

II. Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Im folgenden Kapitel sollen verschiedene Modelle und Theorieansätze das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffend dargestellt werden. Die unterschiedlich gewichteten Ansätze werden im weiteren Aufbau dieser Arbeit an Hand des empirischen Materials, das in Kategorien sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeiten „dicht beschrieben“⁶ wird, diskutiert und analysiert. Die Darstellung orientiert sich an der chronologischen Entwicklung der Ansätze, ausgehend vom „Pädagogischen Bezug“ Hermann Nohls.

1. Der Pädagogische Bezug und kritische Reaktionen

Zentrum der Theorie des pädagogischen Bezugs (1930) von Hermann Nohl, einem Schüler Diltheys, bildet der Kernsatz: „Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifenden Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“⁷ Dabei steht für Nohl der Gedanke der pädagogischen Autonomie im Vordergrund, das meint das unbedingte Eintreten für das Wohl des Educanten (Schülers bzw. der Schülerin) von Seiten des Erziehers (Lehrers bzw. der Lehrerin). Ausgehend von Grenzsituationen der Verwahrlostenpädagogik, weitete Nohl seinen als „Notstandsbegriff“ verstandenen pädagogischen Bezug auf das erzieherische Verhältnis im allgemeinen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus. Während die Bildungsgemeinschaft, also der pädagogische Bezug zwischen LehrerIn und SchülerIn, beim Lehrer bzw. bei der Lehrerin von Liebe, Autorität und Erziehungswillen getragen wird, so sind es beim Schüler bzw. bei der Schülerin Liebe, Vertrauen und Gehorsam. Der interpersonale Bezug zwischen den Beteiligten ist folglich von großer Bedeutung. Die pädagogische Wirkung geht nicht von einem System, sondern von einem Menschen aus, der etwas will. Damit reiht sich Nohl in eine weit zurück reichende Tradition ein. Elemente von „Platons Gedanken von der Erweckung der Ideen durch den Dialog zwischen Erzieher und Zögling, Pestalozzis Vorstellungen über die „liebevoll Besorgung“ in der Wohnstubenerziehung und vor allem Herbarts Theorie des „erziehenden Unterrichts“⁸ finden sich darin wieder. Auch von Rousseaus Vorstellungen vom pädagogischen Bezug als mittelbarem Verhältnis, die vor allem in seinem Erziehungsroman „Emile“ niedergelegt sind, gehen

⁶ vgl. Geertz Kapitel III.3

⁷ Nohl 1957: 169

⁸ Krüger 1994: 800

bedeutsame Anregungen für das Verständnis des pädagogischen Bezugs bei Nohl aus.

In der Analyse der pädagogischen Liebe als elementarem Prinzip des Pädagogischen Bezugs beschreibt Spranger diese als Liebe, die keiner Gegenliebe bedarf, weil das Kind um seiner selbst willen angenommen und emporgebildet wird, d.h. die im Kind ruhenden Möglichkeiten sollen hervorgebracht werden. „Bei gegenseitiger Liebe, so Spranger, kann es sogar zu „einer wechselseitigen Erhöhung des ganzen Persönlichkeitsstandes“ kommen, kann das Lehrer-Schüler-Verhältnis als eine „Leidenschaft des Geistes“ zu den schönsten gehören, „die im Menschenleben auftreten“. Über eine solch idealistische Überhöhung des Liebesbegriffs ist sich Spranger selbst im klaren: „Die echte pädagogische Liebe ist ein sehr hohes und deshalb seltenes Phänomen.“ Aber nach dem Ideal zu streben, sei Sache des Erziehers bzw. der Erzieherin, wenn es auch fraglich erscheine „ob man zu einer großen Anzahl von Individuen gleichzeitig in einem solchen Verhältnis stehen könne - man muß wohl zugeben, daß das in vollem Sinne nicht möglich ist“.⁹

Ebenso elementarer Bestandteil des pädagogischen Bezugs ist, neben der pädagogischen Liebe, der pädagogische Takt. Darunter versteht Muth die soziale Grundhaltung des Lehrers bzw. der Lehrerin, die Menschenwürde des Kindes zu achten und die kindliche Psyche zu berücksichtigen. Im erzieherischen Handeln wird diesem Anspruch laut Muth durch die Verbindlichkeit der Sprache, der Natürlichkeit des Handelns, der Vermeidung von Verletzung und der Wahrung der Distanz Genüge getan. Im didaktischen Handeln geschieht dies durch Situationssicherheit, der dramaturgischen Fähigkeit, der improvisierenden Gabe und der Wagnis freier Formen. „Zur Disposition des Lehrers gehört, daß er in der Lage ist, in den Situationen des Unterrichts offen zu agieren.“¹⁰

In Hinblick auf die Tatsache, daß der Lehrer bzw. die Lehrerin durch den Klassenverband nie einem einzigen Schüler bzw. einer einzigen Schülerin gegenübersteht, haben Nohl-Schüler den spezifischen „Klassenbezug“ formuliert: „dieser Pädagogische Bezug ist nicht gleich der Summe der Einzelbezüge nach der Anzahl der vorhandenen Schüler. Er ist vielmehr ein Kollektivbezug eigener Art, wobei dem Lehrer der einzelne Schüler als Glied einer neuen Individualität namens Schulklasse erscheint.“¹¹

Im Spätwerk Nohls, resultierend aus den Erfahrungen des Nationalsozialismus und den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen der Nachkriegszeit, findet eine neue Akzentuierung des pädagogischen Bezugs statt. Unter anderem wendet er sich mehr und mehr

⁹ Krüger 1994: 800

¹⁰ Muth 1986: 137

¹¹ Netzer 1970: 62

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

von der idealisierten Leitvorstellung des Lehrers bzw. der Lehrerin in einem persönlichen, einheitlichen geistigen Lebenszusammenhang ab. „Damit ist nun bereits eine Wandlung vollzogen, die Nohl später in seinem Vortrag „Erziehung als Lebenshilfe“ aus dem Jahre 1952 bekräftigt und weiter ausführt. Die dominierende Führer-Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin wird auch hier relativiert und abgebaut: „Der Lehrer ist nicht mehr so der einzige Bezugspunkt, auf den alle Aufmerksamkeit der Schüler gerichtet ist, wie in der patriarchalischen Schule.“ Er wird mehr zum Helfer, er regt an, berät, betreut, inspiriert, arrangiert den äußeren Rahmen. Als neuer Bezugspunkt tritt neben den Lehrer bzw. die Lehrerin die soziale Gruppe, in die der Jugendliche hineinwachsen will, „die ihn zu immer neuer Auseinandersetzung und Entscheidung aufruft“. Durch diese neue Beziehungsebene entwickeln sich Kräfte, „die aus dem bloßen Bezug zum Lehrer nicht wachsen würden“.¹² Aus diesem Zusammenhang heraus fordert Nohl, in der Schule das Prinzip des Gruppenunterrichts durchzusetzen.

Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs „bestimmte bis in die 60er Jahre die (geisteswissenschaftlich orientierte) Suche nach Bedingungen für die Möglichkeit von Erziehung überhaupt und auch für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie war über Jahrzehnte ein „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerschaft“ und blieb bis heute eine der am meisten zitierten, interpretierten und kritisierten Lehrsätze der Erziehungswissenschaft.“¹³

Die Kritik an der Theorie des Pädagogischen Bezuges setzte in den von gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Umbrüchen geprägten 60er Jahren ein und löste unzählige Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft aus, die zu teilweise gegensätzlichen Theorieansätzen der Lehrer-Schüler-Interaktion geführt haben. Im Zuge dieser Veränderungen entfernte man sich zunehmend von der Annahme eines eher emotional bestimmten Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Sinne Nohls. „Die Kritik entzündete sich vor allem auf der Auffassung, daß Nohl mit dem Pädagogischen Bezug „nur ein privates Verhältnis zweier Menschen bezeichne, das einer individualistischen Sicht entstamme und der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung nicht gerecht werde (...), daß er zu gefühlsbetont und begrifflich verschwommen sei“.¹⁴ Enthebt man Nohls Formulierungen ihrem zeitgeschichtlichen und ontogenetischen Bezugsrahmen und dem ihnen zugrunde liegenden Bildungsverständnis, so bietet der Pädagogische Bezug genug Angriffsfläche für kritische Stimmen, die sich teils nur gegen einzelne Aspekte aussprachen bzw. ihn sogar in seiner Gesamtheit radikal ablehnten: „Er enthalte ein idealistisches, vollkommen

¹² Paffrath 1983: 18f

¹³ Krüger 1994: 799f

¹⁴ Reinhold et al. 1999: 343

überzeichnetes Bild von der Lehrer-Schüler-Beziehung, das den Lehrer überfordere, das Rationale vernachlässige, den Schulalltag betreffend unrealistisch sei und mit dem auf Autorität gegründeten, komplementären Verhältnis nicht demokratiekonform gefaßt werden könne. Der Pädagogische Bezug verkenne die Notwendigkeit des Ablösungsprozesses und verstelle Konflikte zwischen den Generationen, die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig seien.“¹⁵ Die Kritik richtet sich desweiteren gegen Nohl und seinen pädagogischen Bezug, weil die gesellschaftliche und politische Realität weitgehend ausgeklammert wird und der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft kaum Berücksichtigung findet. Außerdem, so die Kritiker, haben emotionale/irrationale Bestandteile zwar eine große Bedeutung im pädagogischen Bezug, aber die rationalen/reflexiven Komponenten (die bei älteren SchülerInnen einen steigenden Anteil haben) müßten entsprechend berücksichtigt werden. Auch die Schulklasse wird als soziales System, das das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinflusst, nicht problematisiert und Gruppenprozesse nicht berücksichtigt. Desweiteren heißt es, das Konzept sei nicht zwangsfrei, da der pädagogische Bezug von der pädagogischen Verantwortung des Erziehenden bestimmt wird. „Organisationssoziologische Untersuchungen stellten die Schule als bürokratische Institution heraus, in deren Hierarchie der Lehrer als ausführendes Organ ganz unten stehe. In einer solchen Bürokratie seien persönliche, gefühlsbetonte Beziehungen eher deplaziert, dort erlebe sich der Schüler „stärker, als wir ahnten, als Objekt“.“¹⁶ Im Höhepunkt der Kritik am Pädagogischen Bezug wird der Begriff des Heimlichen Lehrplans problematisiert und personale Erziehungsprozesse per se radikal infragegestellt: „Der „Heimliche Lehrplan“ sieht das Lehrer-Schüler-Verhältnis also eingebunden in gesellschaftliche und institutionelle Zwänge, denen gegenüber der Lehrer wenig ausrichten könne. Während der offizielle Lehrplan hehre Präambelgrundsätze etwa über soziale Tugenden verkünde, bewirke der heimliche mit seinem Geflecht von Verhaltens- und Orientierungsmustern, wie sie etwa in den schulischen Ritualen zum Ausdruck kommen, eine permanente Unterdrückung individueller und spontaner Bedürfnisse. Lehrer und Schüler stünden sich als Interessensvertreter eher feindselig gegenüber, spielten auf der offiziellen „Vorderbühne“ ihre jeweilige Rolle, entwickelten aber auf der funktional viel wirksameren „Hinterbühne“ getrennte Subkulturen. Mit dem heimlichen Lehrplan als eigentlichem „Regulativ pädagogischer Interaktionen“ werde durch Standardisierung und Normierung zwischenmenschlicher Beziehungen Verhaltenskonformität erzeugt, ohne daß dies

¹⁵ Reinhold et al. 1999: 343

¹⁶ Krüger 1994: 802

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

die Beteiligten merkten.“¹⁷

In der Antipädagogik, die das Ende der Erziehung und ein Herauslösen aus personalen Bezügen fordert, erfährt der pädagogische Bezug schließlich seine radikale Negation. Auch die Lehrerberufsforschung hielt die Theorie des pädagogischen Bezugs für eine Professionalisierung des Lehrerberufs für unbrauchbar, da die aus familiären Leitbildern entlehnten Begriffe wie Liebe, Vertrauen etc. nicht auf eine professionelle Situation wie in den heutigen Schulen ohne weiteres übertragbar seien. „Statt der realitätsfernen idealistischen Konstruktion, wie sie der pädagogische Bezug bietet, geht es Giesecke darum, den Lehrerberuf als nüchterne berufliche Aufgabe darzustellen und das Selbstverständnis des professionellen Pädagogen zunehmend auf seine Dienstleistungsfunktion für die Sozialisation des Kindes zu lenken - allerdings in einer solidarischen Verbundenheit mit dem Kind und Jugendlichen.“¹⁸ Die zunehmende Wissenschaftsorientierung der Schulen hat außerdem das System der FachlehrerInnen gefördert, so daß personale Beziehungen immer mehr an Bedeutung verlieren. Große Klassen und große Schulen leisten ihr übriges zu dieser Entwicklung.

Trotz der vielen Kritikpunkte hat beispielsweise Klafki die Tradition des pädagogischen Bezugs aufgenommen und neue Akzente gesetzt. Er plädiert für ein realistisches Modell des pädagogischen Bezugs für den Raum Schule, in dem erzieherisches Verhalten nicht auf eine bestimmte Form festgelegt sein soll, sondern in verschiedenen Formen Verwirklichung finden kann. Auch Mollenhauer hat die Bedeutung des pädagogischen Bezugs durch sozialpädagogische Gesichtspunkte und gesellschaftskritische Einwände relativiert, ihn aber nicht grundsätzlich in seiner Gesamtheit abgelehnt.

„Sicher ist das einmal konzipierte Modell des pädagogischen Bezugs neu zu durchdenken und die Auseinandersetzung mit dem damit prinzipiell gestellten Anspruch anders weiterzuführen, als es Nohl intendierte. Aber wir sind durch ihn und den Konfliktfall pädagogischer Bezug gefordert, eigene Positionen zu beziehen und unser Verständnis konkreter schulischer Interaktion zu überprüfen.“¹⁹

Die Wiederentdeckung personaler Beziehungen in neueren Impulsen und Ansätzen zur Erforschung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses spricht für die andauernde Aktualität der im Pädagogischen Bezug enthaltenen Elemente.

¹⁷ Krüger 1994: 802

¹⁸ Paffrath 1983: 22

¹⁹ Paffrath 1983: 26

2. Erziehungsstil-Forschung und Lehrerpersönlichkeit

In der empirischen Sozialforschung konzentrierte man die Untersuchungen in den 60er und 70er Jahren vor allem auf Merkmale des „guten“ Lehrers und auf Auswirkungen des LehrerInnenverhaltens auf das Verhalten der SchülerInnen bzw. auf die Konfliktstrukturen dieses Verhältnisses. Der Erziehungsstil-Forschung kam dabei zeitweise besondere Bedeutung zu. Die entworfenen Modelle sind unidirektionaler Art. Während bei Nohl und dem Prinzip Summerhill der Schüler bzw. die Schülerin Initiator pädagogischer Bemühungen war, wird in der Erziehungsstilforschung der Lehrer bzw. die Lehrerin in den Analysen fokussiert, da ihm bzw. ihr die Hauptverantwortung für die Lehrer-Schüler-Beziehung zugeschrieben wurde. Den Anfang der Erziehungsstilforschung bildete die experimentelle Studie Lewins, der sogenannte Führungsstile und deren Konsequenzen auf eine Freizeitgruppe Jugendlicher untersuchte. Dabei wurden Erwachsene in einem Führungsstil unterwiesen, den sie in der pädagogischen Praxis dann konsequent verfolgen sollten. Die von Lewin unterschiedenen autoritären, demokratischen und laissez-faire Führungstypen wurden dann von seinen Mitarbeitern Lippit & White durch Untersuchungen im schulischen Alltag bestätigt:

LehrerInnen des autoritären Führungstypus legen alle Richtlinien fest, schreiben Techniken und Tätigkeiten von Fall zu Fall vor, stellen die Arbeitsgruppen zusammen, verteilen Lob und Tadel nach persönlichen Gesichtspunkten und halten sich abseits von der Gruppe. Für das untersuchte SchülerInnenverhalten, als Reaktion auf das autoritäre LehrerInnenverhalten, waren größere Leistungsquantitäten, aber geringere Qualität kennzeichnend. Auch die Arbeits- und Gruppenmoral war geringer und die Häufigkeit der Konflikte zwischen den Kindern war größer. Aggression und Sündenböcke waren die Folge, sowie weniger Arbeitsbeharrlichkeit bei Abwesenheit des Führers bzw. der Führerin.

LehrerInnen des demokratischen Führungsstils zeichnen sich dadurch aus, daß alle Richtlinien als Angelegenheit der Gruppendiskussion und Gruppenentscheidung betrachtet werden, wobei der Lehrer bzw. die Lehrerin beim Zustandekommen von Entscheidungen eine Hilfestellung leistet und alternative Mittel und Verfahren vorschlägt. Die einzelnen Schritte, die zum Ziel führen, ergeben sich aus der Diskussion. Anders als beim autoritären Typus entscheiden die Mitglieder beim demokratischen Typus über ihre Arbeitsgenossen selbst. Bei der Erteilung von Lob ist der Lehrer bzw. die Lehrerin bemüht sich an objektiven sachlichen Kriterien zu orientieren. Zudem

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

versucht er bzw. sie, Gruppenmitglied zu sein. Das SchülerInnenverhalten beim demokratischen Führungsstil der Untersuchungen von Lippitt-White wies die höchste Arbeits- und Gruppenmoral auf. Es waren weniger Konflikte, Aggression und Sündenböcke zu verzeichnen. Auch bei Abwesenheit des Führers bzw. der Führerin war die Arbeitsbeharrlichkeit groß. Die Produktionsmenge dagegen war geringer aber von höherer Qualität als beim autoritären Führungsstil.

Charakteristisch für den laissez-faire Führungstypus ist die völlige Freiheit für individuelle oder Gruppenentscheidungen. Der Lehrer bzw. die Lehrerin beschafft das Material und stellt lediglich auf Befragung Informationen zur Verfügung. Es herrscht völlige Nicht-Teilnahme des Führers bzw. der Führerin. Er bzw. sie äußert sich nur selten zur Tätigkeit der Mitglieder und unternimmt keinen Versuch zur Beurteilung oder Regelung des Ablaufs. Das laissez-faire Prinzip hat bei den SchülerInnen eine geringe Arbeits- und Gruppenmoral, sowie eine geringe Produktivität zur Folge. „Die Untersuchungen von Lewin sind insbesondere aufgrund der ideologisch begründeten Favorisierung des demokratischen Führungsstils kritisiert worden, im Grunde genommen konnte aufgrund der Handlungsanweisungen an die Versuchsleiter nur innerhalb des demokratischen Führungsstils eine (emotionale) Beziehung aufgebaut werden; die beiden anderen Führungsstile gingen mit emotionaler Kälte bzw. Gleichgültigkeit einher (McCandles, 1976).“²⁰

Diesem Mißstand zu entgehen, unterscheidet Anderson lediglich zwischen herrschaftsbetontem und integrationsbetontem Führungstypus. Als herrschaftsbetont gelten solche LehrerInnen, die Kinder unterbrechen, wenn diese sich über ein Ziel hinaus äußern. SchülerInnenentscheidungen sind unerwünscht und vom Kind wird Konformität erwartet. Die Dominanz des Lehrers bzw. der Lehrerin führt bei den SchülerInnen ebenfalls zu Dominanz. Man unterscheidet zwischen konformen und nicht-konformen Verhalten gegenüber LehrerInnendominanz.

Bei integrationsbetonten LehrerInnen wird das Kind als Person behandelt und akzeptiert, wie es ist. Es kann Fehler machen ohne getadelt zu werden. Die Zusammenarbeit von LehrerInnen und SchülerInnen auf ein gemeinsames Ziel hin steht im Zentrum dieses Führungstypus. Von Seiten der LehrerInnen erfährt der Schüler bzw. die Schülerin keinen Zwang, noch wird Druck auf das Kind ausgeübt. Auch hier führt das Verhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin zu entsprechendem Verhalten innerhalb der Gruppe der SchülerInnen. Spontane Vorschläge und mehr die Gruppe betreffende Beiträge sind die Folge.

In Anlehnung an Lewin gibt es zahlreiche Folgeuntersuchungen, vor allem a-posteriori-Modelle, die sich darum bemühen, möglichst viele Aspekte erzieherischer Wirklichkeit zu erfassen. Ryans

²⁰ Thies 2000: 42

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

empirische Untersuchung von 1960 erfaßte 3000 Schulklassen. „Auf der Basis anschließender faktorenanalytischer Auswertungen ließ sich das Lehrerverhalten insgesamt auf drei Dimensionen reduzieren: Es ergaben sich die Dimension „freundliches vs. distanzierendes Verhalten“, „verantwortungsvolles bzw. steuerndes vs. planloses Verhalten“ sowie „anregendes vs. langweiliges Verhalten“. Das Verhalten eines konkreten Lehrers lässt sich dann mit Hilfe dieser drei Dimensionen beschreiben: Auf jeder Dimension weist der Lehrer eine bestimmte Ausprägung auf, so kann der Unterrichtsstil eines Lehrers beispielsweise als eher freundlich, mäßig lenkend und wenig anregend charakterisiert werden.“²¹ Durch die weitgehende Unabhängigkeit der Dimensionen voneinander sind in der schulischen Praxis zahlreiche variierende Kombinationen denkbar und auch zu beobachten.

In Deutschland sind vor allem die dimensionalen Konzepte von Tausch & Tausch²² bekannt, die die Dimensionen „emotionale Wärme vs. emotionale Kälte“ zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen nehmen. Dabei wurde die Lewinsche Typologie dimensional ergänzt: „Der autoritäre Führungsstil ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Lenkung und Kontrolle bei gleichzeitiger emotionaler Kälte. Eine Laissez-faire-Führung läßt sich durch minimale Lenkung bei neutraler emotionaler Zuwendung beschreiben, wohingegen demokratisches Erziehungsverhalten durch moderate Lenkung und hohe emotionale Zuwendung charakterisiert werden kann. Analog zu dem bereits an der Arbeit von Ryans diskutierten Vorzug dimensionaler Modelle sind hier natürlich noch weitere Kombinationen denkbar.“²³ Die empirische Arbeit von Tausch & Tausch stellte die Vorherrschaft des autoritären Führungsstil in deutschen Schulen fest „und stieß auf der Suche nach Variablen eines „guten“ Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf Begriffe und Sinngehalte, die auch auf den Pädagogischen Bezug hinweisen. Wo Nohl von einem leidenschaftlichen Verhältnis spricht, sprechen Tausch&Tausch von „emotionaler Zuwendung“, und die von Tausch&Tausch entdeckte Dimension der Echtheit findet sich als Element des pädagogischen Takts.“²⁴ Den Arbeiten von Tausch & Tausch ist vor allem der Nachweis des hohen Bedeutungsgrades von emotionaler Wärme zu verdanken. „Im Rahmen von Schülerbefragungen konnten sie zeigen, dass Schüler bei Lehrern, die ein hohes Maß an emotionaler Wärme realisieren, weniger ängstlich und auch zufriedener sind. Generell scheint sich emotionale Wärme positiv auf das Klassenklima und die interpersonale Beziehung zwischen

²¹ Thies 2000: 43

²² Das spätere modifizierte Modell von Tausch & Tausch wird aufgrund der Fokussierung der Persönlichkeitsentwicklung in Abschnitt 5 thematisiert.

²³ Thies 2000: 45

²⁴ Krüger 1994: 804

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Lehrer und Schüler auszuwirken, Beziehungen zum Leistungsverhalten der Schüler sind auf diese Weise allerdings kaum nachweisbar. Es ist jedoch zu vermuten, dass zumindest die Leistungsbereitschaft der Schüler in einem positiven Klima höher ist. Darüber hinaus postulieren Tausch & Tausch durchaus günstige Konsequenzen auf den Lehrer selbst: Parallel zur größeren seelischen Zufriedenheit der Schüler ergeben sich positive emotionale und die Berufszufriedenheit tangierende Effekte auf den Lehrer (Wittern & Tausch, 1979, 1983). Allerdings ist wiederholt gezeigt worden, dass nur ein geringer Anteil an Lehrern (etwa 15%) hinreichend in der Lage ist, die Dimensionen im Unterrichtsgeschehen tatsächlich zu realisieren (Tausch 1982; s.a. Tausch, 1998).²⁵

Bezüglich der Dimension *Lenkung* ist die deutliche Ablehnung derselben von Tausch & Tausch empirisch nicht durchgehend haltbar. Baumrind (19761, 1972) und Rosenshine zeigen anhand empirischer Studien, daß Lenkung durchaus positive Effekte haben kann. Die Befunde von Rosenshine belegen, „dass Lehrer, die in hohem Maße lenken, dabei aber gleichermaßen soziale und emotionale Aspekte in ihren Unterricht integrieren, die höchsten Leistungsfortschritte bei ihren Schülern erreichen.“²⁶

Aus heutiger Sicht müssen im wesentlichen zwei methodische Hauptkritikpunkte gegen die Erziehungs- und Unterrichtsstilforschung angeführt werden: „„Sogar dort, wo von „Lehrer-Schüler-Interaktion“ gesprochen wurde, ging es fast ausschließlich um die Lehrerperspektive und das Lehrerverhalten und dessen Auswirkungen auf die Schüler. So blieben die wechselseitigen Beziehungen und Einflüsse, die im streng verstandenen interaktionistischen Sinne durch Interdependenzanalysen zu untersuchen wären, weitgehend unbeachtet“. Außerdem wurde das soziokulturelle Umfeld „der miteinander vernetzten Umweltsysteme mit ihren zahlreichen direkt und indirekt auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Dimensionen erfolgenden, wechselseitigen Einflüssen und Auswirkungen im Sinne des ökologischen Forschungskonzepts“ nicht entsprechend berücksichtigt.“²⁷ Als der größte Nachteil dimensionaler Konzepte gilt die Nicht-Berücksichtigung von Unterschieden im Verhalten ein und desselben Lehrers bzw. ein und derselben Lehrerin. Empirische Befunde haben nahegelegt, daß gerade die Variabilität des LehrerInnenverhaltens eine bedeutsame Komponente bildet. Generell zeichnet sich die Lehrer-Schüler-Beziehung durch eine hohe Komplexität aus. „Das Wesen der Lehrer-Schüler-Beziehung besteht aus komplexen Wechselwirkungen, die sich einer einfachen Kategorisierung und

²⁵ Thies 2000: 45

²⁶ Thies 2000: 46

²⁷ Reinhold et al.: 343

einfachen Handlungsvorschlägen entziehen. Diese Erkenntnis hat sich in der wissenschaftlichen Forschung zunehmend durchgesetzt und ist von daher auch in Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion eingegangen.²⁸

Die Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Beziehung ist aus verschiedenen Ansätzen erwachsen, deren Inhalte einen Überblick über die Komplexität und Differenziertheit des Forschungsgegenstandes liefern. In diesem Zusammenhang muß noch einmal ein Rückblick auf die Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit, als maßgeblich bestimmende Kategorie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, Bezug genommen werden. Mit Merkmalen, die z.T. auch im Pädagogischen Bezug einen elementaren Stellenwert einnahmen, geriet Ende der 70er Jahre die Lehrerpersönlichkeit als Hauptträger der Lehrer-Schüler-Interaktion in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen. „Wir schließen uns der These an, daß pädagogisches Handeln nicht unabhängig von der Person des Lehrers erlernbar oder gar trainierbar ist. Seine Einstellungen und philosophischen Orientierungen, seine Lebensgrundausrichtung bestimmen sein pädagogisches Denken und Handeln viel stärker als alles, was er im Lauf seines Studiums oder seiner berufsbezogenen Ausbildung an Einflüssen erlebt.“²⁹ Unter Lehrerpersönlichkeit versteht man ferner eine Zusammenstellung wünschenswerter menschlicher und berufsbezogener Eigenschaften, Haltungen, Einstellungen und Leistungsmerkmalen, die ein Lehrer bzw. eine Lehrerin im Rahmen seiner bzw. ihrer Berufsrolle qualifizieren sollte. „Neben dem fachlichen und didaktischen Können sind hier Eigenschaften wie Überzeugungskraft, Urteilsfähigkeit, Gerechtigkeitssinn zu nennen.“³⁰ Die berufliche Identität des Lehrers bzw. der Lehrerin ist aber keinesfalls ein stabiler unwandelbarer Status. Vielmehr können Einstellungen und Handlungsweisen durch neue Erfahrungen und Anstöße modifiziert und Veränderungen unterworfen sein. „Bereits die Entscheidung zum Ergreifen des Lehrerberufs korreliert mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften.“³¹ Eine besondere Schwierigkeit stellt für LehrerInnen der Übergang vom Studium zur Berufspraxis dar, der oftmals zum sogenannten „Praxisschock“ führt. Vor allem der Umgang mit SchülerInnen wird dabei als problematisch empfunden. Untersuchungen zufolge findet hier eine Veränderung der Einstellung zu den SchülerInnen statt und damit auch eine Veränderung des Selbstbildes der LehrerInnen. „Eine subjektiv befriedigende berufliche Identität findet nur derjenige Lehrer, der sich weder gänzlich an institutionellen Rollenerwartungen anpaßt, noch seine eigene Vorstellung absolut setzt, sondern im Prozeß der

²⁸ Thies 2000: 48

²⁹ Härle 1983: 171

³⁰ Reinhold et al. 1999: 341

³¹ Loser & Terhart 1994: 865

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Auseinandersetzung mit seinem beruflichen Lebensraum Person und Rolle zu koordinieren versteht^{32,433}

Es sollen an dieser Stelle nicht die Inhalte verschiedener Ansätze aus der Lehrerkognitionsforschung oder der Diskussion über Lehrerpersönlichkeit wiedergegeben werden. Vielmehr ist die daraus erwachsene Fokussierung der Diskussion auf die persönliche Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen für die Thematik des Lehrer-Schüler-Verhältnis von zentraler Bedeutung. Hier zeigt sich, daß die persönlichen Momente, die Begegnungen von SchülerInnen und LehrerInnen nicht als Rollenträger, sondern zuvorderst als Menschen vor allem für die SchülerInnen von Relevanz sind und somit das Einbringen der Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin nicht außer Acht gelassen werden kann. Forderungen zur Rückkehr des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin werden laut. „Wird schon die Hinwendung auch des früheren Volksschullehrers zum Fachlehrerprinzip als Abwendung vom Schüler beklagt, das Fachlehrersystem wegen seiner Beziehungsschwäche immer wieder kritisiert, so gewinnen neue Bemühungen um das Berufsbild des Klassenlehrers, der mit seinen Schülern in Unterricht und Schulleben (...) in intensivem Kontakt steht, nach und nach Kontur.“³⁴ Auch Untersuchungen, die die Meinung der SchülerInnen fokussieren, schreiben dem Lehrer bzw. der Lehrerin eben durch die Förderung menschlicher Beziehungen weiter die Möglichkeit zu, Freude an der Schule wecken bzw. aufrecht erhalten zu können und beklagen die Tatsache, daß in der Mehrzahl der Fälle solch eine Verbindung kaum oder gar nicht vorhanden ist. „Die vorliegenden Schüleraussagen belegen³⁵, daß sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht in allen Fällen besonders positiv darstellt. Schüler schreiben vor allem ihrem Klassenlehrer die Fähigkeit zu, angenehme menschliche Beziehungen aufzubauen und Freude an der Schule zu fördern. Eine angenehm menschliche und vertrauensvolle Beziehung zu Lehrern bildet die Grundlage dafür, daß Schüler im allgemeinen gerne zur Schule gehen. In pädagogisch gut geführten Klassen herrscht ein Klima des gegenseitigen Vertrauens, das sozial störenden Entwicklungen entgegenwirkt oder sie verhindert. Schüler bestätigen, daß besonnenes Lehrerhandeln günstige Auswirkungen auf das Lernverhalten des einzelnen Schülers, auf die Lernatmosphäre und das soziale Klima in der Klasse sowie auf das allgemeine Schulerleben hat.“³⁶

Abgesehen von diesen oben genannten Aspekten werden die verschiedenen Modelle zur

³² vgl. III.2. (Schülersein und Lehrersein)

³³ Loser & Terhart 1994: 866

³⁴ Krüger 1995: 806

³⁵ vgl. Haselbeck 1999

³⁶ Haselbeck 1999: 338

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Erziehungsstilforschung und die Untersuchungen zu kategorischen Identitätsmerkmalen der LehrerInnenpersönlichkeit weitgehend als überholt betrachtet. Verschiedene Arbeiten haben gezeigt, „daß die Suche nach dem „idealen Lehrer“ eine Illusion ist. Die soziologisch durch strukturelle Anforderungen definierbare Rolle kann wegen der Komplexität ihres Interaktionsfeldes nicht mit einem Standardverhalten erreicht werden. Verschiedene Lehrer haben unterschiedliche Wirkungen auf verschiedene Schüler; nicht alle Schüler beurteilen Lehrer gleich und aufgrund derselben Bedürfnisse; die Persönlichkeit des Lehrers hat Einfluß auf seine Kontrollmaßnahmen.“³⁷

³⁷ Reinhardt 1972: 115

3. Das Modell der Erwartungseffekte

Mit ihrem Modell der Erwartungseffekte, das Mitte der 70er Jahre konzipiert wurde, versuchen Brophy & Good den Zusammenhang zwischen Interaktionsmustern im Unterricht, LehrerInnenerwartungen und Schulleistung detaillierter darzulegen, wobei auch hier wieder das Verhalten - genauer: die Erwartungen und Urteile - des Lehrers bzw. der Lehrerin Ausgangspunkt der Untersuchung sind. Dabei galt es, einem zentralen Kritikpunkt der großen Aufmerksamkeit erregenden Pygmalion-Untersuchung von Rosenthal & Jakobson entgegenzuwirken, nämlich der Vernachlässigung der konkreten Prozesse im Unterricht. Bei der Pygmalion-Untersuchung wurde in 17 Klassen der unteren 6 Klassenstufen ein Intelligenztest durchgeführt. Der den LehrerInnen unbekannt Test wurde als eine Methode vorgestellt, besonders schnelles „intellektuelles Wachstum“ und günstige Leistungsentwicklungen vorherzusagen. Als „Ergebnis“ wurde den LehrerInnen schließlich mitgeteilt, daß einige ihrer SchülerInnen voraussichtlich in nächster Zeit erhebliche Leistungsverbesserungen erwarten ließen. In Wirklichkeit war nach dem Zufallsprinzip jeder 5. Schüler so günstig etikettiert worden. Der Intelligenztest wurde vier Monate später und am Jahresende wiederholt. Die IQ-Steigerung der Experimentalgruppe in den ersten beiden Klassenstufen überragte die der Kontrollgruppen beträchtlich. Für diese Klassentypen schien sich der „Erwartungsvorteil“ tatsächlich deutlich auf ein Merkmal auszuwirken, das nach gängiger Vorstellung in diesem Alter bereits als relativ stabil angesehen wurde. Der aufregende Schluß lag nahe, daß es von den Meinungen und Informationen des Lehrers abhängen sollte, ob ein Kind intelligent wird oder nicht. Die Untersuchung löste viel Kritik aus: Zum einen wurden nur die Produktmeßwerte gesammelt, aber die Interaktionsprozesse nicht beobachtet. Zum anderen wurde an den Methoden der Untersuchung Kritik geübt, da der Ausgangs-IQ nicht bei allen SchülerInnen gleich war und der Test in jüngeren Klassenstufen unzuverlässig ist.

Den Aspekt des Interaktionsprozesses, der von Rosenthal & Jakobson außer Acht gelassen wurde, haben Brophy & Good dann in ihrem aus sechs Phasen bestehendem Modell der Erwartungseffekte herausgestellt. Darin werden die Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler beschrieben. Brophy & Good gehen davon aus, „daß die Schule für viele Schüler eine „Karriere“ bereithält, die zum Mißerfolg führt, daß also bestimmte Determinanten des Schulversagens in der Institution Schule, in den Lernsituationen und „typischen“ Interaktionsmustern quasi „eingebaut“

sind.“³⁸ Dabei spielen die Erwartungen und Vermutungen eine bedeutende Rolle, die ein Lehrer bzw. eine Lehrerin in Hinblick auf das Leistungsvermögen verschiedener SchülerInnen hat. „Jeder Lehrer hat bestimmte Vorstellungen darüber, wie ein Schüler „sein“ sollte, er verfügt über normative Erwartungen (im Sinne von Ansprüchen) an einen „guten“ Schüler („gut“ bezieht sich hier nicht zwangsläufig und vor allen Dingen nicht auf die Leistungsfähigkeit des Schülers). Analog dazu haben Schüler ebenfalls spezifische Vorstellungen darüber, wie ein „guter“ Lehrer sein sollte. In der ersten Interaktion lenken zunächst die normativen Erwartungen den Wahrnehmungsprozess.“³⁹ Die Macht-Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen führt dazu, daß SchülerInnen ihr Verhalten in hohem Maß auf Erwartungen des Lehrers bzw. der Lehrerin abstimmen. Für den Lehrer bzw. die Lehrerin entfallen somit weitgehend Notwendigkeit und Möglichkeit, eigene Erwartungen zu korrigieren. Die SchülerInnen „formen“ sich nach dem „Bild“, das sich der Lehrer bzw. die Lehrerin von ihnen macht; man spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „Pygmalion- Effekt“. Die Erwartungen beeinflussen die Interaktion des Lehrers bzw. der Lehrerin mit seinen bzw. ihren SchülerInnen, die sich gemäß der durch Interaktion vermittelten Erwartung verhalten, d.h. so, daß den Erwartungen des Lehrers bzw. der Lehrerin entsprochen wird und diese bestätigt werden. Erwartungshaltungen und Lehrer-Schüler-Interaktionen sind also „in jedem Fall konstitutiv für die Entwicklung und Veränderung von Leistungsvermögen und Leistungsverhalten.“⁴⁰

Das Modell der Erwartungseffekte von Brophy & Good unterscheidet im einzelnen sechs Phasen, die je nach Starre und Festigkeit der Erwartungen des Lehrers bzw. der Lehrerin den Prozeß beschreiben, der für den Schüler bzw. die Schülerin im schlimmsten Fall zu einem Teufelskreis im Sinne einer Sich-Selbst-Erfüllenden-Prophezeiung werden kann:

Alle LehrerInnen entwickeln zu Beginn des Schuljahres unterschiedliche Erwartungen über das Leistungspotential und die Persönlichkeitsmerkmale ihrer SchülerInnen. Ausgangspunkt dieser Erwartungen sind SchülerInnenbögen und bzw. oder Beobachtungen der SchülerInnen bei Interaktionen im Klassenzimmer

Entsprechend ihren unterschiedlichen Erwartungen, behandeln LehrerInnen ihre SchülerInnen unterschiedlich.

Die SchülerInnenreaktionen sind reziprok zum LehrerInnenverhalten. Daraus folgt:

Jeder Schüler bzw. jede Schülerin wird mit einem Verhalten reagieren, daß den speziellen

³⁸ Brophy J. 1976 (1974): 5f

³⁹ Schweer & Thies 2000: 63

⁴⁰ Brophy J. 1976 (1974): 13

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Erwartungen des Lehrers bzw. der Lehrerin entspricht und sie dadurch verstärken.

Hat ein Lehrer bzw. eine Lehrerin unzutreffende und starre Erwartungen gegenüber einem Schüler bzw. einer Schülerin, wird der Prozeß der entsprechenden Reaktion des Schülers bzw. der Schülerin auf das Verhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin dazu führen, daß er bzw. sie diesen Erwartungen immer mehr entspricht. „Dieser Prozeß wird bei Schülern, denen gegenüber der Lehrer ursprünglich zutreffende oder unzutreffende, aber nicht starre Erwartungen hegt, nicht vorkommen. Im ersten Fall wird der Lehrer einfach auf das Schülerverhalten, wie er es sieht, reagieren, im zweiten Fall wird er seine Erwartungen schnell anpassen, so daß sie dem Verhalten, das der Schüler zeigt, wieder entsprechen. In keinem der beiden Fälle wird der Schüler mit einem unangemessenen Verhalten des Lehrers konfrontiert sein, das ihn dazu zwingt, sich auf eine für ihn (anfänglich) unnatürliche Weise zu verhalten und allmählich eine andere Art von Schüler zu werden, als er wirklich ist.“⁴¹

Die Fortsetzung der Behandlung über das ganze Schuljahr hinweg, die Tatsache, daß LehrerInnen SchülerInnen unterschiedlich behandeln, führt zu unterschiedlichen Auswirkungen bezüglich Prozeß- als auch Produktmeßwerten.

Das Modell besagt also, daß die Art der Erwartungen des Lehrers bzw. der Lehrerin über die daraus entstehenden Auswirkung auf den Schüler bzw. die Schülerin entscheiden. Sind die Erwartungen der LehrerInnen flexibel, können unzutreffende Aspekte schnell korrigiert werden und das Interaktionsmuster zwischen LehrerIn und SchülerIn wird weitgehend auf der Basis der Persönlichkeit und den spezifischen Gewohnheiten im Klassenzimmer des Schülers bzw. der Schülerin voraussagbar sein. Auch die Schulleistungen des Schülers bzw. der Schülerin können in solchem Fall, durch Orientierung an seinen bzw. ihren früheren Leistungen, in Relation zu denen der MitschülerInnen vorausgesagt werden.

Sind die LehrerInnenerwartungen dagegen starr und unzutreffend, wird es zu Abweichungen der Vorhersagen kommen, die auf früheren Leistungen beruhen. „Wenn die Lehrererwartungen unzutreffend und unkorrigierbar hoch sind, dann wird der Schüler im Verlaufe des Jahres wahrscheinlich viel mehr Interaktionen mit dem Lehrer haben als ihm zustehen, und er wird eine große Menge Ermutigungen und Schmeicheleien vom Lehrer empfangen. Der Lehrer wird ihn jedoch andauernd mehr als seiner Kapazität entspricht antreiben und dementsprechend wird er oft das Gefühl erleben, versagt zu haben.“⁴² Je nach Häufigkeit der ersteren und letzteren Faktoren, wird der Schüler bzw. die Schülerin entweder höherer oder niedrigere Leistungen vollbringen als

⁴¹ Brophy & Good 1976 (1974): 64

⁴² Brophy & Good 1976 (1974): 65

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

erwartet. Wenn der Einsatz des Lehrers bzw. der Lehrerin und seine bzw. ihre Erwartungen die mit dem Gefühl des Versagens verbundene Frustration überwiegen, wird der Schüler bzw. die Schülerin höhere Leistungen, als seiner bzw. ihrer Kapazität entspräche, erbringen. Aber die zusätzliche Aufmerksamkeitszuwendung des Lehrers bzw. der Lehrerin kann auch dahin führen, daß der Schüler bzw. die Schülerin so frustriert und ängstlich wird, daß er bzw. sie weniger leistet, als seiner bzw. ihrer Kapazität entspräche. In jedem Fall wird der Schüler bzw. die Schülerin Angst und andere unerwünschte Nebenwirkungen erfahren, da eine ständige Diskrepanz zwischen der Erwartung und der damit einhergehenden Aufmerksamkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin und seiner bzw. ihrer Kapazität besteht.

„Wenn die Erwartungen des Lehrers unzutreffend und unkorrigierbar niedrig sind, dann wird der Schüler weniger Interaktionen mit dem Lehrer haben, er wird weniger Lob und mehr Tadel als seine Klassenkameraden in vergleichbarer Situation erhalten, er wird wahrscheinlich im allgemeinen mit einem nur halbherzigen Lehrverhalten konfrontiert sein, da der Lehrer ihm weniger beizubringen versucht und weniger ausdauernd in der Vermittlung dessen ist, was er lehrt. Der Schüler seinerseits wird wahrscheinlich eine Ich-Abwertung und ein allgemeines Gefühl der Frustration und des Versagens erleben. So wird er dazu kommen, daß er sich immer mehr von der Anteilnahme in der Klasse zurückzieht und anfängt, bei der ihm aufgetragenen Arbeit leicht aufzugeben. Die Testergebnisse am Ende des Jahres werden wahrscheinlich zeigen, daß dieser Schüler signifikant weniger leistete als auf der Grundlage seiner früheren Leistungen zu erwarten gewesen wäre.“⁴³

Die Pygmalion-Studie und die Arbeiten von Brophy & Good führten zu zahlreichen Folgeuntersuchungen⁴⁴ bezüglich Schülerkategorisierungen und Erwartungshaltungen. „Von Bedeutung ist allerdings weniger, welche Kategorien genau gebildet werden (dies ist teilweise methodisch bzw. durch die Wahl des Abstraktionsniveaus bedingt), pädagogisch-psychologisch relevant ist vielmehr, dass Lehrer überhaupt solche Kategorisierungen vornehmen. Dies zeigt nämlich deutlich, dass nicht der individuelle Schüler wahrgenommen wird, sondern er spiegelt vielmehr einen bestimmten Schülertyp wider, welcher dem Lehrer dann Handlungsentscheidungen und letztendlich auch seine Beurteilung erleichtert.“⁴⁵

⁴³ Brophy & Good 1976 (1974): 65

⁴⁴ vgl. z.B. Hofer 1981, Berliner 1978 u.a.

⁴⁵ Schweer & Thies 2000: 67f

4. Das transaktionale Modell

Während die bisher vorgestellten Modelle zur Lehrer-Schüler-Interaktion unidirektionaler Art waren, lenkte die allgemeine kognitive Wende in der Psychologie in den 80er Jahren die Aufmerksamkeit der UnterrichtsforscherInnen auf komplexere kognitive Prozesse - von der Interaktion zur Transaktion. „Jedes Theoriemodell, das entweder den Lehrer oder den Schüler als abhängige Variable für den Interaktionsprozeß übergewichtet, übersieht die komplexe, intersubjektiv interpretierte Wirklichkeit, und selbst relativ verlässliche Aussagen über die Erwartungshaltung des Lehrers in Zusammenhang mit dem Lernerfolg des Schülers sind in manchen Forschungsergebnissen widersprüchlich (vgl. Dubs 1995, 408). Diesem Mißstand will das transaktionale Modell von Horst Nickel begegnen: Lehrer und Schüler verhalten sich und handeln nach bestimmten kognitiven und emotionalen Schemata, die weitgehend durch die Faktoren des soziokulturellen Bezugsrahmens (soziale Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und Erfahrungen, objektive Einflüsse) bestimmt sind und durch implizite Persönlichkeits- und Führungstheorien, Rollenerwartungen, Geschlechtsstereotype, Gruppennormen etc. zusätzlich gegenseitig beeinflußt werden.“⁴⁶ Dementsprechend versucht das transaktionale Modell die verschiedenen Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen, sowie der sozial- und persönlichkeitspsychologischen Forschung zu integrieren. Nickel unterscheidet dabei die innerpsychische (interne) Bedingungsvariable und die (externe) Variable des soziokulturellen Umfeldes, die zusammen die erzieherische Interaktion bestimmen. Unter Einbeziehung der Rückmeldungsprozesse, die durch die Wahrnehmung des Verhaltens beim Interaktionspartner entstehen und die steuernd auf das aktualisierte Verhalten einwirken, werden diese Bedingungsvariablen zu einem transaktionalen Modell zusammengefaßt.

Innerpsychische Bedingungsvariablen bei LehrerInnen und SchülerInnen meinen die Einstellungen und Erwartungen, die die Wahrnehmung einer Person von ihren Mitmenschen in entscheidender Weise bestimmen. „Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen entwickelte sie eine Art „kognitives Modell“ (vgl. Argyle, 1972), an dem sie dann künftig das tatsächlich geäußerte Verhalten mißt, d.h. sie nimmt dieses gleichsam durch einen Filter wahr. Darüber hinaus beeinflussen Rollenvorstellungen und Normen über das Verhalten sowie über das der Partner die Art der Wahrnehmung. Unter Normen versteht man Verhaltensregeln, die von den Mitgliedern einer Gruppe zumindest bis zu einem gewissen Grad akzeptiert werden und den Umkreis

⁴⁶ Reinhold et al. 1999: 344

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

zulässigen Verhaltens abstecken (...); der Begriff Rolle bezeichnet Erwartungen die sich in einer Gruppe bezüglich Status oder Position einer Person herausbilden (...); insbesondere hinsichtlich der ihr zugebilligten Rechte und auferlegten Pflichten. Man bezieht gleichsam das wahrgenommene Verhalten stets auf das in einer bestimmten Position bzw. Rolle erwartete.“⁴⁷

Diese Erkenntnisse der Sozialpsychologie zu den Vorgängen der interpersonalen Wahrnehmung besitzen auch für die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Gültigkeit.

Eine Bedingungsvariable ist beispielsweise das berufliche Rollenverständnis des Lehrers - nach bisher vorliegenden Untersuchungen scheinen sich LehrerInnen viel mehr mit dem Rollenkonzept des Vermittlers von Lerninhalten zu identifizieren, als mit dem des Erziehers im eigentlichen Sinne. Damit einher gehen bestimmte Erwartungen und Einstellungen gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin. Sowohl das Leistungsverhalten, der sozioökonomische Status der SchülerInnen, als auch deren Geschlecht und physische Attraktivität beeinträchtigen das Verhalten der LehrerInnen. In Untersuchungen⁴⁸ wurde festgestellt, daß LehrerInnen beispielsweise gegenüber Mittelschichtkindern günstigere Einstellungen haben und deren Verhalten im Unterricht signifikant häufiger bekräftigen als das von Unterschichtkindern. Auch erfahren Mädchen von LehrerInnen in der Regel eine bessere Behandlung als Jungen. Jungen werden häufiger getadelt und kritisiert. Selbst bei der Benotung werden Mädchen bei gleichen Leistungen häufig günstiger beurteilt als Jungen.⁴⁹ Verschiedene Untersuchungen⁵⁰ Anfang der 70er Jahre zeigten, daß allein die physische Attraktivität bereits die Erwartungen von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen beeinflusst. Physische Attraktivität wird wahrgenommen und als Basis für die Bildung von Einstellungen und Erwartungen gegenüber SchülerInnen benutzt. Höhn weist daraufhin, daß LehrerInnen bei ihren sogenannten „schlechten Schülern“ die Gründe für deren auffälliges Verhalten (Stören in der Klasse) vornehmlich in einem Versagen auf der Leistungsebene sehen (mangelnder Fleiß oder mangelnde Begabung). Wie Nickel und Schlüter 1970 beobachteten, beachten LehrerInnen neben dem Leistungsverhalten der SchülerInnen auch die Anpassung der SchülerInnen an vorgegebenen Normen (Schulordnung, Arbeits- und Gruppenverhalten etc.) und ihre Einordnung in der Klassengemeinschaft. Über die emotionale Verfassung ihrer SchülerInnen (beispielsweise ob SchülerInnen in bestimmten Situationen in höherem Maße Angst empfinden) waren sie allerdings außerstande eine Aussage zu machen. Wie bereits bezüglich der Pygmalion-Studie und dem Modell der Erwartungseffekte von Brophy &

⁴⁷ Nickel 1976: 156f

⁴⁸ vgl. u.a. Belschner & Hoffmann 1972

⁴⁹ vgl. Brophy & Good 1976 (1974): 21

⁵⁰ vgl. u.a. Dion 1970, Clifford & Walster 1971, Dion & Walster & Berscheid 1972

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Good (s.o.) erwähnt, „darf die grundsätzliche Schlußfolgerung, daß entsprechende Erwartungshaltungen die Wahrnehmung des Schülers beeinflussen und sich über entsprechende vom Lehrer ausgehende Signale auch wieder auf sein Verhalten auswirken können, als hinreichend gesichert gelten.“⁵¹ Erwartungshaltungen und Bekräftigungsverhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin haben also einen direkten Einfluß auf das Interesse und die Mitarbeit von SchülerInnen. Dieser Einfluß ist aber nur dann wirksam, wenn das Lehrerverhalten von den SchülerInnen als „echt“ also authentisch erlebt wird.

Diese „interne Bedingungsvariable“ findet sich auch in der impliziten Persönlichkeitstheorie. „Bereits in verschiedenen älteren Arbeiten wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit bestimmte implizite Annahmen des Lehrers über das Schülerverhalten in seine Wahrnehmungen und Beurteilungen eingehen (vgl. Wickman, 1928; Beilin, 1959). In einem neueren Untersuchungsansatz konnte Hofer (1969,1970) feststellen, daß sich hohe Übereinstimmungen ergaben zwischen dem allgemeinen Schülerbild eines Lehrers und der Art, wie dieser ihm persönlich bekannte Schüler wahrnimmt und beurteilt. Diese Annahmen über Eigenschaftszusammenhänge, die in die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Personen einfließen, werden heute allgemein unter der Bezeichnung „implizite Persönlichkeitstheorie“ diskutiert.“⁵²

Untersuchungen geben Auskunft darüber, welche Persönlichkeitseigenschaften LehrerInnen bei ihren SchülerInnen schätzen. Dies ist insofern von Bedeutung, als LehrerInnen SchülerInnen mit gleicher Leistung in Abhängigkeit von ihrer Sympathie benoten. LehrerInnen scheinen besonders angepaßte, unsichere und inaktive SchülerInnen zu schätzen, während sie unabhängige und selbstsichere ablehnen. Nach Tscherner & Masendorf gibt es fünf Eigenschaftsdimensionen, mit denen LehrerInnen ihrer SchülerInnen beschreiben. „Diese Dimensionen beziehen sich insbesondere auf das Arbeitsverhalten, die geistige Leistungsfähigkeit (Begabung), die Anpassung an Normen und auf sogenannte Schwierigkeiten mit Schülern (vgl. Hofer, 1970). In der Untersuchung von Tscherner und Masendorf (1974) wurden sie durch die folgenden Begriffe beschrieben: Diszipliniertheit vs. Undiszipliniertheit; Zurückhaltung vs. Geltungsstreben; Geistige Regsamkeit; Normenkonformität, Empfindsamkeit vs. Robustheit.“⁵³ SchülerInnen, die von ihren LehrerInnen bevorzugt werden, erfahren auch von ihren KameradInnen eine Bevorzugung, währenddessen schlechte SchülerInnen in der Klasse meist isoliert werden.

⁵¹ Nickel 1976: 158

⁵² Nickel 1985: 261

⁵³ Nickel 1976: 159

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Der Teufelskreis schließt sich, wenn solche isolierte SchülerInnen auf ihre Umwelt entsprechend diesen Erwartungen und Einstellungen reagieren, sei es durch noch schlechtere Leistungen, Undiszipliniiertheit, Geltungsstreben o.ä. und somit die implizite Persönlichkeitstheorie der anderen und vor allem die des Lehrers bzw. der Lehrerin bestärkt. Die Interaktion des Lehrers bzw. der Lehrerin beschränkt sich dann auf Tadel, Kritik, Bestrafungen etc., was wiederum das Selbstwertgefühl des Schülers bzw. der Schülerin maßgeblich mindert.

Nickel weist außerdem auf die Bedingungsvariable der dem Ansatz impliziten Führungstheorie hin, d.h. das Verhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin wird auch durch die Annahme bestimmt, daß systematische Zusammenhänge zwischen einzelnen Bereichen seines bzw. ihres Verhaltens sowie dessen Auswirkung auf SchülerInnen bestehen. „Ihre Bedeutung wurde zunächst bei Untersuchungen zum Führungsverhalten von Vorgesetzten gegenüber ihren Mitarbeitern beobachtet. So konnte Rosemann (1973) z.B. zeigen, daß Vorgesetzte sich häufig an solchen impliziten Annahmen über den Zusammenhang von Leistungsanforderungen und Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse von Mitarbeitern orientieren. Je mehr Untergebene den Erwartungen des Vorgesetzten entsprechen, um so mehr zeigt dieser Verständnis für ihre persönlichen Belange und erfüllt damit bei diesen ein wichtiges Bedürfnis, was sie durch verstärkten Einsatz quittieren. Umgekehrt zeigen Vorgesetzte bei Mitarbeitern, die nicht ihren Erwartungen entsprechen, vermehrt einseitig aufgabenorientierte Verhaltensweisen; sie beziehen sich auf die Macht ihrer Position und erteilen möglichst strikte und genaue Anweisungen.“⁵⁴ Die Existenz impliziter Führungstheorien wurde von Neubauer auch für das Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen bestätigt.

Kultur und Gesellschaft bilden das soziokulturelle Umfeld des Erziehungsgeschehens. Sie liefern die wesentlichen Normen und Zielvorstellungen und wirken über den bisherigen Sozialisationsprozeß der beiden Interaktionspartner. Die soziale Lernvergangenheit als soziokultureller Bezugsrahmen, „der jedem Erziehungsprozeß vorgegeben ist, wirkt bereits lange vor dem aktuellen erzieherischen Geschehen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung aller beteiligten Personen ein, und zwar sowohl über die familiäre als auch über die außerfamiliäre Sozialisation (...). Sie führt u.a. zur Ausbildung bestimmter Verhaltensdispositionen, die sich dann später in der konkreten erzieherischen bzw. unterrichtlichen Beziehung realisieren.“⁵⁵ Bei LehrerInnen gehören zur sozialen Lernvergangenheit vor allem ihre im Verlauf von Kindheit und Jugend erworbenen Erfahrungen mit ihren Erziehungspersonen in Elternhaus, Schule und

⁵⁴ Nickel 1976: 159

⁵⁵ Nickel 1976: 160

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Hochschule. „Sie bestimmen weitgehend ihre unreflektierten Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken. Das ist u.a. ein wesentlicher Grund dafür, weshalb sich einmal in einer Gesellschaft etablierte Erziehungsstile immer wieder replizieren. Dies kann im Sinne erwünschter Stabilität durchaus ein positives Moment sein, es kann aber auch zur Erstarrung und Immobilität führen.“⁵⁶ Aber auch die pädagogischen Erfahrungen, die ein Lehrer bzw. eine Lehrerin im Laufe seiner bzw. ihrer zurückgelegten Dienstzeit sammelt, bestimmt sein bzw. ihr Handeln. Die soziale Lernvergangenheit der SchülerInnen beeinflusst deren Verhalten in analoger Weise. Vor allem die gesammelten Erfahrungen mit Eltern, VorschulerzieherInnen und früheren LehrerInnen prägen das Verhalten der SchülerInnen, insbesondere in Form von Erwartungshaltungen.

Aber nicht nur die bereits verinnerlichte soziale Lernvergangenheit, sondern auch aktuelle Einflüsse der gegebenen soziokulturellen Umwelt wirken auf die erzieherischen Interaktionsprozesse ein. Während die Unterrichts- und Erziehungsstile der LehrerInnen maßgeblich von ihren Kollegen bzw. Kolleginnen und Vorgesetzten geprägt werden, selbst wenn es dadurch zu Diskrepanzen zwischen ihrem realen Verhalten und ihren Erziehungszielen und persönlichen Vorstellungen über angemessenes Verhalten kommt, wird das Verhalten der SchülerInnen, neben den Beziehungen zu Eltern, anderen LehrerInnen und außerfamiliären Erwachsenen, vor allem durch ihre Peer-group beeinflusst. „Sie verlangt in erster Linie die Anpassung an bestehende Gruppennormen und die Übernahme einer bestimmten Rolle als Voraussetzung einer erfolgreichen Kommunikation (...). Entsprechende Verhaltensmuster gehen dann zwangsläufig auch in die Interaktion der Schüler mit ihren Lehrern ein; sie treten ihm stets nicht nur als Individuum, sondern auch als Mitglieder einer oder mehrerer Peer-groups gegenüber.“⁵⁷

Unter objektivierten Einflüssen versteht Nickel beziehungsfreie Dimensionen bzw. objektivierte Kultur. Neben Erziehungseinstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich LehrerInnen im Laufe ihrer Ausbildung aneignen, sowie Normen, Vorschriften und Aufgaben, die sie erfüllen müssen, bestimmt insbesondere der Lehrplan das Verhalten der LehrerInnen. „Wie stark er das aktuelle Verhalten selbst dann modifizieren kann, wenn es zunächst absichtlich in eine andere Richtung tendiert, konnte der Verfasser im Verlaufe einer Untersuchung mit Lehrern feststellen, zu der diese sich freiwillig gemeldet hatten. (...) Die Lehrer erlebten dies auch subjektiv in gleicher Weise und verbalisierten es etwa so: „Immer wenn ich merke, daß ich den Lehrplan nicht

⁵⁶ Nickel 1976: 160

⁵⁷ Nickel 1976: 161

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

schaffe, vergesse ich alle guten Vorsätze“.⁵⁸ Die SchülerInnen werden in ihrem Verhalten, ihren Erwartungen und Einstellungen vor allem durch Massenmedien (Film, Fernsehen, Bücher, Internet, Zeitungen) geprägt. Sie sehen, hören und lesen wie LehrerInnen sein sollten und messen dann daran das Verhalten ihrer eigenen ErzieherInnen. „Daneben wirkt sich ferner der Inhalt ihrer bevorzugten Lektüre auf ihr Verhalten aus, insbesondere die Identifikation mit deren Gestalten bzw. Helden (...).“⁵⁹

Neben den bisher vorgestellten internen (intrapersonalen) und externen (soziokulturellen) Bedingungsvariablen, gilt es nun den Interaktionsprozeß als solchen näher zu betrachten. Nickel betont dabei die Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die beiden gleichermaßen aktiven Anteil an dieser Beziehung haben, d.h. sie beeinflussen sich durch ihr Verhalten gegenseitig. Dieser transaktionale Charakter erzieherischer Interaktion wurde erstmals in Untersuchungen zur Eltern-Kind-Beziehung empirisch bestätigt. „Wenn wir Erziehung und Unterricht als wesentliche und integrierende Bestandteile eines umfassenden Sozialisationsprozesses verstehen, dann müssen wir zwangsläufig auch jenen aktiven Anteil des Kindes bzw. Schülers an diesem Interaktionsvorgang berücksichtigen. Das bedeutet praktisch: Nicht nur die Erzieher (Eltern, Vorschulerzieher, Lehrer) beeinflussen durch ihr Handeln entscheidend das Verhalten der mit ihnen in Interaktion stehenden Kindern und Jugendlichen, sondern diese wirken auch umgekehrt in gleicher Weise modifizierend auf dasjenige ihrer Erziehungspersonen zurück.“⁶⁰ Faßt man die bisher dargestellten Faktoren zu einem Modell zusammen, ergibt sich folgende schematische Übersicht:

⁵⁸ Nickel 1976: 162

⁵⁹ Nickel 1976: 162

⁶⁰ Nickel 1976: 163

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

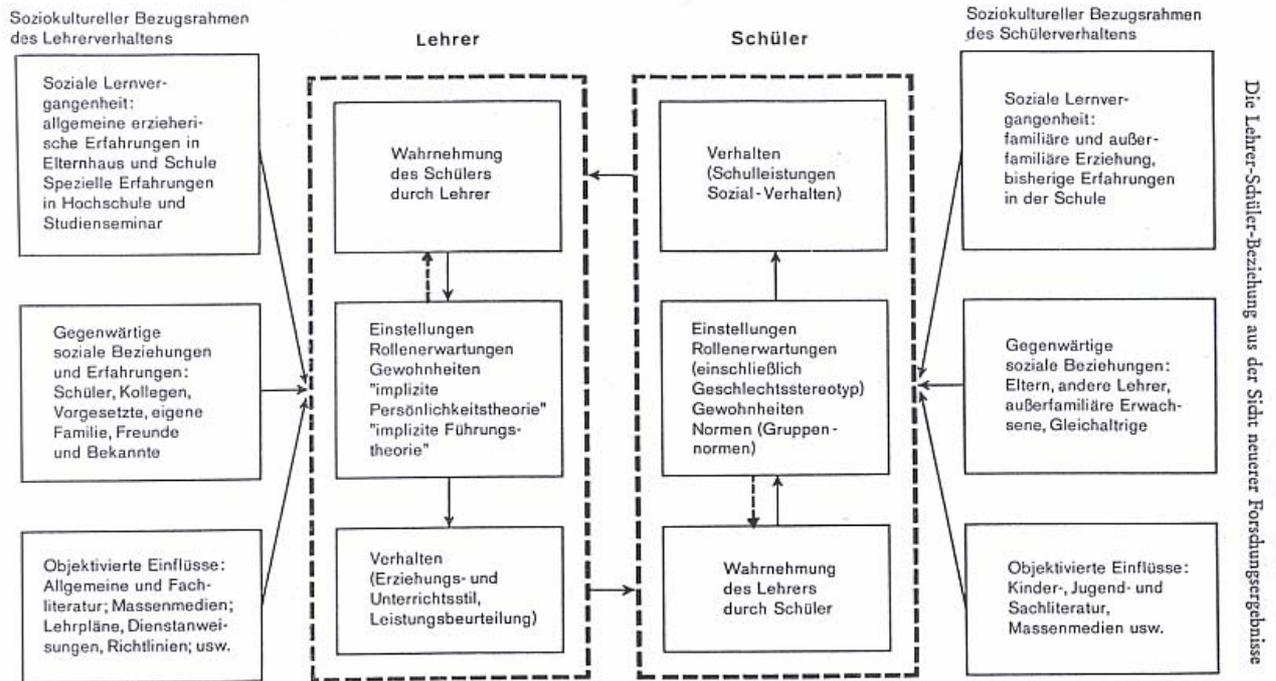


Abb. 1

Bei einem transaktionalen Verständnis des Unterrichtsgeschehens manifestiert sich die Auswirkung einer subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen in einer Störung des Rückmeldeprozesses innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. „Jede Wahrnehmung ist ein aktiver und zugleich selektiver Prozeß. Gleiche Reizkonfigurationen können je nach äußeren und innerpsychischen Bedingungen auf Seiten des Wahrnehmenden zu verschiedenen Wahrnehmungen (vgl. Hebb, 1967, Nickel, 1979b) führen, und umgekehrt können unterschiedliche Reize auch annähernd gleiche Wahrnehmungen auslösen. Eine unvoreingenommene sog. objektive Wahrnehmung gibt es nicht. Das gilt in besonderer Weise für die soziale Wahrnehmung (vgl. Graumann, 1966, Roth, 1978) und vor allem für die interpersonale Wahrnehmung (vgl. Heller, Nickel und Rosemann, 1978) und damit für die Wahrnehmung des Schülerverhaltens durch den Lehrer und umgekehrt.“⁶¹ Aus der Perspektive dieses Theorieansatzes betrachtet, erklärt sich das Verhalten von LehrerInnen also durch den bestehenden soziokulturellen Bezugsrahmen und durch dessen subjektive Verarbeitung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin vor dem Hintergrund seiner bzw. ihrer durch bestimmte Erfahrungen geprägte Persönlichkeit. Diese übergreifenden Konzepte besitzen eine relative Konstanz, so daß

⁶¹ Nickel 1981: 89

eine gewisse Stetigkeit des Unterrichts bzw. der Erziehungsstile verzeichnet werden kann. Die unterschiedlichen impliziten Persönlichkeits- und Führungstheorien der LehrerInnen prägen diesen individuellen Unterrichts- bzw. Erziehungsstil in entscheidender Weise mit. Das Verhalten der LehrerInnen wird von den SchülerInnen wiederum durch den Filter eigener Einstellungen und Erwartungshaltungen wahrgenommen. Auch hier bestimmen die soziale Lernvergangenheit, die gegenwärtigen sozialen Beziehungen und objektivierten Einflüsse die Wahrnehmung. „Die Verhaltensweisen, die Schüler bei ihren Lehrern wahrnehmen, lösen nun ein bestimmtes Verhalten aus, in das neben den vorhandenen Einstellungen auch die übernommenen Rollenkonzepte (z.B. was erwartet man von einem Schüler dieses Alters) einschließlich der Geschlechtsstereotype und Normvorstellungen einfließen. Dieses Schülerverhalten wird dann vom Lehrer als Rückmeldung auf seine Unterrichts- oder Erziehungsmaßnahmen erlebt. Es wirkt auf ihn entweder im Sinne einer Bestätigung dafür, daß diese richtig waren, oder aber als Hinweis darauf, daß er sich falsch verhalten hat. Lerntheoretisch handelt es sich also um eine Bekräftigung oder Bestrafung, die damit die „Wahrscheinlichkeit“ des gleichen Verhaltens in ähnlichen Situationen erhöht oder vermindert. In diesem Sinne kann das wahrgenommene Schülerverhalten eine Modifikation des Erziehungs- bzw. Unterrichtsverhaltens bei Lehrern auslösen.“⁶² Wenn man sich aber an das Modell der Erwartungseffekte von Brophy & Good (s.o.) erinnert, so muß an dieser Stelle auch die Möglichkeit der Sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung in Betracht gezogen werden. In einem solchen Falle wird das bisherige Verhalten des Lehrers bzw. der Lehrerin nicht modifiziert, sondern im Gegenteil aufgrund der erlebten Selbstbestätigung verstärkt. Nickel spricht in diesem Zusammenhang von einer Störung des Rückmeldeprozesses, der im Extremfall sogar völlig unterbrochen ist. „Der Lehrer vermag dann sein Verhalten nicht mehr in der eigentlichen notwendigen Weise an den Reaktionen seiner Schüler zu korrigieren bzw. es auch in zukünftigen Situationen nicht angemessen zu modifizieren. Da er aber einer rückmeldenden Bestätigung bedarf, wird er zunehmend über seine Einstellungen und seine impliziten Persönlichkeits- bzw. Führungstheorien Wahrnehmungsverzerrungen vornehmen, die ihm entsprechende Informationen vermitteln. Auf diese Weise bringen sie dann die transaktionalen Beziehungen scheinbar wieder in Ordnung. Von daher wird es auch verständlich, daß sich selbst solche Lehrer, die einen für objektive Beobachter völlig abwegigen Verhaltens- bzw. Unterrichtsstil entwickeln, subjektiv durchaus von ihren Schülern bestätigt sehen können und stolz auf ihre vermeintlichen Erfolge verweisen.“⁶³

⁶² Nickel 1976: 166

⁶³ Nickel 1976: 167

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Für die LehrerInnenausbildung verweist Nickel auf die Notwendigkeit der Förderung einer distanzierten Selbst- und einer sensitivierten Fremdwahrnehmung. Es wird deutlich, wie entscheidend eine angemessene Rückmeldung für eine ungestörte und erfolgreiche unterrichtliche Interaktion ist. „Das hier vorgestellte transaktionale Modell der unterrichtlichen Interaktion ermöglicht es, gerade diese intrapersonalen Faktoren, die in die wechselseitige Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern eingehen und die Interaktion beider Parteien mehr oder weniger unbemerkt steuern, in ihrer Wirkung zu erkennen und auf diesem Wege auch zu beeinflussen. Das gilt sowohl für die Fremd- als auch für die Selbstwahrnehmung (...).“⁶⁴ Nickel ist der Meinung, daß das transaktionale Modell als theoretische Basis eines angemessenen LehrerInnentrainings dienen und deren Sensitivierung für Wahrnehmungsprozesse schulen kann. LehrerInnen müssen ihre Interaktionspartner unvoreingenommener und weniger durch die genannten intrapersonalen Bedingungsvariablen verzerrt wahrnehmen und gleichermaßen zu sich selbst ein distanzierteres und sensitiveres Verhältnis finden, um Selbstkorrekturen der eigenen Wahrnehmung zu Gunsten der eigenen Vorurteile zu vermeiden bzw. zu minimalisieren. Schon im Erwartungsmodell von Brophy & Good wurde auf diese Gefahren hingewiesen. Aber auch die Rückkoppelung muß erleichtert und verbessert werden, was beispielsweise in Ansätzen des sogenannten Micro-Teaching trainiert wird. Dabei ist die Diskussion mit anderen LehrerInnen über den auf Tonband oder Video aufgezeichneten Unterricht von elementarer Bedeutung. „Eine notwendige Voraussetzung dafür wäre aber, daß das häufig vorhandene Wettbewerbsdenken unter Lehrern ausgeschaltet und der Umgang der Lehrer untereinander so gestaltet wird, daß keiner befürchten muß, bei der Vorstellung der eigenen Unterrichtsstunde sich vor den anderen zu blamieren.“⁶⁵ Gerade in skandinavischen Ländern, die durch ihr gutes Abschneiden im Ländervergleich PISA die schulpädagogische Aufmerksamkeit auf sich lenken, bildet die Zusammenarbeit der LehrerInnen die Grundlage jeglicher schulkonzeptioneller Programme. Skandinavische LehrerInnen berichten über erhebliche Verbesserungen, seit die Türen zum Klassenzimmer jedem Kollegen bzw. jeder Kollegin offen stehen. Solange sich LehrerInnen in Deutschland der kritischen Auseinandersetzung mit transaktionalen Interaktionsprozessen im Klassenzimmer nicht stellen, besitzt das Modell von Nickel anhaltende Aktualität.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, daß es sich beim Lehrer-Schüler-Verhältnis um ein hoch komplexes Beziehungsgefüge einer komplementären Beziehungsstruktur handelt, „das in gegenseitiger Abhängigkeit sowohl soziokulturelle als auch intersubjektive Bedingungsvariablen

⁶⁴ Nickel 1981: 89

⁶⁵ Minsel & Roth 1978: 108

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

unter spezifischen anthropologischen, schultheoretischen, sozialpsychologischen, soziologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen hat. Es ist der Rahmen für eine Kommunikationsbasis, auf der transaktionale Prozesse bei entsprechender Sensibilisierung der Interaktionspartner zu einem vertrauensvollen und im Sinne des Lehrens und Lernens förderlichen Lehrer-Schüler-Bezug führen können.“⁶⁶

⁶⁶ Reinhold et al.1999: 344

5. Soziale Interaktion in der Klasse

Die vor allem in den 70er Jahren einsetzenden Untersuchungen, in deren Mittelpunkt die Schulklasse als soziales System steht, zu dem auch der Lehrer bzw. die Lehrerin gehört, konnten zeigen, daß die Gleichaltrigengruppe (peers) mit jedem Jahr und jeder Klassenstufe an Einfluß auf ihre Mitglieder, also die einzelnen SchülerInnen gewinnt. Der Lehrer bzw. die Lehrerin ist dabei von immenser Bedeutung, weil er bzw. sie im Netz der sozialen Beziehungen verwoben ist und so die Gruppenstruktur seiner Klasse stark beeinflussen kann. „Eine so strukturierte Lehrer-Schüler-Interaktion ist etwas qualitativ anderes als ein Pädagogischer Bezug, bei dem die Wechselwirkungen auf Liebe und Vertrauen beschränkt ist und Empathie allein dem Lehrer als Anwalt des Kindes zugeschrieben wird.“⁶⁷

Da der Lehrer bzw. die Lehrerin sich nicht nur zum einzelnen Schüler bzw. zur einzelnen Schülerin verhält, sondern die überwiegende Zeit vor allem während des Unterricht - zur Klasse, sollen zunächst die Interaktionsprozesse zwischen SchülerInnen in und außerhalb des Klassenzimmers im Vordergrund der Betrachtung stehen, wobei im weiteren Verlauf der Darstellung auch die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin zu berücksichtigen sein wird.

Der Schulalltag der SchülerInnen unterscheidet sich von dem der LehrerInnen schon maßgeblich dadurch, daß sie sich in Klassen bewegen. Erst in der gymnasialen Oberstufe, vor allem in Klasse 12 und 13, wird die Klassenstruktur durch die einsetzende Kursphase aufgelockert, in dem die SchülerInnen ihren Stundenplan mehr oder weniger individuell gestalten, den Unterricht aber nach wie vor mit MitschülerInnen erleben. Allein die Anwesenheit von anderen SchülerInnen beeinflußt das individuelle Verhalten. „Sie erfüllen Publikumsfunktion. Wohl jeder hat die Unterschiedlichkeit schon selbst erlebt, die sich daraus ergibt, ob man mit dem gleichen Schüler unter vier Augen spricht oder vor der ganzen Klasse. Diese Publikumsfunktion ist von Anfang an in einer Klasse wirksam, und sie setzt keine länger andauernden Interaktionen von Schüler zu Schüler voraus. Die Richtung, in der sie den einzelnen Schüler beeinflusst, ist nicht eindeutig. Wir wissen z.B., daß es Schüler gibt, bei denen sich Zuhörerschaft leistungsfördernd und solche, bei denen sich mindernd auswirkt.“⁶⁸ Durch die besondere Klassensituation, die sich durch häufige und intensive Interaktionen auszeichnet, wird die Publikumsfunktion im Sinne Weinerts (1975) um eine „koagierende“ Dimension ergänzt: Damit ist der Schutz und die Unterstützung der Klasse

⁶⁷ Bartels 1979: 12

⁶⁸ Minsel & Roth 1978: 111

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

gegenüber dem Einzelnen durch soziale Anerkennung und Unterst gemeint. Hierzu zählen Vorsagen, Abschreiben, gemeinsames Lernen für Klassenarbeiten etc. Die Klasse prägt und normiert das Verhalten des Einzelnen, bestimmte Regeln und Wertkonzepte werden erlernt und praktiziert. „Der Zwang zur Übernahme gewisser Klassenstandards (z.B. Verhalten gegenüber Lehrern, gegenüber anderen Klassen, Freizeitinteressen) wird für den einzelnen umso stärker, je mehr für ihn und die übrige Klasse im Verlauf der Gruppenbildung die Kohäsion wächst.“⁶⁹ Gordon spricht in diesem Zusammenhang von der Sozialfunktion des inneren Systems einer Klasse. Gemeint ist hiermit ein Netz persönlicher Beziehungen, das die aus den Anforderungen des äußeren Systems (Schulleistungen, Zensuren etc.) resultierenden Emotionen und Belastungen aufzufangen und zu kompensieren sucht. „Die Funktion des inneren Systems dürfte vorwiegend im Ausdruck von Emotionen und in der sozialen Integration liegen. Es handelt sich dabei um die interaktive Anpassung der Schüler untereinander und um ihren Status, wie er sich aus der sozialen Teilnahme sowohl im Hinblick auf Tätigkeiten und soziale Beziehungen ergibt, die keinen Leistungsbezug haben, zum Beispiel Cliques, Freundschaften usw. Das Netz der affektiven Bande hat die Funktion, den Solidaritätsbedürfnissen der Gruppenmitglieder entgegenzukommen, gegenseitige emotionale Unterstützung zu gewähren und die Angstgefühle zu kontrollieren, die aus den Erfordernissen des Wettbewerbs und der Leistung entstehen, welche das äußere System verlangt.“⁷⁰

Über den Status, den SchülerInnen innerhalb der Klasse einnehmen, entscheiden verschiedene Determinanten. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der interpersonellen Attraktion zwischen den SchülerInnen. Unter Attraktion wird dabei ein Sammelbegriff für Reize verstanden, der SchülerInnen veranlaßt mit anderen zu interagieren, ihnen Sympathie entgegenzubringen. Äußere Faktoren, wie das Aussehen, Kleidung, der allgemeine Eindruck, die Familiensituation, wobei SchülerInnen die mehrere Geschwister haben und die Familie einen niedrigen sozio-ökonomischen Status aufweist weniger beliebt sind, spielen hier eine Rolle, aber auch das Leistungsverhalten, wozu soziale Fertigkeiten, sportliche Erfolge und die Schulleistung zählen. SchülerInnen mit besseren Schulleistungen wird gewöhnlich ein höherer Status zuerkannt. Faktoren wie die Zeitdauer des Bestehens der Klasse sind ebenfalls für die interpersonelle Attraktion von Bedeutung, da die Kohäsion mit der Dauer des Bestehens der Klasse wächst. Hierzu ist zu bemerken, daß sozialintegratives LehrerInnenverhalten die Gruppenbindung fördern und diesen Effekt verstärken kann. Ein letzter Faktor ist das Alter der SchülerInnen, mit dem die

⁶⁹ Minsel & Roth 1978: 112

⁷⁰ Gordon 1970: 8

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Komplexität der Interaktionsregeln wächst. Mit zunehmendem Alter gilt:

„ab siebtem Lebensjahr bis zur Pubertät werden überwiegend gleichgeschlechtliche Schüler als beliebt gewählt;

stabilisiert sich die Wahl der gleichen Schüler über einen längeren Zeitraum;

kommt es zu einer stärkeren Funktions- und Rollendifferenzierung (z.B. daß ein Schüler mit einem Mitschüler am liebsten Hausaufgaben macht, mit einem anderen auf Partys zusammen ist, mit wieder einem anderen beim Schullandheimaufenthalt in einem Schlafsaal zusammen sein will);

werden abgelehnte Mitschüler (Außenseiter) stärker mit Klassensanktionen belegt;

erfolgt die Wahl weniger nach der Schulleistung eines Schülers als nach Persönlichkeitsmerkmalen;

werden Personen, die mit abgelehnten Schülern Kontakt haben, eher abgelehnt, das heißt, auch diese Kontaktpersonen erleiden einen Statusverlust. Dies gilt auch, wenn z.B. der Klassenstar von der Rollenerwartung abweicht und sich mit einem „Rangniedrigen“ zu befreunden sucht. Wird die Interaktion zu intensiv, sinkt der Rangstatus des ehemaligen Stars. Deshalb ist es auch in der Klasse nicht leicht, den Status eines Schülers zu erhöhen.“⁷¹

Einer besonderen Rolle innerhalb einer Klasse, nämlich der des Außenseiters bzw. der Außenseiterin, muß besondere Beachtung geschenkt werden, da es sich um ein Phänomen handelt, das in fast jeder Klasse bzw. Gruppe zu finden ist. AußenseiterInnen erfahren von ihren MitschülerInnen entweder keine Beachtung oder Ablehnung. „Als Außenseiter wird man nicht geboren, sondern „Schüler werden zu Außenseitern gemacht, indem man über sie Vorurteile verbreitet, einige Schwächen in sie hineinprojiziert oder Erwartungen an sie stellt, die zu erfüllen ihnen schon von vornherein nicht möglich ist“ (Schulz 1976, S.18). Sie werden von ihren Klassenkameraden als ungepflegt, als Träger ungewöhnlicher Kleidung und als leistungsschwach beschrieben.“⁷² Auch charakterisieren LehrerInnen, ähnlich wie MitschülerInnen, einen Außenseiter bzw. eine Außenseiterin in der Regel als leistungsschwach, zurückhaltend, anschußbedürftig und nicht in der Lage Interaktionsmöglichkeiten in der Klasse zu initiieren. Da das Leistungsversagen des Außenseiters bzw. der Außenseiterin nicht in der informellen Klassenstruktur aufgefangen oder ausgeglichen wird, kommt es zu einer Verstärkung und Stabilisierung seiner bzw. ihrer Position. Der Status des Außenseiters bzw. der Außenseiterin

⁷¹ Minsel & Roth 1978: 116f

⁷² Minsel & Roth 1978: 118

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

macht aus schlechten SchülerInnen auch dumme SchülerInnen. Die Ablehnung, die sie durch die Klasse erfahren, verlagert sich auch auf Bereiche außerhalb der Schule und beeinflusst ihr Selbstwertgefühl negativ. „Durch die Bedrohung des Selbstwertgefühls werden Sicherungsmechanismen ausgelöst:

Der Schüler unternimmt (zumindest eine Zeit lang) besondere Anstrengungen, der Klassennorm zu entsprechen, z.B. bemüht er sich eifrig alles zu tun, was die anderen von ihm verlangen, er macht kleinere und größere Geschenke an Mitschüler, er riskiert Verhaltensweisen im Unterricht, die die anderen nicht zu zeigen wagen.

Er deutet den Konflikt um (z.B. die anderen sind immer Schuld; die würden ihn schon mögen, aber er mag sie nicht)

Er stellt sich „über die Schule“ (er behauptet, daß es für ihn sowieso unwichtig sei, doch nur Käse, und die anderen doch alle blöd sind).

Er flieht aus der gegenwärtigen Real- bzw. Gruppensituation (z.B. durch Tagträume, Phantasien, Suche nach Anschluß an andere Gruppen)

Er verhält sich trotzig und aggressiv aus Rache oder um doch noch eine Art von Zuwendung zu erreichen usw.“⁷³

Nur wenige SchülerInnen schaffen den Ausbruch aus diesem unheilvollen Kreislauf, aus ihrer Rolle als Außenseiter. Zumal AußenseiterInnen in der Gruppe die wichtige Funktion der Projektion erfüllen, d.h. eigene Probleme auf ein schwarzes Schaf zu projizieren, schafft der Gruppe Entlastung.

Die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin in der Interaktion mit der Klasse ist schwierig und angesichts der Lehrsituation höchst komplex. „Wer je in einer Schulklasse vor einer lethargischen, uninteressierten „Masse“ schläfriger Schüler stand, wer sich ein anderes Mal plötzlich dem geschlossenen Widerstand aller gegenüber sah, wer hilflos den Machtkämpfen der Gruppen und Grüppchen im Klassenzimmer zusehen mußte, wer je als Lehrer das Gefühl des Außenstehenden hatte, der wohl als Zensurenverteiler gefürchtet, aber nicht als Autorität freiwillig anerkannt wurde - der ist mit den praktischen gruppenspezifischen Problemen in der Schule auf das beste vertraut.“⁷⁴ Der Lehrer bzw. die Lehrerin kann sich den Interaktionsprozessen der SchülerInnen entweder völlig verschließen und seine bzw. ihre Funktion auf die institutionellen und formalen Aufgaben beschränken - wie es gerade am Gymnasium häufig der Fall zu sein scheint - , oder sich mit der informellen Klassenstruktur auseinandersetzen oder

⁷³ Minsel & Roth 1978: 120

⁷⁴ Ulich 1971: 11

möglicherweise sogar neue Horizonte für die Lehrsituation eröffnen. „Der Lehrer sollte sich immer wieder daran erinnern, daß nicht nur sein, sondern auch das Schülerverhalten von der Anwesenheit der Mitschüler beeinflusst wird. Er tut gut daran, die informelle Klassenstruktur, die verschiedenen Rollen, die die Schüler im Interaktionsfeld spielen, und das in der Klasse praktizierte Normen- und Wertsystem, kurz, die Interaktionen bei der Gruppenbildung, zu beachten. Je stärker sich Schüler in der (Klassen-)Gruppe akzeptiert fühlen, desto wirksamer ist die Motivation zu erfolgreichem (sozialem) Lernen.“⁷⁵ Die Einflußmöglichkeiten des Lehrers bzw. der Lehrerin variieren je nach Status des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin. „Die Perspektive des Schülers, und wie andere - sowohl Lehrer wie Schüler - ihn selbst sehen, hängt von seinem Status in der komplexen Gruppenstruktur ab. Das gesamte innere System wird durch das Streben nach Prestige zusammengehalten, so daß die Konformitätsanforderungen, die an das Individuum gestellt sind, zu großen Unterschieden in dem Einfluß der Lehrer auf die einzelnen Schüler führen.“⁷⁶ Die Aufgabe, die den LehrerInnen zugeschrieben wird, ist also eine zweifache: Einerseits müssen sie die vom Lehrplan vorgegebenen Leistungsziele verwirklichen, die fern von den Bedürfnissen der SchülerInnen liegen und deren Kontrolle nicht unterstehen. Dies wird in der Literatur häufig auch als „instrumentelle Funktion“ des Lehrers bzw. der Lehrerin bezeichnet. „Andererseits muß ein Lehrer auf die informelle Struktur der Schulklasse eingehen. Er muß die Normen der Schüler, ihre Erwartungen und die Struktur ihrer Gruppe bis zu einem gewissen Grade akzeptieren, wenn er überhaupt eine Chance auf Anerkennung seiner Führungsfunktion haben will. Dabei muß er allerdings auf alle schichtspezifischen Vorurteile oder besondere Vorlieben für einzelne Schüler verzichten. Aus dieser Rücksicht auf sozial-emotionale Bedürfnisse resultiert die „expressive Funktion“ des Lehrers.“⁷⁷ Die Diskrepanz, die zwischen diesen Funktionen und Aufgaben liegt, führt zu dem Problem der Integration von Leistungsanforderungen und Bedürfnissen.

Zwar wird die Auseinandersetzung des Lehrers bzw. der Lehrerin mit dem informellen System der Klasse gefordert, gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, daß LehrerInnen in ihrem Verhalten durch partikularistische Tendenzen beeinflusst werden können. SchülerInnen, denen ein hoher Status innerhalb einer Klasse zukommt, begrüßen dieses Verhalten natürlich, während die Rangniedrigen solche LehrerInnen eher als „unfair“ bezeichnen werden. LehrerInnen, die in die Gruppenstruktur der SchülerInnen verwickelt sind, verletzen also „die Standards des

⁷⁵ Minsel & Roth 1978: 112

⁷⁶ Gordon 1970: 5

⁷⁷ Ulich 1971: 85

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

universalistisch orientierten oder „fairen“ Lehrers, die durch die institutionellen Werte und das Berufsethos des Lehrers definiert sind. In jedem Fall hat er einen Konflikt mit seinen Schülern zu gewärtigen. Der Lehrer, der nicht in das Tätigkeitsprogramm seiner Schüler verwickelt ist, wird auf die Statusdifferenzierung des informellen Systems weniger empfindlich reagieren und sich gegenüber allen Schülern universalistischer verhalten. Da er des persönlichen Einflusses über die direkte Verbindung zu den Schülern ermangelt, mag es zu einem Konflikt mit der einflußreichen informellen Schülergruppe kommen. Aus dem gleichen Grund mag er auch die Achtung der Schüler mit dem allerniedrigsten Status gewinnen.⁷⁸ LehrerInnen, die sich also ausschließlich auf ihre instrumentelle Funktion beschränken, laufen Gefahr von der einflußstärksten Gruppe der SchülerInnen als Führer bzw. Autorität nicht anerkannt zu werden, da sie der informellen Struktur der Klasse keine Beachtung schenken. Diese Gruppe verfügt über so viel Einfluß, daß sie den Unterricht massiv stören kann und den Lehrer bzw. die Lehrerin für seine Ignoranz gegenüber der informellen Klassenstruktur somit „bestraft“. Der Schlüssel für eine funktionierende Interaktion zwischen LehrerInnen, Klasse und einzelnen SchülerInnen liegt letztlich in der Integration der verschiedenen Aufgaben des Lehrers bzw. der Lehrerin.

⁷⁸ Gordon 1970: 11

6. Vertrauen

Bereits bei Nohl und Bollnow⁷⁹ sind wir auf den Begriff des Vertrauens als Basis des pädagogischen Verhältnisses aufmerksam gemacht worden. Sowohl das Vertrauen des Kindes als auch das Vertrauen des Erziehers bzw. der Erzieherin, „das über alle Besonderheiten hinaus den Menschen im ganzen anspricht“⁸⁰, werden dabei als Voraussetzung betrachtet „für eine gesunde menschliche Entwicklung und „damit auch für jede Erziehung“.⁸¹ Die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ist durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet, beide Seiten gestalten diese Beziehung aktiv mit. „Diese Grundannahme früher geisteswissenschaftlicher Pädagogen (u.a. Nohl, Spranger, Kerschensteiner und Flitner als prominente Vertreter dieser Forschungsrichtung) wurde in den siebziger Jahren wieder von Vertretern der kommunikativen Didaktik aufgegriffen (...) - Erziehung und Bildung ist nur in einem pädagogischen Klima möglich, das sich durch gegenseitiges Vertrauen auszeichnet; hierfür ist die Achtung der Persönlichkeit des Anderen notwendige Voraussetzung.“⁸² Auch in Untersuchungen der Mutter-Kind-Beziehungen konnte eine ähnlich zentrale Bedeutung des Vertrauens für die Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden. Ansatzweise sogar in Beziehungen zwischen Vorgesetzten und MitarbeiterInnen. Bezüglich der Lehrer-Schüler-Interaktion wurden aber erst in den 90er Jahren empirische Untersuchungen v.a. von Schweer initiiert, deren Schwerpunkt bislang auf der SchülerInnenperspektive lag. In diesem Zusammenhang entwickelt Schweer eine Theorie interpersonalen Vertrauens zwischen Lehrenden und Lernenden. Der differentialpsychologische Ansatz Schweers geht davon aus, „daß es vermutlich keine generellen Faktoren gibt, die für alle Personen in allen Situationen die Entwicklung oder Nichtentwicklung von Vertrauen prognostizieren lassen.“⁸³

Vertrauen als Interaktionsvariable dient nach Luhmann der Reduktion von Komplexität. „Vertrauen ist keine Folgerung aus der Vergangenheit, sondern es überzieht die Informationen, die es aus der Vergangenheit besitzt und riskiert eine Bestimmung der Zukunft. Im Akt des Vertrauens wird die Komplexität der zukünftigen Welt reduziert.“⁸⁴ Bringt eine Person einer anderen Vertrauen entgegen, so wird deren Verhalten subjektiv vorhersehbar. „So „weiß“

⁷⁹ vgl. Kapitel II.1.

⁸⁰ Bollnow 1964: 18

⁸¹ Neubauer 1991: 213

⁸² Schweer 2000: 129

⁸³ Schweer 1997: 4

⁸⁴ Luhmann 1989: 20

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

beispielsweise der vertrauende Schüler, dass sein Lehrer ihn gerecht beurteilen wird, der vertrauende Lehrer „weiß“, dass sein Schüler ihn nicht belügen wird, die vertrauende Schulleiterin „weiß“, dass ihre Kolleginnen und Kollegen ihren pädagogischen Verpflichtungen gewissenhaft nachgehen.“⁸⁵ Vertrauen fungiert als eine Art WahrnehmungsfILTER, da es subjektiv nur ganz bestimmte Verhaltensalternativen und Handlungsausgänge zuläßt, andere grundsätzlich verwirft. Vertrauen dient der Erfassung und Reduktion der Komplexität, die durch die Freiheit des anderen Menschen in die Welt kommt. „Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, steigt die Komplexität des sozialen Systems, also die Zahl der Möglichkeiten, die er mit seiner Struktur vereinbaren kann, weil im Vertrauen eine wirksame Reduktion von Komplexität zur Verfügung steht.“⁸⁶

Davon ausgehend unterscheidet Schweer drei Merkmale interpersonalen Vertrauens in der pädagogischen Beziehung: Anfangskontakt, personale Antezedenz-Bedingungen (individuelle Vertrauenstendenz und implizite Vertrauenstheorie) und situationale Antezedenz-Bedingungen (Hierarchie, Dauer, strukturelle Rahmenbedingungen etc.).

Der Anfangskontakt vermittelt einen ersten Eindruck vom anderen, der die künftige Beziehungsqualität und damit die weitere Entwicklung zwischenmenschlichen Vertrauens vorherbestimmt. Im Rahmen einer Längsschnittstudie konnte Schweer dies empirisch belegen. „Lernende, die zu Beginn der Interaktionsbeziehung einen positiven Eindruck vom Lehrenden haben, bringen diesem im weiteren Beziehungsverlauf deutlich mehr Vertrauen entgegen als Lernende, bei denen im Zuge des Anfangskontaktes ein negativer Eindruck vom Lehrenden resultierte.“⁸⁷ Dabei spielen individuelle Vertrauenstendenzen, implizite Vertrauenstheorien sowie individuelle Schemata bzw. Persönlichkeits-Prototypen eine entscheidende Rolle.

Diese faßt Schweer unter dem Begriff der personalen Antezedenz-Bedingungen zusammen. Unter individueller Vertrauenstendenz versteht er, „die grundsätzliche Überzeugung einer Person, vertrauensvolle Beziehungen zu ihrem Umfeld aufbauen zu können.“⁸⁸ Diese individuelle Vertrauenstendenz ist bereichsspezifisch und variiert innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche (Schule, Familie, Freundeskreis etc.). Grundsätzlich können sich SchülerInnen vorstellen, Vertrauen zu ihren LehrerInnen aufzubauen, auch wenn „ein positives Vertrauensverhältnis zum Lehrer keinesfalls die Regel, sondern eher die Ausnahme im Rahmen der Lehrer-Schüler-

⁸⁵ Schweer 2000: 130

⁸⁶ Luhmann 1989: 7f

⁸⁷ Schweer 1997: 7

⁸⁸ Schweer 1997: 5

Interaktion darstellt.“⁸⁹ Im Rahmen der Lehr-Lern-Interaktion fördert die individuelle Vertrauenstendenz den Vertrauensaufbau dergestalt, „daß Lernende mit einer positiven Vertrauenstendenz im Vergleich zu Lernenden mit einer negativen Vertrauenstendenz in deutlich höherem Maße vertrauensfördernde Verhaltensweisen beim Lehrenden wahrnehmen. Es ist zu vermuten, daß sich die Lernenden aufgrund ihrer sozialen Vorstellung eine Wirklichkeit „schaffen“, welche die Richtigkeit der eigenen Überzeugung festigt; hierbei wird die Wahrnehmung des tatsächlichen Verhaltens des Lehrenden subjektiv in die gewünschte, d.h. einstellungskonforme Richtung gelenkt.“⁹⁰ Es entsteht eine Art selbsterfüllende Prophezeiung. „Es besteht die Tendenz zur Reziprozität, d.h. vor dem Hintergrund dieser internalisierten Norm gehen die Interaktionspartner (oftmals fälschlicherweise) davon aus, dass der Grad subjektiv erlebten Vertrauens gleichermaßen beim anderen besteht.“⁹¹ Dieser Zusammenhang nimmt mit steigendem Lebensalter ab, so daß die Möglichkeit zu kognitiver Differenzierung wächst und konkrete Lehrende von Lernenden unabhängiger von der individuellen Grundüberzeugung bewertet werden können.

Die implizite Vertrauentheorie Schweers geht davon aus, „daß bei den Interaktionspartnern individuell unterschiedliche Vorstellungen dahingehend bestehen, wie sich der jeweils andere verhalten sollte, damit man zu ihm Vertrauen fassen kann.“⁹² Es bestehen als Teil des individuellen kognitiven Systems konkrete Erwartungen bezüglich der Attribute, die eine vertrauenswürdige Person auszeichnen. Diese subjektiven Theorien variieren ebenfalls innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche. „In ersten empirischen Untersuchungen zur dimensional Struktur impliziter Vertrauentheorien von Lernenden ergaben sich nun fünf zentrale vertrauensfördernde Verhaltensdimensionen, auf denen der Lehrende „gemessen“ wird: persönliche Zuwendung des Lehrenden, fachliche Kompetenz und Hilfe, Respekt gegenüber den Lernenden, Zugänglichkeit des Lehrenden, Aufrichtigkeit gegenüber den Lernenden.“⁹³ Diese Dimensionen finden sich zwar in allen impliziten Vertrauentheorien wieder, sind aber nicht für alle Lernenden von gleicher Bedeutung, können also unterschiedlich gedeutet werden. So wird der Grad und die Art von Bedeutung und Bedeutsamkeit einer Dimensionen individuell bestimmt. „Ein und dasselbe Verhalten des Lehrenden kann somit gleichermaßen Vertrauenskonkordanz (Übereinstimmung mit der impliziten Vertrauentheorie eines Lernenden) und

⁸⁹ Schweer 2000: 134

⁹⁰ Schweer 1997: 5

⁹¹ Schweer 2000: 133

⁹² Schweer 1997: 6

⁹³ Schweer 1997: 6

Vertrauensdiskordanz (Widerspruch zur impliziten Vertrauenstheorien eines anderen Lernenden) hervorrufen.“⁹⁴

Die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen kann nicht losgelöst vom spezifischen situativen Kontext betrachtet werden, den Schweer als situationale Antezedenz-Bedingungen bezeichnet. Für das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist dabei zum Einen die der Beziehung zugrundeliegende Hierarchie von Bedeutung. Aufgrund der bestehenden Machtungleichheit ist das Risiko zu vertrauen für die rangniedrigere Person (SchülerIn) größer. Daher sollte der Lehrer bzw. die Lehrerin die einseitige Vertrauensvorleistung bringen, die nötig ist, um einen Vertrauensprozeß erst einmal in Gang zu bringen. „Eine weitere Gefahr bei ungleichen Machtverhältnissen besteht in der Wahrnehmung des Interaktionspartners. Die Person mit größeren Machtmitteln ist eher geneigt, „auf-den-ersten-Blick-vertrauenswürdiges Handeln“ als strategisch zu interpretieren. „Der Schüler signalisiert mir nur deshalb, daß ich ihm bei seinen Problemen helfen soll, weil er sich bei mir 'einschmeicheln' will.“ Insofern wird dem Interaktionspartner (obwohl oftmals positiv intendiert) eine schlechte Absicht zugeschrieben; Vertrauen wird dann natürlich nicht gefördert, eher das Gegenteil wird der Fall sein.“⁹⁵

Auch das organisatorische Umfeld bzw. die strukturellen Rahmenbedingungen sind eine entscheidende Determinante des situativen Kontextes Schule, das von LehrerInnen als deutliches Hemmnis betrachtet werden kann, Vertrauen zu ihren SchülerInnen aufzubauen. Die nicht-freiwillige Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen verwehrt den SchülerInnen, sich einen neuen Klassenlehrer bzw. eine neue Klassenlehrerin zu suchen, wenn sie mit ihm bzw. ihr nicht zurecht kommen. Auch LehrerInnen können nicht einfach eine Klasse abgeben, weil sie auf Probleme stoßen. Wenn in solchen Situaionen kein Vertrauen aufgebaut werden kann, wird häufig das gegenseitige Mißtrauen verstärkt und LehrerInnen und SchülerInnen sitzen in der Falle. „Aggressive Handlungstendenzen oder aber nach innen gerichtete Reaktionen (u.a. innere Kündigung, Frustration, Resignation) sind dann mögliche Kompensationsversuche.“⁹⁶

Die größte Chance ein intensives Vertrauensverhältnis aufzubauen besteht, wenn sich Vertrauen über einen längeren Zeitraum entwickeln kann. Durch die begrenzte Wochenstundenzahl, in denen sich FachlehrerIn und SchülerIn begegnen und durch die Art der Begegnung können Vertrauensverhältnisse nur sehr schwer und langsam entstehen. Der Schulalltag, der leider immer noch überwiegend durch Frontalunterricht geprägt ist, verhindert eine persönliche offene

⁹⁴ Schweer 1997: 7

⁹⁵ Schweer 2000: 131

⁹⁶ Schweer 2000: 131

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Kommunikation, was eine wichtige Voraussetzung für die Vertrauensentwicklung darstellt. Zu große Klassen, zu wenig Zeit für außerschulische Aktivitäten und einseitige Akzentuierung des Fachlichen durch den Lehrplan verhindert nicht nur den Aufbau einer Vertrauensbasis, sondern ruft bei LehrerInnen oftmals das Gefühl der Überlastung hervor.

Ausgehend von den drei von Schweer genannten Merkmalen - Anfangskontakt, personalen und situationalen Antezedenz-Bedingungen - die das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden je individuell bestimmen, konnte Schweer einen Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Wahrnehmung der Ausbildungssituation nachweisen. „Bei einem positiven Vertrauensverhältnis wird die Unterrichtsgestaltung des Lehrers besser beurteilt, die Schüler engagieren sich im Unterricht stärker, sie sind mit mehr Spaß bei der Sache und schätzen auch ihren persönlichen Lernerfolg höher ein. Spätestens an dieser Stelle wird erkennbar, dass Vertrauen im Klassenzimmer sicherlich nicht „nur“ eine Beziehungs- sondern auch eine Leistungsvariable darstellt.“⁹⁷

Demzufolge bestätigen die meisten LehrerInnen die Förderung von Vertrauen als pädagogisch relevantes Ziel. Wie oben beschrieben sind es besonders die strukturellen Rahmenbedingungen, die den Aufbau eines Verhältnisses von gegenseitigem Vertrauen nur schwer möglich machen. Aus diesem Grunde „werden von Lehrern in erster Linie außerschulische Aktivitäten genannt, um Vertrauenssignale bei den Schülern zu setzen - hierzu gehören Klassenfahrten, Exkursionen, Theatergruppen usw. Hier haben Schüler die Gelegenheit, ihren Lehrern fern vom Schulalltag und außerhalb ihrer fachlichen Rolle zu begegnen. Insgesamt wird also von den Lehrern dem persönlichen Erziehungsverhalten relativ geringe Bedeutung im Vertrauensprozeß geschenkt; als zentrales Merkmal wird hier die Bereitschaft genannt, sich offen und ehrlich mit den Schülern auseinanderzusetzen („offene Kommunikation“, „Reflexion“, „Kritiktoleranz“). Das Verhalten des Lehrers sollte für die Schüler kalkulierbar sein, nur so können Schüler die Sicherheit gewinnen, sich auf den Lehrer verlassen zu können und auf diese Weise auch Vertrauen zu ihm zu gewinnen.“⁹⁸ Möglicherweise ungünstige Rahmenbedingungen der Organisation Schule dürfen nicht als Entschuldigung mißbraucht werden, dem pädagogischen Auftrag in irgendeiner Weise nicht gerecht zu werden. Der vorhandene persönliche Spielraum der LehrerInnen bietet noch immer die Möglichkeit, positiven Einfluß auf den Vertrauensprozeß zu nehmen. Die LehrerInnen als hierarchisch übergeordnete Gruppe müssen initiativ werden und den ersten Schritt auf die SchülerInnen zugehen, indem sie ihnen Vertrauen entgegenbringen. Wenn es die Aufgabe der

⁹⁷ Schweer 2000: 135

⁹⁸ Schweer 2000: 136

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

LehrerInnen sein soll, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern ebenso persönliche Schlüsselqualifikationen und gesellschaftlich relevante Werte und Normen, spielt Vertrauen als elementare Basis bei der Realisierung einer tragfähigen Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen eine wichtige Rolle. Zudem müssen sich LehrerInnen sowohl mit der eigenen Person, als auch mit den SchülerInnen auseinandersetzen, um sich konstruktiv mit den Schwächen ihrer Arbeit auseinandersetzen zu können. So kommt es in erster Linie auf das Rollenverständnis des Lehrers bzw. der Lehrerin an, inwieweit er bzw. sie angesichts der vielen verschiedenen Belastungen bereit ist, Engagement und Risikobereitschaft zu zeigen und vertrauensfördernde Impulse bei SchülerInnen zu geben.

„Natürlich darf man nicht verkennen, dass sich für den Lehrer nicht einfach allgemeine Handlungsstrategien oder Verhaltensstile ableiten lassen, die sich für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung im Klassenzimmer als besonders geeignet ausweisen; derartige Hoffnungen erinnern an bereits fehlgeschlagene Annahmen der klassischen Erziehungsstilforschung. Wie sich aber bereits ungeachtet dessen auch im Rahmen dieser Forschungstradition Hinweise auf individualisierendes Lehrverhalten ergeben haben, zeigt die vorliegende Befundlage für die Initiierung einer vertrauensvollen Beziehung, dass der Lehrer sich auf die einzelnen Schüler einstellen muß, um auf deren Erwartungen eingehen und daraufhin sein eigenes Verhalten regulieren zu können. Ein solches Unterfangen setzt aber voraus, dass der Lehrer überhaupt daran interessiert ist, dass seine Schüler ihm vertrauen bzw. dass er selbst die Etablierung einer vertrauensvollen Beziehung als pädagogisch relevant und möglich erachtet. Nur auf dieser Grundlage wird eine beidseitig zufriedenstellende vertrauensvolle Beziehung bestehen können.“⁹⁹

⁹⁹ Schweer 2000: 137

7. Schulische Persönlichkeitsentwicklung

Die gegenwärtige schulische Reformdiskussion beschäftigt sich vor allem mit der kognitiven, leistungsbezogenen Seite schulischen Lernens und dementsprechend erzieherischen Zielen wie „Fleiß und Leistungsbereitschaft“, „Fach- und Faktenwissen“ oder „Disziplin und Ordnung“. Zwar gibt es auf der Gegenseite auch Befürworter einer Optimierung der intrinsisch motivationalen, emotionalen und sozialen Erziehung, aber im Zuge des sogenannten TIMMS- bzw. PISA-Schocks dominieren insgesamt Überlegungen zur Leistungsmaximierung. „Diese sicherlich überpointierte Polarität spiegelt einen grundsätzlichen Zielkonflikt zwischen den Zielen Leistungsmaximierung und sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung wider, der in den verschiedenen Funktionsbeschreibungen der Institution Schule (s.o.) zu entdecken ist. Qualifizierung und Persönlichkeitsförderung dürfen nur schwerlich mit leistungsbezogener Allokation und Selektion von Schülern auf der anderen Seite zur Deckung gebracht werden können. Kognitive bzw. leistungsbezogene Zielkriterien lassen sich möglicherweise nur auf Kosten nicht-kognitiver, sozial-emotionaler Ziele verwirklichen. Intrinsisch motiviertes Lernen dürfte nicht leicht mit der extrinsischen Sanktionsstruktur schulischer Leistungserbringung kompatibel sein. Selbst kognitive Zielkriterien wie Leistungssteigerung möglichst vieler Schüler und Ausgleich von Leistungsunterschieden innerhalb der Klasse lassen sich vermutlich nur schwer gleichzeitig erreichen, wenn die Maximierung des Lernerfolgs einerseits mit einer Vergrößerung des Leistungsabstandes innerhalb der Klasse bzw. der Ausgleich von Leistungsunterschieden (Egalisierung) mit einem Absinken des Qualifikationsniveaus vor allem bei stärkeren Schülern erkaufte wird.“¹⁰⁰

Die Unvereinbarkeit dieser konträren Seiten des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule und die gesellschaftliche Funktion von Schule erklären eventuell, warum zahlreiche Forschungsarbeiten zur Persönlichkeitsentwicklung die Leistungsdimension fokussieren. So heißt es beispielsweise bezüglich der zahlreichen theoretischen Modellansätze: „Je nach dem, welcher Ausschnitt aus dem Geflecht schulischer Sozialisationsbedingungen und -effekte gewählt wird, reichen die Erklärungsansätze von soziologischen Makromodellen (z.B. gesellschaftliche, historische, kulturelle, ökonomische Faktoren) über pädagogisch-psychologische Mikromodelle (z.B. Lehr- und Lernbedingungen) bis zu kognitionspsychologischen Prozessmodellen einzelner

¹⁰⁰ Hoffmann 2000: 14f

Lern- und Leistungselemente.“¹⁰¹ M.E. ist es bedenklich, im Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung von Leistung und Lernen im Sinne von Wissensaneignung zu sprechen. Noch größere Bedenken sind darüber anzumerken, daß wissenschaftliche Untersuchungen auf keinerlei Widerspruch stoßen, wenn Persönlichkeitsentwicklung undifferenziert mit schulischem Lernen im Sinne von Wissensaneignung und gesellschaftlicher Qualifizierung gleichgestellt wird. Diesen Abhandlungen kommt dabei zugute, daß eine Vielzahl unterschiedlicher Persönlichkeitstheorien dem Begriff Persönlichkeit letztlich eine gewisse Beliebigkeit zuweisen. Nach allgemeinem Verständnis umfaßt der Begriff aber mehr als „Aneignung von Wissen“ und muß m.E. als eine das Ganze des Individuums umfassende Struktur gedacht werden, die nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, seelische, ja sogar körperliche Komponenten begreift, die überaus komplex miteinander verwoben sind und immer nur fragmentarisch verstanden werden können, wenn man sie in ihrer historischen Genese betrachtet. Bei Textor heißt es: „Dementsprechend definieren ich den Begriff „Persönlichkeit“ umfassend als die für ein Individuum charakteristische Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen. Diese sind zum einen relativ stabil, da sie auf Einstellungen, Werten und früheren Erfahrungen beruhen. Zum anderen sind sie aber auch einer ständigen Veränderung unterworfen, da das Individuum fortwährend neue Erfahrungen macht, anderen Einflüssen unterliegt und an sich selbst arbeitet.“¹⁰² Persönlichkeitsentwicklung meint also einen lebenslangen Prozeß, der durch viele Faktoren beeinflusst wird. Generell lassen sich äußere und innere Variablen unterscheiden. „Zu den inneren Faktoren gehören z.B. das Erbgut, das Temperament und physiologische Prozesse, aber auch die Resultate der bisherigen Persönlichkeitsentwicklung: Eigenschaften, Einstellungen, Vorurteile, Werte, Motive, Interessen, Ängste, Wahrnehmungs- und Denkprozesse: Innere und äußere Variablen beeinflussen zumeist nur dann die Persönlichkeitsentwicklung, wenn sie wahrgenommen und innerlich - bewusst oder unbewusst - verarbeitet wurden.“¹⁰³ Textor betont die Rolle des Individuums bei der Persönlichkeitsentwicklung, die oftmals unterschätzt bzw. gar nicht berücksichtigt wird. Immerhin bestimmt jedes Kind, jeder Jugendliche und jeder Erwachsene seine Entwicklung entscheidend mit. Durch seine Selbstwahrnehmung, sein Selbstkonzept und sein Selbstwertgefühl kann er an sich arbeiten, d.h. positive Persönlichkeitscharakteristika fördern und negative Eigenschaften abbauen. Je älter es wird, desto mehr ist die Persönlichkeitsentwicklung Aufgabe des Individuums selbst. Für die Schule bedeutet

¹⁰¹ Hoffmann 2000: 15

¹⁰² Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>

¹⁰³ Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>

das, den Schüler bzw. die Schülerin zu berücksichtigen und unterstützend und lenkend auf seine bzw. ihre Persönlichkeitsentwicklung einzuwirken: „Im Mittelpunkt jeglichen schulischen Unterrichts steht der Schüler, nicht das zu Vermittelnde.“ In der Schule sollte wie in der Familie die Erziehung des Kindes oder Jugendlichen im Zentrum stehen (...). Natürlich geht es auch um Wissensvermittlung - wir alle haben aber erlebt, dass nur ein Bruchteil des Wissens, dass wir uns in der Schule aneignen mussten, für unser späteres oder jetziges Leben relevant ist, dass wir vieles vergessen durften. Wenn es heißt „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“, dann geht es heute mehr denn je um die Aneignung intellektueller, emotionaler und sozialer Fertigkeiten, um Einstellungen und Werthaltungen, um Persönlichkeitsbildung.“¹⁰⁴

Nur selten stößt man auf eher „progressive“ Literatur, die die Humanisierung des schulischen Lebens mit weniger Leistungs- und Selektionsdruck fordert und Persönlichkeit im Sinne der Definition von Textor versteht. So bildet auch das modifizierte dimensionale Modell zu pädagogischen Beziehungen von Tausch & Tausch eher eine Ausnahme. Ihr Ziel war es, „Möglichkeiten aufzuzeigen, wie erzieherisch Tätige größtmögliche Erfolge hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Zu-Erziehenden leisten können: „Die zentrale Frage vieler Erzieher, Lehrer, Eltern, Kindergärtnerinnen und Dozenten ist: Durch welches Verhalten unserer Person fördern wir in der alltäglichen Erziehung diejenigen seelischen Grundvorgänge und geeigneten Erfahrungen bei Kindern/Jugendlichen und Studenten, die sehr bedeutsam für ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr bedeutsames Lernen sind?“¹⁰⁵ Nach Tausch & Tausch sind diesbezüglich drei Variablenkomplexe für die Strukturierung der emotionalen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen von Bedeutung. Sie unterscheiden die Dimension *Achtung-Wärme-Rücksichtnahme*, in der die Forderung laut wird, den Schüler bzw. die Schülerin grundsätzlich und bedingungslos in seiner bzw. ihrer Person zu akzeptieren und dessen bzw. deren Sichtweise ernstzunehmen, von der Dimension *vollständiges empathisches Verstehen*, die die Übernahme des inneren Bezugssystems des Schülers/der Schülerin bzw. den Versuch meint, die Welt des Schülers bzw. der Schülerin aus dessen bzw. deren Perspektive zu sehen und zu verstehen und der Dimension *Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit*, die besagt, daß der Lehrer bzw. die Lehrerin den SchülerInnen gegenüber umfassend ehrlich ist, diese auch an seinen bzw. ihren Gefühlen teilhaben läßt, beispielsweise Freude und Ärger zum Ausdruck bringt.

Die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin spielt also auch hier eine große Rolle, wenn es um den Aufbau des erzieherischen Verhältnisses geht. Aber es bleibt kritisch anzumerken, daß es

¹⁰⁴ Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>

¹⁰⁵ Thies 2000: 46

in Untersuchungen zu schulischer Persönlichkeitsentwicklung fast ausschließlich um die der SchülerInnen geht. Dabei weisen sowohl die verschiedenen Ansätze zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, als auch die Diskussionen um den Bildungsbegriff immer wieder auf die Wechselseitigkeit dieser Beziehung hin. Kühn-Kamm & Kamm betonen die Bedeutung einer „ausgereiften Persönlichkeit“ bei LehrerInnen, wobei sie nicht bestimmte Charakterzüge nennen, die *den* guten Lehrer bzw. *die* gute Lehrerin ausmachen, vielmehr geht es darum im Lehrer bzw. in der Lehrerin eine authentische reife Person als Gegenüber zu finden, so daß er bzw. sie den SchülerInnen durch seine bzw. ihre Einzigartigkeit gleichzeitig Vorbild, Erzieher und Lehrmeister ist. Das Zauberwort heißt also Authentizität. „Der Blick auf bedeutende historische Lehrer- und Erziehergestalten zeigt, dass es sich bei ihnen um deutlich unterscheidbare Lehrerpersönlichkeiten handelt. Sie überzeugten ihre Schüler bzw. Leser durch ihre Einmaligkeit, durch ihre als stimmig erlebten Eigenheiten, wiewohl sie bestimmt nicht alle, mit denen sie zu tun hatten, gleichermaßen beeindruckten. Sie fanden Anerkennung, weil sie die Persönlichkeitseigenschaften, auf die es ankam, so kultivierten, dass letztlich nicht nur sie davon profitierten, sondern auch ihre Umgebung. Sie hatten ein sicheres Gefühl dafür, wer sie selbst waren. Sie waren authentisch, weil sie sich in ihrem Leben nach Kräften um stimmige Lebensführung und um Ehrlichkeit bemühten, auch wenn ihnen das nicht immer in allen wichtigen Lebensbereichen gelang, wie die Lektüre ihrer Biographien zeigt. Natürlich hatten sie auch Schwierigkeiten und man hatte Schwierigkeiten mit ihnen. Aber sie blieben doch im Dialog mit den anderen und hatten gerade wegen ihrer ausgeprägten Persönlichkeit viel zu geben, in der direkten Beziehung zu Schülern und Kollegen bzw. in ihrem schriftstellerischen Werk.“¹⁰⁶ Kühn-Kamm & Kamm entwickeln auf diesem Hintergrund ein Konzept namens SESAM. Die Grundmaxime lautet: **Stärken Erkennen Stärken Ausbauen Miteinander!** Im Sinne eines humanistischen Entwicklungsideals gilt es die persönlichen Eigenschaften zu kultivieren. Nur LehrerInnen, die auch als Menschen erkannt und anerkannt werden und die von den SchülerInnen als „stimmig“ erlebt werden, werden auf Dauer ihrer Aufgabe gerecht. Mit diesen ist es LehrerInnen möglich SchülerInnen zu überzeugen, da sie von ihnen als stimmig erlebt werden. „Vorgespielte Stärken werden früher oder später gerade von den Schülern erkannt und führen zum Autoritätsverlust.“¹⁰⁷ Vor allem der Aspekt des Miteinander ist im SESAM-Konzept von besonderer Bedeutung, da es oft schwierig ist, eigene Persönlichkeitseigenschaften zu erkennen. Schon in der Ausbildung in den LehrerInnenseminaren empfehlen Kühn-Kamm & Kamm daher die Persönlichkeitsentwicklung der zukünftigen

¹⁰⁶ Kamm & Kamm 2003: 5

¹⁰⁷ Kamm & Kamm 2003: 11

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

LehrerInnen zu thematisieren. Fähigkeiten und persönliche Stärken zukünftiger LehrerInnen müssen erkannt, ausgebaut und gestärkt werden. Und es muß frühzeitig geklärt werden, ob die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, der Lehrer werden will, tatsächlich geeignet sein wird den Anforderungen, die die Schule ihm stellt, gewachsen zu sein. Das offene Gespräch ist dabei ein elementarer Aspekt, der vom Seminarlehrer bzw. der Seminarlehrerin initiiert werden kann. „Wer an sich selbst erfahren hat, wie viel Mut man braucht und wie hilfreich es ist, sich Rückmeldungen von anderen über Persönliches einzuholen und wie man durch Stärkeorientierung vor Verletzungen geschützt wird, dem fällt es viel leichter, anderen stärkeorientierte Rückmeldung zu geben. Ein gewisses Maß an professioneller Selbsterfahrung stärkt die Selbstsicherheit und nimmt die Angst vor offenen Gesprächen über Persönliches, so weit es den Beruf angeht.“¹⁰⁸ Entsprechend dieser Grundsätze werden auch für die Schulpraxis regelmäßige Mitarbeitergespräche, Entwicklungspläne, Angebote externer Trainer und vor allem die Bildung und Zusammenarbeit von LehrerInnen akzentuiert, die der Persönlichkeitsentwicklung zu Hilfe kommen. Der Gedanke, den Kühne-Kamm und Kamm hier aufgreifen, ist m.E. schon einige hundert Jahre alt, sein Äquivalent heißt Bildung zur Selbstbildung. Durch das Erkennen und Entwickeln der eigenen Stärken wird der Lehrer bzw. die Lehrerin nämlich nicht nur von SchülerInnen als echte Autorität betrachtet und erlebt, vielmehr wirken sich die in beruflicher Hinsicht entwickelten Stärken auch auf die Persönlichkeit im Ganzen aus. Durch die erworbene Authentizität gewinnen LehrerInnen nicht nur Vorbildfunktion für SchülerInnen, sondern auch innere Sicherheit. Die entwickelten Fähigkeiten wirken zurück auf das individuelle Lebensgefühl, das Miteinander und die Leistungsfähigkeit jedes Einzelnen, was letzten Endes auch der marktorientierten Gesellschaft von Nutzen sein kann.

Für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist aber nicht nur das Vorbild des Lehrers bzw. der Lehrerin und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung, sondern auch die Gestaltung der Schulumwelt und die Art der Lernangebote. „Die schulischen Lernangebote sind weiterhin zu sehr auf passives kognitives Lernen ausgerichtet. Der Pädagogikprofessor von Hentig (1976) schreibt über Stadtkinder: „Ihnen fehlen elementare Erfahrungen: ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde graben, auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen, ein großes Tier beobachten, es hüten, es beherrschen. Das Entstehen und Vergehen der Natur, die Gewinnung und Verarbeitung von Material zu brauchbaren, notwendigen Dingen ... werden dem Kind - wie den meisten Erwachsenen - vorenthalten“. Mir scheint wichtig zu sein, dass die Schule wieder mehr das praktische Lernen fördert, das Lernen durch Versuch

¹⁰⁸ Kamm & Kamm 2003: 127

und Irrtum, das Lernen durch Beobachtung.“¹⁰⁹

Es gilt den Umgang mit Natur, Umwelt und Menschen zu lernen, Kreativität durch Gedachtes, Erlebtes und Geschriebenes zu fördern, neue Fertigkeiten durch das Erstellen eigener Arbeitsprodukte zu lernen etc. Wenn Kinder und Jugendliche durch einen persönlichen Bezug im Lernprozeß verankert sind, entwickeln sie ein anderes Verhältnis zum Lerngegenstand. Sie lernen dann nicht nur kognitiv, ein abstraktes Wissen um die Dinge, sondern integrieren das Gelernte in die Gesamtheit der gelebten Welt.

„Auch der Umgang der Schüler miteinander, das Atmosphärische beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung sowie die sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler.“¹¹⁰ Die dialoghaften Austauschbeziehungen zwischen SchülerInnen fördert ihre Sozialentwicklung. Durch Team- und Gruppenarbeit, SchülerInnenprojekte, Klassen- und Schulfeste, Ausflüge und Landschulheimaufenthalte können Kinder und Jugendliche ihre kommunikativen Fertigkeiten schulen und den Umgang mit Gleichaltrigen lernen. Streit-Schlichter-Programme, die inzwischen in den meisten Schulen eingeführt wurden, verbesserten das Sozialverhalten der SchülerInnen deutlich.

Sogar die räumliche Strukturierung von Schulklassen, Schulgebäuden und Umgebung sind für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen relevant. Klassenräume sind meist kühl, zweckmäßig und unpersönlich konzipiert. „Auch wird in den meisten Schulen nicht nach Alter und Geschlecht bei der Raumgestaltung differenziert. Der weitere Lebensraum in der Schule, also Gänge, der Pausenhof usw., wirken noch unpersönlicher. Es fehlen Räume und Ecken für Gespräche in den Pausen oder außerhalb des Unterrichts.“¹¹¹ Raumgestaltung bestimmt nicht nur das Wohlbefinden der SchülerInnen, sondern auch deren Lernbereitschaft. Vergleicht man skandinavische mit deutschen Schulen, so fällt zu allererst die räumliche Gestaltung ins Auge. Während in skandinavischen Ländern Teppichboden, offenen Räume, Pflanzen, lichthelle Entspannungsasen, Lesecken, keine Türen u.v.m den schulischen Alltag räumlich gestalten, sind für deutsche Schulen graue Betonwände, dunkle Gänge, baugleiche Zimmer und karge Pausenhöfe charakteristisch. „Was diese räumliche Strukturierung für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutet, ist klar. „Weit davon entfernt, jeden einzelnen nach seinen Möglichkeiten wachsen und sich zu entwickeln lassen, preßt die Struktur der Klasse ihn in ein feststehendes System und formt ihn nach seinen Maßstäben“.“¹¹²

¹⁰⁹ Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>

¹¹⁰ Einsiedler 1994: 654

¹¹¹ Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>

¹¹² Ulich 1971: 79

8. Schule als Lebensraum

„Aus der Sicht der von Schule Betroffenen - Schüler und Lehrer - kommt die Schule als ein unmittelbares Erfahrungsfeld in den Blick, welches sich in seiner Gänze - und nicht säuberlich in Aspekte zerlegt - auswirkt. Sie stellt einen Sozialraum dar, in dem Schüler wie Lehrer einen beträchtlichen Teil ihres Lebens verbringen und der als ein solcher „Lebensraum“ Erfahrungen vorstrukturiert, eröffnet oder verschließt, die für den Bildungsweg einzelner Schüler wie ganzer Schülergruppen, aber auch für das Arbeitsleben eines Lehrers von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.“¹¹³ Zunächst soll daher, unter dem Gesichtspunkt „Lebensraum als gegebene, subjektiv angeeignete Sozialumwelt“, der spezifische Charakter, den dieser Lebensraum Schule für SchülerInnen bzw. LehrerInnen darstellt, genau betrachtet werden.

„Die Orientierung an der Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ ist bei Schülern durchgängig (96%) gegeben, sie kann als 'Allgemeine Grundorientierung' der Schüler bezeichnet werden.“¹¹⁴ Abgesehen von den Schulstunden am Morgen, nimmt Schule durch Arbeitsgemeinschaften und Hausaufgaben bzw. Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Klausuren einen enormen zeitlichen Raum auch außerhalb der Schule im Leben der SchülerInnen ein. „Kinder und Jugendliche verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule bzw. mit schulbezogenen Tätigkeiten. Fend (1991) errechnete beispielsweise an neun Vollzeit- (Schulpflicht) und mehreren Teilzeitschuljahren ein Gesamtvolumen von mehr als 20000 Unterrichtsstunden, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Schule ist ein wesentlicher Bestandteil des Denkens, Fühlens und Handelns von Kindern und Jugendlichen.“¹¹⁵ Schule ist „nunmehr - ob sie es will oder nicht - zu einem ganz wesentlichen Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen geworden.“¹¹⁶ Durch die gesellschaftlich bedingte Bedeutung von Schule (Schulpflicht, Verteilung von Berufsqualifikationen durch Abschlüsse), gewinnt der Lebensraum Schule bedeutsam an Gewicht in der individuellen Biographie. „Die in den meisten westlichen Ländern existierende Schulpflicht bewirkt, daß in der Regel über ein Jahrzehnt Schule ein bedeutsamer Teil des individuellen Lebenszeitraumes besetzt. Die Erfahrungen in und mit Schule bestimmen somit in nicht unbeträchtlichem Maße die Weltsicht und die Lebensbefindlichkeit der Schüler in

¹¹³ Loser & Terhart 1994: 859

¹¹⁴ Nölle 1995: 189

¹¹⁵ Hoffmann 2000: 9

¹¹⁶ Loser & Terhart 1994: 861

einer Weise, die sicherlich über die Schulzeit und die Schulsituation hinaus wirksam wird.“¹¹⁷ Der Lebensraum Schule ist für den Schüler bzw. die Schülerin durch organisatorische und normative Begebenheiten (Stundenplan, Schulordnung, Schulhierarchie etc.) und die spezifische schulische Art zu Lernen¹¹⁸ sowie die damit einhergehenden Leistungsforderungen an den Schüler bzw. die Schülerin bestimmt, die von ihm bzw. ihr Anpassungsleistungen verlangt. „Gleichwohl wird die Forderung nach individueller Entwicklung erhoben und die hierin liegende polare Spannung von Anpassungsleistung einerseits und individueller Selbstgestaltung andererseits dem Schüler zur Bewältigung überlassen. Somit ist die im Verlauf der Jahre sich ausbildende individuelle Erlebens- und Beurteilungsstruktur des Schülers bzw. über Schule Ausdruck des individuellen Bewältigungsmusters dieser polaren Spannung.“¹¹⁹ SchülerInnen neigen aus diesen Gründen nicht selten dazu, Schule auf ihre gesellschaftliche Funktion zu reduzieren. „Ein Großteil der heutigen Jugend betrachtet die Schulzeit bloß als unvermeidbare Durchgangsstrecke zum späteren Erwerbsleben, weil die Schule die Kernfrage der jugendlichen, ja der menschlichen Existenz kaum berührt. Fachwissen, Noten, Berechtigungsscheine, Konflikte mit unzufriedenen Eltern und Lehrern belasten und verdunkeln in zunehmendem Maße die wichtigsten Entwicklungsjahre von der Kindheit zur Jugend und verhindern fruchtbare Reifungsprozesse. Die ständige Anpassung an die vorgegebenen Forderungen der Schule tötet das Selbstverständnis vieler junger Menschen, bewirkt neurotische Störungen, löst Schulangst und Schulverdrossenheit aus. An die Stelle einer gesunden Arbeitsfreude tritt der Konkurrenzneid zu den Mitschülern als Leistungsehrgeiz, wodurch eine egoistische Lebenseinstellung gefördert wird, welche die Eltern sehr häufig verstärken.“¹²⁰ Der schulische Alltag der Kinder und Jugendlichen ist gerade deswegen auch durch starke gefühlsmäßige Belastungen erfüllt - Angst vor Klassenarbeiten, vor der Versetzung und vor der Ablehnung durch andere. Viele SchülerInnen empfinden in der Schule ein Gefühl von Sinnlosigkeit. All diese Belastungen können häufig nicht adäquat verarbeitet werden: „Ein größerer Teil der Schüler leidet an psycho-vegetativen Körperstörungen, Schlafstörungen, Überregtheit. Es wird angenommen, daß im Alter von 12 Jahren etwa jedes 8. Kind in der Bundesrepublik zur Ruhigstellung Psychopharmaka erhält. Ältere Jugendliche suchen sich von den Belastungen durch Alkohol, Nikotin und Drogenkonsum zu befreien, durch Zusammenschluß zu Banden oder durch verwegene Aktionen (...)“¹²¹

¹¹⁷ Elbing 1993: 8

¹¹⁸ „Lernen (...) als curricular vorgegebenes, in bestimmte Formen methodischer und zeitlicher Gliederung strukturiertes, weitgehend abstraktes und fremdbestimmtes Arbeiten.“ (Elbing 1993: 9)

¹¹⁹ Elbing 1993: 9

¹²⁰ Krick 1981: 7

¹²¹ Tausch & Tausch 1991: 400

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Für den Lehrer bzw. die Lehrerin ist der Lebensraum Schule vor allem Arbeitsstätte. „Hier geht er seinem erlernten Beruf nach, mit dem er seinen Lebensunterhalt verdient, hier ist er Kollege unter Kollegen, hier kann er sich als Mitglied eines Berufsstandes mit einer spezifischen Berufskultur betrachten. Die Schule ist für den Lehrer jedoch nur insofern Lebensraum, als er in ihr nicht seine ganze Existenz, sondern „nur“ sein Berufsleben verbringt. Eine allgemeine Theorie der Lehrerarbeit liegt nicht vor (...).“¹²² Man kann sagen, daß der LehrerInnenalltag durch die beruflichen Anforderungen - Unterricht, Erziehung und Bildung - bestimmt wird. „Die Gewichtung dieser drei Aspekte ist in den verschiedenen Schulstufen bzw. -formen unterschiedlich, ebenso sind fachspezifische Schwerpunktsetzungen zu verzeichnen. Spricht die Pädagogik von Unterrichten, Erziehen, Bilden, so betont sie die personale Seite von Schule. Die Bildungssoziologie stellt die gesellschaftliche Seite in den Vordergrund und unterscheidet beispielsweise die Instruktions-, Sozialisations- und Selektionsfunktion der Lehrerarbeit.“¹²³

Der Unterricht ist für LehrerInnen eine extrem arbeitsaufwendige und stressige Angelegenheit. Sie müssen den Unterricht nicht nur vorbereiten, d.h. die Stunden nach Themen strukturieren, Arbeitsmaterialien (Blätter, Kopien, Modelle, Tafelanschriften etc.) auswählen und das genaue Vorgehen zeitlich organisieren, sondern sie müssen sich auch der Konfrontation mit nicht einkalkulierbaren Faktoren stellen (z.B. müde unmotivierte SchülerInnen, fehlende Aufmerksamkeit der Klasse, klasseninterne Probleme (bspw. Streit zwischen SchülerInnen etc.)). „Im Unterricht hat der Lehrer eine ganze Reihe von Vorgaben (Schulrecht, Dienstrecht, Lehrpläne, Erlasse etc.) zu beachten, die sein Handeln in unterschiedlicher Weise kanalisieren. Diese Vorgaben garantieren natürlich keineswegs, daß eine Unterrichtsstunde auch tatsächlich „erfolgreich“ verläuft.“¹²⁴ Oftmals können LehrerInnen die geplanten Lerninhalte für eine Unterrichtsstunde nicht gänzlich abhandeln, weil SchülerInnen Fragen oder Verständnisprobleme haben, die einer ausführlicheren Erklärung bedürfen, was größeren zeitlichen Aufwand bedeutet. LehrerInnen geraten so schnell in Verzug mit dem vorgesehenen Lehrplan, was oftmals dazu führt, daß sie Stunden ohne Rücksicht auf das Verständnis der SchülerInnen halten müssen, um die Differenz zwischen „Soll und Haben“ des Lehrplans nicht noch größer werden zu lassen. Die Schwierigkeit des Lehrerberufes liegt m.E. vor allem in der Koordination von schulorganisatorischen und -rechtlichen Bedingungen mit der Situationsspezifika des Unterrichts, in der LehrerInnen agieren und reagieren müssen auf ein agierendes und reagierendes Gegenüber.

¹²² Loser & Terhart 1994: 864

¹²³ Loser & Terhart 1994: 864

¹²⁴ Loser & Terhart 1994: 864

Das Feld der LehrerInnen ist aber nicht nur geprägt durch die Interaktion mit SchülerInnen, sondern auch durch die Interaktion mit KollegInnen und Eltern. Das Kollegium einer Schule bildet einerseits eine Einheit, die den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin in Schutz nehmen kann und ihm bzw. ihr Rückhalt gewährt, andererseits können Gespräche mit Kollegen als bedrohlich und belastend empfunden werden. „Dies erklärt sich aus den strukturellen Besonderheiten des Arbeitsplatzes Klassenzimmer: Aufgrund der notwendig hohen Involviertheit der Persönlichkeit des Lehrers in seine berufliche Tätigkeit und der damit verbundenen Unwägbarkeiten des Unterrichtens läßt sich in vielen Lehrerzimmern ein ängstliches Bemühen um Abdeckung des eigenen Unterrichts sowie - im Gegenzug - um konsequente Nicht-Einmischung in die beruflichen Belange der Kollegen feststellen. Diese Autonomieforderung, die „nach innen“ Isolation zur Folge hat, aber auch Schutz gewährt, sorgt „nach außen“ für eine rasche Solidarisierung gegenüber Kritik von Laien. So spielt „Kollegialität“ im Lebensraum Schule für den Lehrer eine durchaus zwiespältige Rolle (...).“¹²⁵

Eltern werden von LehrerInnen meist als Laien betrachtet, gerade wenn sie deren Unterrichts- und Beurteilungskompetenz in Frage stellen, was vor allem bei schlechten Noten und Versetzungsgefahr der Kinder gerne der Fakt ist. In einem Urteil vom Bundesverfassungsgericht aus dem Jahre 1972 heißt es: „Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Artikel 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, läßt sich nicht in einzelne Kompetenzen erlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“¹²⁶ Zwar sollen Eltern und LehrerInnen also gemeinsam ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen¹²⁷, aber in der Realität wird das Einmischen der Eltern von Seiten der LehrerInnen oftmals als störend empfunden. Auch während meiner Feldforschung wurde mir von LehrerInnen über das Problem berichtet, daß Eltern oft glauben, besser zu wissen, wie LehrerInnen ihren Beruf zu machen haben. „So steht der Lehrer am Schnittpunkt von staatlich geregelter Pflichtschülerziehung und dem privaten Erziehungsrecht der Eltern.“¹²⁸

Die seelischen Belastungen, die sich aus der Komplexität des Aufgabenkatalogs ihres Berufsfeldes ergibt, ist bei LehrerInnen ziemlich hoch. Tagtäglich werden belastende Situationen und Streß in der Schulklasse erlebt: „Spannungen, Ärger, Enttäuschung, Ängste. Viele fühlen sich

¹²⁵ Loser & Terhart 1994: 865

¹²⁶ Krumm 1994: 894

¹²⁷ wobei die Gesetzeslage der Länder diesbezüglich stark variiert

¹²⁸ Loser & Terhart 1994: 865

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

im Umgang mit verhaltensschwierigen Schülern, bei Lärm oder Chaos in der Schulklasse überfordert. Nach Untersuchungen fühlen sich 90% von Lehrern im Unterricht häufig belastet, über 80% fühlen sich angespannt und erschöpft, wenn sie von der Schule nach Hause kommen.¹²⁹ Schule als Berufsfeld der LehrerInnen wirkt sich auch auf das Leben außerhalb der Schule aus und ist integraler Bestandteil des Lebensraums von LehrerInnen. „Einer Belastung oder gar Bedrohung durch das Berufsleben versuchen viele Lehrer durch bemühte Trennung von Arbeit und Person, von Berufs- und Privatleben zu begegnen. Insbesondere bei Gymnasiallehrern ist eine strikte Anspruchsbegrenzung auf die Vermittlung von Fachwissen, also auf die Instruktionfunktion zu beobachten. Der Aufbau einer vollkommen sachlichen Berufsauffassung kann insofern jedoch nicht ohne Rest gelingen, als Lehrerarbeit strukturell Personeninvolvement beinhaltet. Auf diese Weise ist garantiert, daß sich ein Lehrer der „persönlichen“ Auseinandersetzung mit seinem Beruf nie vollständig entziehen kann.“¹³⁰

„Schließlich wird der Begriff Lebensraum Schule auch im Sinne eines allgemeinen Plädoyers für eine solche Gestaltung von Schule und Unterricht verwendet, welche deren durch Institutionalisierung des Lehrens und Lernens didaktisch-methodische Simulation von Wirklichkeit überwindet, sich dem „wirklichen“ Leben öffnet und erst dadurch zu einem Lebensraum wird.“¹³¹ Wir bewegen uns bekanntlich in einer Welt der Konkurrenz und des Konsums und es stellt sich die Frage, ob Schulen inmitten dessen Inseln des Miteinanders sein können oder dürfen. Wenn wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, dürfen die schulischen Spielregeln dann ganz andere sein, als die im späteren Leben? Klafki verwirft die These, daß Schule, die sich an der modernen Leistungsgesellschaft orientiert, selbst leistungsorientiert sein muß: „Ich komme – in einer Zwischenzusammenfassung – zu dem Ergebnis, daß das vorwaltende Verständnis der Rede von der Leistungsgesellschaft nicht geeignet ist, ein pädagogisch verantwortbares Leistungsprinzip zu begründen.“¹³² Kindergarten und Schule könnten stattdessen Bildungsbedingungen schaffen, die das Individuum zur Selbstfindung und -bildung anleiten und gleichzeitig gesellschaftliche Grundprinzipien vermitteln, zusammen mit der Fähigkeit, diese zu reflektieren. Basis eines solchen Bildungsprinzips wäre aber die individuelle Berücksichtigung der am Bildungsprozeß beteiligten Menschen. „Die pädagogischen Leistungen unserer Schulen sind unzulänglich, sind „mangelhaft“, solange sie nicht in der Lage sind, begründbare Anforderungen und die schrittweise Steigerung dieser Anforderungen auf die

¹²⁹ Tausch & Tausch 1991: 400

¹³⁰ Loser & Terhart 1994: 867

¹³¹ Loser & Terhart 1994: 859

¹³² Klafki (1985) 1996: 225

jeweiligen, nicht zuletzt sozialisationsabhängigen Ausgangsbedingungen und Interessen, Stärken und Schwächen, bestimmter Schüler und Schülergruppen abzustimmen.“¹³³ Wenn Schule folglich nicht lernt, auf die Persönlichkeit der Kinder einzugehen, wird sich keine wirkliche Veränderung einstellen. Alternative Bildung beginnt dort, wo Kinder und Jugendliche nicht als Gruppe, Klasse oder Leistungsträger betrachtet werden, sondern PädagogInnen und ErzieherInnen sich um die Persönlichkeit eines jeden in ihre Obhut gegebenen Kindes bewußt kümmern, gemeinsam anstatt gegeneinander arbeiten und die einzelne Schule mit Unterstützung des Staates mehr Freiraum, Kreativität und Eigenverantwortung ermöglicht und fördert.

„In bewußter Abgrenzung von einer Schule, die das Leben in der Schule auf schulische Lebens- und Lernformen verkürzte, wurden im Laufe der Geschichte des Schulwesens immer wieder Schulformen konzipiert, die die „Ganzheit des Lebens“ (...) einzufangen suchten.“¹³⁴ Lebensraum Schule meint in diesem Sinne, das Leben in den Raum Schule zu integrieren. Unterricht nicht mehr gegen Einflüsse aus anderen Lebensbereichen abzuschotten, sondern ihn viel mehr zu öffnen. Dabei ist die Voraussetzung, „den Unterricht für Ungewohntes zu öffnen, zunächst einmal sich selbst für Wagnisse zu öffnen.“¹³⁵ D.h. entgegen der zu beobachtenden Tendenz, insbesondere bei GymnasiallehrerInnen, sich auf die Stoffvermittlung zu begrenzen und der entsprechenden Reaktion der SchülerInnen, Schule auf ihre Wissensvermittlungsfunktion zu beschränken, müssen sich die Beteiligten als Menschen begegnen und miteinander auseinandersetzen. Durch Formen des offenen Unterrichts beispielsweise kann das lehrerzentrierte Lernen ergänzt werden, starre Schemen werden durchbrochen und das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen kann zusätzliche Dimensionen gewinnen. Ein Lehrer erzählte mir während meiner Feldforschung von einer Schulstunde, in der er mit einer Klasse spazieren ging, weil es ein so schöner Wintertag war. Sie bauten eine Eisbahn und entdeckten dabei zufällig einen verletzten Habicht unter einem Holzstapel, den sie mitnahmen und in eine nah gelegene Greifenwarte brachten. „Die Stunde ist der Klasse und mir noch heute in Erinnerung. Das bringt manchmal mehr wie alles andere.“¹³⁶ Keller und Post-Lange berichten über ihre Erfahrungen mit offenem Unterricht (verschiedenen Projekten etc.) in Verbindung mit dem traditionellen Unterricht, als Befreiung für sich selbst und die SchülerInnen. „Schule ist ein Lebensraum, in dem Heranwachsende eine Fülle von Lebenserfahrungen machen, die für ihre Zukunft von größter Bedeutung sind. Diese Erfahrungen werden letztlich durch uns Lehrer

¹³³ Klafki (1985) 1996: 234

¹³⁴ Loser & Terhart 1994: 863

¹³⁵ Keller & Post-Lange 1995: 10

¹³⁶ Herr Hofstätter 28.01.03: 3. Stunde

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

bestimmt. Unsere geistige Kraft, unsere Vitalität ist gefordert, wenn es darum geht, Schule zu einem lebendigen Ort der Begegnung zu machen.“¹³⁷

Schule als Lebensraum, kann aber auch die Konzentration auf die räumliche Dimension meinen. Zuletzt sei deshalb auf die zahlreichen Untersuchungen hingewiesen, die sich mit den architektonischen Gegebenheiten von Schulen bzw. deren künstlerischer Gestaltung und ihren Auswirkungen auf den Bildungsprozeß beschäftigt haben. „Die Gestaltung der Schule ist eine große Chance die vielen Möglichkeiten der Nutzung mit sich bringt. Und mehr noch: Sie stellt vor allem wegen ihrer weit reichenden Folgen für Erziehung und Unterricht und somit auch für die Bildung der Schüler eine unumgängliche Pflicht dar, die bei Vernachlässigung alle Versuche, das Kind in seiner Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen, zunichte machen kann - was nicht heißen soll, daß sie alleiniger Garant für den Erfolg dieser Bemühungen ist.“¹³⁸ Es werden Konzepte vorgestellt, in denen SchülerInnen, LehrerInnen und KünstlerInnen gemeinsam an der Schulhausgestaltung arbeiten - von der Idee und Planung bis hin zur Ausführung. Dabei geht es nicht darum etwas Einmaliges und Abgeschlossenes zu errichten, sondern die Schulhausgestaltung als etwas Gewachsenes, Veränderbares und Lebendiges zu verstehen. „Die Schulhausgestaltung soll also sichtbares Ergebnis des Dialogs zwischen den Beteiligten sein. Der Schüler lernt dabei, sich bildnerisch auszudrücken und seine Umwelt zu gestalten. Er soll sich identifizieren können mit seiner Umgebung und sich in ihr daheim fühlen.“¹³⁹

¹³⁷ Keller & Post-Lange 1995: 11

¹³⁸ Zierer 2003: 142f

¹³⁹ Eugster 1977: 9

9. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis heute - eine Modellskizze

Zum Abschluß dieses Kapitels möchte ich auf die von Krüger entworfene Modellskizze des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus heutiger Sicht eingehen, da sie die bereits an verschiedenen Stellen aufgeworfene Problematik in einen übersichtlich gegliederten Zusammenhang bringt. Er unterscheidet verschiedene Voraussetzungen der Lehrer-Schüler-Interaktion und hebt schließlich die wesentlichen pädagogischen Beziehungsstrukturen, die die Kernaussagen des Pädagogischen Bezugs betreffen, hervor. Die einzelnen von Krüger unterschiedenen Faktoren, werden durch Zitatbezüge auf unterschiedliche Schul- und Unterrichtsprojekte konkretisiert und ergänzt.

Zu den Voraussetzungen der Lehrer-Schüler-Interaktion zählen *erstens* die Grundbedürfnisse der Beteiligten, die Krüger unter dem anthropologischen Gesichtspunkt des Bedürfnisses nach Liebe und Sicherheit sammelt. „D.h. nach emotional positiv besetzten, verlässlichen, möglichst dauerhaften Beziehungen, die sich durch persönliche Zuwendung um des Menschen selbst willen, durch menschliche Wärme und das Fehlen von Angst auszeichnen; - das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen.“¹⁴⁰ Die Unterstützung und Hervorbringung dieses Prozesses ist Teil des Aufgabengebietes des Lehrers bzw. der Lehrerin, der bzw. die selbst bei diesem Prozeß an Reife und Erfahrung hinzugewinnt. Auch Reinhold et al. machen auf diesen wechselseitigen Charakter des Verhältnisses aufmerksam: „Je nach edukativer oder kustodialer Wahrnehmung der Rahmenbedingungen (z.B. Lehrplan, Hausordnung bis hin zur Interpretation des Bildungs- und Erziehungsauftrags) entsteht ein wechselseitiges Kommunikations- und Interaktionsverhältnis von positiver bis negativer Ausprägung, das sowohl Lehrer als auch Schüler in ihrer personalen Entwicklung fördern oder behindern kann.“¹⁴¹ Je nachdem wie LehrerInnen auf SchülerInnen eingehen, prägen sie diesen Prozeß, wirken - im positiven Fall - anregend auf den Drang der SchülerInnen nach neuen Erfolgen, oder behindern diesen - im negativen Falle. „Die Einstellung von Schülern hängt stark davon ab, wie Lehrer mit deren Fähigkeiten, Interessen und Gefühlen umgehen.“¹⁴² Der Lehrer bzw. die Lehrerin erfährt im Umgang mit den SchülerInnen vor allem das Bedürfnis nach Lob und Anerkennung. „Ihm gilt die notwendige und taktvolle Reaktion des erziehenden Lehrers auf Schülerleistung (und -versagen), aber doch wohl auch die

¹⁴⁰ Krüger 1994: 807

¹⁴¹ Reinhold et al. 1999: 342

¹⁴² Haselbeck 1999: 332

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Schülerreaktion auf Lehrerleistung (und -versagen); - das Bedürfnis nach Verantwortung.“¹⁴³

Krüger macht zurecht auf die mangelnde Berücksichtigung ernsthafter Schülerverantwortung und Lehrerverantwortung in deutschen Schulen aufmerksam. Gerade auf der Beziehungsebene neigt man dazu, sie zur Aufgabe des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin zu machen, so daß nur ein begrenztes Spektrum des Beziehungsgeflechts thematisiert werden kann.

Voraussetzung der Lehrer-Schüler-Interaktion ist *zweitens* der „Zweck“ der Institution Schule. Damit meint Krüger den schultheoretischen Kontext, d.h. vorherrschende Bestimmungsgrößen der Schultheorie, die auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis einwirken. „Wo Tradierungs-, Qualifizierungs- und Selektionszwecke Vorrang haben, bekommt fachgerechte Vermittlung einen höheren Stellenwert; wird die Erziehungs- oder die Aufbewahrungsfunktion wichtiger genommen, wird eine Schule zum „Lebensraum“ oder „Erfahrungsraum“, sind engere menschliche Bestandteil oder Folge des Schulprogramms.“¹⁴⁴ In der auf die Leistungs- und Wissensgesellschaft vorbereitenden Schule gerät dies leider zunehmend in Vergessenheit: „Das bisher in der Schule vorwaltende Verständnis von Leistung ist individualistisch und wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientiert.“¹⁴⁵ Auch Biller beschreibt die derzeitige Unterrichtssituation ebenso weit entfernt von menschlichen Beziehungen und von den Bildungsidealen, wie sie in der Klassik entworfen und gefordert wurden: „Angesichts historisch entstandener Bedingungen ist es dem Unterricht kaum möglich, über die Wissens- und Könnensdimensionen hinausgehend die Bildungsdimension kontinuierlich zu entfalten. Er muß daher die Bildung des Heranwachsenden vielfach dem Zufall überlassen. Darüber hinaus behindern einige aktuelle unterrichtliche Gegebenheiten in besonderer Weise den Erwerb von integrativer Bildung. Unter ihnen ragen besonders die Überforderung der Schule, das Schülerverhalten, die Gleichsetzung von Wissen mit Bildung und die Ineffektivität der erreichten Schulbildung heraus.“¹⁴⁶

Als *dritte* Voraussetzung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nennt Krüger die Rahmenbedingungen vor Ort. Durch die vergleichende Schulforschung wurde vielfach auf Merkmale schulischer Lebensqualität hingewiesen, die in Zusammenhang mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis stehen. „Wenn Unterrichtsstile, Wertorientierungen, Verhaltensnormen, Arbeitsbedingungen und Einstellungen von Lehrern, Mitverantwortung der Schüler für Erfolg und Mißerfolg einer Schule von Bedeutung sind, dann hat das Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-

¹⁴³ Krüger 1994: 807

¹⁴⁴ Krüger 1994: 808

¹⁴⁵ Klafki (1985) 1996: 76

¹⁴⁶ Biller 1996: 20f

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Beziehungen durch die ihren Freiraum ausfüllende jeweilige Schule.“¹⁴⁷ Krüger nennt als zu überprüfende Kategorien: Zeit, Raum, Schülergruppierung, Lehrerkooperation, Vermittlung und Beteiligung. Damit werden Fragen nach den zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Beziehungen, nach Gruppenstrukturen, Kooperationsformen der Lehrer, Vermittlungsformen bzw. Unterrichtsformen und der Beteiligung von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen an der Gestaltung dieser Kategorien aufgeworfen. D.h. explizit werden folgende Fragen gestellt: Wie viel Zeit hat ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zusammen mit den SchülerInnen einer Klasse? Gibt es außer den Unterrichtsstunden noch Zeit, die LehrerIn und SchülerIn zusammen verbringen? Wie sind die Klassenräume gestaltet? Wo findet die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn außerdem statt? Wie ist die Gruppenstruktur in einer Klasse? Ist die Gruppe konstant? Gibt es zwischen den LehrerInnen gegenseitige Unterrichtsbesuche, Teamteaching oder schulinterne Fortbildung? Gibt es Frontalunterricht, Projekte oder Freiarbeit? Und welche qualitativen Eigenschaften hat die Beteiligung von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen an schulischen Angelegenheiten? „Die einzelnen Gesichtspunkte können als Schulkonzept zusammengefaßt werden, in dem neben dem übergeordneten, allgemeine Ziele und stoffliche Inhalte ansprechenden Lehrplan (Curriculum) vor allem solche Fragen der Beziehungsebene zur Geltung kommen, die von der einzelnen Schule verantwortlich bedacht werden (können).“¹⁴⁸

Der sozialpsychologische Gesichtspunkt wirft *viertens* einen Blick auf die in der Schule vorherrschende personelle Konstellation. „Jeder Lehrer hat es i.d.R. mit einer Mehrzahl von Schülern und Klassen zu tun. Je nach vorgegebener Regelung können die Beziehungen zu einzelnen Gruppen enger, zu anderen lockerer sein. Jeder Schüler hat es i.d.R. mit mehreren Lehrern zu tun (und oft mit zu vielen). Je nach Einzelregelung können seine Beziehungen zu einzelnen Lehrern enger, zu anderen lockerer sein.“¹⁴⁹ Hinzu kommen die vor allem für die SchülerInnen wichtigen Gruppenkontakte und Zugehörigkeiten, sowie das unterschiedlich strukturierte Stufensystem der Schule (Grundschule, Sekundarschule) und die damit einhergehende Selektion. Auf Seiten der LehrerInnen ist die Kollegiumsstruktur zu beachten, beispielsweise das Zusammentreffen von ganz jungen LehrerInnen und solchen, die schon seit Jahrzehnten im Schuldienst tätig sind. So beschreibt Kasper das gegenseitige Verhältnis von LehrerInnen in unseren Schulen als zunehmend desolat, weil sie anstatt gemeinsam gegen das zunehmende Elend vorzugehen sich lieber gegenseitig das Leben schwer machen: „Mobbing und

¹⁴⁷ Krüger 1994: 808

¹⁴⁸ Krüger 1994: 808

¹⁴⁹ Krüger 1994: 808

Schikanen sind Realität in vielen deutschen Schulen - vom Schulkindergarten bis zum beruflichen Gymnasium. Rund dreißig ausgewählte autorisierte Berichte Betroffener bringen Belege für ein vielfältiges Leiden an der Schule.“¹⁵⁰

Zuletzt und *fünftens* weist Krüger auf das soziokulturelle Umfeld von SchülerInnen und LehrerInnen hin. „Jeder Beteiligte bringt sein eigenes Umfeld in die Beziehungen ein. Die bisherige Biographie, Schichtzugehörigkeit, Ausbildung, Berufspraxis, häusliche Verhältnisse, Medien beeinflussen die Beziehungen.“¹⁵¹

Die nun folgenden vier von Krüger herausgearbeiteten Minima eines wirksamen pädagogischen Verhältnisses sind als die eigentlichen pädagogischen Beziehungsstrukturen im Sinne des Pädagogischen Bezugs zu verstehen, also die Voraussetzungen für eine Möglichkeit von Erziehung in der Schule. An *erster* Stelle steht die emotionale Zuwendung, die der Lehrer bzw. die Lehrerin erstmal dem Schüler bzw. der Schülerin entgegenbringt: „persönliches Interesse für jeden Schüler, wie er ist und sein könnte, Ernstnehmen seiner außerschulischen Probleme, Annehmen auch der von ihm kommenden Enttäuschungen, aktives Zuhören (Gordon 1977) in Problemsituationen, Ernstnehmen der Schülergefühle.“¹⁵² Durch die Bemühungen des Lehrers bzw. der Lehrerin um Verständnis und angemessene Hilfestellung, kann umgekehrt die „emotionale Zuwendung auf Schülerseite wachsen und auf verständliche Freude des Lehrers stoßen, der Vertrauen mit Vertrauen beantwortet sieht und eine gefühlsmäßige Verbundenheit mit Schülern nicht nur in der Grundschule nicht für das schlechteste Element seiner Berufsrolle hält.“¹⁵³

Zur Struktur des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zählt, nach Krüger, *zweitens* das Gespräch. „Direkte Verhaltensbeeinflussung als Erziehungs“maßnahme“ geschieht wechselseitig im Gespräch zwar von der Kompetenz her ungleicher, aber menschlich gleichrangiger und sich respektierender Partner. Hier darf der Subjektstatus des Schülers durch den Vorsprung des Lehrers nicht in Frage gestellt und muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, Mündigkeit auch durch Einüben in Partizipation zu erwerben.“ Es sei in diesem Zusammenhang an den pädagogischen Takt und seine Grundsätze erinnert, die gerade im Gespräch von großer Bedeutung sind: „Pädagogischer Takt bezeichnet die Fähigkeit des Erziehers, sich in Kinder einzufühlen; er äußert sich vor allem darin, daß er diesen nicht durch Worte oder Handlungen verletzt, bloßstellt oder ihm zu nahe tritt. Der Lehrer vermeidet, Schüler plötzlich aufzurufen, er akzeptiert, was sie

¹⁵⁰ Kasper 1998: 265

¹⁵¹ Krüger 1994: 809

¹⁵² Krüger 1994: 809

¹⁵³ Krüger 1994: 809

äußern, er lacht Kinder niemals aus und er beschämt sie nicht.“¹⁵⁴

Als *dritte* Strukturkomponente der Lehrer-Schüler-Interaktion bezeichnet Krüger das Beispiel. „Kinder und Jugendliche lernen am Modell des Erwachsenen. „Das reicht von kleinen Verhaltenseigentümlichkeiten bis hin zu ganz komplexen Werthaltungen.“ (Kron 1980, S.100) Vom pädagogischen Vorbild sollte man dabei wohl nur zögernd reden. Vorbild sein zu wollen ist ein zweiseitiges Schwert; zu groß sind die Gefahren der Selbsttäuschung, des überzogenen Anspruchs auf Nachfolge. Aber das Bewußtsein, Vorbild (auch im Negativen) nicht verhindern zu können, sollte ebenso vorhanden sein wie die Bereitschaft, sich selbst als Modell anzubieten für kleine „Tugenden“ und gute Gewohnheiten.“¹⁵⁵

Unter dem *vierten* und letzten Strukturaspekt Distanzierung, verweist Krüger auf die dem Lehrer-Schüler-Verhältnis immanente und unaufhebbare Distanz. „Die Komplementarität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sorgt von vornherein für eine prinzipiell unaufhebbare Distanz, deren Verringerung eine Frage des Schüleralters und der Beziehungszeit ist. Der Versuch gerade junger Lehrer, diese Distanz aufzuheben oder zu ignorieren, scheitert immer wieder (Bastian 1985).“¹⁵⁶ Durch den zeitlichen Rahmen, in dem sich LehrerInnen und SchülerInnen begegnen, und die erfolgsorientierte bzw. inhaltliche Zielrichtung der Schule, wird das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in einer Art und Weise definiert, die Distanz zwischen beiden zu einem unabdingbaren *sine qua non* macht.

Die in diesem Kapitel angesprochene Problematik wird von Krüger sehr schön und treffend zusammen gefaßt und dargestellt, wenn er sagt: „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis unter den Bedingungen der öffentlichen Regelschule zu beschreiben wirft gegenwärtig teilweise noch ungelöste Probleme auf. Die Theorie des Pädagogischen Bezugs ist hierfür unbeschadet überdauernder Kernaussagen unzureichend, eine Vernachlässigung des Personalen und Emotionalen, die der heutigen Schule sicher nicht grundlos vorgeworfen wird, bedarf der Korrektur. Die Entwicklung hat nach umfassender Kritik Gedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder ins Licht gerückt, diese durch vor allem empirische Forschung weitergebracht. Gleichwohl bleibt noch vieles im Bereich der Hypothesenbildung. Sicher aber scheint bei allem Streit, daß es auch an dem Schulsystem und der einzelnen Schule liegt, wenn Erziehung nur unzureichend gelingt, daß man in der einen Schule ein besserer Lehrer(erzieher) sein kann als in der anderen (Rutter 1980, S.23), und bedenkenswert ist immer wieder, daß man ein guter

¹⁵⁴ Singer 1981: 228

¹⁵⁵ Krüger 1994: 810

¹⁵⁶ Krüger 1994: 810

Theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Lehrer(erzieher) durch keine so gute Ausbildung ist, sondern durch seine Person (Winkel 1985, S.590).¹⁵⁷

¹⁵⁷ Krüger 1994: 810