesagt, dass die Knaben auf andere Weise stören. „Die Mädchen reden [...] weniger dazwischen als die Jungs. – Stimmt. – Ja aber hinterrücks irgendwie. Das ist auch schlimm“ (G175-03, 448-454). Auch in einem anderen Interview wird auf Unterschiede im Schwatzen hingewiesen. „Also die Mädchen tun es einfach bei den Pulten so zusammen. Die Knaben tun über die Pultreihen hinweg und so. Und dann wird es halt lauter“ (E127-04-79, 30). Aus einer anderen Klasse wird berichtet, untereinander Zettelchen schreiben würden die Mädchen; die Knaben hingegen, „reden einfach“ (E166-06-19, 19-24). In einer anderen Klasse ist es eher umgekehrt: „Also die Mädchen schwatzen viel mehr und haben Diskussionen und so. [...] Oder bei den Knaben, wir spicken meistens Gummis herum oder schreiben Zettel, äähm, schwatzen manchmal auch, also schon [...] am meisten schreiben wir Briefe“ (E032-09-90, 24).

Vereinzelt wird geschildert, dass der Unterricht durch andere Klassen gestört oder behindert wird. „Manchmal kommen sie auch in unser Klassenzimmer rein, wenn Herr X gerade nicht da ist“ (G214-05, 110) oder man höre Lärm auf dem Gang. Eine Gruppe schildert, dass der Unterrichtsbeginn in einem anderen Zimmer verzögert wird, weil „meistens jene, die dort Schule haben, noch immer dort [sind] und beim zweiten Mal [Läuten] Sachen hervor[suchen]“ (G198-07, 21).

### 3.4.5 Störmotive und Störauslöser

Von den Schülerinnen und Schülern werden verschiedene Gründe erwähnt, weshalb es zu Störungen kommt und in welchen Situationen der Unterricht besonders häufig gestört wird. Die mit Abstand wichtigsten Motive sind Langeweile und Unklarheit. Dazu einige Beispiele:

- Langeweile: „Wenn es uns langweilig ist, [...] dann fangen wir an zu schwatzen“ (E127-04-77, 52);
- mangelndes Interesse der Kinder beziehungsweise zu wenig interessanter Unterricht: „Manche sind dann einfach nicht interessiert und dann stören sie“ (E113-02-46, 52) oder „Er [der Lehrer] sollte den Unterricht manchmal ein bisschen interessanter machen“ (E228-06-49, 208-212);
- Unterforderung: „Mir wird es dann zum Teil ein bisschen langweilig. Dann muss ich schauen, dass ich etwas machen kann (E214-05-69, 26);
- mangelhafte Erklärungen oder Anleitungen der Lehrperson: Es sei zu Störungen gekommen, „wenn wir nicht nachkamen“ (E221-03-37, 76) oder „Dann heisst es ‚macht einfach Einzelarbeit‘ und was, weiss man nicht“ (E175-03-06, 60);
- Fragen anderer Kinder: „Sie [Mitschülerin] hat mich etwas gefragt und dann sind wir irgendwie auf ein anderes Thema gekommen. [...] Dann haben wir einfach geredet“ (E228-06-49, 32).

Manche Kinder berichten zudem, dass der Grund bei ihnen selbst, quasi in ihrer Natur liegt: „Ich kann das nicht, einfach vier Stunden ruhig sein. Das geht nicht“ (E062-12-53, 50) oder „Dann habe ich es [die Ermahnung der Lehrerin] vergessen und einfach rein-geredet“ (E159-04-60, 32). Auch die aktuelle Verfassung wird ab und zu als Begründung für Störungen angegeben. „Wenn zum Beispiel Schnee ist, dann will man irgendwie raus und ist ganz zappelig“ (G113-02, 447), „Es kommt darauf an wie die Laune ist“ (E159-04-57, 52) oder „Es gibt so Situationen, wo ich mich nicht so gut konzentrieren kann und dann rede ich mit jemand anderem“ (E148-07-22, 34).

Ein gängiges Motiv liegt im Bereich der sozialen Beziehungen beziehungsweise der Zusammenarbeit. „Wenn so Bestimmte zusammen sind, [...] dann wird es meistens laut“ (G127-04, 540). In einem anderen Interview wird beschrieben, dass die Zusammenarbeit gut klappe bei den Kindern, die freiwillig eine Gruppe gewählt hätten. „Einfach jene, die nachher am Schluss noch übrig bleiben, die benehmen sich nachher ein bisschen blöd“

(G159-04, 718). Es werden auch soziale Unverträglichkeiten oder Spannungen als Störursache geschildert. „Wenn zum Beispiel so [...] ein paar Mädchen mit ein paar Jungs zusammen sind, die wirklich mädchen- oder jugenfeindlich sind, dann geht das fast gar nicht“ (G113-02, 498). Ein Knabe meint, es sei nun viel besser, seit er nicht mehr in der Nähe von Kind-Y sei. „Jetzt sitze ich neben zwei Mädchen“ (E228-06-52,42). Einige Male wird zudem explizit geschildert, dass störendes Verhalten ansteckend wirke. „Da fängt eine an zu schwatzen, dann die anderen und dann schwatzen auch wir“ (E048-11-93, 42) oder „Wenn jemand beginnt, dann beginnen alle“ (G127-04, 427). Einzelne Kinder erzählen auch, „manchmal ist es einfach Lust“ (E019-11-83, 48) oder es sei „einfach auch ein bisschen lustig, wenn man ein bisschen reden kann“ und man lerne dann auch jemanden besser kennen (E115-01-27, 31-34). Einige wenige Male wird auch die Grösse der sozialen Gruppe als Motiv genannt. „Also unsere Klasse ist sehr laut, weil wir auch recht viele sind“ (G065-02, 38).

Neben der Langeweile, welche ja auch mit dem Lehrerhandeln in Verbindung gebracht werden kann, gibt es einige wenige weitere Begründungsmuster, die direkt mit der Lehrperson zusammenhängen. So werden Störungen beispielsweise auf mangelhafte Unterrichtsorganisation zurückgeführt. Es gebe dadurch „ein Hin und Her“ und ein „Geplapper“ (G065-02, 461, 527). Vereinzelt wird auch die Lehrperson selbst als Quelle der Ablenkung bezeichnet. „Sie erzählt Witze. Dann lachen wir. Dann sagt sie: ‚Nein, nicht lachen.‘ Aber sie erzählt selber Witze“ (G062-12, 385). Zwei Kinder bringen ihr (geringes) Störverhalten in Zusammenhang mit Sympathie zur Lehrperson. „Ich finde sie auch sympathischer [...] und da folge ich auch mehr“ (E127-04-80, 144-148). Nur in ganz wenigen Interviews kommt zum Ausdruck, dass absichtlich gestört wird. „Eigentlich nerven wir ihn [den Lehrer] manchmal. – [Nachfrage Interviewerin:] Absichtlich? – Ja. Handy rausnehmen, laut Musik machen, nachher wieder ausschalten“ (G080-12, 530-533). Ein Kind beschreibt einen störenden Mitschüler: „Er macht es bewusst. Damit die anderen lachen und dass es Herrn X nervt. Deswegen“ (E148-07-24, 28).

Auf die Frage, wann denn die Unterrichtsstörungen auftreten, verweisen einige Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Arbeits- beziehungsweise Sozialformen des Unterrichts, weitere Kinder orientieren sich bei ihrer Aussage an der Tätigkeit der Lehrperson zum Störungszeitpunkt und wiederum andere an den Fächern, in denen oft gestört wird.

Am häufigsten wird erzählt, dass Unterrichtsstörungen dann auftreten, wenn die Schülerinnen und Schüler Einzelarbeit beziehungsweise Stillarbeit machen sollten. „Wenn wir etwas alleine machen müssen“ (E166-06-19). Auch bei Partner- und Gruppenarbeiten werde häufig gestört. „Ja also wenn man in Gruppen zusammen sein muss. Wir arbeiten zu laut und sprechen“ (E202-05-75, 42). Etwas seltener werden Unterrichtsstörungen bei Posten- oder Planarbeit konstatiert. „An den Plänen sollten wir eigentlich immer schön selbstständig arbeiten und sie korrigiert dann. Und dann rufen ein paar sie auch. Und dann muss sie da schauen gehen. Und dann schwatzen wir einfach“ (E127-04-79, 53).

Dass gestört werde, wenn die Lehrperson etwas korrigiere, an ihrem Pult sitze oder etwas für sich arbeite, wird von einer Reihe von Kindern geschildert. Einige andere Schülerinnen und Schüler berichten von Störungen, wenn die Lehrperson durch die Arbeit mit einzelnen Kindern oder mit einer Gruppe von Kindern vereinnahmt ist. „Das machen wir immer, wenn er irgendjemandem etwas erklären muss“ (E228-06-51, 44). Es kommt vereinzelt auch zu Störungen, wenn die Lehrperson der Klasse den Rücken zudreht beziehungsweise „wenn sie etwas an die Wandtafel schreibt“ (E062-12-54, 36) und in einigen Klassen wird offenbar auch dann gestört, wenn die Schülerinnen und Schüler zuhören sollten. „Wenn er etwas erklärt, kommt es schon vor, dass geschwatzt wird“ (E202-05-73, 50). Mehrmals wird zudem geschildert, dass vor allem dann, wenn die Lehrperson nicht anwesend ist, Störungen auftreten. „Wenn ein paar im Gruppenraum sind und ein paar im

Schulzimmer, wenn sie in den Gruppenraum raus geht, dann ist es einfach mega laut im Klassenzimmer“ (G159-04).

Einige Schülerinnen und Schüler beschreiben, welche Fächer am störungsanfälligsten sind. Dabei wird am häufigsten auf das Zeichnen verwiesen. „ZUM BEISPIEL im Zeichnen, da kann man auch ein bisschen schwatzen. Da schwatzen wir manchmal ein bisschen viel, da schwatzt wirklich jeder. Manchmal schwatzen wir ein bisschen zu viel“ (E198-07-63, 34). Es wird erzählt, dass es diejenigen Fächer sind, in denen aus fachdidaktischen Gründen sowieso viel mündlich kommuniziert werde oder aber auch Fächer, welche den Schülerinnen und Schülern nicht liegen. „Ja in den Fächern, die nicht interessant sind“ (E098-08-02) oder „Die meisten hassen Mathematik. Ich auch“ (E228-06-52, 34).

Ein paar mal wird zudem geschildert, dass in vielen beziehungsweise unterschiedlichen Situationen der Unterricht gestört werde oder nach der Pause oder am Ende des Unterrichtstages. „Wir sind oft laut, meistens. Vor allem, wenn es geläutet hat“ (G094-08, 612).

Schliesslich liegen auch einige wenige Aussagen zum Vertuschen von Unterrichtsstörungen vor. Dabei geht es zum Beispiel um verstecktes Schwatzen. „Wir stellen dann das Mathematikbuch auf und gehen mit den Köpfen nach unten und reden. Dann merkt sie es nicht“ (E159-04-59, 40). Einige Klassen schauen offenbar auch, „ob der Lehrer oder die Lehrerin kommt. Wenn sie merken, dass er oder sie kommt (Gelächter), gehen sie gleich ins Schulzimmer. Rennen und einige fallen zu Boden. – Und dann sitzen wir an den Tischen und wenn der Lehrer kommt, geht der Unterricht weiter. – Ja und er meint, wir seien schön brav (Gelächter) und leise gewesen“ (G032-09, 143-145).

### 3.4.6 Störempfindung

Eine Reihe von Kindern erzählt, dass sie sich gestört fühlen durch ihre Mitschüler (67 Nennungen). „Also manchmal nervt es schon“ (E113-02-45, 40) oder „Es stört auch die anderen“ (E214-05-70, 34). Sie geben an, dass sie in ihrer Konzentration beeinträchtigt sind. „Zum Beispiel erklärt sie [die Lehrerin] eine Rechnung und dann muss sie wieder anhalten, weil irgendjemand irgendetwas Doofes macht. Und dann kommt man meistens nachher nicht mehr richtig nach“ (E113-02-45, 42). Auch andere Schülerinnen und Schüler berichten: „Dann werde ich immer abgelenkt“ (E005-10-11, 42), „dann vergesse ich, was ich gerade machen wollte“ (E005-10-10, 298) oder „Ich kann mich nicht gut konzentrieren. Zum Beispiel in der Mathematik mache ich ganz viele Fehler“ (E017-09-44, 28). Einige Schülerinnen und Schüler fühlen sich auch dadurch gestört, dass sie durch die Unterrichtsstörungen Zeit verlieren und warten müssen. „Es dauert wirklich ziemlich sehr lange. Und nachher wartet er [der Lehrer] einfach und ja, wir können nichts machen, jene, die still sind, müssen einfach still sein und auf die anderen warten“ (G065-02, 288).

Manche Kinder fühlen sich nicht immer gleichermassen durch Störungen beeinträchtigt. „Kommt darauf an, um was es geht. Manchmal ignoriere ich es und manchmal zieht es mich auch rein“ (E159-04-57, 36) oder „Wenn sie flüstern nicht, aber wenn sie lauter werden“ (E048-11-93, 36). In Mathematik würde es mehr stören als in Realien (E048-11-96, 32) oder es störe, „wenn man lesen muss. Dann kann ich das überhaupt nicht leiden, denn dann verstehe ich es nicht“ (E202-05-75, 34). Ein paar Kinder fügen an, dass es vor allem dann störe, „wenn man sich konzentrieren will“ (E019-11-83, 36) oder „wenn es mich wirklich interessiert, was Frau X erzählt“ (E031-10-86). Einige wenige Male wird auch bemerkt, dass sich ein Kind manchmal schon gestört fühle, dass es selbst jedoch auch störe „und deshalb kann ich es nicht so beurteilen, weil es eigentlich nicht fair ist“ (E127-04-80, 36).

Viele Schülerinnen und Schüler antworten jedoch auch verneinend auf die Frage, ob sie sich durch die Unterrichtsstörungen selbst gestört fühlen (43 Nennungen): „Ja es geht, nicht so fest“ (E113-02-46, 30), „Eigentlich nicht. Das ist mir [...] eigentlich schon egal“ (E166-06-17, 46), „Nein, ich bemerke das gar nicht so“ (E192-08-36, 22), „Mich stört es

nicht so stark, weil ich schon zuhören kann, wenn ich will. Ich kann gut arbeiten wenn jemand redet“ (E080-12-30, 30), „Nein, es ist eher unterhaltsam“ (E094-08-02, 56) oder „Nein, ich schwatze auch“ (E127-04-77, 44). Ein paar Kinder erzählen, dass sie Störungen bewusst ignorieren. „Ich höre nicht darauf, was die sagen oder mache einfach weiter“ (E017-09-42, 40) oder „Ich lass mich meistens nicht ablenken“ (E048-11-95, 42). Andere sind schon resistent geworden. „Zum Teil höre ich das jetzt gar nicht mehr“ (E214-05-69, 20) oder „Ich bin daran gewöhnt“ (E032-09-89, 38). Ein Kind meint: „Also von den Schülern stört es eigentlich niemanden, aber Herrn X (lacht) stört es manchmal ein bisschen“ (E065-02-15, 22).

### **3.5 Negative Konsequenzen in der Schule**

Die Kategorie negative Konsequenzen in der Schule setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder zu verschiedenen Sachverhalten rund um das Thema Strafen äussern. Die Schilderungen beziehen sich auf Situationen, in denen keine Strafen vorkommen (Kapitel 3.5.1) oder Strafandrohungen geäussert werden (Kapitel 3.5.2). Zudem berichten die interviewten Kinder über die Art der Strafen (Kapitel 3.5.3) und über Strafen, die durch andere Strafinstanzen vergeben werden (Kapitel 3.5.4). Wie häufig Strafen verteilt werden und ob sich Strafen im Laufe der Zeit verändern (Kapitel 3.5.5), wird ebenso thematisiert wie auch Strafen, welche die Mitschülerinnen und Mitschüler (Kapitel 3.5.6) betreffen. Zum Schluss wird die Akzeptanz der Strafen beschrieben (Kapitel 3.5.6).

#### **3.5.1 Keine Strafe**

Die interviewten Kinder berichten über Situationen, in den Schülerinnen und Schüler für unerwünschtes Verhalten nicht bestraft werden. Einige Kinder erzählen, dass für die schlechte Ausführung eines Amtes keine Strafen folgen. „Eigentlich nicht gross, sie [die Lehrerin] sagt einfach: ‚Das Ämtchen ist nicht gut erledigt worden‘“ (G115-01, 232). Mehrheitlich muss das unvollständig ausgeführte Ämtchen jedoch nachgeholt werden. „Wenn jetzt zum Beispiel die Wandtafel ganz schmutzig ist und man sagt, man habe es geputzt, dann sagt er [der Lehrer] schon, man solle nochmals“ (G192-08, 318). In einzelnen Interviews wird berichtet, dass die Lehrperson von einer Bestrafung absieht. „Er [der Lehrer] sagt es zum Beispiel auch, wenn ich jetzt etwas vergessen habe, drückt er ein Auge zu, wenn er es jetzt vielleicht mal vergessen hat. Aber wenn jetzt einer kommt und der vergisst es immer, da sagt er: ‚Jetzt hast du es wirklich immer vergessen, also musst du halt jetzt auch mal eines machen‘“ (G198-07, 511).

#### **3.5.2 Strafandrohung**

Nach Auskunft der interviewten Kinder sprechen die Lehrpersonen Verwarnungen aus und versichern, dass auf das nächste Vergehen eine negative Konsequenz folgen wird. „Manchmal schon, dann sagt sie [die Lehrerin]: ‚Ich gebe eine Warnung und nächstes Mal gibt es einen Strich, wenn ich euch erwische‘. Aber meistens merkt sie es nicht, wenn wir miteinander reden“ (G221-03, 290). Vereinzelt wird berichtet, dass die Lehrperson Strafandrohungen äussert, diese aber keine Strafe nach sich ziehen: „Sie [die Lehrerin] sagt einfach immer: ‚Jetzt kriegt ihr alle eine halbe Seite‘. Aber sie macht es nie. Sie kann sich wie nicht richtig durchsetzen“ (G192-08, 492) oder „Sie [die Lehrerin] droht auch mehr als dass sie macht“ (E094-08-01, 111). In einzelnen Fällen wurde ein Zeichen vereinbart, das als Verwarnung zu verstehen ist. „Wenn sie [die Lehrerin] klatscht, heisst das, wir müssen nachklatschen und es ist ruhig und wenn wir dann nicht ruhig sind, dann macht sie Striche“ (G062-12, 170). In einer anderen Aussage warnt die Lehrperson mehrmals. „Manchmal gibt es Kinder, die nicht aufpassen, die schwatzen und zu laut sind und er [der Lehrer]

warnet etwa zwei oder drei Mal und wenn er das nachher wieder hört, dann sagt er: ‚Wer jetzt noch schwatzt kriegt eine Strafe‘. Dann sind wir eigentlich nachher alle ruhig“ (G032-09, 82) oder „Er [der Lehrer] ermahnt zuerst, dann ermahnt er vielleicht noch ein zweites Mal, aber lauter. Und wenn es nicht besser wird, dann muss man hinausgehen, aber das gibt es fast nicht, weil nach dem ersten Mal sind die meisten still“ (E228-06-50, 122).

### 3.5.3 Art

Bei den Strafen, von denen die Kinder berichten, handelt es sich zum einen um Strafsysteme und zum anderen um einzelne Formen von Strafen wie Zusatzarbeiten, den Ausschluss aus dem Schulzimmer, um Strafen verbaler Art oder Körperstrafen, um Entzug von etwas Positivem oder um formale Strafen.

#### 3.5.3.1 Strafsysteme

Mehrheitlich besitzen die Lehrpersonen ein bestimmtes Strafsystem. Die interviewten Schülerinnen und Schüler können in den meisten Fällen sehr gut über den Aufbau dieses Systems Auskunft geben. Als häufigste Form wird die Methode der Striche genannt: „Er [der Lehrer] hat so eine Liste mit allen Namen und nachher wenn man eine Regel nicht einhält und wenn man mit anderen redet und schwatzt, kriegt man einen Strich“ (G080-12, 408). Die Kinder wissen in den überwiegenden Fällen, ob und welche Strafen zu erwarten sind. „Mit drei Strichen muss man aus einer Zeitung zehn Sätze abschreiben. Bei sechs Strichen zwanzig oder dreissig Sätze. Und bei neun Strichen muss man, glaube ich, fünfzig Sätze abschreiben und wenn man mehr als neun Striche hat, gibt es einen Eintrag ins Zeugnis“ (E202-05-76, 167). Eine weitere Methode ist das Verteilen von Punkten oder gelben und roten Karten. „Wir haben so eine Punkteliste gemacht. Der, der also [...] gegen die Regeln verstösst, der bekommt einen Punkt“ (G062-12, 319) oder „Es ist einfach wie in einem Fussballmatch. Er [der Lehrer] sagt: ‚Du hast eine gelbe Karte‘. Und er notiert sich das und wenn wir drei gelbe Karten haben, wird also, gibt es eine Rote“ (G007-01, 512). In einzelnen Fällen schildern die interviewten Kinder, dass sie zwischen verschiedenen Strafmöglichkeiten wählen können. „Wenn wir einen Kaugummi im Mund haben im Schulzimmer, dann muss man ihn rauslassen und entweder zwei Franken bezahlen, eine halbe Seite schreiben oder die Mädchen zwanzig Liegestützen oder die Jungs dreissig Liegestützen. Da kann man auswählen was man will“ (G192-08, 511).

#### 3.5.3.2 Zusatzarbeiten

Die Zusatzarbeiten umfassen in den überwiegenden Fällen das Erledigen von Strafaufgaben. Diese Strafaufgaben können ganz unterschiedlich ausfallen. Mehrheitlich schildern die interviewten Kinder, dass als Strafe selbständig eine Geschichte geschrieben oder aus einem Buch eine bestimmte Anzahl Seiten abgeschrieben wird. „Manchmal müssen ein paar zwei Seiten abschreiben und wenn jemand nicht so beteiligt an dem war, muss er nur eine Seite abschreiben“ (G032-09, 395). Nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler werden vereinzelt die Schulhausregeln und die Klassenregeln abgeschrieben oder dasselbe Wort muss auf einem Blatt wiederholt aufgeschrieben werden. „Man muss manchmal die ganze Hausordnung, das ist ein ganzes Blatt und manchmal muss man auch nur jene Regel, die man gebrochen hat, abschreiben“ (G048-11, 158) oder „Bei unserem Mathelehrer gab es das schon, dass sie hundert Wörtchen schreiben mussten oder bei einem anderen Lehrer“ (G166-06, 158). In einzelnen Fällen wird als Zusatzarbeit die Anfertigung eines Referats verlangt. „Wir haben im M&U jetzt, wenn wir da nicht zuhören und einfach blödeln, dann müssen wir über ein Tier einen fünfseitigen Vortrag schreiben“ (G062-12, 360). Im Weiteren schildern die Kinder, dass die Lehrperson – im Fall der ungenügenden Erledigung – das Ämtchen auf bestimmte Zeit verlängern kann. „Wenn man es jeden Tag vergisst, muss man das Ämtchen eine Woche länger behalten“ (G228-06, 296).

### 3.5.3.3 Time-out

Nach Auskunft der interviewten Kinder werden die Schülerinnen und Schüler bei unerwünschtem Verhalten häufig aus dem Unterricht ausgeschlossen, indem sie vor die Tür geschickt werden. Diese Zeit müssen die betreffenden Kinder mehrheitlich nach der letzten Schulstunde nachsitzen. „Wenn man besonders viel Unsinn macht, dann muss man während der Lektion rausgehen und die Zeit, die man draussen ist, muss man dann nach der Schule noch nachholen“ (G202-05, 286). In einzelnen Fällen schildern die interviewten Kinder, dass die Lehrperson mit Hilfe einer Stoppuhr bestimmt, wie lange die Schülerinnen und Schüler nach dem Läuten nachsitzen müssen. „Immer, wenn wir geschwätzt haben, hat er [der Lehrer] immer die Zeit gestoppt und die haben wir immer am Ende der Schule nachsitzen müssen“ (G175-03, 45) oder „Nachher müssen wir das einfach nach der Schule wieder nachholen, wenn wir zum Beispiel drei Minuten laut waren“ (G094-08, 614).

### 3.5.3.4 Verbale Strafen

Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass die Lehrpersonen bei unerwünschtem Verhalten in manchen Fällen wütend werden und die Stimme erheben oder eine Strafpredigt halten. „Wir haben eben so ein Ampel-System. Dann schreibt er [der Lehrer] es auf und manchmal wird er ziemlich wütend, weil wir eben nie das machen, was er sagt“ (E175-03-06, 52) oder „Er wird einfach wütend. Er schreit“ (E228-06-51, 64).

### 3.5.3.5 Körperstrafen

In den insgesamt 120 Interviews werden zwei Vorfälle erwähnt, bei denen die Lehrperson tätlich auf eine Unterrichtsstörung reagiert hat. Im einen schildert das betroffene Kind: „Einmal ist er [der Lehrer] dann wütend geworden und hat mich so gehoben“ (E228-06-51, 104). Dieser Sachverhalt wird in einem anderen Interview bestätigt: „Herr X hat Kind-Y mal genommen und so geschüttelt und dann hat er gesagt: ‚Jetzt ist fertig, mach jetzt deine Sachen‘“ (E228-06-52, 210). Vom anderen Fall wird berichtet: „Er [der Lehrer] hat bereits ein Kind von uns aufgehoben und voll auf den Boden fallen lassen“ (E133-02-48, 202) (vgl. Kapitel 4.1.1).

### 3.5.3.6 Entzug von Positivem

Der Entzug von etwas Beliebtem oder von Privilegien wird nach Auskunft der interviewten Kinder ebenfalls als Strafe wahrgenommen. Häufig wird erwähnt, dass in der Sportstunde nicht mitgeturnt werden darf. „Dann werden manchmal auch Sachen verboten, zum Beispiel dass sie im Turnen nicht mehr spielen dürfen, in der nächsten Stunde“ (G214-05, 169). In einzelnen Fällen folgt auf unerwünschtes Verhalten keine oder nur eine verkürzte Pause. „Manchmal, wenn wir auch nicht so gut gearbeitet haben, dann dürfen wir erst später in die Pause“ (G159-04, 126) oder die Spielmaterialien für die grosse Pause werden entzogen. „Jetzt hat zum Beispiel gerade jemand etwas aus der Spielkiste genommen und das nicht zurückgegeben; jetzt bleibt sie einfach drei Tage lang zu“ (G159-04, 150). Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass einzelne oder mehrere Kinder bei wiederholtem Vergehen nicht an bestimmten Klassenaktivitäten teilnehmen dürfen. „Dann weiss man, wenn man über drei Punkte hat, dann geht man nicht ins Klassenlager“ (G062-12, 341). In einzelnen Fällen schildern die Kinder, dass ihnen bestimmte Privilegien für eine Zeit verwehrt bleiben. „Am Mittwochnachmittag, nach der Pause haben wir immer Kaugummi-Stunde, da dürfen wir immer während der Stunde Kaugummi kauen. Und manchmal schafft sie [die Lehrerin] diese auch ab, wenn zu viele Striche an der Wandtafel sind“ (E094-08-01, 113).



### 3.5.3.7 Formale Strafen

Zu den häufigsten formalen Strafen gehören ein Gespräch mit den Eltern oder dem Schulleiter sowie ein Eintrag ins Zeugnis. „Wenn man drei Striche hat, bekommt man einen Eintrag. Und das geht ins Zeugnis“ (E221-03-37, 128). Die interviewten Kinder beschreiben das Gespräch mit dem Schulleiter in vielen Fällen als Bestrafung, die bei schwerwiegenden Vergehen zur Anwendung kommt. „Das Schlimmste ist einfach, wenn du das Schulareal verlässt. Dann musst du zum Schulleiter“ (G202-05, 208) oder „Wenn es ganz schlimm ist, dann muss man zum Schulleiter“ (G166-06, 127). In einzelnen Fällen findet ein Gespräch gleichzeitig mit den Eltern und der Schulleitung statt. „Wenn man das Ende der Striche erreicht hat, informiert die Lehrerin die Schulleitung und es gibt ein Gespräch mit den Eltern“ (G005-10, 359).

### 3.5.4 Andere Strafinstanzen

In einigen Interviews wird berichtet, dass andere Instanzen als die Klassenlehrperson bei negativem Verhalten Strafen verhängen. Mehrheitlich sind das Lehrpersonen, die in der Klasse ein bestimmtes Fach unterrichten. „Unser Franzlehrer gibt eigentlich, wenn wir einfach zu laut schwatzen, zwei Seiten oder wenn wir auch Aufgaben vergessen auch zwei Seiten“ (G080-12, 484). Vereinzelt schildern die Kinder, dass auch der Schulleiter oder der Hauswart die Schülerinnen und Schüler bestraft. „Nachher kommen so der Schulabwart oder der Schulleiter und beschimpfen uns“ (G202-05, 254). In einem einzigen Interview erklärt das Kind, dass Mitschülerinnen und Mitschüler, sofern ihnen ein bestimmtes Ämtchen zugeteilt wurde, strafrelevante Befugnisse haben. „Und Herr X hat ihnen auch die Erlaubnis gegeben, dass, wenn etwas am Boden liegt und sie [die Ordnungschefs] sagen: ‚Könnt ihr das bitte aufheben‘ und wenn er [der Schüler] es nicht macht, dass er [der Lehrer] einen Strich austeilen kann. Und die JETZIGEN Ordnungschefs missbrauchen das recht“ (G065-02, 344).

### 3.5.5 Häufigkeit und Zeit

In vielen Fällen besitzen die Striche, Punkte oder Karten der Lehrperson eine bestimmte Gültigkeitsdauer. In den meisten Fällen werden die bestehenden Angaben im Strafsystem nach einer bestimmten Zeit gelöscht. „Dann schreibt er [der Lehrer] das Datum drauf und wenn man innerhalb derselben Woche noch einmal etwas macht, kriegt man eine rote Karte. Und wenn eine Woche vorbei ist, streicht er es durch“ (E214-05-72, 104). In vielen Fällen erzählen die interviewten Kinder über die Strafen, die es früher gab. „Manchmal, also jetzt gerade nicht mehr, aber in der vierten Klasse glaube ich noch, hatten wir so ein Sprachbuch und dann gab es manchmal eine Seite und dann mussten wir sie abschreiben“ (G048-11, 325).

### 3.5.6 Bestrafung von Mitschülerinnen und Mitschülern

Die interviewten Kinder äussern sich in vielen Fällen über Strafen, die ihre Mitschülerinnen und Mitschüler betreffen. Dabei wird häufig über diejenigen Schülerinnen und Schüler berichtet, die häufiger als andere bestraft werden. „Es gibt so zwei, drei Jungs in der Klasse und die beschuldigt sie [die Lehrerin] besonders oft, also ja, gibt sie Striche und so Einträge“ (G221-03, 423). Gleichzeitig schildern die interviewten Kinder, dass bestimmte Mitschülerinnen und Mitschüler schneller als andere bestraft werden. „Bei den einen schreibt sie [die Lehrerin] sehr schnell an die Tafel und macht Striche, aber bei den anderen geht es dann wieder länger“ (E094-08-03, 274). In einzelnen Interviews betonen die Kinder, dass sie für denselben Sachverhalt im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eine Strafe erhalten haben. „Ich habe einmal einen Strich bekommen, weil ich

die Finken nicht ordentlich hatte und ein paar andere Kinder hatten das auch, aber nur ich habe einen Strich bekommen“ (G221-03, 413).

### 3.5.7 Akzeptanz

Einige der interviewten Kinder bekunden Unzufriedenheit über die Art und Weise, wie die Lehrperson im Unterricht auf gewisse Sachverhalte reagiert. „Wenn ich sie [die Lehrerin] zum Beispiel frage: ‚Darf ich einen Bleistift haben?‘, nachher sagt sie: ‚Jetzt hast du einen Strich‘, obwohl ich nur etwas gefragt habe. Das finde ich noch mies, ein Stückweit“ (G080-12, 594). Mehrheitlich wird bemängelt, dass bei negativem Verhalten eines Mitschülers alle Kinder von den Konsequenzen betroffen sind. „Es ist einfach blöd, wenn jemand, zum Beispiel sagen wir jetzt einmal Schülerin-Y, wenn sie etwas gemacht hat. Da haben nachher einfach alle darunter gelitten. Und das ist einfach ziemlich dumm, da kann man doch einfach SIE wechseln [Sitzplatz], anstatt alle“ (G202-05, 45) oder „Wenn jetzt jemand schwatzt, dann diskutiert er [der Lehrer] mega lange über das und beschimpft auch mega stark. Und das ist mega Zeit verschwendend“ (G192-08, 370). Häufig besteht jedoch eine Einsicht darüber, wieso eine Bestrafung erfolgt. „Weil die [die Lehrerin] hat gar nicht gerne, wenn man sie anlügt. Das ist eigentlich realistisch“ (G159-04, 666). Vereinzelt wird das Strafsystem der Lehrperson als untauglich eingestuft. „Ich finde, das bringt's gar nicht, diese Striche. Unserer Klasse ist das eigentlich so was von egal“ (G065-02, 388). Die Schilderungen eines Kindes zeigen, dass sich auch die Eltern zum Strafsystem der Lehrperson äussern. „Sie [die Eltern] haben gesagt, dass dieses Ampelsystem etwas kindisch sei und man schon im Kindergarten so Sachen mit Strichen gemacht hat. Und jetzt immer noch in der 6. Klasse“ (E159-04-60, 142). In einem einzigen Interview wird geschildert, dass die Lehrperson auch in das Ordnungs-/Strafsystem eingeschlossen ist. „Herr X kann auch gelbe Karten kriegen und wenn er dann drei hat, muss er uns einen Kuchen backen“ (G007-01, 238).

## 3.6 Positive Konsequenzen in der Schule

Die Kategorie positive Konsequenzen in der Schule setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen die interviewten Kinder Angaben zur Art (Kapitel 3.6.1), zum Grund (Kapitel 3.6.2), zur Häufigkeit und Zeit (Kapitel 3.6.3) sowie zur Akzeptanz (Kapitel 3.6.4) von positiven Konsequenzen in der Schule machen.

### 3.6.1 Art

Aus den Interviews der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen bei positiven Leistungen oder bei positivem Verhalten die Kinder in den meisten Fällen loben. „Wenn es zum Beispiel jemand sehr gut macht, dann sagt sie [die Lehrerin]: ‚Super!‘“ (G166-06, 302) oder „Sie [die Lehrerin] hat gerade erst gesagt: ‚Ihr seid eine tolle Klasse. Ich habe euch auch gerne‘“ (E048-11-93, 120). Die interviewten Kinder geben an, dass die Lehrperson häufig schriftlich ihr Lob ausdrückt. „Oder manchmal schreibt er [der Lehrer] noch aufs Blatt ‚Bravo‘ oder ‚gut gemacht‘“ (G007-01, 434). Vereinzelt wird berichtet, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern in der Regel keine positive Rückmeldung gibt. „Sie [die Lehrerin] sagt eigentlich nur etwas, wenn wir etwas nicht gut machen“ (G221-03, 335) oder „Er [der Lehrer] lobt uns eigentlich sozusagen nie“ (G202-05, 503). Häufig besitzt die Lehrperson ein Belohnungssystem, bei welchem die Kinder für positives Verhalten Pluspunkte erhalten können, die bei einer bestimmten Punktzahl durch Preise eingetauscht werden. „Wenn man ein Ämtchen macht, muss man es Herrn X sagen und dann bekommt man einen Pluspunkt“ (G192-08, 314) oder „Sie [die Lehrerin] hat so eine Schachtel, von dort können wir etwas auswählen, Gummi, Bleistift, Stifte, Füller“ (E113-02-48, 108). In vielen Fällen sammeln die Schülerinnen und Schüler als Klasse

Pluspunkte für positives Verhalten und werden so im Anschluss zusammen belohnt. „Frau X hat zum Beispiel gesagt: ‚Ihr müsst mindestens zwölf Sterne haben um ins Y-Museum zu kommen‘“ (G062-12, 618) oder „Weil wir bekommen jeweils Striche, wenn wir etwas gut gemacht haben. Wenn man genug hat, dann kann man die einlösen, irgendwie gegen eine Übernachtung“ (G159-04, 317).

### **3.6.2 Grund**

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass die Gründe für Belohnungen seitens der Lehrperson in den meisten Fällen in positivem Verhalten der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts begründet liegen. „Fürs An-den-Platz-sitzen. Also zehn Sekunden nach dem Läuten am Platz sitzen“ (G159-04, 529) oder „Wenn man eine Stunde lang ganz ruhig war und gut gearbeitet hat“ (G159-04, 537). Vielfach sind das Belohnungssystem und das Bestrafungssystem der Lehrperson miteinander verknüpft: „Ende Semester gibt es so eine Rangverkündigung, wer am wenigsten gelbe Karten gehabt hat und dann verteilt er [der Lehrer] Preise [...], kauft er jeweils für 100 Franken ein“ (G007-01, 526). In manchen Fällen erfolgen die Belohnungen direkt auf das gewünschte Verhalten. „Heute im Zeichnen haben wir Musik gehört und wenn es laut wurde, hat sie [die Lehrerin] wieder ausgeschaltet und nachher, wenn es wieder leiser war, hat sie wieder eingeschaltet“ (G127-04, 441) oder „Sonst sind wir immer so laut und als wir einmal ganz still waren, konnten wir ein Sugas [Bonbon] bekommen“ (G094-08, 104). In einigen Fällen belohnt die Lehrperson die Kinder für das Erledigen von Zusatzaufgaben. „Wir müssen manchmal Papier sammeln, also es ist überall. Und er [der Lehrer] sagt, wenn wir gut arbeiten würden, dann kriegen wir keine Hausaufgaben“ (G032-09, 242) oder „Man kann aufsteigen, wenn man ein Ämtchen macht oder einen Gruppenraum putzt oder ein Ämtchen von den anderen übernimmt oder einen Aufsatz schreibt oder ein rotes Blatt bearbeitet“ (E159-04-58, 128).

### **3.6.3 Häufigkeit und Zeit**

Mehrheitlich besitzt das Belohnungssystem der Lehrperson eine bestimmte Gültigkeitsdauer und so können die Belohnungen in den meisten Fällen nach einer gewissen Zeit durch die Schülerinnen und Schüler eingelöst werden. „Nach sechs Wochen. Dann bekommt man nach sechs grünen Smileys eine Belohnung“ (E159-04-60, 60) oder „Am Schluss des Jahres hat er [der Lehrer] alle zusammengezählt, alle Pluspunkte der Ämtchen, des Wochenchecks und dann gibt es so Preise“ (G192-08, 332). Vereinzelt berichten die interviewten Kinder, dass die Lehrperson spontan auf erwünschtes Verhalten mit einer kleinen Belohnung reagiert. „Sie [die Lehrerin] hat uns einmal so ein Sportmint [Bonbon] gegeben, weil wir einmal ganz leise waren“ (G094-08, 1020).

### **3.6.4 Akzeptanz**

Vereinzelt äussern die interviewten Kinder eine Unzufriedenheit mit dem Belohnungssystem der Lehrperson. „Was ich auch noch gemein finde, das ist dann, die letzten paar, die kriegen dann nichts“ (G192-08, 334). In einigen Fällen besteht eine Einsicht darüber, weshalb die Lehrperson bestimmtes Verhalten nicht belohnt. „Es sollte eigentlich selbstverständlich sein, dass man es gut macht“ (G019-11, 295).

## **3.7 Reaktion der Lehrperson**

Bei der Kategorie Reaktion der Lehrperson geht es um die Art und Weise, wie beziehungsweise ob Lehrpersonen überhaupt auf Vorkommnisse in explizit genannten Situationen reagieren. Dabei wird unterschieden zwischen dem Reaktionsmuster auf Schwierigkeiten und Probleme (Kapitel 3.7.1), dem Reaktionsmuster auf Anregungen, Ideen und

Vorschläge (Kapitel 3.7.2), der Reaktion auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (Kapitel 3.7.3) sowie dem Reaktionsmuster auf das Arbeitsverhalten (Kapitel 3.7.4) und auf Störungen von Schülerinnen und Schülern (Kapitel 3.7.5). Ein besonderes Augenmerk wird dabei auch auf die situative Flexibilität der Lehrperson (Kapitel 3.7.6) gerichtet.

### **3.7.1 Reaktionsmuster auf Schwierigkeiten**

Die befragten Schülerinnen und Schüler geben bei dieser Unterkategorie an, wie sich ihre Lehrpersonen bei einer Herausforderung verhalten. Zum einen geht es dabei um die Problemlösung beim Bilden von Teams bei Gruppen- oder Partnerarbeiten, wenn sich die Kinder nicht einigen können. „Es gibt ein Mädchen [...] und immer die gleichen müssen mit ihr sein. Und das nervt die und dann müssen wir auslösen“ (G032-09, 441). Zum anderen geht es um die Reaktion von Lehrpersonen auf stoffbezogene Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die meisten Kinder erzählen, dass die Lehrperson, in Situationen, in denen ihnen etwas schwer fällt oder sie etwas nicht verstehen, zu ihnen an den Platz kommt, oder ihnen am Lehrerpult weiterhilft. „Dann versucht er es zu erklären oder er fragt, wer will nach hinten zum Canapé (Sofa) kommen? Wer es nicht versteht, kann nach hinten kommen“ (E148-07-24, 75). Nur wenige Lehrpersonen reagieren in diesem Moment abweisend, indem sie es nicht noch einmal erklären, sondern einen anderen Schüler damit beauftragen. „Sie sagt einfach, geh zu jemand anderem und frage ihn“ (E113-02-45, 104).

### **3.7.2 Reaktionsmuster auf Anregungen**

Auf Ideen, Vorschläge und Anliegen von Schülern reagieren die Lehrpersonen zum Teil mit offenen Ohren. „Sie [eine Schülerin] hilft mir manchmal, wenn er mich zusammenstaucht. Dann sagt sie [zum Lehrer]: ‚Sie sollten aufhören, so was zu sagen!‘ Dann hört er auf“ (G192-08, 532). Andere Lehrpersonen reagieren gar nicht oder ablehnend. „Wir wollten einmal eine Lesenacht machen und da sagt sie jeweils: ‚Nein ich will mich doch nicht eine ganze Nacht mit euch plagen‘“ (G113-02, 90).

### **3.7.3 Reaktionsmuster auf Sozialverhalten**

Das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler entgeht den Augen der Lehrpersonen nicht. Es wird jedoch sehr verschieden darauf reagiert. Die Aussagen der interviewten Kinder weisen darauf hin, dass sich die meisten Lehrpersonen darum kümmern, wie sich ihre Klasse verhält. So sprechen die Klassenlehrpersonen mit den betreffenden Kindern oder mit der ganzen Klasse oder bestrafen sie, wenn sie frech sind oder lügen. „Dann ging sie auch nach draussen und hat mit ihnen geredet und dann mussten die Eltern kommen“ (E019-11-82, 154) oder „Da fragt sie jeweils, ob man die Hausaufgaben gemacht hat und wenn man nachher ‚ja‘ sagt und gelogen hat und sie es nachher herausfindet, dann kommt man anstatt eins gerade zwei [Felder im Punktesystem] nach unten“ (G159-04, 664). Einige Lehrpersonen bitten ihre Schülerinnen und Schüler sogar, sich ordentlicher anzuziehen. „Sie [Schülerin] hat sich einmal so gestreckt, dass man ein bisschen den Bauch sehen konnte. Dann hat sie [Lehrerin] gesagt, du musst nächstes Mal einen längeren Pulli anziehen“ (G094-08, 522). Dennoch scheint es einige Lehrpersonen zu geben, die das schlechte Benehmen zwar bemerken, aber nicht darauf reagieren. „Dann gibt es eigentlich keine Strafen, sie ignoriert es einfach und geht weg und so“ (E127-04-79, 262).

### **3.7.4 Reaktionsmuster auf Arbeitsverhalten**

Die Lehrpersonen reagieren auf gutes Arbeitsverhalten in Bezug auf (Haus-)Aufgaben oder die Erledigung von Ämtchen mit Belohnungen unterschiedlicher Art:

- Mündlich: „Wenn [...] jemand das mega gut gemacht hat [...] da hat Frau X gesagt: ‚Schaut mal Kind-X’s Liste an, das ist ein SEHR gutes Vorbild!‘“ (G113-02, 391);
- mit Süßigkeiten: „Sie hat uns einmal so ein Sportmint [Bonbon] gegeben, weil wir einmal ganz leise waren“ (G094-08, 1020);
- mit Entlastungen: „Er sagt, wenn wir gut arbeiten würden, dann kriegen wir keine Hausaufgaben“ (G032-09, 242).

Schlechtes Arbeitsverhalten jedoch wird mit Zurechtweisen, Bestrafung und dem Entzug von Belohnungen quittiert. Sehr prominent ist laut den Angaben der Schülerinnen und Schüler, dass Lehrpersonen auf das Arbeitsverhalten der Kinder mit dem Dosieren der Pausen reagieren. Bei gutem Arbeitsverhalten dürfen die Kinder früher oder länger in die Pausen und bei schlechtem Arbeitsverhalten werden kleine Pausen gestrichen oder verkürzt. „Manchmal, wenn wir nicht gut gearbeitet haben, im Unterricht, gibt sie uns gar keine Pause“ (G031-10, 107).

### 3.7.5 Reaktionsmuster auf Störungen

Bei dieser Unterkategorie geht es nicht darum, welche eingeführten, regelmässigen Konsequenzen (wie Striche, Einträge oder Gespräche) bei einer Störung gelten (vgl. Kapitel 3.3 und 3.5), sondern darum wie die Lehrperson situativ reagiert, wenn die Schülerinnen und Schüler den Unterricht aufhalten. Das häufigste Reaktionsmuster, das die Lehrpersonen zeigen, ist die Verwarnung. „Dann warnt sie einfach jene, die sie gerade am besten hört, ihr müsst jetzt mal ruhig sein“ (G127-04, 435). Oft werden auch die Kinder an andere Plätze gesetzt, um Ruhe in die Klasse zu bringen. „Es ist auch vorgekommen, dass zwei Kinder geschwätzt haben und nachher musste das eine Kind an den Computertisch sitzen und das andere konnte am Platz sein und musste einfach still sein“ (G017-09, 25). Um sich Gehör zu verschaffen ohne laut zu werden, greifen einige Lehrpersonen zu melodischen, rhythmischen oder technischen Hilfen wie Glöckchen, Hände klatschen oder Stoppuhren. „Wenn sie klatscht, heisst das, wir müssen nachklatschen und es ist ruhig und wenn wir dann nicht ruhig sind, dann macht sie Striche“ (G062-12, 170). Ein übliches Reaktionsmuster scheint auch das Warten auf absolute Ruhe im Klassenzimmer zu sein. „Wenn sie etwas erklärt, nachher sprechen wir einfach dazwischen. Dann wartet sie einfach“ (G094-08, 400). Daneben gibt es auch Reaktionen auf Störungen wie ignorieren, anschreien, Dinge werfen und vor die Türe beordern. Diese Massnahmen werden aber vergleichsweise seltener angewendet.

### 3.7.6 Situative Flexibilität

Laut Angaben der befragten Kinder zeigen die Lehrpersonen verschiedenste Reaktionen auf eine Situation. Einige Lehrpersonen reagieren bedingt durch die jeweilige Lage beweglich, kreativ und angemessen. „Meistens sagt sie, dass wir auswählen können und wenn wir nicht so ruhig waren, dann sagt sie eigentlich mit wem [die Kinder arbeiten müssen]“ (G159-04, 678) oder „Freitags nach 11 Uhr freue ich mich so und kann mich dann nicht mehr so gut konzentrieren. Das weiss Frau X auch und macht dann mehr Spiele“ (E017-09-43, 28). Andere Lehrpersonen zeigen Reaktionen, die unflexibel und für die Schüler oft unverständlich sind. So erzählt ein Kind, dass es ihm nicht gefällt, „dass er [der Klassenlehrer] manchmal sofort ausflippt“ (E192-08-33, 20) und ein anderes berichtet, dass der Klassenlehrer mit Bestrafen reagiert, wenn die Schüler flüstern, obwohl sie an einer Partnerarbeit sind (G192-08, 500-505). Als ein prominentes Beispiel für eine unflexible Reaktion dient eine folgende Aussage: „Ich habe Herrn X mein Exercise abgegeben und nachher hat er gesagt, nehmt das Exercise hervor. Und ich habe es ihm abgegeben, um es korrigieren zu lassen und er war am Korrigieren. Nachher hat er mich zusammengestaucht, wieso ich mein Exercise nicht nach vorne nehme“ (G065-02, 359).

## 4 Beziehungen in Schule und Unterricht

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie das schulische Umfeld von den Kindern wahrgenommen wird. Die Schilderungen beziehen sich auf die Wert- und Normvorstellungen der Lehrperson (Kapitel 6.1), die durch Reaktionen der Lehrperson auf Vorkommnisse in Schule und Unterricht, aber auch durch ihre Werthaltungen oder Ansprüche an das Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder, vermittelt werden. Im Weiteren werden auch Äusserungen zur Autorität (Kapitel 4.2) und zur Integrität der Lehrperson (Kapitel 4.3) sowie Beschreibungen der Art und Qualität von Beziehungen zur Lehrperson (Kapitel 4.4) und zu den anderen Schülerinnen und Schülern (Kapitel 4.5) dargestellt.

### 4.1 Werte und Normen der Lehrperson

Die Kategorie Werte und Normen der Lehrperson setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder zur Reaktion der Lehrperson auf Disziplinstörungen im Unterricht und andere Episoden aus dem schulischen Umfeld (Kapitel 4.1.1), zu Werturteilen der Lehrperson (Kapitel 4.1.2) sowie ihren Ansprüchen im Hinblick auf die Arbeitshaltung und -weise der Kinder (Kapitel 4.1.3) äussern.

#### 4.1.1 Disziplin

Einige Kinder berichten, dass die Lehrperson auf einmalige Verstösse gegen Regeln oder mitunter nachlässige Art der Ausführung von Aufgaben oder Arbeitsaufträgen durch die Schülerinnen und Schüler mit Gelassenheit reagiert. „Zum Beispiel auch, wenn ich jetzt etwas vergessen habe, drückt er [der Lehrer] ein Auge zu, wenn er [der Schüler] es jetzt vielleicht mal vergessen hat. Aber wenn jetzt einer kommt und der vergisst es jetzt einfach wirklich immer, da sagt er [der Lehrer]: ‚Jetzt hast du es wirklich immer vergessen, also musst du halt jetzt auch mal eines machen‘“ (G198-07, 511) oder „Er [der Lehrer] nimmt es auch noch recht gelassen“ (G148-07, 357).

Nach Aussagen der Kinder reagieren manche Lehrerinnen und Lehrer übertrieben auf nicht gravierende Verstösse. „Wenn wir gerade laut, einmal oder zwei Mal [...] er sollte einfach nicht so übertreiben, als wäre irgendein Atomweltkrieg oder so was passiert“ (G192-08, 670) oder „Aus einer Mücke macht sie [die Lehrerin] einen Elefanten“ (G031-10, 356). Die Art der Reaktionen der Lehrperson wird dabei von den Kindern oft als übertrieben beschrieben, vor allem, wenn es sich um lautstarke Äusserungen handelt. „Man ist so am Schreiben und dann kräht sie [die Lehrerin] und dann erschrickt man so“ (G221-03, 461) oder „Weil er [der Lehrer] immer sofort laut wird. Weil er immer sofort wütend wird. Dann schreit er wieder“ (E228-06-51, 118). Aber auch langwierige Reden halten die Schülerinnen und Schüler für unangemessen. „Wenn er [der Lehrer] ausruft, dann beginnt er, lange, dann macht er Pause. Und dann beginnt er plötzlich wieder und (Gelächter) dann macht er wieder Pause und dann fängt er plötzlich wieder an“ (G192-08, 427). In einigen Interviews schildern die Kinder ihre Lehrpersonen als unberechenbar und launisch. „Einfach, dass sie [die Lehrerin] eben dann schlechte Laune hat oder so und dann gibt sie einfach irgendwie wie allen die Schuld. Und das ist einfach... wenn du ein Blatt machst und sie eine schlechte Laune hat, ist alles falsch und wenn sie jetzt eine gute Laune hat, wäre es richtig“ (G113-02, 365). Ebenfalls die hochemotionalen Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer finden die Kinder unangemessen. „Wenn ich zum Beispiel zu viel vergessen habe oder ich nicht gerade aufpasse, wird sie [die Lehrerin] meistens sehr schnell wütend. Da gefällt es mir nicht so“ (E166-06-20, 76), „Manchmal flippt er [der Lehrer] aus, das finde ich nicht so gut“ (E192-08-33, 146), „Er [der Lehrer] rastet einfach zu schnell aus“ (E192-08-35, 146) oder „Frau X [die Lehrerin] wird schnell rot und aggressiv“ (E080-12-32, 104).

In zwei Klassen kommt zum Vorschein, dass Lehrpersonen auch handgreiflich reagieren: „Einmal ist er [der Lehrer] dann wütend geworden und hat mich so gehoben“ (E228-06-51, 104) oder „Er [der Lehrer] hat bereits ein Kind von uns aufgehoben und voll auf den Boden fallen lassen“ (E133-02-48, 202).

#### 4.1.2 Werturteile

Die interviewten Kinder äussern sich zu Werthaltungen und -urteilen ihrer Lehrperson, indem sie Aussagen der Lehrperson oder aber auch ihre Reaktionen auf die Episoden aus dem schulischen Umfeld wiedergeben. Darunter fallen Haltungen und Meinungen der Lehrperson im Hinblick auf:

- Kleidungs- und Körperpflegestil: „Wenn wir schwimmen gehen, müssen wir eine Badekappe anziehen oder eine Regenjacke, dort sagt sie [die Lehrerin] schon was“ (E017-09-44, 208), „Wir dürfen uns die Nägel eigentlich nicht anmalen“ (E202-05-76, 80) oder „Man darf keine kurzen Röcke anziehen“ (G094-08, 516);
- Art der Musik, des Films: „Dann können wir jeweils sagen, welche Filme. Aber zum Beispiel Horror dürfen wir leider nicht“ (G005-10, 731) oder „Einmal habe ich so CD [Rap] oder so mitgenommen. Da hat sie [die Lehrerin] gesagt: ‚Böh, das ist ja nur Reden.‘“ (G094-08, 953);
- Umgang mit den Medien: „Er [der Lehrer] sagt dann auch, er ist dagegen, dass man Handys mit in die Schule nimmt“ (E202-05-74, 144) oder „Wir haben Playstation mitgenommen, wir haben den Fernseher dort gehabt. Aber Frau X [die Lehrerin] hat das nicht so gern“ (G062-12-574);
- Umgang miteinander: „Wenn sie [die Lehrerin] spricht, dann spricht SIE. Sie sagt immer, wenn wir sprechen, hört sie auch zu, also können wir bei ihr auch zuhören“ (E094-08-03, 172) oder „Wenn man es manchmal ihr [der Lehrerin] erzählt, sagt sie, dass man nicht den Petzer spielen soll“ (E113-02-46, 214);
- Anstands- und Benimmregeln: „Wenn jemand zum Beispiel ein Hinterteil auf die Tafel zeichnet. Da schreit sie [die Lehrerin] schon etwas mehr, denn das gefällt ihr auch nicht“ (E017-09-43, 112), „Dann hat er [der Lehrer] gesagt, dass man Entschuldigung sagen soll“ (E007-01-67, 184) oder „Das mag sie gar nicht, Kaugummi kauen“ (E094-08-02, 198);
- Fitness und Gesundheit: „Thema Nummer eins ist der Sport. Er [der Lehrer] trainiert uns so. Es nervt mich, denn jetzt habe ich wegen ihm Gelenkschmerzen. Mein Knie schmerzt immer, weil er so Sportbesessen ist“ (E148-07-23, 246) oder „Etwa zwei oder drei Kollegen und ich haben dort unten geschnupft und dann hat uns die Lehrerin erwischt und dann gab es auch Strafaufgaben. Und dann mussten wir so einen Text abschreiben gehen über Nikotin und was passieren kann“ (E127-04-77, 188);
- Universelle Haltungen: „Dass sie [die Lehrerin] das nicht so toll findet, dass er so frech ist zu der Lehrperson oder zu erwachsenen Leuten. Dass man vor ihnen ein bisschen mehr Respekt haben sollte“ (E127-04-77, 262) oder „Weil die [die Lehrerin] hat gar nicht gerne, wenn man sie anlügt“ (G159-04, 666).

Aus einem Interview wird ersichtlich, dass gewisse Werthaltungen nicht nur mündlich kommuniziert werden, sondern auf dem Aushang im Klassenzimmer festgehalten werden. „Auf der rechten Seite unseres Schulzimmers hängen so Kärtchen, noch ziemlich gross, und dort stehen Dinge drauf wie, man soll sich Zeit lassen, bevor man hetzt (juflet) oder so was“ (E148-07-22, 105).

### 4.1.3 Ansprüche

Aus den Schilderungen der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, welche Ansprüche und Anforderungen eine Lehrperson an das Arbeits- und Lernverhalten der Kinder hat. In den meisten Äusserungen beschreiben Schülerinnen und Schüler die von der Lehrperson erwartete Art und Weise der Ausführung von Aufträgen im Unterricht. Einige Lehrpersonen erwarten eine rasche Bereitschaft, die Arbeit im Unterricht aufzunehmen und eine schnelle Erledigung von Aufgaben. „Zeitungen sind so in einem Schrank und wenn wir das brauchen, in zehn Sekunden muss das alles vorne sein“ (G031-10, 473), „Dann sagt er [der Lehrer]: ‚In fünf Minuten will ich, dass es fertig ist‘. Und wir müssen dann nachher schnell schreiben“ (G032-09, 308) oder „Dann müssen wir es wie Superman machen, das schnell holen und nachher wieder an den Platz. In zehn Sekunden“ (G031-10, 486). Mehrheitlich verlangen die Lehrerinnen und Lehrer zudem eine nahtlose Ausführung der Arbeitsaufträge. „Sie [die Lehrerin] ist sehr pingelig bei fast allem und das stört mich eigentlich. Weil, dann hat sie bei einem Blatt bei den Verbesserungen... habe ich das Blatt etwa fünf Mal gemacht, weil sie immer neue Fehler auf dem gleichen Blatt gefunden hat“ (G221-03, 269), „Weil irgendwie sie [die Lehrerin] will, dass wir alle perfekt sind“ (G192-08, 490) oder „Er ist ein bisschen perfektionistisch. Wenn man nicht fertig ist, kann man nach der Schule dort noch machen“ (E175-03-08, 12). Es gibt aber auch Lehrpersonen, die nicht immer eine perfekte Ausführung anstreben. „Er reagiert manchmal nicht, wenn wir so hässlich schreiben oder hässlich zeichnen“ (G080-12, 578) oder „Bei ihm [dem Lehrer] muss nicht alles so genau sein“ (E202-05-76, 201). Einige Lehrpersonen bestehen auf einem bestimmten Weg zur Lösung einer Aufgabe. „Manchmal habe ich einen Lösungsweg, der ihr [der Lehrerin] nicht passt, weil sie es in den Lösungen anders schreiben und sie nimmt immer die Lösungen vom Lösungsordner“ (E221-03-38, 202). In einigen Interviews äussern sich die Kinder über die Menge von Aufgaben. „Wir müssen während der Schulzeit viel machen“ (E094-08-03, 240).

Oft berichten die Kinder, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre volle Aufmerksamkeit während dem Unterricht erwarten. „Weil sie ist einfach [...] sie erklärt es nur einmal, nachher darf man sie dann nicht mehr fragen gehen, sonst wird sie sauer (ranzig)“ (E115-01-27, 36) oder „Dann gehen sie [die Kinder] nach vorne und fragen, was müssen wir machen. Und dann sagt er [der Lehrer] ihnen: ‚Ich habe es euch gesagt. Jetzt müsst ihr halt selbst schauen, dass ihr dann wisst, was ihr tun müsst.‘“ (E148-07-22, 54).

Einige Aussagen betreffen die Ansprüche der Lehrperson bei den ausserunterrichtlichen Aktivitäten. „Beim Putzen ist er einfach ganz streng und ja, also Sauberkeit und Genauigkeit, dass ist bei ihm einfach [...] sehr wichtig“ (E175-03-05, 201) oder „Es gibt so wie so sportliche Aktivitäten, das heisst ‚aktiv und fit‘. Und es können jeweils nicht alle gehen. Und sie [die Lehrerin] will unbedingt gewinnen“ (G113-02, 582).

## 4.2 *Autorität der Lehrperson*

Die Kategorie Autorität der Lehrperson setzt sich zusammen aus den Schilderungen, in denen die interviewten Kinder Angaben zu den Themen Gehorsam (Kapitel 3.1.1) und Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber ihrer Lehrperson (Kapitel 3.1.2) machen.

### 4.2.1 Gehorsam

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass es in der Regel automatisch still wird, sobald die Lehrperson zu sprechen beginnt. Mehrheitlich braucht die Lehrkraft nicht zu lärmern, um langfristig für Ruhe im Unterricht zu sorgen. In einzelnen Interviews wird jedoch ersichtlich, dass die eingetretene Stille oftmals nur von kurzer Dauer ist. „Dann ist



es kurz ein bisschen leise und dann kommt die Lautstärke schon wieder“ (G127-04, 82). Häufig schildern die interviewten Kinder, dass sich die Lehrperson einer Glocke bedient, um die Lautstärke im Klassenzimmer zu regulieren. „Wir haben so eine Glocke in der Klasse und wenn dann die Kinder nicht zuhören, läutet Frau X oder Frau Y damit und dann sind einfach alle still“ (G048-11, 338). In einzelnen Interviews wird deutlich, dass die Lehrperson zum Teil noch vehementer auftreten muss, um sich Gehör zu verschaffen. „Es ist schon ein paar Mal vorgekommen, dass er mit den Fäusten auf den Tisch gehauen hat“ (G148-07, 337). In einigen Fällen schildern die interviewten Schülerinnen und Schüler, dass früher angewendete Methoden zur Erreichung von Gehorsam ihre Wirkung in der Zwischenzeit verloren haben. „Jetzt macht das Herr X auch fast nicht mehr. Weil das nichts mehr nützt“ (G228-06, 347).

Mehrheitlich offenbaren die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, dass der Lehrperson gefolgt wird. „Es machen eigentlich alle, was er [der Lehrer] uns sagt. Es hat noch niemand gesagt, er würde das nicht machen“ (E202-05-74, 258) oder „Wenn Herr X sagt, wir sollen ruhig sitzen, dann sitzen wir auch ruhig“ (E198-07-61, 34). Häufig berichten die interviewten Kinder, dass sie es wichtig finden, der Lehrperson zu folgen. Dabei geben sie unterschiedliche Gründe an: „Sonst würde es sozusagen ein riesiges Chaos geben“ (E202-05-75, 160) oder „Er [der Lehrer] lehrt uns ja Sachen und dafür sollten wir ja eigentlich dankbar sein“ (E192-08-35, 300). Oft geben die Schülerinnen und Schüler an, der Lehrkraft zu gehorchen, um den Übertritt in eine höhere Stufe zu schaffen. „Weil man sonst unbeliebt wird bei ihm [dem Lehrer]. Er schaut auch auf das Verhalten für in die Sek zu kommen. Wenn man sich widersetzt, dann ist es auch nicht so gut“ (E228-06-50, 188) oder „Momentan, in der Sechsten ist es wichtig, dass man lernt und gehorcht, damit man auch in die Sekundarschule kommt und nachher weiter kann“ (E094-08-04, 150). Ein weiterer häufig genannter Grund für Gehorsam liegt in der Rolle der Person als Lehrkraft begründet. „Weil sie einfach die Lehrerin ist und [...] sie einfach das Beste für uns will“ (E159-04-57, 170) oder „Weil er Lehrer ist“ (E148-07-21, 196). Manchmal wollen die Kinder auch Bestrafungen entgehen, die auf Unfolgsamkeit folgen. „Weil man sonst eine Strafe bekommt“ (E115-01-26, 140) oder „Die meisten [Schülerinnen und Schüler] folgen ihr [der Lehrerin] nur, weil sie keine Strafaufgaben wollen“ (E094-08-02, 260). Zusätzlich wird erzählt, dass Gehorsam gegenüber der Lehrkraft wichtig für die eigene Zukunft ist. „Ich finde es wichtig, weil die Schule nur einmal ist und es ist eigentlich wichtig für den Beruf“ (E062-12-56, 184). In einem Interview schildert das Kind, dass die Eltern für wichtig erachten, der Lehrperson zu folgen. „Meine Eltern sagen auch immer, man sollte dem Lehrer zuhören und das machen, was er sagt“ (E032-09-91, 244).

Einige Kinder berichten, dass der Lehrperson nicht immer gefolgt wird. Dem geschilderten Ungehorsam liegen dabei verschiedene Motive zu Grunde: „Nicht immer. Manchmal sagt sie [die Lehrerin] auch Sachen, die gar nicht so wichtig sind“ (E221-03-39, 264) oder „Sie [die Lehrerin] kommt manchmal auch zu spät in die Schule und wir mögen sie eigentlich alle nicht so, deshalb hören wir manchmal nicht so auf sie“ (E221-03-38, 162).

#### 4.2.2 Respekt

Mehrheitlich schildern die interviewten Schülerinnen und Schüler, dass sie sich nicht frech gegenüber der Lehrperson verhalten. In einem Interview wird als Grund dafür angegeben, dass die Lehrperson als Vorbild betrachtet wird. „Weil sie [die Lehrerin] ein gutes Vorbild ist“ (E048-11-95, 228). Häufig führt schon das bloße Erscheinen der Lehrperson dazu, dass störendes Verhalten aufhört. „Manchmal ist es dort [im Schulzimmer] einfach wieder laut, plötzlich, wenn Herr X reinkommt, bang, ruhig“ (G192-08, 209). Zum Teil werden jedoch Aussagen über respektloses Benehmen der Mitschülerinnen und Mitschüler gemacht. „Sie [die Mitschülerinnen und Mitschüler] geben immer ihre Kommentare ab und freche Antworten, machen nichts, nehmen gar nicht wahr, was Frau X sagt, sitzen nur da

und vergessen die Hausaufgaben. Wenn sie etwas nicht wollen, bleiben sie einfach stehen oder am Platz sitzen“ (E159-04-58, 252). In einigen Interviews wird ersichtlich, dass die Kinder untereinander schlecht über die Lehrperson sprechen oder sich über diese lustig machen. „Nicht zu ihm [dem Lehrer] persönlich. Hinter seinem Rücken schon“ (E228-06-50, 192), „Ihr [der Lehrerin] persönlich habe ich es nicht gesagt. Aber ich habe mit meinen Kolleginnen darüber geredet. Dann waren wir schon ein bisschen frech“ (E166-06-19, 202) oder „Manchmal wenn Herr X nicht schaut, machen die Knaben oder einige Mädchen von uns Grimassen“ (E214-05-72, 174).

### **4.3 Integrität der Lehrperson**

Die Kategorie Integrität der Lehrperson setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zur Zuverlässigkeit (Kapitel 3.2.1), zur Gerechtigkeit (Kapitel 3.2.2), zum anerkennenden Umgang (Kapitel 3.2.3) und zur Geduld der Lehrperson (Kapitel 3.2.4) äussern.

#### **4.3.1 Zuverlässigkeit**

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler berichtet, dass die Lehrperson pünktlich zum Unterricht erscheint und sich an Abmachungen hält. Weiter wird geschildert, dass die Testergebnisse in der Regel nach kurzer Zeit bekannt gegeben werden. „Bei den Tests ist sie [die Lehrerin] eigentlich noch gut, dort macht sie es meistens sehr schnell, das Korrigieren“ (G113-02, 333). In einzelnen Fällen dauert die Rückgabe länger. „Wir haben eben auch Tests, die wir während ganzen Monaten nicht zurückbekommen“ (E221-03-38, 180). Einige der interviewten Kinder äussern sich zur Unpünktlichkeit und Vergesslichkeit der Lehrperson. „Frau X kommt meistens zu spät. Das ist manchmal schon ein bisschen blöd“ (G221-03, 24), „Er [der Lehrer] lässt uns lange warten. Er hat uns auch schon etwa zehn Minuten warten lassen“ (G192-08, 135) oder „Er [der Lehrer] vergisst es einfach. Er schreibt es so auf einen kleinen Zettel und dann verliert er diesen“ (E007-01-65, 140). Zusätzlich bemängeln die Schülerinnen und Schüler in manchen Fällen das Nichteinhalten von Vereinbarungen. „Sie [die Lehrerin] hält sich auch nie an Abmachungen“ (G221-03, 161). In einem Interview berichtet das Kind, dass die Vorgehensweise der Lehrperson vom jeweiligen Gemütszustand abhängt. „Wenn du ein Blatt machst und sie [die Lehrerin] eine schlechte Laune hat, ist alles falsch und wenn sie jetzt eine gute Laune hat, wäre es richtig“ (G113-02, 365). Mehrheitlich denken die Lehrpersonen an die Geburtstage der Schülerinnen und Schüler. Vereinzelt wird jedoch berichtet, dass die Geburtstage nicht gefeiert werden oder die Lehrperson diese vergisst. „Bei Herrn X merkt man nichts, der weiss wahrscheinlich nicht einmal, wer wann Geburtstag hat“ (G080-12, 676) oder „Geburtstage kann man am Tag zuvor erwähnen und er [der Lehrer] vergisst es“ (G065-02, 573).

#### **4.3.2 Gerechtigkeit**

Die Schilderungen der Schülerinnen und Schüler offenbaren, dass die Lehrperson mehrheitlich als gerecht empfunden wird. Diese Gerechtigkeit zeigt sich in erster Linie in Aussagen, in denen es um den Umgang der Lehrperson mit den Kindern geht. Vielfach wird berichtet, dass alle gleich behandelt werden und niemand bevorzugt wird. „Frau X ist sehr gerecht“ (G115-01, 356), „Sie [die Lehrerin] behandelt eigentlich jeden gleich“ (G019-11, 372) oder „Er [der Lehrer] bevorzugt niemanden“ (G007-01, 463). In einigen Interviews wird deutlich, dass sich das Kind im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern durch die Lehrperson ungerecht behandelt fühlt. „Ich habe mal einen Strich bekommen, weil ich die Finken nicht ordentlich hatte und ein paar andere Kinder hatten das auch, aber nur ich habe einen Strich bekommen“ (G221-03, 413), „Er [der Lehrer] wird bei mir sofort laut und bei Kind-Y und sonst eigentlich bei niemandem“ (E228-06-51, 140) oder „Sie [die Lehrerin] behandelt mich unfair. Wenn andere schwatzen, sagt sie nichts und wenn ich

dann mal schwatze, dann schreit sie sofort“ (E031-10-85, 120). Häufig erzählen die Schülerinnen und Schüler, dass in ihrer Klasse entweder die Mädchen oder die Jungen bevorzugt werden. „Bei den Mädchen ist er [der Lehrer] ein bisschen weniger streng“ (G175-03, 459) oder „Am meisten mag er Jungen, dann kommen ein paar Mädchen“ (E148-07-23, 98). Oft wird auch auf die Bevorzugung der Kinder mit besseren Schulleistungen hingewiesen. „Weil sie [die Lehrerin] uns ungerecht behandelt, anders behandelt als jene, die ein besseres Zeugnis haben als wir“ (G031-10, 539) oder „Sie [die Lehrerin] hat halt ihre Lieblingskinder. Diese bevorzugt sie dann immer so. Jetzt gerade diejenigen, die in die Kanti [Gymnasium] gehen“ (E113-02-47, 10). In einigen Interviews erzählen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrperson denjenigen, die den Unterricht vermehrt stören, grössere Aufmerksamkeit schenkt und schneller auf Unterrichtsstörungen reagiert. „Einfach bei denjenigen, die mehr stören. Bei diesen schaut er [der Lehrer] mehr“ (E192-08-35, 86). Die empfundene Ungerechtigkeit einzelner Kinder ist häufig auch mit dem Loben einer bestimmten Mitschülerin oder eines bestimmten Mitschülers verbunden. „Er [der Lehrer] lobt ihn immer, wenn er etwas richtig macht. Das macht er bei den anderen eben nicht“ (E228-06-49, 94). Weiter wird berichtet, dass einige Kinder die guten Ämtchen machen dürfen wo hingegen einige öfter bei den schlechten Ämtchen eingeteilt werden. „Die Wandtafelchefs sind sicher auch schon vier Mal hintereinander drangekommen. Es wird ja wohl noch andere geben, welche die Wandtafeln putzen“ (G065-02, 342). In einigen wenigen Fällen wird berichtet, dass Kinder anderer Herkunft schlechter behandelt werden. „Die Schweizer behandelt sie [die Lehrerin] fair und uns nicht“ (E031-10-85, 130). In einem einzigen Interview besteht das Kind auf eine gerechte Behandlung, obwohl dies in der beschriebenen Situation einen Nachteil bedeutet. „Diese Woche hat er [der Lehrer] mir den Strich vergessen zu geben, aber ich habe es ihm noch gesagt“ (G198-07, 455).

### 4.3.3 Anerkennender Umgang

Mehrheitlich wird berichtet, dass die Lehrperson positiv im Umgang mit den Schülerinnen und Schüler der Klasse ist. „Er [der Lehrer] versucht, die Schüler zu verstehen, versucht, alles sehr gut zu erklären“ (G214-05, 673), „Ich finde es gut, weil sie [die Lehrerin] nimmt den Unterricht manchmal mit Humor, sie lobt uns einfach, wenn wir etwas gut machen“ (G062-12, 284) oder „Weil sie [die Lehrerin] immer so offen ist und zu allen Problemen steht, die wir haben und sie hilft auch, wenn man etwas nicht versteht“ (E062-12-56, 84). In einem Interview schildert das Kind, dass von Zeit zu Zeit kleine Geschenke gemacht werden. „Ich habe am gleichen Tag Geburtstag wie seine Frau und da habe ich ihm [dem Lehrer], also ihm und ihr einen Kuchen geschenkt und dann hat er mir ein Kärtchen geschrieben, dass er es mega nett fand“ (G175-03, 722). In einigen Fällen erzählen die interviewten Kinder, dass die Lehrperson einzelne Schülerinnen und Schüler durch unangenehme Aussagen blossstellt. „In der Vierten hat sie [die Lehrerin] mal zu einem Kind vor der ganzen Klasse gesagt, sie wäre eine gute Putzfrau, weil sie mit dem Banknachbarn geredet hat“ (G221-03, 428) oder „Manchmal macht er [der Lehrer] dann auch die Kinder damit runter. Also fertig vor der ganzen Klasse und das ist dann nicht so schön“ (G202-05, 414). Dies kann so weit führen, dass sich die Kinder aus Angst blossgestellt zu werden, im Unterricht nicht mehr melden. „Man hat manchmal auch Angst, ihr [der Lehrerin] Fragen zu stellen, weil dann denkt man, sie redet jetzt wieder über das und dann stellt sie einen vor der ganzen Klasse bloss und das ist schon gar nicht so gut“ (G221-03, 662). Ab und zu schildern die interviewten Kinder, dass die Lehrperson abfällige Bemerkungen macht. „Wir wollten einmal eine Lesenacht machen und da sagt sie [die Lehrerin] jeweils: ‚Nein, ich will mich doch nicht eine ganze Nacht mir euch plagen‘. Manchmal macht sie einfach so blöde Bemerkungen“ (G113-02, 90) oder „Manchmal finde ich es wirklich ein bisschen provokativ, wie er [der Lehrer] mit uns umgeht. Er sagt, wir seien eine ungezogene Klasse, er müsse uns noch erziehen und solches Zeug, manchmal hängt er uns schon ein paar

blöde Sachen an“ (G065-02, 295). In einigen Aussagen wird deutlich, dass die Lehrperson selbst bestimmte Dinge macht, die den Schülerinnen und Schülern verboten wurden. „Dann hat Schülerin-Y, also meine Kollegin gesagt: ‚Sie sind auch zu spät‘. Dann hat er [der Lehrer] gesagt: ‚Ja, das ist mir egal. Ich habe gesagt, dass ihr pünktlich dort sein müsst“ (E202-05-75, 156).

#### **4.3.4 Geduld**

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass die Lehrperson häufig geduldig ist und so lange erklärt, bis es alle verstanden haben. „Ich finde es gut, dass sie [die Lehrerin] uns Sachen erklärt, wenn wir was nicht verstehen, entweder nach der Schule oder vor der Schule noch“ (G062-12, 277), „Ja, sehr sympathisch, und es ist einfach so, dass sie [die Lehrerin] wirklich alles noch einmal erklärt. Und dass sie recht geduldig ist“ (E019-11-81, 132) oder „Er [der Lehrer] ist nett. Er wird nicht zu laut. Und er ist sehr geduldig“ (E198-07-64, 98). In einigen Fällen berichten die Schülerinnen und Schüler hingegen, dass die Lehrperson ungeduldig ist und mehrmaliges Nachfragen nicht schätzt. „Da geht man fragen, da sagt sie [die Lehrerin]: ‚Ich erkläre es nicht zwei Mal“ (G031-10, 304).

### **4.4 Beziehung zu Lehrperson**

Diese Kategorie besteht aus den Schilderungen der interviewten Kinder über die Beziehung zur Lehrperson, indem sie einerseits deren Persönlichkeit (Kapitel 4.4.1) und andererseits deren Vertrauenswürdigkeit (Kapitel 4.4.2) beschreiben. Zudem werden Äusserungen zur Beziehungsqualität zwischen den Kindern und der Lehrperson (Kapitel 4.4.3) gemacht.

#### **4.4.1 Persönlichkeit**

Die interviewten Kinder äussern sich zur Persönlichkeit der Lehrperson, indem sie einerseits beschreiben, ob sie sie als nett, lustig und humorvoll empfinden oder andererseits ob sie streng ist und sich manchmal komisch und launisch verhält.

Hauptsächlich werden Äusserungen zur Strenge der Lehrperson gemacht. So empfinden die meisten Kinder ihre Lehrperson als streng, weil sie „während der Schulzeit viel [...] ziemlich schnell“ (E094-08-03, 24) machen müssen und weil die Lehrperson strikte Regeln befolgt oder viele Hausaufgaben erteilt. „[Es] gibt [...] Regeln und Dinge, die man einhalten muss. So mit den Hausaufgaben und ruhig sein [...] da schaut sie auch sehr streng darauf“ (E159-04-59, 144). Einzelne Kinder befürworten jedoch die Strenge der Lehrperson und begründen es damit, dass sie dadurch viel lernen. „Ich finde es gut, dass sie streng ist, weil, es gibt auch Lehrer, die sind einfach gar nicht so streng und dann lernen die Kinder gar nichts“ (G048-11, 246).

Zum grossen Teil wird die Lehrperson zudem als nett und sympathisch wahrgenommen. „Er ist wirklich nett, er versucht, die Schüler zu verstehen“ (G214-05, 673) oder „Er ist der beste Lehrer, er ist [...] einer, der sehr nett ist“ (G202-05, 877). Dabei wird aus den Schilderungen ersichtlich, dass die Lehrperson als nett empfunden wird, wenn sie geduldig und hilfsbereit handelt. „[Sie ist] sehr sympathisch und es ist einfach so, dass sie wirklich alles erklärt noch einmal. Und dass sie recht geduldig ist“ (E019-11-81, 132).

Viele Kinder berichten auch, dass ihre Lehrperson „lustig und immer für ein Spässchen zu haben“ (G202-05, 880) ist. „Herr X ist ein lustiger Kerl, er versteht viel Spass, er macht auch immer Witze“ (E032-09-90, 10). Die Kinder äussern des Weiteren, dass der Humor der Lehrperson, auflockernd wirkt. „Wenn wir Mathe hatten, hat er wieder mal einen Witz gemacht, da konnten wir wieder mal ein bisschen locker werden“ (G094-08, 1013). In einem einzigen Interview äussern die Kinder Missmut über den Humor der Lehrperson.

„Manchmal macht er es ein bisschen zu übertrieben lustig [...] da ist es dann schon fast nicht mehr lustig“ (G202-05, 412).

Andere einzelne positive Äusserungen zur Persönlichkeit der Lehrperson betreffen ihre Kreativität. „Frau X ist jung und hat viele Ideen“ (E017-09-44, 72).

In wenigen Fällen schildern die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Lehrperson eine „komische Art“ (E127-04-80, 108) hat oder sogar „doof“ ist und „voll ein Problem“ (G094-08, 955) hat. In zwei einzelnen Interviews wird angefügt, dass auch die Eltern die Lehrperson nicht mögen. „Die meisten Eltern finden sie unglaublich doof“ (G094-08, 926).

Im Weiteren wird die Lehrperson vereinzelt als launisch beschrieben. „Ab und zu ist es eigentlich ein ganzer Tag einfach ganz friedlich, ohne Bemerkungen, aber am nächsten Tag plötzlich wieder, bumm, irgendwie [...] so eine merkwürdige Stimmung“ (G113-02, 110) oder „Die ist an einem Tag fröhlich [...] und dann ist sie mal schlecht gelaunt“ (E094-08-02, 128).

In nur zwei Interviews beklagen sich die interviewten Kinder über die Aggressivität der Lehrperson. „Wenn wir gerade laut [waren] [...] er sollte einfach nicht so übertreiben, als wäre irgendein Atomweltkrieg oder so was passiert“ (G192-08, 570) oder „dann ist sie wieder voll aggressiv“ (E094-08-02, 128).

#### **4.4.2 Vertrauenswürdigkeit**

Zur Vertrauenswürdigkeit der Lehrperson äussern sich die interviewten Kinder, indem sie beschreiben, ob die Lehrperson sowohl bei schulischen als auch bei persönlichen Anliegen verständnisvoll reagiert oder ob man sogar Angst vor ihr hat und sich nicht getraut Fragen zu stellen.

Mehrheitlich offenbaren die Schilderungen, dass die Kinder keine Hemmungen haben, der Lehrperson Fragen zu stellen, da sie verständnisvoll reagiert und bei Fragen hilft. So „strecken [die Kinder] dann die Hand und fragen. Zum Beispiel, ‚da kommen wir jetzt nicht nach‘ und dann erklärt er [der Lehrer] es noch einmal“ (E228-06-50, 71). In anderen Fällen, haben die Schülerinnen und Schüler aber „Angst, ihr [der Lehrerin] Fragen zu stellen“ (G221-03, 662) und begründen es damit, dass die Lehrperson „blöde Bemerkungen macht“ (G113-02, 358) oder sogar „vor der ganzen Klasse bloss [stellt]“ (G221-03, 662).

Des Weiteren wird oft erzählt, dass die Lehrperson auch für persönliche Gespräche offen ist und sich auch ausserhalb der Unterrichtszeit Zeit nimmt, mit den Kindern über ihre Anliegen zu sprechen. „Wenn man irgendetwas auf dem Herzen hat, [...] dann konnte man noch besprechen, zum Beispiel, ob man noch was bringen kann in die Landschulwoche“ (G214-05, 218) oder „Er ist ein Lehrer, mit dem du über alles reden kannst“ (E175-03-06, 90). In einzelnen Fällen wird die Lehrperson als sehr feinfühlig empfunden, da sie sogar merkt, wenn es einem Kind nicht gut geht. „Wenn man zum Beispiel einen schlechten Tag hat, dann versteht Frau X das und tröstet einem“ (E017-09-44, 74).

In einigen Interviews machen die Kinder zudem Aussagen darüber, ob sie die Lehrperson als verständnisvoll empfinden und ob sie sich bei Streitereien oder Verletzungen um die Kinder kümmert. Dabei überwiegen die positiven Aussagen und die Lehrperson nimmt „sein Arzneiköffchen hervor und hilft dem Kind“ (G175-03, 318) bei Verletzungen oder sie versucht Auseinandersetzungen zwischen den Kindern zu lösen. „Wenn man zum Beispiel ein Problem hat oder jemand mobbt sozusagen ein Kind, [...] gehen diese beiden Personen raus in den Gang und besprechen das unter sich alleine und dann kommt noch Frau X und fragt, ob alles in Ordnung ist“ (G048-11, 222). In anderen Aussagen kommt aber auch zum Ausdruck, dass die Lehrperson sich nicht gross um Verletzungen oder um Auseinandersetzungen zwischen den Kindern kümmert. „Wenn wir während der Pause mal streiten [...] oder wenn jemand weint, dann fragt er nur ‚was ist passiert‘ und hilft nicht weiter“ (G065-02, 303) oder „Es interessiert ihn eigentlich fast nichts, weil er ist einfach ein

typischer Lehrer. Es geht ihm nur darum, den Kindern Dinge beizubringen und wenn ein Kind sterben würde, wäre es dem glaube ich egal“ (G065-02, 638).

#### 4.4.3 Beziehungsqualität

In diese Kategorie gehören solche Aussagen von Kindern, in denen sie einerseits beschreiben, ob sie ihre Lehrperson gerne haben und andererseits ob die Lehrperson alle oder einzelne Kinder mag.

In den meisten Fällen antworten die Kinder auf die Frage der Interviewerin, ob sie ihre Lehrperson mögen: „Ja, er ist ein guter Lehrer“ (E214-05-71, 76) oder „es ist ganz lustig mit ihm“ (E214-05-69, 200). Sie bejahen auch, dass sie die Lehrperson sympathisch finden. Zum Teil hingegen wird auch mit „es geht so“ (E166-06-20, 74) geantwortet und damit begründet, dass die Lehrperson schnell wütend wird oder einzelne Schüler blossstellt. „Ich finde ihn überhaupt nicht sympathisch [...] weil er eben sehr schnell wütend wird“ (E065-02-16, 52) oder „Wenn Herr X mit anderen Lehrern in einer Reihe stehen würde, würde ich ihn nie als Lehrer auswählen“ (E202-05-78, 287).

Auch auf die Frage der Interviewerin, ob die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler mag, wird mehrheitlich bejahend geantwortet. „Sobald Frau X ins Schulzimmer kommt, man sieht es in ihrem Gesicht, dass sie uns gerne unterrichtet“ (G048-11, 250), „Er [der Lehrer] hat ziemlich alle gleich gern“ (E228-06-49, 88) oder „Sie hat gerade erst gesagt: ‚Ihr seid eine tolle Klasse. Ich habe euch auch gerne‘“ (E048-11-93, 120). Selten beklagen sich die Kinder, dass die Lehrperson sie nicht mag. „Ich glaube [er mag mich] nicht, denn er hat meiner Mutter gesagt, ich bin arrogant“ (E148-07-23, 94). Als Begründung dafür wird angegeben, dass sie den Unterricht stören oder nicht aufmerksam sind. „Weil ich immer ein bisschen schwatze und vielleicht nervt sie [die Lehrerin] das manchmal ein bisschen“ (E127-04-79, 118) oder „Sie [die Lehrerin] mag sie [eine Mitschülerin] auch sonst nicht, weil sie immer ein bisschen anderswo ist mit den Gedanken“ (E221-03-38, 96).

Die Schilderungen offenbaren zudem oft dass die Lehrperson einzelne Schülerinnen oder Schüler lieber mag und dass es sich dabei meistens um die leistungsmässig stärkeren, fleissigeren oder ruhigeren Kinder handelt. „Die Mädchen machen fast nie Unfug [...] und deshalb mag er sie wahrscheinlich ein wenig mehr“ (E065-02-14, 64) oder „Einfach so seine Lieblingsschüler, zum Beispiel im Französisch, hat er einen Knaben, weil er auch... seine Muttersprache ist eigentlich auch Französisch und dann bevorzugt er ihn auch viel“ (E065-02-15, 92).

### 4.5 *Beziehung zu anderen Schülerinnen und Schülern*

Dieser Kategorie sind Schilderungen der interviewten Kinder über Beziehungen zu einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern (Kapitel 4.5.1) sowie über die Beziehung zur ganzen Klasse (Kapitel 4.5.2) zugeordnet.

#### 4.5.1 Einzelne Schüler

Hauptsächlich berichten die Kinder in dieser Kategorie von einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse, die sie nicht mögen. So äussern sie sich beispielsweise über Einzelgängerinnen oder Einzelgänger und schildern, dass die ganze Klasse nichts mit dieser Person zu tun haben will. „Alle ekeln sich irgendwie von dieser Person und sie ist, ja, ziemlich speziell“ (G065-02, 58). Als Begründung dafür geben sie an, dass dieses Kind dumm oder nervig ist und sich blöd benimmt oder in einem Fall, dass sie stinkt. In zwei Interviews wird von einem Kind erzählt, das „schnell agro (aggressiv) wird [...] frech ist zu allen“ (E113-02-47) und dass es die anderen Kinder in der Klasse schlägt. „Er schlägt ja auch sehr viel. Dann hätte ich ja auch Angst als [...] also der Schüler der neben ihm sitzt,

weil plötzlich schlägt er“ (E192-08-33, 312). In einem einzigen Interview wird beklagt, dass ein Mitschüler den Unterricht stört und somit kein gutes Verhältnis zu den anderen Schülerinnen und Schülern hat. „Der schwatzt immer laut und [...] in den Pausen draussen ist er auch immer so laut und nervig“ (E148-07-22, 30).

In einzelnen Fällen wird auch über eine gute Beziehung zu einer Mitschülerin oder einem Mitschüler berichtet. Dabei wird die Sympathie dadurch ausgedrückt, dass es sich um eine gute Kollegschaft handelt. „Neben mir sitzt Schüler-Y. Also der ist auch ein Kollege von mir“ (G192-08, 621).

#### **4.5.2 Ganze Klasse**

Die Beziehungen zur ganzen Klasse sind vielfältig und unterschiedlicher Qualität. Die meisten Kinder berichten, dass sie in der Klasse eine gute Atmosphäre haben und sich gegenseitig helfen. „Ich habe gute Kollegen und die Schule macht Spass“ (G192-08, 128) oder „Es halten alle in der Klasse zusammen“ (E175-03-08, 114). Andere schildern hingegen, dass sie sich nicht mit der ganzen Klasse verstehen und erzählen dass „es verschiedene Kinder [gibt], einige sind fies, einige sind nett“ (E080-12-32, 426) oder „Wenn man jetzt jemanden nicht so gern hat, redet man nachher nicht mit ihm“ (G094-08, 742).

Vereinzelt wird auch berichtet, dass sich in der Klasse Gruppen gebildet haben, die sich gegenseitig nicht mögen. „Die ganze Klasse ist in drei Teile geteilt“ (E159-04-58, 214) oder „Er ist halt immer der, der frech ist zu allen [...] nur seine Kollegen bevorzugt er“ (E113-02-47, 220).

In weiteren einzelnen Interviews werden zudem Äusserungen über die Beziehung zwischen den Jungen und Mädchen der Klasse gemacht. Zum Teil verstehen sich die beiden Geschlechter nicht gut und streiten sich. „Mit den Jungen aus meiner Klasse bin ich nicht so viel zusammen“ (E048-11-93, 114) oder „In der fünften Klasse haben wir uns gehasst, also Jungs und Mädchen“ (G062-12, 593). Andere Schilderungen offenbaren, dass sie ein gutes Verhältnis zueinander haben und einen friedlichen Umgang miteinander pflegen. „Für mich ist es nicht so schlimm, wenn ich also mit einem Mädchen bin und [...] das sind ja einfach alles Menschen und das ist alles dasselbe“ (G017-09, 446).

## 5 Verhalten zu Hause

### 5.1 Regeln zu Hause

Die Kategorie Regeln zu Hause setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zur Regelfestlegung (Kapitel 5.1.1), zu Regelinhalten (Kapitel 5.1.2), zur Regelklarheit (Kapitel 5.1.3) und zur Regeleinhaltung (Kapitel 5.1.4) äussern.

#### 5.1.1 Regelfestlegung

Nach Auskunft der interviewten Kinder werden die Regeln zu Hause entweder durch die Eltern, die Mutter oder den Vater festgelegt. „Das hat mir einfach meine Mutter gesagt. Ich soll das machen“ (E166-06-19, 174). Einige Kinder berichten, dass zu Hause keine speziellen Regeln festgelegt wurden. „Wir haben eigentlich keine Regeln. Ich weiss einfach genau, was ich nicht machen darf“ (E214-05-69, 132). Aus einem einzigen Interview wird ersichtlich, dass die Eltern die Regeln zusammen mit dem Kind bestimmt haben. „Die haben wir zusammen entworfen“ (E159-04-57, 144).

#### 5.1.2 Regelinhalte

Die Regelinhalte bestehen hauptsächlich aus Vereinbarungen, die das Verhalten der Kinder zu Hause betreffen. Die interviewten Schülerinnen und Schüler äussern sich vielfach über die Art und Weise, wie die Verteilung der Hausarbeit geregelt ist. „Meine Mutter muss am Abend arbeiten gehen und dann muss ich, wenn mein Vater zu Hause ist, muss ich den Tisch decken“ (E228-06-50, 148) oder „Wir haben einfach einmal in der Woche Küchendienst. Ich habe jetzt am Mittwoch; da muss ich Zmittag machen und den Tisch decken und abwaschen“ (E175-03-06, 160). Für die Erledigung der Hausaufgaben gelten in vielen Fällen bestimmte Regeln. „Wir müssen um ein Uhr beginnen und dann bis zu einer bestimmten Zeit. Manchmal ist es halb zwei. Oder wenn wir Schule haben, dann kann man noch etwas Zvieri nehmen und dann geht man noch einmal daran“ (E198-07-64, 178) oder „Bevor ich fernsehen schauen darf muss ich die Hausaufgaben machen, sonst darf ich nicht“ (E080-12-29, 170). Mehrheitlich bestehen Regelungen in Bezug auf die Zeit, welche vor dem Fernseher oder dem Computer verbracht werden darf. „Zum Beispiel darf ich nur am Samstag eine Stunde lang fernsehen; sonst unter der Woche nur eine halbe Stunde“ (E148-07-24, 124) oder „Zum Beispiel wenn wir am Computer sind, das dürfen wir nur eine halbe Stunde pro Tag“ (E007-01-68, 149). Mehrere der interviewten Kinder berichten, dass feste Zeiten für das Mittagessen, das Abendessen und das Zubettgehen bestehen. „Sie [die Eltern] sagen einfach, wann wir ins Bett müssen und wir dürfen nicht einfach so lange aufbleiben, wie wir wollen“ (E007-01-68, 209). In einigen Aussagen werden Regeln beschrieben, die das Verhalten der Kinder gegenüber den Eltern oder den Geschwistern betreffen. „Ich darf meine Mutter auf keinen Fall anschreien, ich darf sie nicht anlügen“ (E062-12-56, 154) oder „Eine der Regeln lautet, einander nicht zu schlagen“ (E007-01-65, 149). Vereinzelt beschreiben die Schülerinnen und Schüler, dass sie zu Hause wenige bis keine Regeln haben. „Wenn wir nach draussen gehen, müssen ich und mein Bruder das Handy mitnehmen. Sonst darf ich alles machen, was ich will“ (E031-10-85, 208) oder „Ich habe keine Regeln. Ich darf machen, was ich will. Ich bin auch ein Einzelkind. Meine Eltern lassen mich schon alles machen, was mir gefällt“ (E031-10-86, 157). In einem einzigen Interview beziehen sich die Regelinhalte direkt auf die Schule. „Wir sollen uns am allermeisten auf die Schule konzentrieren, dann auf die Familie, die Kollegen und ganz am Schluss auf die Liebe. Meine Mutter will nämlich, dass wir eine gute Ausbildung haben“ (E148-07-23, 140) (vgl. Kapitel 6.1.6).



### 5.1.3 Regelklarheit

Aus den Interviews der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass die Regeln zu Hause in den meisten Fällen nicht schriftlich festgehalten sind. „Ich weiss es einfach, sie sind nirgends aufgeschrieben“ (E228-06-51, 194) oder „Ich weiss einfach, was ich machen darf und was nicht“ (E017-09-41, 138). In einzelnen Interviews schildern die Kinder, dass die Regeln auf einem Aushang in der Küche notiert wurden. „Ich habe einfach einmal einen Zettel geschrieben und den habe ich unten an der Pinnwand in der Küche aufgehängt“ (E113-02-46, 150). Mehrheitlich wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Regeln es gibt. In einigen Fällen berichten die Kinder, dass die Eltern sie an die bestehenden Regeln regelmässig mündlich erinnern. „Das weiss man einfach, weil meine Mutter das fast jeden Abend wiederholt“ (E148-07-23, 142).

### 5.1.4 Regeleinhaltung

Nach Auskunft der interviewten Kinder funktioniert die Regeleinhaltung zu Hause gut. Vereinzelt wird jedoch von Situationen berichtet, in denen die Regeln verletzt werden. „Ich wüsste, was mein Vater nicht gern hat und meine Mutter nicht gern hat. Und wenn jemand von diesen beiden gerade nicht da ist, dann machen wir eben das“ (E175-03-06, 156) oder „Wenn ich dann müde nach Hause komme, muss ich noch mein Zimmer aufräumen oder kochen helfen. Das habe ich nicht gerne und gehe dann einfach in mein Zimmer“ (E148-07-23, 202). Die Einhaltung der Regeln wird mehrheitlich durch die Mutter kontrolliert. „Schon auf die Mutter, weil mein Vater hat nicht so konkrete Regeln und dann strafen, kann er auch nicht so wirklich und darum höre ich eher mehr auf meine Mutter“ (E094-08-01, 337).

## 5.2 Negative Konsequenzen zu Hause

Die Kategorie negative Konsequenzen zu Hause setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen die Kinder über verschiedene Sachverhalte rund um das Thema Strafen berichten. Die Schilderungen beziehen sich auf Situationen, in denen keine Strafen vorkommen (Kapitel 5.2.1) oder Strafandrohungen geäussert werden (Kapitel 5.2.2). Weiter wird dargestellt, über welche Art von Strafen von den interviewten Kindern berichtet wird (Kapitel 5.2.3). Die Schülerinnen und Schüler informieren auch über Strafen, die ihre Geschwister (Kapitel 5.2.4) betreffen. In anderen Aussagen geht es um den Grund für die Bestrafung (Kapitel 5.2.5) sowie um die Häufigkeit, Zeit und die Strafinstanz (Kapitel 5.2.6). Zum Schluss werden Angaben über die Akzeptanz (Kapitel 5.2.7) der Strafen durch die Kinder gemacht.

### 5.2.1 Keine Strafe

Die interviewten Kinder berichten über Situationen, in denen sie für unerwünschtes Verhalten zu Hause nicht bestraft werden. Dabei handelt es sich häufig um die Frage, ob auf eine Bestrafung in der Schule im Anschluss eine Strafe zu Hause folgt. „Sie [die Eltern] geben mir keine Strafen dafür“ (E192-08-33, 246) oder „Nein, sie [die Eltern] haben einfach gesagt, dass es ja eigentlich meine Strafe ist und ich es wissen müsse“ (E113-02-46, 146). Nach Auskunft einiger Schülerinnen und Schüler wird nur für grobe Regelverstösse eine Strafe verhängt. „Nein, Strafen gibt es eigentlich nur, wenn etwas Grosses [...] oder wenn etwas Schlimmes passiert ist“ (E127-04-77, 216). In einzelnen Interviews wird ersichtlich, dass Bestrafungen zu Hause nicht bestehen. „Ich habe zu Hause noch nie eine Strafe bekommen, also ich weiss nicht, wie es ist“ (E065-02-13, 156) oder „Nein, eine Strafe bekomme ich von meinen Eltern eigentlich nicht“ (E032-09-90, 126).

## 5.2.2 Strafandrohungen

Nach Auskunft der interviewten Kinder sprechen die Eltern häufig Verwarnungen aus und versichern, dass auf das nächste Vergehen eine negative Konsequenz folgen wird. „Sie [die Mutter] hat einfach gesagt, dass ich das nicht mehr machen solle, sonst passiere etwas. Dass sie mich also nachher bestraft“ (E202-05-75, 190) oder „Nein, also es gibt dann einfach eine Verwarnung von ihr [der Mutter]“ (E214-05-69, 130). In einer anderen Aussage bezieht sich die Verwarnung auf Bestrafungen, die in der Schule erteilt wurden. „Sie [die Eltern] haben gesagt, wenn ich so weiter mache mit immer wieder so Strafen, dann muss ich bei ihnen dann auch noch eine machen“ (E031-10-88, 134). Vereinzelt wird berichtet, dass Strafandrohungen geäußert werden, die aber im Moment keine Strafe nach sich ziehen. „Manchmal droht sie [die Mutter] halt mit: ‚Ich schlage dich jetzt dann gleich‘“ (E113-02-47, 244). In einzelnen Fällen hat das interviewte Kind nur diffuse Vorstellungen über mögliche Bestrafungen zu Hause. „Ich weiss nicht so genau, was das ist. Sie [die Mutter] sagt dann nur, es gibt eine Strafe“ (E080-12-31, 294).

## 5.2.3 Art

In den Interviews erzählen die Kinder, wie zu Hause bestraft wird; ob es sich um Zusatzarbeiten oder Time-outs handelt, um verbale Strafen oder Körperstrafen oder um den Entzug von etwas Beliebttem.

### 5.2.3.1 Zusatzarbeiten

Die Zusatzarbeiten umfassen in den überwiegenden Fällen das Erledigen von Haushaltsarbeiten. Diese Haushaltsarbeiten können ganz unterschiedlich ausfallen: „Wir müssen als Wiedergutmachung einfach ein bisschen im Stall helfen“ (E175-03-08, 206) oder „Ich musste bei meiner Schwester die Kleider aufräumen. Und das Spielzeug aufräumen bei meinem kleinen Bruder“ (E032-09-89, 250). Vereinzelt investieren die interviewten Kinder nach schlechten Noten in der Schule zu Hause als Strafe zusätzliche Zeit in das Lernen. „Bei schlechten Noten sagen sie [die Eltern] einfach: ‚Üben, üben, üben‘. Und dann übe ich mit meinem Vater und dann machen wir alles noch einmal durch, den Test oder die Aufgaben“ (E175-03-08, 306).

### 5.2.3.2 Time-out

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass sie bei unerwünschtem Verhalten häufig ins Zimmer geschickt werden. „Dann muss ich normalerweise noch ein bisschen ins Zimmer und werde dann eingeschlossen und dann muss ich mich ein bisschen beruhigen“ (E198-07-63, 178) oder „Ich muss einfach ins Zimmer und nachher mich noch entschuldigen gehen“ (E192-08-35, 268). Häufig schildern die Kinder, dass sie nach gezeigtem unerwünschtem Verhalten zu Hause eine bestimmte Zeit nicht nach draussen dürfen. Der beschriebene Hausarrest umfasst verschiedene Zeitspannen, die von einem Tag bis zu einigen Wochen reichen können. „Manchmal dürfen wir an einem Mittwoch nicht mit Kollegen abmachen“ (E202-05-75, 136), „Drei Tage oder eine Woche lang nicht nach draussen gehen“ (E148-07-24, 134) oder „Manchmal eine Woche, manchmal nur ein paar Tage und manchmal auch zwei Wochen“ (E019-11-83, 200). Der Hausarrest wird vereinzelt auch als härteste Strafe beschrieben. „Zum Beispiel, dass ich Hausarrest bekomme, aber dies sind eben die ganz harten Strafen“ (E192-08-34, 150). In einigen Fällen kommt es vor, dass die interviewten Kinder nie mit Hausarrest bestraft werden. „Sie [die Mutter] gibt mir keinen Hausarrest oder dass ich im Zimmer bleiben muss“ (E005-10-09, 238).

### 5.2.3.3 Verbale Strafen

Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass bei Regelverletzungen häufig das Gespräch gesucht wird. „Sie [die Eltern] sagen einfach: ‚Das nächste Mal machst du es nicht mehr. Aus Fehlern lernen wir‘“ (E175-03-08, 202) oder „Dann sagen sie [die Eltern]: ‚Setz dich und dann reden wir‘“ (E048-11-93, 232). Oftmals werden die Schülerinnen und Schüler als Strafe für unerwünschtes Verhalten getadelt. „Einfach schimpfen. Nachher ist es wieder gut“ (E198-07-62, 170) oder „Wenn ich sie [die Schwester] jetzt einmal schlage, dann schimpfen die Eltern mit mir“ (E175-03-05, 189). In einigen Fällen wird berichtet, dass die Strafinstanzen wütend werden. „Und da habe ich es eben erst am Abend gezeigt. Da ist sie [die Mutter] auch ausgerastet“ (E031-10-88, 156).

### 5.2.3.4 Körperstrafen

In einigen wenigen Interviews schildern die Kinder, dass sie auch körperlich bestraft werden. „Eine Ohrfeige! Nicht eine schlimme Ohrfeige, aber wenn du schlimme Dinge machst, stehlen zum Beispiel, dann gibt es schon Ohrfeigen“. Vereinzelt beziehen sich diese Aussagen auf frühere Zeiten. „Als ich klein war habe ich einmal gesagt: ‚Du bist dumm‘. Dann haben sie [die Eltern] mir auf die Hand geschlagen“ (E048-11-93, 246).

### 5.2.3.5 Entzug von Positivem

Nach Auskunft der interviewten Kinder besteht eine der Bestrafungen darin, dass die Strafinstanz bei unerwünschtem Verhalten positive Dinge entzieht. Häufig dürfen sich die Kinder für eine bestimmte Zeit nicht mit Freunden verabreden. „Wenn ich mich im Sommer verabreden wollte und ich ein Verabredungsverbot bekommen habe, war das dann nicht so toll“ (E228-06-49, 146). In einzelnen Fällen wird auf unerwünschtes Verhalten ein Verbot für den Gebrauch des Fernsehers, des Computers, der Spielkonsole oder des Handys verhängt. „Wir müssen lernen und dürfen nicht fernsehen“ (E214-05-70, 234), „Ich bekomme manchmal auch Computerverbot wenn ich mich mit meiner Mutter streite“ (E228-06-49, 136) oder „Sie [die Mutter] hat mir mein Handy weggenommen“ (E228-06-49, 196). Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass Taschengeld entzogen werden kann oder allfällig entstandener Schaden selber bezahlt werden muss. „Manchmal gibt es dann auch kein Taschengeld“ (E198-07-64, 192) oder „Ich muss den Selbstbehalt selber zahlen. 200 Franken sind weg“ (E214-05-69, 146). In einzelnen Fällen schildern die Kinder, dass ihnen bestimmte Privilegien verwehrt bleiben. „Einmal war ich wütend und durfte nicht mit ins Kino“ (E005-10-09, 311). In einem Fall kann das Kind zwischen verschiedenen Strafmöglichkeiten wählen. „Sie sagt mir einfach: ‚Du kannst auswählen: Keine Verabredungen, kein Telefonieren oder Fernsehverbot‘“ (E080-12-29, 206).

## 5.2.4 Bestrafung von Geschwistern

Die interviewten Kinder äussern sich in einigen wenigen Fällen über Strafen, die ihre Geschwister betreffen. „Meine Schwester ist mal eine oder zwei Stunden zu spät nach Hause gekommen und dann durfte sie die ganze Woche nicht mehr abmachen“ (E221-03-39, 236) oder „Zum Beispiel hat mein Bruder das Portemonnaie verloren und dann durfte er einfach nicht mehr in den Ausgang, weil er recht viele Sachen drin hatte“ (E127-04-77, 216). In einem einzigen Fall schildert das Kind, dass es im Gegensatz zum Bruder nicht bestraft wird. „Mein Bruder schon, aber ich nicht (E198-07-62, 178).

## 5.2.5 Grund

Die Gründe für eine Bestrafung sind vielfältig. Mehrheitlich schildern die interviewten Kinder, dass bei übermässigem Fernseh- oder Computergebrauch eine Bestrafung droht. „Wenn ich heimlich Fernsehen schaue und sie [die Eltern] es merken“ (E007-01-67, 154)

oder „Wenn ich zum Beispiel zu lange am Computer ‚game‘ (spielen), dann darf ich eine Woche lang nicht mehr“ (E062-12-54, 164). In anderen Aussagen wird deutlich, dass auf das Nichteinhalten von Vereinbarungen eine Strafe folgt. „Ich bin zu jemanden zum Essen gegangen ohne meine Mutter zu informieren“ (E221-03-37, 348) oder „Wenn ich zu spät komme, dann wird einfach... dann muss ich gleich ins Bett“ (E159-04-58, 186). Häufig folgt auf schlechte Leistungen oder schlechtes Benehmen in der Schule eine Bestrafung zu Hause. „Wenn ich in der Schule eine Strafe kriege, kriege ich zu Hause auch eine“ (E032-09-89, 284), „Wenn ich schlechte Noten nach Hause bringe, dann nimmt sie [die Mutter] mir einfach einige Dinge weg“ (E202-05-73, 162), „Weil ich mal [...] im Franz oder im Deutsch eine schlechte Note hatte, dann bin ich nach Hause gekommen und dann hat sie [die Mutter] gesagt: ‚Jetzt darfst du nicht mehr fernsehen und darfst auch nicht hinaus‘“ (E166-06-17, 222) oder „Wenn ich fünf Fehler habe, darf ich am Wochenende nicht rausgehen“ (E080-12-29, 174). In vielen Fällen schildern die interviewten Kinder, dass sie für schlechtes Benehmen zu Hause bestraft werden. „Wenn ich jemanden die ganze Zeit nerve“ (E202-05-74, 210), „Wenn ich meine Schwester schlage“ (E202-05-73, 174) oder „Wenn ich zum Beispiel etwas nicht machen wollte und blöd getan habe, dann sagt sie [die Mutter] am Abend, dass ich nicht fernsehen darf“ (E115-01-28, 112).

### 5.2.6 Häufigkeit, Zeit und Instanz

In den meisten Fällen nennen die interviewten Kinder als Strafinstanz beide Elternteile. „Manchmal meine Mutter, manchmal mein Vater“ (E221-03-37, 354) oder „Es kommt darauf an. Beide eigentlich“ (E202-05-74, 220). Häufig wird jedoch auch nur von der Mutter oder dem Vater als einzige Strafinstanz berichtet. „Der Vater. Er wird auch immer gleich laut.“ (E228-06-51, 202) oder „Meine Mutter, mein Vater sagt meistens nichts“ (E192-08-34, 152). In einem einzigen Interview schildert das Kind, dass es durch Geschwister bestraft wird. „Der [Bruder], welcher 21 Jahre alt ist, sagt nur eine Verwarnung. Beim 18-jährigen [Bruder] bekomme ich direkt eine Ohrfeige“ (E080-12-32, 334). Viele der genannten Strafformen wie Hausarrest, Verabredungsverbot oder Fernsehverbot belaufen sich mehrheitlich auf eine Woche. „Manchmal einfach, dass ich eine Woche nicht abmachen darf“ (E228-06-50, 160), „Wenn wir das nicht einhalten, ist für eine Woche das Fernsehkabel weg“ (E148-07-23, 144) oder „Wenn ich drei Mal hintereinander vergessen habe, dann kann ich eine Woche lang nicht an den Computer oder an den Fernseher“ (E048-11-95, 186). In anderen Aussagen wird ersichtlich, dass nicht gleich jedes gezeigte Fehlverhalten sofort bestraft wird. „Wenn ich sie [die Schwester] jetzt einmal schlage, dann schimpfen die Eltern mit mir. Aber wenn ich das nun öfter und immer wieder mache, dann bekomme ich Fernsehverbot oder sonst irgendetwas“ (E175-03-05, 189). In einigen Fällen erzählen die Schülerinnen und Schüler über Bestrafungen, die früher stattgefunden haben. „Früher gab es Strafen aber jetzt ist es ihnen [den Eltern] fast egal“ (E048-11-95, 258) oder „In der letzten Zeit hat es keine Strafen mehr gegeben“ (E228-06-50, 140).

### 5.2.7 Akzeptanz

In einigen Interviews äussern sich die Kinder über Strafen, die bei ihnen zu Hause nicht vorkommen. „Eine Kollegin, die auch in dieser Klasse ist, bekommt manchmal Computerverbot und das bekomme ich meistens nicht, das finde ich auch gut“ (E228-06-50, 227). In vielen Fällen wird die Bestrafung als nicht schwerwiegend eingeschätzt. „Wenn mir meine Eltern Sachen wegnehmen, dass ist eigentlich nicht so schlimm“ (E202-05-73, 184). Mehrheitlich wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Strafe für das gezeigte Fehlverhalten zu erwarten ist. „Ich weiss eigentlich, womit ich bestraft werde“ (E148-07-22, 167) oder „Ich weiss immer genau, was kommt“ (E228-006-51, 204). In den überwiegenden Fällen äussern die interviewten Kinder keine Angst vor einer möglichen Bestrafung. Einzelne Kinder fürchten sich vor möglichen negativen Konsequenzen. „Nur manchmal,

wenn ich gerade etwas, so ein wenig gemacht habe, was ich eigentlich nicht dürfte“ (E094-08-03, 234). Häufig besteht eine Einsicht darüber, wieso eine Bestrafung erfolgt. „Eigentlich verdiene ich es auch, weil ich etwas gemacht habe, das man nicht darf“ (E005-10-10, 220).

### **5.3 Positive Konsequenzen zu Hause**

Die Kategorie positive Konsequenzen zu Hause setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen die interviewten Kinder Angaben zur Art (Kapitel 5.3.1), zum Grund (Kapitel 5.3.2), zur Häufigkeit, Zeit und Instanz (Kapitel 5.3.3) sowie zur Akzeptanz (Kapitel 5.3.4) von positiven Konsequenzen zu Hause machen.

#### **5.3.1 Art**

Aus den Interviews der Kinder wird ersichtlich, dass sie bei positiven Leistungen oder bei positivem Verhalten in der Schule vielfach von den Eltern gelobt werden. „Wenn ich gute Noten habe in der Schule“ (E221-03-39, 320) oder „Wenn ich eine 6 oder eine 5.5 nach Hause bringe. Dann loben sie [die Eltern] mich“ (E214-05-69, 194). Dieses Lob ist nicht ausschliesslich auf die Leistungen in der Schule bezogen. „Einfach immer, wenn ich etwas Gutes mache“ (E221-03-40, 160) oder „Sie loben mich eigentlich schon viel. Aber, ich weiss jetzt nicht mehr für was genau“ (E175-03-05, 297). Gelobt wird auf unterschiedliche Weise. Mehrheitlich wird mit Worten gelobt, in einigen Fällen erfolgt eine zusätzliche materielle Belohnung, zum Beispiel in Form von Geld, Kinoeintritten oder neuen Kleidern. „Sie [die Eltern] sagen, dass ich sehr gut lese und dass ich ein Talent für Sprachen habe und dass ich sehr intelligent bin.“ (E192-08-34, 186), „Wenn ich eine 5.5 habe, bekomme ich einen halben Kinoeintritt und dann muss ich noch eine weitere haben oder wenn ich eine 6 habe, dann bekomme ich einen ganzen Eintritt“ (E202-05-76, 285) oder „Wir bekommen etwas Süsses und wenn wir zwanzig Mal etwas erhalten haben, dann gehen wir in einen Zoo oder so was, zur Belohnung“ (E159-04-59, 124). In anderen Aussagen folgt als Belohnung auf erwünschtes Verhalten ein spezieller Ausflug mit den Eltern ins Schwimmbad, auf die Rodelbahn, in den Zoo oder auf den Christkindelmarkt. „An Sonntagen, wenn wir brav waren und das gemacht haben, was sie [die Eltern] wollten, dann gehen wir manchmal auf die Rodelbahn oder ins Schwimmbad, wenn sie auch Zeit haben“ (E202-05-75, 200). Vereinzelt wird berichtet, dass die Eltern selten bis nie loben. „Sie [die Eltern] loben mich nicht viel. Sonst habe ich zu viel... ich habe eben zu viel Selbstvertrauen. Sie loben mich eigentlich sehr selten. Nur wenn ich etwas mache, dass sie von mir schon sehr lange verlangt haben“ (E148-07-23, 236).

#### **5.3.2 Grund**

Die Schilderungen der interviewten Kinder zeigen, dass die Gründe für Belohnungen seitens der Eltern in den meisten Fällen in positiven Leistungen in der Schule begründet liegen. „Wenn ich einen guten Test mache oder jetzt habe ich noch das Zeugnis vor den Sommerferien bekommen und da haben sie mich auch gelobt, weil ich ein gutes Zeugnis hatte“ (E115-01-28, 174) oder „Wenn ich gute Noten bekomme in der Schule“ (E031-10-85, 326). Vielfach werden die Kinder für positive Leistungen bei der Ausübung ihres Hobbys belohnt. „Hockey zum Beispiel einfach [...] wenn ich ein gutes Goal gemacht habe“ (E019-11-81, 258) oder „Sie sagen immer ich sei sportlich und es sei gut so“ (E228-06-52, 258). Auf ein positives Verhalten den Geschwistern gegenüber folgt oftmals eine Belohnung. „Wenn ich zum Beispiel Geschwister-X helfe, die Hausaufgaben zu machen. Oder wenn ich Geschwister-Y etwas lehre, dass er gerne lernen würde“ (E214-05-71, 176) oder „Zum Beispiel wenn meine Eltern irgendwo hingehen und ich auf meinen kleinen Bruder aufpasse. Und wenn ich ihm zum Beispiel bei den Hausaufgaben helfen muss, dann loben

sie mich auch“ (E032-09-90, 180). Auch auf die Mitarbeit im Haushalt zieht häufig eine positive Konsequenz nach sich. „Wenn ich zu Hause viel geholfen habe“ (E198-07-63, 200) oder „Manchmal, wenn ich draussen helfe oder im Haushalt und das gibt viel zu tun“ (E065-02-14, 166). In einigen Fällen schildern die Kinder, dass zu Hause ein spezielles Belohnungssystem besteht. „Wir haben so ein System. Bei einer [Note] 4 muss ich meinen Eltern fünf Franken geben. Bei einer 4.5 bekomme ich fünf Franken. Dann geht es immer fünf Franken nach oben“ (E159-04-60, 250).

### 5.3.3 Häufigkeit, Zeit und Instanz

Die Schilderungen der interviewten Kinder offenbaren, dass in den meisten Fällen beide Elternteile belohnen. „Sie [die Eltern] loben mich auch, wenn ich etwas wirklich gut gemacht habe und wenn ich ohne Aufforderung das Nachessen hervor nehme und auch wieder wegräume“ (E159-04-59, 246). In einigen Fällen wird berichtet, dass nur von der Mutter oder dem Vater Belohnungen zu erwarten sind. „Mein Vater schon. Er kauft mir manchmal ein T-Shirt oder so“ (E192-08-35, 380). In anderen Aussagen wird ersichtlich, dass nicht gleich jede positive Leistung immer belohnt wird. „Nein, nicht immer. Das kann man ja nicht immer machen“ (E148-07-21, 234). Die Schilderungen offenbaren, dass mehrheitlich von Zeit zu Zeit belohnt wird. „Wenn ich mal einen Test gut gemacht habe. Dann sagen sie auch schon mal: ‚Das hast du gut gemacht‘“ (E115-01-27, 178) oder „Manchmal wegen meinen Schulnoten“ (E080-12-31, 322). Vereinzelt wird berichtet, dass selten bis nie Belohnungen stattfinden. „Meine Eltern loben mich eigentlich selten, nur wenn ich in der Schule gut bin oder wenn wir beim Unihockey einen Match gewonnen haben“ (E065-02-16, 136).

### 5.3.4 Akzeptanz

Vereinzelt äussern die interviewten Kinder eine Unzufriedenheit darüber, wenn die Geschwister im Gegensatz zu ihnen beim elterlichen Vergleich besser abschneiden. „Sie [die Eltern] nerven dann immer und sagen, ich mache nie etwas. Und das nervt manchmal“ (E175-03-07, 266). In einem Interview äussert das Kind Unmut darüber, dass es in einem bestimmten Fall nicht gelobt wurde. „Aber manchmal gibt es auch Situationen, wo ich zum Beispiel einen Fünfer hatte und das ist ja eigentlich noch gut für die sechste Klasse. Und dann finden sie manchmal: ‚Du hättest noch ein bisschen besser sein können‘. Und das regt mich dann manchmal ein bisschen auf, weil es ist eigentlich gut!“ (E148-07-22, 258). Aus einzelnen Interviews wird ersichtlich, dass sich das interviewte Kind über die positive Konsequenz freut. „Bei meinem Vater arbeite ich fast immer und dann bekomme ich auch einen Lohn und das finde ich schön“ (E062-12-56, 222).

## 6 Beziehungen zu Hause

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie das häusliche Umfeld von den Kindern beschrieben wird. Diese Schilderungen beziehen sich auf die Wert- und Normvorstellungen der Eltern (Kapitel 6.1), die direkt durch Anweisungen und Ansprüche, aber auch indirekt durch das Familienmodell und die Vorbildfunktion der Eltern vermittelt werden. Im Weiteren werden auch Äusserungen zur elterlichen Autorität (Kapitel 6.2) und Beschreibungen der Art und Qualität von Beziehungen in der Familie (Kapitel 6.3) dargestellt.

### 6.1 Werte und Normen der Eltern

Die Kategorie Werte und Normen der Eltern setzt sich zusammen aus den Beschreibungen, in denen sich Kinder zur erzieherischen Strenge der Eltern (Kapitel 6.1.1), zu allgemeinen Ansprüchen im Haushalt und in der Erziehung (Kapitel 6.1.2), zur Disziplin zu Hause (Kapitel 6.1.3), zum Familienmodell (Kapitel 6.1.4), zur Wert- und Normvermittlung (Kapitel 6.1.5) sowie zu den allgemeinen Inhalten von familiären Werten und Normen (Kapitel 6.1.6) äussern. Darüber hinaus erfasst diese Kategorie Schilderungen von Kindern, in denen die elterlichen Ansprüche an Schule im Allgemeinen (Kapitel 6.1.7) oder im Hinblick auf die Leistung (Kapitel 6.1.8) sowie bezüglich der Disziplin in der Schule (Kapitel 6.1.9) beschrieben werden.

#### 6.1.1 Strenge der Eltern

Die interviewten Kinder äussern sich zur Strenge der Eltern, indem sie Mutter und Vater vergleichen. Es werden aber auch Aussagen zur Strenge der Eltern im Vergleich zur Lehrperson gemacht (vgl. Kapitel 7.1.1).

Beim Vater-Mutter-Vergleich beschreiben die meisten Kinder die Mutter als die strengere Erzieherin: Nach Auskunft der Kinder schimpfen Mütter mehr und strafen häufiger als Väter. Gleichzeitig reagieren Väter sanfter, erlauben mehr und lassen öfters etwas durchgehen oder ziehen es vor, sich überhaupt nicht in die erzieherischen Auseinandersetzungen einzumischen. „Bei meinem Vater da muss ich fast nicht gehorchen, er lässt mir alles durchgehen“ (E094-08-04, 179). Einige Kinder erklären die Strenge der Mütter mit der Abwesenheit der Väter. Solche Väter sehen ihre Kinder wegen den beruflichen Verpflichtungen oder der Familiensituation nur am Abend oder an Wochenenden und sind deshalb am erzieherischen Prozess nicht beziehungsweise zu wenig beteiligt. „Meine Mutter ist eben mehr zu Hause und darum ist sie ein bisschen der Chef. Mein Vater sagt mir eigentlich nie etwas“ (E017-09-43, 88). Einige Kinder nehmen jedoch den Vater vor allem wegen den heftigen Reaktionen als den strengeren Erzieher wahr. „Weil er strenger ist und wenn man etwas nicht macht, dann rastet er aus“ (E127-04-80, 261) oder „Er wird schneller laut. Und er gibt schneller ein Fernseh-Verbot“ (E159-04-59, 140). In anderen Aussagen wird der Erziehungsstil von Mutter und Vater als gleich streng beurteilt. Dabei variieren die Beschreibungen zur Ausgeprägtheit der elterlichen Strenge. „Meine Eltern nehmen das jetzt nicht so streng“ (E192-08-35, 246) oder „Sie sind eben mega streng und ich darf nicht so viel machen“ (E127-04-80, 277).

Die Schilderungen offenbaren zudem, dass die Strenge der Eltern auch situationspezifisch sein kann. So ist die Strenge beispielsweise abhängig von der zeitlichen Verfügbarkeit des jeweiligen Elternteils. „Es ist verschieden, der Vater ist durch den Tag hindurch weg, aber am Abend schon. Durch den Tag also eher die Mutter und am Abend der Vater, weil die Mutter hat schon durch den Tag hindurch genug und dann mag sie nicht mehr“ (E228-06-50, 164). Die Art des Vergehens beziehungsweise des erzieherischen Problems hat im Weiteren einen Einfluss auf die Strenge. „Es kommt auch darauf an, wenn wir jetzt solche Wörter sagen oder ihnen auf die Nerven gehen, dann sind sie schon etwas stren-

ger“ (E214-05-72, 146) oder „Es kommt darauf an, mit wem ich am Abend draussen bin“ (E148-07-24, 185). Auch die emotionale Verfassung von Eltern kann eine Rolle spielen. „Es kommt halt manchmal auch darauf an, ob meine Mutter gut gelaunt ist“ (E133-02-47, 192).

Mehrheitlich fürchten die Kinder erzieherische Massnahmen der Eltern nicht. „Wenn ich etwas gemacht habe, schaue ich natürlich, dass ich es nicht mehr mache. Und ja, sonst habe ich eigentlich keine Angst“ (E202-05-75, 140). Dabei haben die Kinder entweder grundsätzlich keine Angst von ihren Eltern – „Ich habe von meinen Eltern gar keine Angst“ (E032-09-92, 128) – oder sind mit Reaktionen der Eltern vertraut. „Ich weiss schon, was auf mich zukommt. Jetzt bin ich daran gewöhnt“ (E048-11-95, 206). Vereinzelt berichten die interviewten Kinder jedoch über Angst vor der Unberechenbarkeit elterlicher Reaktionen. „Also, manchmal, wenn ich eine schlechte Note bekomme, habe ich schon Angst, dass sie plötzlich anfängt mich zu schlagen. Ich weiss schon, dass sie es nicht machen wird, aber ich habe dennoch Angst“ (E017-09-43, 90). In einem Interview fürchtet das Kind Strafen von älteren Geschwistern. „Der, welcher 21 ist, sagt nur eine Verwarnung. Beim 18 Jährigen bekomme ich direkt eine Ohrfeige“ (E080-12-32, 334).

Die Strenge der Eltern wird mit ihrer Erfahrung begründet. „Sie [wissen] auch ein bisschen mehr über mich und wissen auch ein bisschen besser, wie man vorgehen muss“ (E127-04-77, 228). Oder die Kinder verweisen auf den erzieherischen Auftrag der Eltern. „Weil es meine Eltern sind und weil sie über mich, wie sagt man, die Verantwortung tragen“ (E198-07-63, 126). In einem einzigen Interview wird die Strenge der Eltern mit ihrem kulturellen Hintergrund in Verbindung gebracht. „Ich darf jetzt nicht mehr nach draussen, weil ich Moslem bin, darf ich nicht bei Jungen bleiben“ (E048-11-94, 170).

### 6.1.2 Ansprüche zu Hause

Die interviewten Kinder beschreiben, welche Aufgaben und in welchem Ausmass sie zu Hause übernehmen müssen. Alle Kinder schildern, dass sie im Haushalt helfen. Meistens handelt es sich dabei um die folgenden Aufgaben: Eigenes Zimmer oder gesamten Wohnraum aufräumen, Tisch decken und abräumen, Teller abwaschen, einkaufen, staubsaugen, bügeln und Wäsche zusammen legen, kochen. Auch draussen helfen die Kinder Rasen mähen, Hecken schneiden, Grünkübel beziehungsweise Kompost leeren oder mit dem Hund spazieren gehen. In einzelnen Aussagen kommt zum Ausdruck, dass Kinder auch bei den nicht alltäglichen Arbeiten im Haushalt helfen, zum Beispiel „einen Schrank abbauen [...], den wir nicht mehr brauchen“ (E214-05-69, 188).

Einige Kinder müssen auf kleinere Geschwister aufpassen, die sie versorgen und ihnen bei der Erledigung von Hausaufgaben helfen. „Und manchmal bringe ich ihn [den kleinen Bruder] in den Kindergarten und gehe ihn immer abholen und mache ihm immer etwas zu essen“ (E017-09-44, 174) oder „Ich schaue, dass er [der kleine Bruder] seine Hausaufgaben gemacht hat, dass er seine Kleider weggeräumt hat“ (E032-09-92, 184).

Kinder helfen nicht nur im Haushalt, sondern auch bei der elterlichen Arbeit im Betrieb. „Ich muss die Werkstatt aufräumen“ (E214-05-69, 134) oder „Beim Elektriker schraube ich ‚Döseli‘ ab oder kontrolliere, ob der Strom noch fliesst“ (E062-12-56, 226). Auf dem Bauernhof werden zum Beispiel Tiere versorgt, im Stall geholfen oder der Traktor gefahren. „Ich bin sehr ein Traktor-Talent und kann gut fahren und eigentlich geben sie mir auch viele Aufträge, weil meine Mutter nicht fahren kann“ (E175-03-08, 300).

Ein paar Kinder berichten, dass sie für ihre Arbeit im Haushalt oder im elterlichen Betrieb entlohnt werden. „Bei meinem Vater arbeite ich fast immer und dann bekomme ich auch einen Lohn und das finde ich schön“ (E062-12-56, 222) oder „Manchmal können wir auch so etwas Geld verdienen. Vielleicht fünf oder zwei Franken pro Stunde“ (E077-01-67, 230).



Die Ausführung von Tätigkeiten, die Kinder zu Hause übernehmen, ist auch unterschiedlich organisiert. In einigen Familien gibt es ein Ämtchen- beziehungsweise Zeitplan für die Arbeiten im Haushalt. „Wir haben so Ämtchen, die man machen muss“ (E094-08-03, 290) oder „Eine Woche staubsaugen, eine Woche den Geschirrspüler ausräumen“ (E113-02-47, 176). In den anderen Familien wird die Hilfe von Kindern nur sporadisch angefordert. Deshalb variiert die Häufigkeit, mit der die Kinder im Haushalt helfen, stark. „Wir [helfen] nicht so viel im Haushalt“ (E115-01-26, 166), „Ich muss manchmal helfen“ (E228-06-49, 136) oder „Ich muss ja immer helfen“ (E166-06-17, 274). Einige Kinder werden durch die elterlichen Ansprüche im Haushalt zu helfen in grossem Ausmass gefordert. „Manchmal bin ich dann überfordert, aber es ist schon okay“ (E192-08-34, 176).

Das Ausmass an Aufgaben im Haushalt ist auch von der familialen Situation abhängig. „Weil mein Vater auf Geschäftsreisen [ist] und dann müssen alle [helfen]“ (E192-08-34, 176) oder „Wir sind sieben in der Familie und das würde sonst immer viel Arbeit für meine Mutter geben“ (E113-02-47, 176). Beim Helfen unterstützen sich die meisten Geschwister gegenseitig. „Wenn ich das Klo putzen muss [...], hilft er [der Bruder] mir. Oder wenn er das Klo putzen muss, dann helfe ich ihm. Oder einfach, wenn er sonst putzen muss, dann helfe ich ihm auch“ (E080-12-31, 318). In wenigen Fällen streiten sich die Geschwister wegen der Aufgabenverteilung. „Also am Mittag muss immer jemand die Küche machen und jemand muss mit dem Hund spazieren gehen. Und dann streiten wir uns jeden Mittag, wer das jetzt machen muss und so“ (E127-04-79, 198).

### 6.1.3 Disziplin zu Hause

Die interviewten Kinder schildern die Anstands- und Benehmensregeln zu Hause, die von den Eltern festgelegten altersbezogenen Regeln für den Tagesablauf, den PC-, PSP- und Fernsehkonsum oder die Regeln des Ausgangs (vgl. Kapitel 5.1). Von den meisten Kindern wird zu Hause erwartet, dass sie „nett“ beziehungsweise „nicht frech“ sind, keine Schimpfwörter benutzen, ihre Ämtchen beziehungsweise Aufgaben im Haushalt ausführen, mit Geschwistern friedlich und mit den Sachen sorgfältig umgehen oder im Allgemeinen folgen. „Nicht vom Tisch laufen. [...] Ich muss um neun Uhr ins Bett und mein Bruder um acht“ (E159-04-60, 152), „Da dürfen wir eigentlich machen was wir wollen, also Hauptsache wir machen nichts kaputt oder so“ (E094-08-02, 214) oder „Ich habe eine begrenzte Zeit beim Computer, Fernseher und bei Spielen. Und ich muss mich einschreiben, wenn ich sie benutzt habe“ (E048-11-95, 186).

Es werden ebenfalls Äusserungen zu den Konsequenzen bei der Verletzung von Disziplinen gemacht. Die Eltern reagieren auf die Regelverstösse, indem sie:

- Eine zweite Chance gewähren: „Sie sagen einfach, „das nächste Mal machst du es nicht mehr, aus Fehler lernen wir“ (E175-03-08, 202);
- eine Entschuldigung verlangen: „Jetzt musst du dich entschuldigen“ (E032-09-89, 246);
- eine Wiedergutmachung verlangen: „Dann muss ich das wieder gut machen, [...] was ich falsch gemacht habe“ (E221-03-40, 116);
- schimpfen und anschreien: „Ich habe meine Schwester geschlagen. Da sind sie sehr aggressiv geworden, also haben mich brutal angeschrien“ (E148-07-23, 216);
- bestrafen: „Ich dürfe nicht mehr abmachen diese Woche, weil ich zu viel abgemacht habe“ (E127-04-79, 290).

### 6.1.4 Familienmodell

In diese Kategorie wurden solche Aussagen von Kindern zugeordnet, in denen sie die Familienstruktur oder die Arbeitsverhältnisse der Eltern schildern. Aus den Äusserungen von Kindern wird ersichtlich, dass einige von ihnen in einer Kernfamilie mit der Mutter und mit dem Vater oder mit einem Stiefvater beziehungsweise einer Stiefmutter leben. Andere

Kinder haben geschiedene beziehungsweise getrennte Eltern, die zum Teil mit einem Lebenspartner oder einer Lebenspartnerin zusammen leben. „Meine Mutter und mein Vater sind geschieden. Aber meine Mutter hat einen Freund, [...] Und mein Vater hat eine [...] also meine Stiefmutter“ (E192-08-35, 274). Kinder aus getrennten oder geschiedenen Ehen berichten, dass sie mit beiden Elternteilen Kontakt haben. „Unsere Eltern sind geschieden. Mein Vater wohnt in X-Dorf [...] wir [sind] nur alle zwei Wochen dort“ (E113-02-47, 186) oder „Meine Eltern sind getrennt, also geschieden und meistens bin ich am Wochenende und am Mittwoch bei meinem Vater und durch die Woche bei meiner Mutter“ (E062-12-56, 164).

In den meisten Kernfamilien ist der Vater berufstätig und die Mutter bestreitet den Haushalt, wobei sie entweder nicht berufstätig ist oder nur Teilzeit arbeitet. „Der Vater ist ja den ganzen Tag am Arbeiten“ (E127-04-77, 276), „Mutter [ist] zu Hause und arbeitet [nicht]“ (E202-05-76, 255), „Weil sie [die Mutter] auch öfter zu Hause ist, der Vater arbeitet und die Mutter kocht“ (E159-04-60, 228) oder „Der Vater arbeitet eben hundert und die Mutter arbeitet glaube ich zwanzig Prozent“ (E127-04-80, 203). In wenigen Fällen wird ersichtlich, dass beide Eltern im gleichen Ausmass beruflich gefordert sind. „Wenn meine Mutter oder mein Vater ganz erschöpft sind von der Arbeit“ (E017-09-44, 176).

In einigen Familien, in denen die Eltern geschieden oder getrennt sind, arbeitet die Mutter. „Am Abend ist sie fast nie zu Hause, dann ist sie fast immer am Arbeiten“ (E228-06-52, 174).

### 6.1.5 Wert- und Normvermittlung

Aus den Interviews wird ersichtlich, wer von den Kindern als Wert- und Normenvermittler wahrgenommen beziehungsweise explizit genannt wird. Ausnahmslos werden die Wert- und Normvorstellungen von den Eltern an die Kinder übermittelt. In einigen Schilderungen wird entweder die Mutter oder der Vater erwähnt. „Mein Vater immer gesagt: ‚Das sind alles einfach Menschen, mach, mach es einfach so, wie es die Lehrerin sagt‘“ (G017-09, 448) oder „Meine Mutter hat es mir erklärt“ (E214-05-70, 224). In anderen Beschreibungen werden beide Eltern genannt. „Von meinen Eltern, sie haben es mir gesagt“ (E228-06-50, 144) oder „Sie sagen dann immer: ‚Du musst ein bisschen Respekt haben vor uns, wir sind deine Eltern, das kannst du machen, wenn du ausgezogen bist (dussä bisch), aber nicht zu Hause, da haben wir das Sagen‘“ (E148-07-22, 235). In einem einzigen Interview tritt auch ein Geschwister als Wert- und Normenvermittler auf. „Ich sage immer: ‚Bruder-X, komm, wir müssen noch abwaschen und abtrocknen, sonst ist die Mama wütend‘“ (E228-06-52, 174).

### 6.1.6 Allgemeine Werte und Normen der Familie

In diese Kategorie gehören solche Aussagen, in denen sich die interviewten Kinder direkt oder indirekt auf die Inhalte der allgemeinen Werte und Normen der Familie beziehen. Dazu gehören:

- Gerechtigkeit: „Zu Weihnachten wünsche ich mir immer Sachen und die anderen spielen es dann aber auch immer. Und das fand meine Mutter jetzt nicht gerecht“ (E192-08-33, 356);
- Aufrichtigkeit: „Wenn die Mutter oder der Vater oder irgendjemand einen Fehler macht, dann gibt man das zu und will das nicht auf jemand anderes schieben. Das finde ich auch gut“ (E159-04-59, 242);
- Dankbarkeit: „Weil sie haben mir das Leben geschenkt und kaufen immer alles für einem und sie beschützen einem“ (E017-09-44, 162);
- Bescheidenheit: „Ich [kann] jetzt nach Kanada gehen im Februar mit dem X-Sportclub [höchste nationale Liga]. Und dass ich dann nicht einfach finde, ja jetzt bin ich sowieso

der Beste“ (E019-11-81, 252) oder „Sie loben mich nicht viel. Sonst habe ich zu viel... ich habe eben zu viel Selbstvertrauen“ (E148-07-23, 236);

- Integrität des Kindes: „Weil mich meine Eltern schlagen dürfen, aber fremde Leute eigentlich nicht, die dürfen mich nicht schlagen“ (E202-05-73, 172);
- Anstand und Umgang: „anständig zu essen“ (E175-03-06, 169), „dass ich höflich bin und grüsse“ (E159-04-59, 244), „nicht im Stehen pinkeln“ (E175-03-07, 170) oder „man sollte dem Lehrer zuhören und das machen, was er sagt“ (E032-09-91, 244);
- Hilfsbereitschaft: „Ich bin eigentlich hilfsbereit. Wenn sie Hilfe braucht, helfe ich ihr. Ich helfe einfach“ (E202-05-75, 198) oder „Dass ich auch, also auch hilfsbereit sein kann oder so. Nicht, also wenn jetzt jemandem etwas passiert, ich nicht weglaufe oder so und nicht helfe“ (E133-02-46);
- Sorgfalt und Zuverlässigkeit: „Wenn sie mir etwas sagen, dann mache ich es und ich mache es ordentlich (nid schlufig). Ich nehme mir mehr Zeit und mache es schön“ (E175-03-08, 296) oder „dass ich zuverlässig bin“ (E048-11-94, 224);
- Altersangemessenheit: „Zum Beispiel darf ich erst mit 18 einen Freund haben und so“ (E062-12-55, 258);
- Vorstellungen über den angemessenen Konsum von Unterhaltungsmedien: „Also die meisten Jungen haben einfach ganz brutale Spiele zu Hause“ (EG065-02, 594) oder „Durch den Tag durch darf ich nicht fernsehen“ (E228-06-50, 223);
- Konfliktlösung: „Dass man versucht, mit Wörtern etwas zu lösen und nicht gleich die Fäuste nimmt“ (E159-04-59, 242);
- Wert der Bildung generell: „Sie wollen, dass ich das Beste aus mir mache. Also, dass ich [...] also gut in der Schule bin und das Beste [...] also alles gebe in der Schule“ (E062-12-55, 322);
- Bedeutung einzelner Lebensbereiche: „Dass ich immer zuerst meine Arbeiten mache und dann erst ans Vergnügen gehe“ (E159-04-59), „Wir sollen uns am allermeisten auf die Schule konzentrieren, dann auf die Familie, die Kollegen und ganz am Schluss auf die Liebe“ (E148-07-23, 140), „Meine Mutter hat gesagt, ich dürfe soviel Sport machen, wie ich will“ (E228-06-50, 249) oder „Ich spiele Klavier und ja, ich glaube, das haben sie schon gerne“ (E175-03-07, 252);
- Weitergabe von Sprache und kulturellen Traditionen: „Mit meiner Mutter spreche ich Italienisch und mit meinem Vater Deutsch“ (E202-05-73, 90) oder „Ich darf jetzt nicht mehr nach draussen, weil ich Moslem bin, darf ich nicht bei Jungen bleiben“ (E048-11-94, 170);
- Wert von materiellen Dingen: „Wir haben eigentlich ziemlich teure Teppiche. Und unser Hund darf sich dort nicht hinlegen“ (E175-03-07, 175) oder „Wenn ich Marken-Kleider will, dann sagt sie [die Mutter] gleich: ‚Hier das kannst du kaufen‘ und gibt mir das Geld“ (E148-07-24, 202);
- Ernährung: Es ist gut, „dass wir nicht immer nur Süsses essen dürfen“ (E198-07-64, 266);
- Suchtprävention: „dass ich auch nicht so rauche und solche Dinge mache“ (E094-08-04, 197).

### 6.1.7 Allgemeine Ansprüche an Schule

Die interviewten Kinder beschreiben, welche Ansprüche die Eltern an ihr Lernverhalten und an ihr Leistungsniveau im Allgemeinen haben, ob und wie sie den Kindern bei den unterrichtsstoffbezogenen Problemen zu Hause helfen, aber auch welche Erwartungen die Eltern gegenüber der Lehrperson und dem Unterricht äussern.

Die meisten Kinder berichten, dass Eltern von ihnen Sorgfalt und Fleiss bei der Erledigung

von Hausaufgaben erwarten. „Ich muss zu Hause immer eine Stunde Hausaufgaben machen, auch wenn wir keine haben, auf dem Computer Französisch oder so“ (G065-02, 269), „ZUM BEISPIEL habe ich am Wochenende die ganze Zeit Hausaufgaben gemacht“ (E198-07-61, 178) oder „Die Hausaufgaben mache ich eigentlich immer sorgfältig“ (E202-05-75, 198). Die Hausaufgaben haben auch Vorrang und die meisten Eltern erwarten, dass diese unmittelbar nach der Schule erledigt werden. „Ich muss einfach immer zuerst nach Hause und die Hausaufgaben machen“ (E159-04-60, 174).

Wie aus einem Interview ersichtlich ist, beinhalten solche Forderungen seitens Eltern Konfliktpotenzial. „Sie [die Eltern] sagen, ich müsse jetzt meine Aufgaben machen. Und dann sage ich: ‚Jetzt habe ich aber keine Lust, ich möchte jetzt zuerst noch ein bisschen hinausgehen, aber ich mache es nachher‘. Dann sagen sie: ‚Nein du machst es jetzt, weil du es danach ja sowieso nicht machst‘. Und dabei mache ich es nachher und das regt mich dann auf, dass sie kein Vertrauen in mich haben, dass ich es wirklich danach mache. Und dann sage ich so: ‚Ja, ihr habt kein Vertrauen in mich, das finde ich peinlich‘. Ja, und dann gehe ich ins Zimmer und mache eben die Hausaufgaben“ (E148-07-22, 227).

Einige Eltern helfen Kindern bei den Hausaufgaben oder im Allgemeinen beim Lernen zu Hause. „Also ich brauche eigentlich noch oft die Hilfe von meinen Vater, also vor allem in der Mathematik. Und dies muss ich immer mit meinem Vater machen“ (E192-08-34, 62), „Ich [übe] mit meinem Vater und dann machen wir alles noch einmal durch, den Test oder die Aufgaben. Sonst lerne ich immer mit der Mutter“ (E175-03-08, 306) oder „Wenn ich irgendwo nicht nachkam, frage ich manchmal meine Eltern, weil es ist viel so, dass ich es dann besser kapiere, wenn sie es mir ein bisschen einfacher erklären“ (E115-01-25, 78).

Die elterliche Hilfe beim Lernen stösst aber nicht immer auf die Begeisterung von Kindern, wie die folgende Aussage illustriert: „Wenn ich jetzt etwas herausgefunden habe, zum Beispiel irgendein Rechnungsweg oder so, dann wollen sie manchmal Besserwisser spielen [...] ich meine, also einfach immer, dass es meine Hausaufgaben sind und nicht die der Eltern“ (E113-02-46, 230-234).

Im Weiteren schildern die Kinder elterliche Erwartungen an die Lehrperson und ihren Unterricht. Die Lehrperson soll die Kinder pünktlich aus der Schule entlassen: „Ich komme immer später nach Hause. Meinem Vater und meiner Mutter gefällt das nicht so, weil sie essen wollen“ (G032-09, 330). Die Lehrperson soll der Alterstufe angemessen unterrichten: „Sie [die Eltern] haben gesagt, dass dieses Ampelsystem etwas kindisch sei und man schon im Kindergarten so Sachen mit Strichen gemacht hat. Und jetzt immer noch in der 6. Klasse“ (E159-04-60, 142). Aus einem Interview wird ersichtlich, dass sich die Eltern gegen die (unangemessenen) Ansprüche der Lehrperson durchsetzen. So schildert eine Schülergruppe, dass nach der Intervention der Eltern die Lehrperson ihre Ansprüche an die Hausaufgaben angepasst hat: „Jetzt müssen wir es einfach nur zehn Mal eben, eine Verbesserung machen. – Dank meinen Eltern. [...] Sie haben reklamiert“ (G094-08, 389-392).

### **6.1.8 Ansprüche an Schulleistung**

In diese Kategorie gehören Aussagen, in denen die elterlichen Ansprüche an schulische Leistung ihrer Kinder geschildert und die Reaktionen der Eltern auf die Noten beschrieben werden.

Die Eltern zeigen Interesse an den guten schulischen Leistungen ihrer Kinder und fordern sie dazu heraus. „Ich [hatte] zum Beispiel einen Fünfer und das ist ja eigentlich noch gut für die sechste Klasse. Und dann finden sie manchmal, du hättest noch ein bisschen besser sein können. Und das regt mich dann manchmal ein bisschen auf, weil es ist eigentlich gut! Sie könnten ja nicht zufrieden sein mit einer Dreieinhalb oder mit einer Vier. Aber eine Fünf!“ (E148-07-22, 258). Einige Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder einen höheren

Schulabschluss erreichen. „Ich möchte gerne in die Sek und dann in die Spez-Sek und ins Gymnasium. Das ist mein grosser Traum, den ich eigentlich von meiner Familie aus verwirklichen sollte“ (E148-07-23, 254).

Die Kinder werden für die guten Noten meistens von den Eltern gelobt. „Das sagen sie schon, dass es gut ist, dass ich gute Noten habe“ (E228-06-50, 237) oder „Wenn ich eine 6 oder eine 5.5 nach Hause bringe, dann loben sie mich“ (E214-05-69, 194). Gewisse Eltern belohnen ihre Kinder mit Geld oder anderen materiellen Sachen. „Ich bekomme entweder so 20 Franken oder sie kaufen mir etwas“ (E031-10-85, 328).

Zu den genannten Reaktionen auf die schlechten Noten gehören Tadel, Strafen oder Wutausbrüche seitens Eltern. „Weil ich mal [...] im Franz oder im Deutsch eine schlechte Note hatte, dann bin ich nach Hause gekommen und dann hat sie gesagt: ‚Jetzt darfst du nicht mehr fernsehen und darfst auch nicht hinaus‘“ (E166-06-17, 222), „Manchmal, wenn ich eine schlechte Note bekomme, habe ich schon Angst, dass sie plötzlich anfängt mich zu schlagen“ (E017-09-43, 90), „So im zweiten Semester, hatte ich eine Krise und ich hatte mega schlechte Noten. Und konzentrierte mich nicht und so. Und da sind sie mega wütend (hässig) geworden“ (E127-04-80, 182) oder „Als ich einmal eine schlechte Note gemacht habe. Da hatte ich auch Angst zu unterschreiben, nachher ist sie auch ausgerastet“ (E031-10-88, 156). Aber auch mit dem Entzug von Geld oder anderen Sachen werden die Kinder für die schlechten Noten bestraft. „Bei einer vier muss ich meinen Eltern fünf Franken geben“ (E159-04-60, 250) oder „Wenn ich schlechte Noten nach Hause bringe, dann nimmt sie mir einfach einige Dinge weg“ (E202-05-73, 162).

Einige Eltern erwarten eine Verbesserung der momentanen (schlechten) Leistung und verlangen mehr Aufwand beim Lernen. „Ich [musste] den ganzen nächsten Tag lernen, noch mal das gleiche Thema“ (E031-10-88, 160).

### 6.1.9 Disziplin in der Schule

In dieser Kategorie wird dargestellt, wie die interviewten Schülerinnen und Schüler Reaktionen ihrer Eltern auf Regelverstösse in der Schule beschreiben. Dabei schildern Kinder entweder Reaktionen der Eltern auf eigene Vergehen, oder aber auf jene, die von anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse begangen wurden.

Bei manchen Eltern fällt die Reaktion auf schulische Strafaufgaben nicht aussergewöhnlich aus. Sie drücken beim ersten Mal ein Auge zu oder reagieren... „eigentlich normal wie sie sonst auch sind“ (E166-06-18, 164); „eigentlich ganz normal. Sie haben einfach gesagt, ‚gut, dann machst du das‘ [die Strafaufgaben]“ (E065-02-14, 94) oder „Es war nicht schlimm“ (E080-12-31, 186). Einige nehmen es gelassen. „Sie nehmen es einfach mit Humor. Sie sagen: ‚Es kann mal passieren‘“ (E115-01-25, 46).

Mehrere Eltern dagegen zeigen heftige Reaktionen auf ein disziplinarisches Vergehen ihrer Kinder. Sie reagieren emotional. „Weil ich in der Schule nicht blödeln soll und besser aufpassen soll, dies macht sie dann auch noch einmal wütend“ (E166-06-20, 218) oder „Da sind sie mega wütend (hässig) geworden“ (E127-04-80, 182). Einige Eltern rügen und ermahnen ihre Kinder. „Sie [die Eltern] sagen: ‚In der nächsten Zeit musst du besser aufpassen‘“ (E032-09-90, 118).

Es gibt Eltern, die ihre Kinder zusätzlich zu den schulischen Strafaufgaben bestrafen. „Dann [bekomme ich] auch Hausarrest, meistens nur ein, zwei Tage [...] oder Sackgeldverbot“ (E166-06-20, 137). Zusätzlich kontrollieren die Eltern strenger, ob die von der Lehrperson erteilten Strafaufgaben erledigt wurden. „Aber bei den Strafen sagt sie es einfach immer: ‚Vergiss es nicht!‘ und so. Und jetzt fragt sie jedes Mal: ‚Hast du die Hausaufgaben gemacht?‘“ (E031-10-87, 294).

Gewisse Eltern sprechen mit ihren Kindern und klären genauer die Umstände, die zu einer Strafe geführt haben. „Dann sagen sie: ‚Warum bist du frech?‘“ (E148-07-24, 176) oder

„Sie fragen mich zuerst einmal, wie und warum und wieso“ (E005-10-10, 186). Laut einigen Aussagen zeigen die Eltern manchmal Verständnis für das Verhalten ihrer Kinder, da sie mit der Lehrperson generell unzufrieden sind. „Meine Mutter findet sie auch nicht gerade eine besonders gute Lehrerin“ (E166-06-19, 222) oder „Also sie finden Herrn X auch nicht gut“ (E065-02-16, 124). Es gibt auch Eltern, die selbst Erfahrungen in der Lehrtätigkeit haben. „Weil meine Mutter ist Lehrerin und die versteht das gut. Sie erzählt manchmal, dass ihre Schüler noch viel schlimmer sind als meine Klasse. Und deshalb versteht sie es recht gut und ich sage es ihr auch“ (E148-07-22, 131).

Einzelne Eltern kommentieren die Angemessenheit von Strafen der Lehrperson. „Sie haben gesagt, sie reden noch einmal mit der Lehrerin. Das könne ja gar keine Strafe geben, wenn man es nur zum Spass sagt, so zwei Seiten“ (E031-10-85, 204). In einem Fall ergreifen die Eltern sogar Partei für das eigene Kind. „Dann hatte ich auch über zehn Striche, dann haben sie meiner Mutter angerufen und meine Mutter hat gesagt, dass ich nichts dafür kann, also sie hat gesagt, dass es so sei, weil die Südamerikaner viel reden“ (E192-08-34, 134).

Diejenigen Kinder, die gar keine disziplinarischen Probleme in der Schule zu verzeichnen haben, nehmen an, dass ihre Eltern sich für ein schlechtes Verhalten von ihnen schämen würden: „Sie würden sich wohl für mich schämen“ (E148-07-22, 211), sich bei der Lehrperson persönlich für das Verhalten ihrer Kinder entschuldigen würden: „Vielleicht, wenn ich sehr frech wäre, würden sie eine Entschuldigung schreiben“ (E148-07-22, 213) oder die Kinder damit beauftragen, sich zu entschuldigen: „Ich müsste mich entschuldigen“ (E115-01-28, 146).

Falls Kinder zu Hause nicht über eigenes, sondern über das sanktionierte Verhalten von anderen Kindern in der Klasse erzählen, zeigen die Eltern kein besonderes Interesse daran. „Es interessiert sie eigentlich gar nicht. Nein. Nur, was ich und meine zwei Schwestern machen“ (E214-05-69, 168) oder „Ich glaube, entweder sagt sie, dass es sie nicht interessiert oder so. Ich meine, dass sind ja nicht seine Eltern“ (E175-03-06, 236).

## **6.2 Autorität der Eltern**

Die Kategorie Autorität der Eltern setzt sich zusammen aus den Aussagen, in denen sich Kinder zu ihrem Gehorsam gegenüber den Eltern (Kapitel 6.2.1) und zu ihrem Respekt vor den Eltern (Kapitel 6.2.2) äussern.

### **6.2.1 Gehorsam**

Die Kinder erzählen, ob sie ihren Eltern Gehorsam leisten. Dabei erklären sie, ob und wieso sie eine gehorsame Haltung gegenüber Eltern im Allgemeinen als wichtig erachten. Die meisten interviewten Kinder sind gegenüber ihren Eltern immer oder fast immer gehorsam. Aus folgenden Überlegungen finden die Kinder es wichtig, den Eltern zu folgen:

- Um den Hausfrieden und den Familienzusammenhalt zu bewahren: „Wenn man nicht gehorcht, dann hat man es ja auch nicht gut mit den Eltern, mit dem Bruder“ (E019-11-81, 240) oder „Es bringt ja nichts, wenn du gross bist und du dann keinen Kontakt mehr hast mit deinen Eltern, weil etwas nicht so gelaufen ist, wie es hätte sein sollen“ (E202-05-76, 235);
- wegen der elterlichen Autorität und Respekt vor den Eltern: „Ich finde einfach, man muss das machen, weil es sich einfach so gehört“ (E159-04-59, 214), „Weil sie die Eltern sind und eben die Verantwortung tragen“ (E198-07-63, 160), „Weil, sie zahlen einem ja auch das Essen, das Trinken und Kleider. Ja, sie geben einem auch recht viel“ (E127-04-77, 282), „Weil das unsere Eltern sind und wir müssen sie respektieren“ (E048-11-93, 242) oder „Weil sie eben deine eigenen Eltern sind und [...] die Eltern sind einem ja wichtig“ (E080-12-30, 271);

- um eine gute Zukunft zu haben: „Ich finde es wichtig, dass man folgt, ja auch wegen später“ (E115-01-28, 132) oder „Ich finde es schon wichtig, sonst weiss man ja nie, wie man noch endet auf der Strasse“ (E159-04-58, 280);
- um Ärger beziehungsweise unangenehme Folgen zu ersparen: „Weil ich manchmal etwas für die Haustiere machen muss, sonst sterben sie und ich mag nicht, wenn ein Tier stirbt“ (E228-06-51, 262) oder „Weil es gibt Kinder, die zu Hause Probleme haben und dann gehen sie eben in so eine Schule. Und dort bleibt man die ganze Zeit in der Schule und schläft auch dort und bis man dann wieder nach Hause gehen kann“ (E148-07-21, 216);
- zum eigenen Vergnügen: „Zum Beispiel einkaufen gehen, das mache ich gerne. Und dann darf ich etwas für mich kaufen und dann folge ich schon“ (E228-06-50, 204);

Es gibt aber auch Kinder, die ihren Eltern gelegentlich kein Gehorsam leisten und zwar weil sie

- keine Lust haben: „Weil ich so müde war und einfach keine Lust mehr hatte, irgendwie etwas aufzuräumen“ (E228-06-49, 200) oder „Manchmal habe ich gerade keine Lust“ (E198-07-62, 224);
- keine Zeit haben: „Also manchmal auch nicht, wenn ich gerade etwas mache, dann sage ich: ‚Ach, jetzt bin ich doch gerade beschäftigt‘“ (E192-08-34, 176);
- die elterliche Bitte beziehungsweise Forderung als unwichtig erachten: „Bei den wichtigen Dingen [folge ich] schon, aber beim Essen oder solchen Dingen nicht“ (E198-07-62, 254).

## 6.2.2 Respekt

Die Kinder beschreiben, ob und auf welche Art und Weise sie zu ihren Eltern frech waren. Die meisten Kinder sagen, dass sie noch nie frech zu den eigenen Eltern waren oder dass sie sich an so was nicht erinnern können. Andere geben zu, ein paar Mal zu den Eltern frech gewesen zu sein. Dabei schildern sie Situationen, in denen sich solche Vorfälle ereignet haben. Dabei handelt es sich meistens um verbale Ausfälle. „Dann habe ich gesagt: ‚Du dumme Kuh‘“ (E228-06-49, 194), „Ich habe ‚nein‘ gesagt und gesagt ‚mach es doch selber‘“ (E214-05-69, 184) oder „Aus Versehen ist mir einmal: ‚Spinnst du‘ herausgerutscht“ (E175-03-07, 246). Mehrere Kinder berichten auch von Handlungen emotionaler Art. „Dann gehe ich ins Zimmer und knalle die Tür zu“ (E228-06-50, 212). Manche Kinder schildern eine widersetzende Haltung. „Dann habe ich mich in mein Zimmer eingeschlossen“ (E127-04-79, 290) oder „Ich sage einfach: ‚Nein, das mache ich nicht‘. Dann sagt sie: ‚Doch, du machst das‘ und ich sage wieder: ‚Nein‘“ (E080-12-29, 260).

## 6.3 Beziehungen in der Familie

Diese Kategorie besteht aus den Schilderungen der interviewten Kinder über Beziehungen zu den Eltern (Kapitel 6.3.1), Beziehungen zwischen den Eltern (Kapitel 6.3.2), Beziehungen zu den Geschwistern (Kapitel 6.3.3) sowie über Beziehungen zu anderen Verwandten (Kapitel 6.3.4).

### 6.3.1 Beziehungen zu den Eltern

Die Beziehungen zu den Eltern zeichnen sich durch unterschiedliche Qualitäten aus. Für einige Kinder haben die Eltern eine Vorbildfunktion. „Weil sie sind ja auch ein Vorbild. Und sie lehren uns, wenn wir noch klein sind, wie man die Dinge richtig macht. Und wir sollten ihnen auch dankbar sein, dass sie sich soviel Mühe geben und deshalb sollten wir auch die richtigen Sachen machen, wie sie es uns gelehrt haben“ (E048-11-95, 248). Für die anderen sind sie gute Freunde, denen man alles anvertraut. „Eigentlich ist sie [die Mutter] wie meine Kollegin, der ich alles erzählen kann“ (E017-09-43, 118). Manche Kinder ver-

stehen sich gut mit den Eltern und haben mit ihnen Spass. „Mit meinem Vater ist es eigentlich noch lustig“ (E094-08-01, 268) oder „Wir verstehen uns meistens. Und wir lachen auch viel zusammen“ (E228-06-49, 201).

Eltern zeigen Verständnis für die Anliegen der Kinder und geben ihren Kindern Halt und Zuversicht. „Ich [kann] zu ihnen gehen, wenn ich ein Problem habe. Und dass sie es mir auch sagen, wenn etwas weniger gut ist und so. So dass ich einen Stützpunkt habe“ (E202-05-76, 257) oder „Sie [die Mutter] ist mehr eine Vertrauensperson für mich. Als wir klein waren, war sie immer für mich da“ (E148-07-23, 208). In vielen Familien geht man miteinander respektvoll und hilfsbereit um. „Wir verstehen uns alle gut und niemand schlägt sich und niemand beschimpft sich. Immer gut, gute Stimmung zu Hause“ (E032-09-92, 182). In anderen Familien legt man Wert auf Harmonie in der Beziehung „Bei uns in der Familie ist es so, dass wir zusammen, wenn wir Streit hatten, machen wir wieder Frieden. Es geht nicht lange und dann machen wir wieder Frieden“ (E214-05-72, 150).

Manche Kinder berichten über eine liebevolle und fürsorgliche Haltung ihrer Eltern. „Sie mögen mich schon und sie loben mich, wenn ich etwas gut mache“ (E221-03-40, 158), „Sie mögen mich eben als Tochter, das ist normal“ (E031-10-86, 231) oder „Sie kaufen immer alles für einem und sie beschützen einem“ (E017-09-44, 160). Eltern zeigen auch eine anerkennende Haltung ihren Kindern gegenüber. „Meine Mutter ist stolz auf mich“ (E198-07-61, 174) oder „Ich bin irgendwie ein Fussballtalent [...] sie finden, ich kann es recht gut (E148-07-24, 208). Sie interessieren sich auch für Erfolge ihrer Kinder und kommen zuschauen, wenn ihre Kinder an Wettbewerben und Wettkämpfen auftreten. „Sie kommen schon. Sie [die Mutter] hat schon gesagt, ‚sonst nehme ich dann frei‘, wenn ich sonst nicht hätte gehen können“ (E228-06-52, 256).

Dagegen gibt es auch solche Familien, in denen Kinder ihren Eltern wenig anvertrauen. „Nein. Ich erzähle eigentlich wenig von der Schule“ (E159-04-59, 204) oder „Nein. Ich würde es nicht erzählen“ (E005-10-12, 175). Ein paar Kinder berichten über launische Eltern. „Der Vater ist manchmal so gereizt (gnietig) und dann wird er sozusagen aggressiv“ (E228-06-51, 258), „Er [der Vater] ist wütend, ganz wütend, sagt irgendwas“ (G192-08, 431) oder „Sie [die Mutter] hat eher geschrieen“ (E017-09-43, 128).

Einzelne Kinder schildern Situationen, in denen sie sich von den Eltern nicht ernst genommen fühlen. „Als wir Znacht gegessen haben mit der Familie, war ich ein bisschen wütend (hässig). Und dann machte mich mein Vater nach und machte so ein wütendes Gesicht. Und dann wurde ich noch wütender und sagte ihm er soll aufhören. Und dann macht er weiter und dann werde ich wirklich wütend“ (E175-03-06, 215).

Einige Kinder bringen die Beziehungsqualität in der Familie in Zusammenhang mit der Wohnqualität. „So dass ich das eigene Zimmer habe, ich möchte nicht mit meinem Bruder in einem Zimmer leben“ (E007-01-66, 200) oder „In der letzten Zeit haben ich und meine Schwester auch nicht mehr so Streit. Also, weil... ich habe das Gefühl, früher war es eher so, als wir noch in einer kleineren Wohnung waren, war es viel wegen dem Fernseher. Weil jetzt hat jeder einen Fernseher bei sich im Zimmer“ (E094-08-01, 361).

Einzelne Kinder erzählen von Freizeitaktivitäten mit ihren Vätern. „Fischen, Schiessen gehen wir mit dem Vater und das freut mich auch. Das ist wirklich toll. Wir können viel unternehmen“ (E159-04-58, 294). In vielen Familien unternehmen Eltern und Kindern einiges zusammen. „Die ganze Familie spielt Volleyball [...] wir spielen manchmal auch zusammen Volleyball“ (E148-07-22, 256) oder „Wir haben uns gern und wir spielen manchmal auch miteinander (E198-07-63, 194). „Ich finde [...] wir sind eigentlich noch eine ganz gute Familie. Wir machen auch etwas zusammen und so. Wir unternehmen viel. Wir gehen viel spazieren. Und ich finde das noch schön, wenn man auch am Sonntag und so etwas zusammen macht“ (E115-01-27, 174).



### 6.3.2 Beziehungen zwischen den Eltern

In einigen Aussagen der Kinder kommen auch die Differenzen zwischen den Eltern ans Licht. Die meisten Kinder schildern Situationen, in denen erzieherische Vorstellungen beziehungsweise Forderungen von Müttern und Vätern sich unterscheiden, was Kinder zu eigenen Gunsten ausnutzen können. „Manchmal gehe ich zu meiner Mutter und dann frage ich sie etwas, zum Beispiel ob ich abmachen darf. Und dann sagt sie: ‚Nein.‘ Dann gehe ich zu meinem Vater und er sagt: ‚Ja.‘ Und dann gehe ich auch einfach“ (E127-04-79, 280). Dies kann zu den Spannungen in den familiären Beziehungen führen. „Manchmal höre ich lieber auf meinen Vater, weil es bei ihm nicht so streng ist. Und dann ist meine Mutter beleidigt, weil ich nicht auf sie gehört habe“ (E148-07-22, 219).

In gewissen Situationen stellt sich entweder der Vater oder die Mutter auf die Seite der Kinder. „Meiner Mutter ist die Schule sehr wichtig. Sie spricht jeden Abend nur von der Schule. Manchmal geht das so auf die Nerven. Mein Vater hat daraus einmal einen Spass gemacht. Er hat zu ihr gesagt, dass sie die Kinder nervt und wie eine CD ist, die sich immer wiederholt“ (E148-07-23, 198). Manche Mütter und Väter übernehmen abwechselungsweise die Schlichtung von Konflikten, die zwischen einem anderen Elternteil und dem Kind entstehen. „Wenn ich mit der Mutter streite, kommt der Vater und wenn ich mit dem Vater streite, kommt die Mutter“ (E175-03-06, 221). In einem Beispiel verlangt das eine Elternteil mehr Anerkennung für die Leistung des Kindes beim anderen Elternteil. „Sie hat gerufen, dass ich eine gute Note habe. Und er hat gesagt: ‚Ja, sie [das Kind] soll aber das nächste Mal null Fehler machen!‘ Sie [Mutter] wollte, dass er sagt, dass es gut war“ (E017-09-43, 134).

Die Beziehungen zwischen den Eltern werden von Kindern auch als ein Muster für die Beziehungen zwischen Geschwistern wahrgenommen. „Meine Eltern streiten sich auch nicht. Und das ist halt gut, weil, ich weiss auch nicht. Sonst würde ich mich auch mit meinem Bruder streiten, wenn meine Eltern sich auch schlagen würden“ (E032-09-92, 182).

### 6.3.3 Beziehungen zu den Geschwistern

Die Beziehungen zu den Geschwistern sind sehr vielfältig und haben unterschiedliche Qualität. Die meisten Kinder berichten, dass sie sich mit ihren Geschwistern streiten. „Aber mit meinen Brüdern streite ich mich die ganze Zeit“ (E127-04-80, 281) oder „Ich habe meine Schwester geschlagen“ (E148-07-23, 216). Andere dagegen pflegen einen friedlichen Umgang miteinander. Entweder spielen sie mit ihren Geschwistern: „Ich [spiele] mit meinem Bruder“ (E017-09-44, 166), oder lehren sie etwas: „Wenn ich Bruder-X etwas lehre, dass er gerne lernen würde“ (E214-05-71, 176) oder „Meine Schwester hat es mir beigebracht“ (E175-03-07, 70).

Oft helfen die Kinder den jüngeren Geschwistern auch bei den Hausaufgaben oder anderen Aufträgen. „Wenn ich meiner kleinen Schwester bei den Hausaufgaben helfe“ (E214-05-70, 327) oder „Vor allem der Mutter muss ich helfen, Staubsaugen. Ich habe noch drei andere Schwestern und die dritte hilft mir dabei. Ich bin eben die Kleinste“ (E048-11-93, 238). Zum Teil passen die älteren Geschwister auf die jüngeren auf und erziehen diese mit. „Wenn er [kleiner Bruder] etwas vergisst oder so, sind sie froh, wenn ich es ihm sagen kann, er soll es jetzt machen“ (E202-05-76, 261) oder „Mein Bruder, der benimmt sich sehr schlecht zur Mama. Dann muss ich dann sagen: ‚Bruder-X jetzt hör auf, geh in dein Zimmer!‘“ (E228-06-52, 228). Es kommt auch vor, dass die jüngeren Geschwister von den älteren Geschwistern mit Geschenken verwöhnt werden. „Sie [ältere Schwester] arbeitet schon und hat ihre Lehre schon fertig und jetzt bekommt sie jeden Monat 3000 oder 4000 Franken und dann gibt sie mir immer 100 Franken. Dann kann ich mir etwas kaufen gehen“ (E017-09-44, 170).

### **6.3.4 Beziehungen zu anderen Verwandten**

In einigen wenigen Interviews erwähnen die Kinder auch Beziehungen zu weiteren Verwandten. Die meisten davon betreffen Grosseltern; einzelne beziehen sich auf Cousins, Onkel und Tanten. Aus den Schilderungen der Kinder wird ersichtlich, dass sich einige Grossmütter regelmässig an der Erziehung und Fürsorge der Kinder beteiligen. „Meine Grossmutter ist eigentlich immer bei uns. Ich höre ein bisschen mehr auf meine Mutter, denn sie ist strenger“ (E017-09-42, 202) oder „Ich gehe immer am Montagabend zu meiner Grossmutter“ (E148-07-22, 149). Dagegen werden bei den Freizeitaktivitäten eher Grossväter erwähnt. So erzählt zum Beispiel ein Kind, es war „mit dem Grossvater im Freizeitpark in den Herbstferien“ (E017-09-42, 228). Ein paar Kinder helfen ihren Grosseltern beim Haushalt. „Zum Beispiel einmal war, glaube ich, meine Grossmutter krank. [...] Dann konnte sie nicht mehr staubsaugen und so. Dann bin ich zu ihr und habe das gemacht“ (E127-04-79, 306).

## 7 Übergreifende Themen

### 7.1 Vergleich Schule - zu Hause

Bei den Aussagen, welche unter diese Kategorie fallen, geht es um die Gegenüberstellung von Schule und zu Hause in den folgenden Bereichen: Strenge der Lehrperson/der Eltern (Kapitel 7.1.1), Bestrafung durch die Lehrperson/die Eltern (Kapitel 7.1.2) und Benehmen des Kindes in der Klasse/zuhause (Kapitel 7.1.3).

#### 7.1.1 Vergleich Strenge

Auf die Frage, ob die Lehrperson strenger oder weniger streng ist als die Eltern, antworten die befragten Schülerinnen und Schüler denkbar verschieden:

- Die Lehrperson ist strenger;
- die Eltern sind strenger;
- beide sind gleich streng;
- niemand von beiden ist streng.

Zumeist wird jedoch der Lehrperson ein strengerer Erziehungsstil attestiert. Dabei führen die Kinder die folgenden Begründungen an:

- Anzahl und die Verbindlichkeit von Regeln in der Schule: „Ich finde Herrn X strenger. Wir haben auch mehr Regeln bei Herrn X. Zu Hause haben wir ja fast keine Regeln“ (E214-05-72, 156);
- härteres Durchgreifen bei der Regelverletzung seitens Lehrpersonen: „Da gibt es mehr Regeln und da schaut sie [die Lehrerin] auch sehr streng darauf“ (E159-04-59, 144) oder „Weil sie gerade eine Strafe gibt und bei meiner Mutter und bei meinem Vater gibt es manchmal noch eine zweite Chance“ (E115-01-28, 122);
- heftige emotionale Reaktionen der Lehrpersonen: „Wenn wir eben reden, wird er [der Lehrer] sehr wütend und bei meinen Eltern ist das nicht so“ (E065-02-14, 108) oder „Weil meine Mutter, ja sie tut einfach [...] sie schreit mich nicht so an und so, aber Frau X schon“ (E166-06-19, 188);
- hohe Ansprüche der Lehrperson: „Sie gibt einfach so schwere Aufgaben, die wir fast nicht können“ (E031-10-85, 236) oder „Der verlangt halt viel von uns und wir machen das nicht. Und dann ist er streng und das finde ich nicht so gut“ (E032-09-92, 133).

Falls der strengere erzieherische Umgang nicht den Lehrpersonen, sondern den Eltern zugeschrieben wird, erklären es die Kinder mit ähnlichen Argumenten:

- Die Anzahl und die Verbindlichkeit von Regeln zu Hause: „Weil sie [die Mutter] manchmal schon ein bisschen mehr Sachen verbietet“ (E166-06-17, 234);
- härteres Durchgreifen der Eltern bei der Regelverletzung: „Weil sie [die Eltern] manchmal wegen der kleinsten Sache schon eine Strafe geben oder so“ (E062-12-56, 172) oder „Herr X darf nicht einen Klaps auf den Hintern (Füdlitätsch) geben oder so. Und meine Eltern dürfen das!“ (E148-07-22, 171);
- heftige emotionale Reaktionen von Eltern: „Meine Eltern sind schon strenger. Wenn mein Vater etwas erklärt [...] und wenn ich es wieder falsch mache, wird er mit der Zeit ein bisschen wütend“ (E175-03-08, 224);
- hohe Ansprüche der Eltern: „Er [der Lehrer] ist weniger streng. Bei ihm muss nicht alles so genau sein“ (E202-05-76, 201).

### 7.1.2 Vergleich Bestrafung

Die interviewten Schülerinnen und Schüler sind geteilter Meinung, wenn es um die Frage geht, was für sie weniger schlimm sei, wenn sie zu Hause eine Strafe bekommen, oder wenn sie in der Schule bestraft werden. Für einige Kinder gibt es jedoch keinen Unterschied, „Ist eigentlich beides dasselbe. Wenn man eine Strafe bekommt, ist das natürlich nicht angenehm. Aber es ist auch kein Weltuntergang“ (E202-05-75, 148). Bei der Argumentation der Kinder spielen Aufwand und Konsequenzen eine grosse Rolle. Diverse Kinder finden, dass Strafaufgaben in der Schule viel weniger schlimm sind, weil man beispielsweise zwanzig Sätze schneller geschrieben habe als ein zweiwöchiges Fernsehverbot zu Hause durch gestanden sei. Andere Schülerinnen und Schüler finden es viel schlimmer, wenn sie in der Schule eine Strafe bekommen, weil es dann vielleicht im Zeugnis verzeichnet sein könnte, was sich bei der Bewerbung für eine Stelle eventuell schlecht machen würde. Auch der soziale Druck kommt oftmals zur Sprache, wenn ein Kind angibt, dass es schlimmer ist, in der Schule bestraft zu werden, „weil es dort jeder hören kann“ (E198-07-64, 212).

### 7.1.3 Vergleich Benehmen

In dieser Unterkategorie gibt es Angaben dazu, ob ein Kind zu Hause oder in der Schule besser gehorcht oder wo eher freches Verhalten auftritt. Auch hier gibt es wieder die verschiedensten Aussagen. Einige Kinder gehorchen zu Hause besser, einige sind in der Schule weniger frech und wieder andere halten es an beiden Orten gleich. „In der Schule folge ich ein bisschen mehr. Aber sonst folge ich zu Hause auch, aber einfach habe ich manchmal so keine Lust, dann gehe ich in mein Zimmer“ (E148-07-22, 217).

## 7.2 Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

In diese Kategorie werden alle Äusserungen der interviewten Kinder eingeordnet, welche direkt oder indirekt auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf einen Sachverhalt im schulischen Umfeld hindeuten. Dazu gehören Schilderungen, in welchen solche Aussagen vorkommen wie unter anderem: etwas mögen, sich gut fühlen, etwas gut, gerecht, schön usw. finden, aber auch im gegenteiligen Sinn (etwas ungerecht, schlecht oder nicht gut) einschätzen. Die (Un-)Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler kommt im Zusammenhang mit den folgenden Themen beziehungsweise Situationen zum Ausdruck:

- Pultnachbar/-in: „Ich habe jetzt immer Glück gehabt, ich [sitze] immer neben jemand Nettem“ (G115-01, 505), „Er [der Pultnachbar] nervt ihn [ein Kind] auch immer, er schlägt ihn immer. Was hat er ihm letztes Mal auf den Kopf getan? Einen Gummi oder so was. Und das stört nachher natürlich auch immer“ (G228-06, 190) oder „Mein Pultnachbar, der stört schon ein wenig“ (E202-05-73, 56);
- Pausenregelung: „Ich finde es auch sehr gut, weil wenn man jetzt zum Beispiel beim ersten Läuten schon am Platz sitzen müsste, da müsste man die ganze Pause auf die Zeit achten“ (G214-05, 83), „Der Pausenplatz ist ein bisschen langweilig“ (G175-03, 117), „Es ist einfach manchmal ein bisschen blöd, dass wir nicht immer auf den Fussballplatz dürfen (G159-04, 240) oder „Das einzige, das ich ein bisschen blöd finde: Wenn man einmal draussen ist, darf man nur noch eigentlich fast nicht mehr in das Schulhaus hinein“ (G065-02, 135);
- Hausaufgaben: „In der nächsten Woche hatten wir dann mega viel Hausaufgaben auf dem Plan, das ist irgendwie mega gemein, weil dann kommt es gar nicht darauf an, da hast du lieber, dass es ein bisschen ausgeglichener wäre“ (G113-02, 566), „Sie [die Hausaufgaben] werden einfach gerade bei den verschiedenen Fächern aufgegeben, die wir haben und wir haben jeweils eine Woche lang fast nichts und nachher haben

wir eine Woche eine riesige Ladung und das nervt uns jeweils ein bisschen, weil, auf jeden Fall mich, weil man könnte es ja ein bisschen verteilen“ (G065-02, 217) oder „Ich finde es gut, dass sie nicht zu viele Hausaufgaben gibt“ (G062-12, 273);

- Materialorganisation: „Hinter dieser Bank, dort hat es auch zum Beispiel keinen Leim. Also ich muss den immer wieder holen gehen, zu uns rüber, das ist jeweils manchmal ein bisschen nervig“ (G127-04, 597);
- Ämtchen: „Ich finde es ein bisschen blöd, also meist lässt er die Tests von Kindern austeilen. Und ich möchte jetzt nicht gerade, dass jeder meine Note kennt, wenn sie besonders schlecht ist“ (G065-02, 311) oder „Ich habe das Ämtchen Fegen mit einem anderen Knaben und wir müssen immer nach der Schule fegen, wenn es Schmutz hat. Wenn es keinen hat, können wir gehen. Aber ich bin nicht so zufrieden mit dem Ämtchen“ (G032-09, 328);
- Ansprüche der Lehrperson: „Ich finde die Verbesserungen einfach so blöd. Früher mussten wir es 20 Mal schreiben, ein Wort, wenn wir es falsch hatten“ (G094-08, 385) oder „Ich finde es gut, dass sie [die Lehrerin] uns Sachen erklärt, wenn wir was nicht verstehen, entweder nach der Schule oder vor der Schule noch“ (G062-12, 277);
- Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrperson: „Er [der Lehrer] ist wirklich nett, er versucht, die Schüler zu verstehen, versucht, alles sehr gut zu erklären“ (G214-05, 673), „Jetzt mit Herrn X, das ist eigentlich ein recht guter Lehrer, der Unterricht gefällt mir auch sehr“ (G198-07, 728), „Ich finde es manchmal ein bisschen nervig, weil, er [der Lehrer] spricht in der Stunde, finde ich, ziemlich viel. Und wenn er etwas zuerst erklärt und nachher fällt ihm noch irgendetwas aus seinem Leben ein, nachher weiss man am Schluss schon wieder nicht mehr, was man eigentlich unbedingt hätte machen sollen“ (G148-07, 218), „Für mich ist es jetzt ziemlich gut, aber was ich nicht so gut finde, eben, sie hat sehr klare Regeln, aber sie kann da irgendwie nicht so ganz durchgreifen. Also die Schüler können das nicht ganz wahrnehmen“ (G127-04, 359), „Ich finde, sie [die Lehrerin] macht den Unterricht sehr gut und sie ist auch ein sehr lebensfroher Mensch“ (G048-11, 246) oder „Da ist Herr X der Beste. Bis jetzt gewesen“ (G007-01, 347);
- Sozialer Umgang und Integrität der Lehrperson: „Manchmal macht er [der Lehrer] dann auch die Kinder damit runter; also fertig vor der ganzen Klasse. Und das ist dann auch, das ist nicht so schön“ (G202-05, 413), „Wir wollten einmal eine Lesenacht machen oder so und da sagt sie [die Lehrerin] jeweils: ‚Nein, ich will mich doch nicht eine ganze Nacht mit euch plagen.‘ Manchmal macht sie einfach so blöde Bemerkungen“ (G113-02, 89), „Das [eine Exkursion] hat sie noch immer nicht eingelöst. Solche Sachen, das nervt manchmal“ (G113-02, 425) oder „Manchmal finde ich es wirklich ein bisschen provokativ, wie er [der Lehrer] mit uns umgeht. Er sagt, wir seien eine ungezogene Klasse, er müsse uns noch erziehen und solches Zeug, also manchmal hängt er uns schon ein paar blöde Sachen an“ (G065-02, 296);
- Didaktischen Formen: „Einfach, mir hat das jeweils so ein bisschen gestunken, so Wochenpläne“ (G148-07, 500), „Man muss immer schauen, dass der Posten, den man braucht, frei ist und ja, es ist manchmal stressig“ (G115-01, 444), „Meistens sind es doofe Gruppenarbeiten“ (G094-08, 699), „Einfach in diesen Postenarbeiten gibt es manchmal so doofe Posten, wo man das halbe Buch durchblättern muss, bis man einmal etwas findet“ (G094-08, 775), „Ich finde gut an seinem Unterricht, dass wir sehr frei und selbständig arbeiten können“ (G080-12, 254), „Ich finde es gut, dass wir Gruppenarbeiten machen dürfen“ (G080-12, 267), „Ich arbeite schon gerne in Gruppen, aber in Partnerarbeiten nicht“ (G048-11, 401) oder „Ich finde gut, wir haben meist so Wochenpläne, und wir können einfach selbständig arbeiten und dann können wir manchmal auch zu zweit und so in Gruppen arbeiten“ (G005-10, 205);

- Fachspezifität: „Ich finde es gut, dass wir, zum Beispiel in der Mathematik oder im Deutsch immer [...] oder das meiste wieder wiederholen“ (G214-05, 284), „Handarbeiten. Das ist nicht gut“ (G019-11573) oder „Am besten gefällt mir das technische Zeichnen mit ihm. Auch Mathematik. Deutsch geht so, das mache ich selber nicht so gerne. Und Französisch, das mache ich gar nicht gerne“ (E214-05-69, 10);
- Klassenrat: „Was ich jetzt auch noch gut finde, wir haben einen Klassenrat. Da ist so eine Liste, wenn einem irgendetwas nicht passt oder so, dann kann man einfach unter der Woche etwas aufschreiben zum Beispiel oder wenn man etwas gut fand“ (G198-07, 323);
- Geburts- und Feiertage: „Ich finde es ein bisschen schade, dass wir am Geburtstag nichts Spezielles machen“ (G094-08, 859), „Ich finde es gut, wenn man es so wie früher macht, dass man Geschenke kriegt und noch ein bisschen gratuliert“ (G080-12, 678) oder „An Weihnachten, das finde ich eben noch so gut, ab dem ersten Advent... also bei der früheren Lehrerin haben wir auch immer am Freitag Geschichten gehört und zum Beispiel die zweite Kerze, nein, die erste Kerze angezündet“ (G080-12, 696);
- Allgemeines: „Bei mir ist es eigentlich noch in Ordnung, also ich habe gute Kollegen und die Schule macht Spass“ (G192-08, 128).

## 8 Literatur

- Makarova, Elena; Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Walter (2008). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 1* (Forschungsbericht Nr. 33). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Makarova, Elena; Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Walter (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 1* (Forschungsbericht Nr. 35). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schönbächler, Marie-Theres; Makarova, Elena; Herzog, Walter (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 2* (Forschungsbericht Nr. 36). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.