

Felten | Unterricht ist Beziehungssache

Bildung und Unterricht

Michael Felten

Unterricht ist Beziehungssache

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 19692

2020 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Kösel GmbH & Co. KG,

Am Buchweg 1, 87452 Altusried-Krugzell

Printed in Germany 2020

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-019692-2

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

Prolog 7

- 1 Wieder im Fokus: Lehrer-Schüler-Beziehung 9
 - 2 ›Pädagogische Beziehung‹ in Ideengeschichte und Forschung 13
 - Interessante Vordenker 13 • Geisteswissenschaftliche Pädagogik 16 • Tiefenpsychologie 17 • Erziehungsstilforschung 24 • Bindungstheorie 25 • Selbstbestimmungstheorie 27 • Empirische Unterrichtsforschung 28 • Neurowissenschaften 31 • Lehrer-gesundheit 34 • ›Haltung‹ als beziehungstheoretische Bündelung 36 • Bilanz 37
 - 3 Beziehungsgestaltung im Unterrichtsalltag 39
 - Grundstimmung 40 • Klassenleitung – wie man eine förderliche Tonlage vorgibt 45 • Fehlerfreundlichkeit 47 • Achtung Rückläufer! 49 • Lob der Anleitung 51 • Stolperstein Klassenarbeit 53 • Alltagsgeißel ›Unterrichtsstörungen‹ 54 • Unruheherd Lehrer 58 • Plagegeister 59 • Nicht vorschnell pathologisieren! 61 • Klassenfahrt – nur Gaudi? 64 • Fünfte Klasse, heikle Zeit 66 • Weihnachtsfeier 67 • Einmischen bei Cybermobbing? 68 • Schulabsenz 71 • Last not least: Elternarbeit 72 • Beziehungsförderliche Schulpolitik 77 • Bonus-Track: Schwierige Schüler – Sargnagel oder Krönung? 79
 - 4 Beziehungskunst als Entwicklungsfeld 86
 - Referendariat (Ausbildung) 87 • Schulalltag (Weiterbildung) 95 • Vision Beziehungskünstler 104
- Literatur zur Vertiefung 106 • Fragebögen zur Erkundung der Beziehungsqualität 108 • Zum Autor 112

Prolog

DER INTERESSIERTE:

Das glauben Sie doch selbst nicht, dass die zwischenmenschliche Beziehung – überhaupt: was für ein unpräziser Begriff? – den Kern des Unterrichtsgeschehens ausmacht!

DER KUNDIGE:

Warum fragen Sie denn so aufgeregt, ist etwas passiert?

DER INTERESSIERTE:

Na ja, wenn Ihre Auffassung zuträfe, läge die schulische Verantwortung ja noch stärker bei den Lehrern ...

DER KUNDIGE:

Sie haben recht, vom Handeln jeden Lehrers hängt enorm viel ab – Tag für Tag. Von dem der Bildungspolitiker natürlich auch.

DER INTERESSIERTE:

Und es soll gar keine Bedeutung haben, nach welchen Methoden unterrichtet wird?

DER KUNDIGE:

Das habe ich niemals gesagt.

DER INTERESSIERTE:

Aber was ist mit der Klassengröße – die spielt Ihrer Meinung nach wohl auch keine Rolle?

DER KUNDIGE:

Tatsächlich lassen sich große Klassen durchaus sinnvoll unterrichten. Mit kleineren Lerngruppen ist es für alle Beteiligten jedoch meist befriedigender – und manchmal auch ergiebiger.

DER INTERESSIERTE:

Ich weiß nicht. Und überhaupt: Lehrerpersönlichkeit, pädagogische Emotionen – das kommt doch sicher auch in der Lehrerausbildung vor.

DER KUNDIGE:

Sie werden sich wundern: nur am Rande.

DER INTERESSIERTE:

Na ja, aber demnächst läuft ja ohnehin alles digital.

DER KUNDIGE:

Gewiss, Technologien können wunderbare Hilfsmittel sein. Aber Entwicklungswunder vollbringen, das vermögen nur lebendige Menschen – z. B. Lehrer, die mit ihren Schülern intensiv in Beziehung sind.

DER INTERESSIERTE:

Aber was meinen Sie denn eigentlich damit, »intensiv in Beziehung sein«?

DER KUNDIGE:

Wollen wir uns für diese Frage ein wenig Zeit nehmen?

Wieder im Fokus: Lehrer-Schüler-Beziehung

Unterricht ist Beziehungssache – so der Inhalt dieses Büchleins, in drei Worten zusammengefasst. Gemeint ist: Ob Schüler beim Lernen gut vorankommen, ob Lehrer auch nach Jahrzehnten noch gerne unterrichten, das hängt ganz wesentlich von der Güte der Lehrer-Schüler-Beziehung ab.¹

Natürlich ist Unterrichtsqualität auch eine Frage unterrichtlicher Methodik (ob und wie Lehrer den Lernprozess strukturieren) und schulischer Ressourcen (ob es also genug Lehrkräfte und angemessene Räumlichkeiten gibt). Mit dem Topos »pädagogische Beziehung« beleuchtet dieses Büchlein indes eine bislang unterschätzte, dabei höchst bedeutsame Seite der Unterrichtskunst – man könnte getrost vom Kern schulischen Lernens, ja einem Schlüsselbegriff für unterrichtliches Gelingen sprechen.

Landläufig ist der Einfluss des Beziehungshaften im Unterricht eigentlich kein Geheimnis. Wünschten Eltern sonst ihren Kindern zur Einschulung in Zeitungsannoncen »viel Glück mit den Lehrern«? Würden junge Pädagogen sonst im Lehrer-Chat einander empfehlen, jenseits aller Methodik sei es das Wichtigste, dass man einen guten Draht zu seinen Schülern bekomme? Gäbe es sonst in der Literatur – neben den geläufigen Bildern skurriler oder drangsalierender Lehrergestalten – eine Vielzahl von Darstellungen ebenso einfühlsam wie zielstrebig agierender Pädagogen? Man denke nur an Albert Camus' ausführliche Schilderung seines ersten Lehrers in der algerischen

1 Begriffe wie Lehrer, Schüler etc. werden in diesem Buch funktional verwendet und nicht personal – gemeint sind insoweit stets Lehrende und Lernende beiderlei Geschlechts.

Volksschule, in dem stark autobiografisch geprägten, unvollendet gebliebenen Roman *Der erste Mensch*. Oder an die emanzipierende Figur des Dorfschulmeisters in Tschingis Aitmatovs *Der erste Lehrer*.

Auch im Genre Film wird das Thema pädagogische Beziehung immer wieder ausgeleuchtet. So entführt die französische Doku *Sein und Haben* (*Être et avoir*, 2002) in den Alltag einer einklassigen Dorfschule in der Auvergne, in die geduldige Arbeit eines alten Lehrers mit einem Dutzend Kinder. Kein Medienzauber, kein Methodenkarussell, stattdessen schulpädagogische Beziehungshaftigkeit pur: viel Verlässlichkeit, große Übersichtlichkeit, ein wenig Freiheit, genügend Ordnung – eine wohl dosierte Mischung aus Respekt, Ernsthaftigkeit und guter Laune. Für diesen Lehrer ist jedes der Kinder ein unverwechselbares Einzelnes, den Kindern ist er ein wahrhaft »bedeutungsvoller Erwachsener« (Bruno Bettelheim). Ebenfalls höchst eindrucksvoll: *Rhythm is it!* (2004), die Aufzeichnung und Reflexion der Probenarbeit von Berliner Hauptschülern für eine anspruchsvolle klassische Ballettaufführung. Der gleichermaßen humorvolle wie strenge Tanzpädagoge Royston Maldoom lässt die Jugendlichen bisherige Grenzen überschreiten und Ansätze zu einem neuen Selbstbewusstsein aufkeimen.

Dieser Band will den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens in drei Schritten breiter ergründen und in seiner Reichhaltigkeit entfalten. Nicht, um den Lehrer mit einer weiteren Zusatzaufgabe zu befrachten – sondern um sein Wirken zu erleichtern und ergiebiger zu machen. Denn »Beziehung« bleibt auch in Zeiten fortschreitender Digitalisierung ein Zentralschlüssel für Bildung.

Zunächst wird dargelegt, welche Befunde von Seiten der Wissenschaft dazu vorliegen. Ein weiter Bogen spannt sich von der frühen Stimme des Renaissance-Gelehrten Erasmus von Rotterdam (»Der erste Schritt zum Lernen ist die Liebe

zum Lehrer«) über das zeitgenössische Diktum des Neurowissenschaftlers Joachim Bauer (»Der Mensch ist für den anderen Menschen die Motivationsdroge Nummer Eins«) bis hin zum empirischen Unterrichtsforscher John Hattie (»Die Lehrer-Schüler-Beziehung gehört zu den wirkungsmächtigsten Einflüssen auf die Lernleistung von Schülern«). Deutlich wird in den Forschungsbeiträgen auch, dass das Beziehungsklima nicht nur anreizförderliche oder gar outputsteigernde Aspekte hat, sondern auch eine störungspräventive Komponente. So riet Alfred Adler, Begründer der tiefenpsychologischen Individualpsychologie: »Man kommt weiter, wenn man nicht mit den Kindern kämpft, sondern ihre Muster wohlwollend durchschaut – und ihre Energie in nützliche Bahnen lenkt.« Ganz allgemein geht es aber auch um eine sensiblere Wahrnehmung und humanere Gestaltung der zwischenmenschlichen Grundlage von Lehren und Lernen.

In einem zweiten Schritt wird die Vielfalt konkreter unterrichtlicher Situationen und Anforderungen auf ihre Beziehungsaspekte hin abgeklopft. Angesichts der Komplexität und Einzigartigkeit pädagogischer Szenen kann daraus natürlich keine Rezeptsammlung erwachsen. Vielmehr wird eine reflektierte Praxisschau entfaltet – gesichtet und gewichtet mit den Augen des langjährigen und forschungkundigen Praktikers: von der Grundstimmung guten Unterrichts über einzelne Schuljahrsereignisse bis hin zum Umgang mit Störungen. Dabei zeigt sich nicht zuletzt, dass die Beziehungsdimension pädagogischen Handelns manch widrigen äußeren Umstand abzuschwächen, ja hintanzustellen vermag.

Den Abschluss bildet ein Plädoyer, das bisherige Brachland ›Lehrer-Schüler-Beziehung‹ in der Aus- und Weiterbildung stärker urbar zu machen, den Lehrberuf also auch in emotionaler Hinsicht zu professionalisieren. Denn im Referendariat geht es zu oft ›nur‹ um Didaktik und Methodik – welche Teile

des Fachgebietes man überhaupt für den Unterricht auswählt, wie man fachliche Zusammenhänge altersgemäß erklärt und veranschaulicht, mit welchen Methoden und welchen Hilfsmitteln man den Lernprozess seiner Schüler anregt und organisiert. Die Ebene von Affekten und Kommunikation hingegen wird bislang nur von einem ungenügenden Bruchteil der Ausbildungszeit abgedeckt. Diese Leerstelle bzw. Grauzone muss ebenfalls in der Lehrerweiterbildung gefüllt bzw. geklärt werden – sonst bleibt alle Schulentwicklung technokratisches Stückwerk.

Im Übrigen kann man nur zu diesem Beruf raten. Lehrerin, Lehrer sein ist zwar harte Arbeit – aber auch eine sehr schöne, auf eigentümliche Art erfüllende. Zwischenmenschliche Nähe und Fürsorge beinhalten ganz einfach eine Art Glücksangebot. Zudem wirkt man ja aufbauend, arbeitet als freier Menschenbildner, gestaltet Lebendiges mit. Nicht zuletzt beteiligt man sich an einem der letzten Abenteuer in der Wohlstandsgesellschaft. Denn hat nicht jede Unterrichtsstunde auch den Reiz des Ungewissen?

›Pädagogische Beziehung‹ in Ideengeschichte und Forschung

Lehren und Lernen vollziehen sich in einem Feld zwischenmenschlicher Beziehungen und Bedeutsamkeiten, das ist offenkundig, erscheint beinahe als Binsenweisheit. Die Relevanz dieser Emotionen und Interaktionen ist jedoch erst allmählich erkannt worden. Mittlerweile sieht die Forschung sie übereinstimmend als »zentrales Vehikel für positive Outcomes (u. a. Motivation, Lernergebnisse, soziale Anpassung)«. So erzielt einer aktuellen Metaanalyse zufolge »die (affektive) Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung mittlere bis große Effektstärken für schulisches Engagement (und kleine bis mittlere für Leistung)«². Zentrale Marksteine dieser Klärungsentwicklung seien kurz skizziert.

Interessante Vordenker

Die Wichtigkeit der pädagogischen Beziehung ist schon früh von einzelnen Philosophen und Gelehrten erkannt und beachtet worden. Da bis in die Neuzeit aber nur die wenigsten Menschen öffentlichen Unterricht genießen durften, sind solche Stimmen zum Lehrer, seiner Rolle und dem pädagogischen Verhältnis rar. Eine ist die bereits angerissene des schweizerischen Humanisten Erasmus von Rotterdam (1469–1536): »Der erste Schritt beim Lernen ist die Liebe zum Lehrer«. Erasmus

2 Barbara Thies, »Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion«, in: Martin K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*, Wiesbaden 2016.

stellte dies aber nicht einfach fest, er erklärte auch, warum es so bedeutsam sei: »Im Verlauf der Zeit wird es gewiß geschehen, daß der Knabe, welcher die Wissenschaften um des Meisters willen zu lieben begonnen hatte, später an dem Meister um der Wissenschaft willen hängt.« Hieraus erwachse nun aber für Lehrer eine gewisse Verpflichtung zu freundlicher Grundhaltung – damals anscheinend nicht selbstverständlich: »Es gibt aber einige [Lehrer] von so unliebenswürdigem Wesen, daß nicht einmal ihre Frauen sie gerne zu haben vermögen [...].«³

Hier wird allerdings lediglich das anthropologische Grundprinzip intergenerationaler Ausrichtung vorweggenommen. Was der Begriff ›Beziehung‹ indes genau meint, was sich abspielt im Verhältnis zwischen Wissendem und Reifendem und welche erzieherische Haltung für welches Entwicklungsziel die angemessenste wäre – solche Fragestellungen bedurften der Aufklärung, die das Kind als besonderes, eigenständiges Wesen erkannte. In seinem pädagogischen Hauptwerk *Émile oder Über die Erziehung* (1762) formulierte Jean-Jacques Rousseau erstmals die Notwendigkeit einer autonomen Lehrperson und der spezifischen pädagogischen Beziehung. Diese müsse getragen sein vom Wissen des Erwachsenen um die Charakteristika der kindlichen Entwicklungsphasen und die Bedeutung des Lernens durch Erfahrung.

Hermann Giesecke ([?]1999)⁴ hat nachgezeichnet, wie unterschiedlich dies von verschiedenen Erzieherpersönlichkeiten im 19. Jahrhundert interpretiert wurde. Der Schweizer Pestalozzi etwa sah seine Zöglinge quasi als Geschwisterkinder einer großen Familie, er praktizierte in seinem Waisenhaus in

3 Zit. nach: Karl Schlechta, *Erasmus von Rotterdam*, Hamburg 1940, S. 51.

4 Die vollständigen bibliografischen Angaben für mit Kurztitel zitierte Werke finden sich im Anhang, »Literatur zur Vertiefung«.

Stans eine fürsorgliche, beinahe pathetische Väterlichkeit. Dem Italiener Bosco galten alle Kinder zunächst einmal als Geschöpfe Gottes, in seinem Turiner Oratorium bemühte er sich vor allem um liebevolle Akzeptanz. Der Russe Makarenko dagegen nahm in der Gorkij-Kolonie die ursprünglich verwahrlosten Jugendlichen als Kollektivmitglieder wahr, sich selbst betrachtete er als distanzierteren Leiter und professionelles Vorbild. Alle hatten sie indes eine Gemeinsamkeit: das klar hierarchisch geordnete Verhältnis von Erzieher und Zögling.

Dies änderte sich mit der reformpädagogischen Wende um 1900: Kinder wurden jetzt nicht mehr als Objekt gutgemeinter Bemühungen gesehen, sie gewannen neuen Stellenwert als Subjekt, als gleichwertiges Gegenüber. Das zeichnete sich bereits in der deutschen Jugendbewegung ab, die das Kind als kleinen Kameraden bzw. Genossen ansah, aber auch bei der KPD, in der Kinder als zukünftige Klassenkämpfer fungierten. Auch der Pädagoge Korczak im Warschauer Waisenhaus Dom Sierot begriff sich nur noch als liebevollen Arrangeur günstiger Umstände für unterdrückte Menschenkinder. Am radikalsten drückte sich diese Subjektorientierung in A. S. Neills Schule Summerhill aus: Er lehnte jede von außen an das Kind herangetragene Erziehungseinwirkung ab; lediglich therapeutische Einwirkung auf Schwierige akzeptierte und vollzog er.

Erst mit der Aufklärung also wurde das Band, die Bindung, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler(n) allmählich zum Gegenstand genaueren Erfassens und begrifflicher Präzisierung. Heute können wir uns auf Modelle aus (geistes)wissenschaftlicher Pädagogik und Psychologie im 19. und 20. Jahrhundert ebenso stützen wie auf aktuelle Befunde aus Neurowissenschaften und empirischer Unterrichtsforschung.

In den 1920er Jahren unternahm Herman Nohl mit seinem Konzept »pädagogischer Bezug« erstmalig den Versuch, dieses eigentümliche menschliche Verhältnis wissenschaftlich zu modellieren. Dabei charakterisierte er die Beziehung zwischen Zögling und Erzieher als »Bildungsgemeinschaft«⁵, in der beide – auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus stehend – aufeinander angewiesen seien. Das pädagogische Verhältnis ist demnach das eines reifen zu einem werdenden Menschen: Es beinhaltet zwar persönlich-emotionale Aspekte (»Leidenschaft«), hat aber keine sexuelle Komponente (»hebend, nicht begehrend«). Und es orientiert sich auch nicht unmittelbar an externen Ansprüchen der Gesellschaft, sondern zunächst an der Befindlichkeit und den Bedürfnissen des Zöglings. Zwar sieht Nohl die Pädagogik nicht als bloßen Selbstzweck, sondern auch objektiven Gehalten und Zielen verpflichtet. Allerdings sei der Zögling nicht an gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzupassen, sondern diese müssten an ihn vermittelt werden.

»[W]as immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?«⁶

5 Z. B. in Herman Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt a. M. 1949.

6 Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M. 1935, S. 127.

Der pädagogische Bezug ist für Nohl kein einseitig vom Erzieher auf den Zögling hin ausgerichtetes Beeinflussungsverhältnis, sondern er beruht auf Wechselwirkung. Der Zögling besitze ein Eigenrecht. Das mache pädagogisches Wirken überhaupt erst möglich, und es schließe jede Gehorsamsorientierung aus. Eine solche Beziehung könne im Übrigen nicht erzwungen werden, da auch Momente wie Sympathie und Antipathie wirksam seien, die weder Erzieher noch Zögling beeinflussen könnten. Daher dürfe der Erzieher nicht gekränkt sein oder gar in Vorwürfe verfallen, wenn der Bezug nicht gelinge. Er könne höchstens versuchen, eine konstruktive Bindung des Kindes zu jemand anderem herbeizuführen.

Tiefenpsychologie

Aus der Behandlung seelisch erkrankter Menschen war schon Ende des 19. Jahrhunderts die Einsicht erwachsen, dass menschliches Verhalten und Erleben auch bei Gesunden maßgeblich durch unbewusste Vorgänge erklärt werden könne. Seitdem haben Impulse aus Psychoanalyse und Individualpsychologie auch das Verständnis von schulischen Lernprozessen bereichert. Die Lehrperson kristallisiert sich dabei als ein ebenso anregendes wie spiegelndes personales Gegenüber heraus, das für kindliche Entwicklungsprozesse höchst bedeutsam ist.

Psychoanalyse

Sigmund Freud hat darauf aufmerksam gemacht, dass (ähnlich dem psychoanalytischen Gespräch) das Setting Unterricht eine besondere Beziehungskonstellation zwischen Menschen schaffe, in der sich unterschwellige Vorgänge abspielen – er

nannte sie Übertragung und Gegenübertragung⁷. Schüler wollten (oder sollten) gewisse Kenntnisse oder Fähigkeiten erwerben (»Das will ich auch wissen!«) – dadurch werde der dies vermittelnde Lehrer zu einem für sie wichtigen Anderen; auf diesen übertrügen sie deshalb unwillkürlich gewisse Emotionen aus ihren Primärbeziehungen – von Zuneigung bis Ablehnung. Umgekehrt sei der Lehrer jemand, der bei der Entwicklungsbeeinflussung der Schüler Erfolg haben wolle (»Da wächst etwas durch mich!«) – diese gerieten für ihn also ebenfalls zu einem bedeutsamen Gegenüber, weshalb auch er automatisch eigene Affekte auf sie rückübertrage – diese könnten ebenfalls bejahend wie distanzierend ausfallen.

Insbesondere wie jemand als Kind den allwissend scheinenden Vater erlebt hat, ob gütig oder streng, warmherzig oder abweisend, das projiziert er demnach im Unterricht auf das nun institutionelle personale Gegenüber – von diesem erhofft es sich ja jetzt Zugang zu weitergehendem Wissen. Freud erläuterte das einmal in Erinnerung an die Lehrer der eigenen Schulzeit:

»Wir bewarben uns um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien [...], studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. [...] Im Grunde liebten wir sie sehr [...]. Diese Männer, die nicht einmal selbst Väter waren, wurden uns zum Vaterersatz. [...] Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden

7 Zur Übertragung des Konzepts auf Schule vgl. insbesondere: Hinrich Lüthmann, »Freuds Konzept der Übertragung – Eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule«, in: Herrmann 2019. Kurzfassung online: hinrich-luehmann.de/paedagogischer-eros-unterricht-h-l (Stand: 17.9.2019).

Vater unserer Kindheitsjahre; und dann begannen wir, sie zu behandeln wie unsere Väter zu Hause. Wir brachten ihnen die Ambivalenz [d. h. Liebe und Hass] entgegen.«⁸

Umgekehrt erwarten ungeschulte Lehrer insgeheim von ihren Schülern oftmals übertriebene Zustimmung, sei es zu ihrer Person, sei es zu ihrer Funktion. So schlafen manche Lehrer in der Nacht vor dem ersten Schultag nach den Ferien nicht etwa deshalb schlecht, weil die Klasse jetzt drei Schüler mehr hat, sondern weil sie nach den Wochen der Ruhe unsicher sind, ob sie die neuen Interaktionen befriedigend in den Griff bekommen können.⁹

Wissen wird also in Verbindung mit beidseitigem latentem Begehren erworben und vermittelt. Dabei wird das Übertragungsphänomen keineswegs als etwas gesehen, was das pädagogische Verhältnis grundsätzlich kompliziert – es ermöglicht vielmehr erst dessen Wirkung. Deshalb ist es so ungünstig, wenn aktuelle Schulreformen der Möglichkeit wechselseitiger pädagogischer Übertragung zunehmend den Boden entziehen – durch entpersonalisierte Selbstlernformen, distanzierte Lernmoderatorbilder und die Omnipräsenz scheinbar bereits allwissender Medien.

Allerdings dürfen die wechselseitigen Projektionen nicht unerkannt bleiben, sonst wird das Lernen gehemmt, beeinträchtigt, blockiert. Viele Lehrer nehmen indes die Übertragungssituation unreflektiert hin: Sie fühlen sich durch die Projektionen ihrer Schüler gekränkt – dabei sind Provokatio-

8 Sigmund Freud, »Zur Psychologie des Gymnasiasten«, in: *Gesammelte Werke*, Bd. 10, hrsg. von Anna Freud [u. a.], Frankfurt a. M. 1973, S. 203–210.

9 Vgl. Matthias Schmitz, »Die Angst des Lehrers vor Liebesentzug«, in: *Pädagogik* 57 (2005) Heft 5, S. 40–43.

nen doch nur Zeichen des Ausgerichtetseins – oder sie erwarten von ihrer Tätigkeit übertriebene Befriedigung, etwa die Bewunderung ihrer Schüler. Solch unbegriffenes Wirken von Übertragungsphänomenen bleibt aber nicht folgenlos, es hat großen Anteil am verbreiteten frühen Burnout. Dabei bieten gerade die Gegenübertragungsgefühle – also starke oder irritierende Affekte auf Lehrerseite – die Chance, den Code eines ›schwierigen‹ Schülers zu entschlüsseln – sie geben nämlich Hinweise darauf, wie dieser soziale Beziehungen erlebt und wie seine Umwelt in der Regel auf ihn reagiert.

Zudem gibt es ein grundlegendes Risiko zu bedenken. Die wechselseitige Übertragung darf nämlich kein Dauerzustand sein und muss immer wieder aufgehoben und schließlich endgültig verlassen werden. Junge Menschen müssen aus pädagogischen Bindungen auch wieder aussteigen, in ihrer weiteren Entwicklung unabhängig werden können. Und es ist schon eine gewisse Gratwanderung, sich solchen Übertragungsgefühlen der Schüler auszusetzen, sich zugleich aber auch dessen bewusst zu sein, Distanz zu wahren – und sich letztlich auch wieder zu verschließen.

Individualpsychologie

Alfred Adler, dem frühen Kollegen (und späteren Antipoden) Freuds, verdanken wir beim Blick auf die pädagogische Beziehung zweierlei: zum einen die Fokussierung darauf, dass menschliches Erleben und Handeln nicht nur von einer Vergangenheit geprägt, sondern immer auch zielgerichtet ist, also eine finale Komponente hat; zum anderen die breit dokumentierte Erfahrung, dass ungünstige Kommunikations- und Lernmuster unter bestimmten Bedingungen veränderbar sind.

Die Individualpsychologie sieht das Kind – in seinem primären Streben nach tätiger Kompetenz und sozialer Anerken-

nung – als ein höchst schöpferisches Subjekt; seine Entwicklung dürfe man nicht nur kausal betrachten, sondern müsse sie auch in ihrer individuellen Finalität verstehen. »Wir leiden nicht unter dem Schock unserer Erfahrungen (dem sogenannten Trauma), sondern machen daraus genau das, was unseren Zwecken am besten dient.«¹⁰ Zwar wachsen Kinder unter bestimmten rahmenden Bedingungen auf, aber jedes interpretiert diese eigenaktiv, gestaltet seine Erfahrungen also mit. Gleichzeitig versucht jedes, grundsätzliche Geltungsbedürfnisse auf höchst persönliche Weise zu realisieren, dabei entwickelt es ein spezifisches Bewältigungsmuster, den sogenannten Lebensstil. Dieser prägt dann auch das schulische Verhalten – Lernprozesse (und dann noch im Kollektiv) stellen schließlich eine kognitive wie soziale Herausforderung dar, die individuell gemeistert sein will.

Unter ungünstigen Sozialisationsbedingungen hat das seelische Wachstumsstreben des Kindes dann oftmals eine verzerrte, quasi neurotische Form angenommen: Der Schüler ringt vielleicht nervös um Aufmerksamkeit, oder er rangelt mit dem Lehrer ständig um die Führung, er meint sich an anderen für Erlittenes rächen zu müssen – oder er stellt sich einfach unfähig. Nur der geschulte Lehrer gerät hier nicht in einen Teufelskreis. Er reagiert nicht abwehrend oder konfrontativ auf den Schüler (und verstärkt so dessen Nöte), sondern durchschaut die tatsächliche Störung als vermeintliche Problemlösung des Lernenden. Und er verfügt über eine breite Palette an Möglichkeiten, das ungünstige Muster durch beharrliche Ermutigung und überraschende Erfolge aufzuweichen, also eine veränderte Lernhaltung anzubahnen.

Aus Sicht der Individualpsychologie sind Lehrer also höchst

10 Gerald Mackenthun, *Alfred Adler – wie wir ihn kannten*, Göttingen 2015.

wirkmächtige Personen, in zweierlei Richtung: Sie können einerseits der Entwicklung ungünstiger Schulkarrieren vorbeugen (Prophylaxe), andererseits frühe Erziehungsfehler ausbügeln (Intervention). Hilfreich dabei, ja dazu notwendig ist allerdings eine dynamische Sicht kindlicher Intelligenz – sowie das Begreifen der eigenen Rolle als hochgradig beziehungsaktive und deutungssensible Führungsfigur (»Regisseur«). Dazu gehört:

- den Unterricht zugewandt, ermutigend und anforderungs-
betont zu gestalten – um den Schülern optimale Lernerfolge
zu ermöglichen;
- eine Klassenatmosphäre zu schaffen, die allen Schülern mög-
lichst viel stützendes Gemeinschaftserleben und -handeln
ermöglicht;
- Fehlhaltungen und Selbstbildirrtümer bei den Schülern im
Hinblick auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten richtig zu er-
kennen und sinnvoll korrigierend auf sie einzuwirken.

»So wertvoll, wie es ist, durch eine sympathische Haltung ein freundschaftliches Verhältnis zu entmutigten Kindern aufzubauen, so ist dies doch nicht genug. Das freundschaftliche Verhältnis muss dazu benutzt werden, sie anzuregen, ihre Besserung weiter voranzutreiben.«¹¹

Der Lehrer ist also zweifach gefordert: In gruppenpädagogischer Hinsicht kann er die Schulklasse als entwicklungsförderliche Gemeinschaft gestalten – jedes Kind könnte dort Verbundenheit, Mitgestaltung, Unterstützung, Aussprache und Selbstverwaltung erleben und einbringen. Unter individual-

11 Alfred Adler, *Kindererziehung*, Frankfurt a. M. 1976, S. 34 (zuerst New York 1930).

pädagogischem Aspekt geht es bei ungünstig agierenden, also in ihrem Selbstbild irritierten Kindern darum,

- die ihrem Verhalten zugrundeliegende psychische Dynamik zu verstehen (der Lehrer als Beobachter, Forscher und Deuter);
- in Beziehung zum Kind zu treten (der Lehrer als Kontakt-sucher);
- beim Kind den Glauben an die Möglichkeit zu stärken, sich selbst ändern zu können (der Lehrer als Entlasteter);
- den Schüler zur Selbstdurchschauung anzuregen (der Lehrer als Enthüller);
- die positiven Kräfte des Kindes durch Ermutigung zu steigern, es also auf der Nützlichkeitsseite zu verankern (der Lehrer als Trainer);
- Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu fördern und damit den Jugendlichen vom Erzieher unabhängig zu machen (der Lehrer als Ablöser).¹²

Adler sagte einmal, man verstehe einen anderen Menschen erst richtig, wenn man die Dinge mit seinen Augen sehen, mit seinen Ohren hören, mit seinem Herzen fühlen würde. Mit dieser Empathie (heute auch Mentalisierungsfähigkeit genannt) hätten Lehrer in ihrer Klasse enorm viel in der Hand.

12 Vgl. Karl-Heinz Benkmann, »Schule«, in: *Wörterbuch der Individual-psychologie*, München/Basel 1985.

Erziehungsstilforschung

Aus der frühen experimentellen Sozialpsychologie (am bekanntesten geworden: Kurt Lewins Studien in den 1940er Jahren) wissen wir einiges darüber, wie sich unterschiedliche Führungsstile auf das Arbeitsverhalten einer Freizeitgruppe von Jugendlichen auswirken:

- Beim autoritären Führungsstil übernimmt die Leitungsperson die Hauptverantwortung. Sie verteilt (Teil-)Aufträge, bestimmt den Modus der Aufgabenerledigung und nimmt ein distanzierendes Verhältnis zu den Jugendlichen ein. Das Arbeitsergebnis bei diesem Stil ist zwar respektabel, allerdings nur um den Preis permanenter Kontrolle durch den Leiter – das Gruppenklima wird als schlecht beschrieben.
- Beim Laissez-faire-Führungsstil verhält sich die Leitungsperson passiv, sie verzichtet auf Lenkung und Kontrolle und lässt die Jugendlichen selbst die Aufgabe bestimmen und die Arbeit verteilen. Auch bei auftretenden Problemen greift sie nur dann helfend ein, wenn sie ausdrücklich um Hilfe gebeten wird, ihre Beziehung zu den Jugendlichen ist distanziert bis gleichgültig. Qualität wie Quantität des Arbeitsergebnisses sind hier besonders gering, das Klima in der Gruppe miserabel.
- Beim demokratischen Führungsstil besprechen Leitungsperson und Jugendliche die Aufgabe gemeinsam und legen miteinander Teilziele fest. Die Leitungsperson gibt Hilfestellungen, ohne aber den Jugendlichen die Verantwortung aus der Hand zu nehmen, das emotionale Verhältnis ist eher freundschaftlich. In diesem Fall entsteht freiwillige Kooperation der Jugendlichen sowie eine angenehme Atmosphäre.

Im deutschsprachigen Raum hat die Forschungsgruppe um Annemarie und Reinhard Tausch in den 1960er Jahren insbe-

sondere die positiven Effekte emotionaler Wärme seitens der Lehrkraft herausgestellt. Dazu gehören auch Aspekte wie Achtung, Rücksichtnahme, Empathie, Echtheit und Aufrichtigkeit. Emotionale Wärme wirkt sich demnach positiv auf Angstlevel, Klassenklima und Leistungsbereitschaft aus – sowie auf die Zufriedenheit von Lernenden wie von Lehrenden.

Bindungstheorie

Bereits in den 1950er Jahren hatte der britische Kinderpsychiater John Bowlby eine humanwissenschaftliche Metatheorie begründet, die den Aufbau und die Veränderung enger zwischenmenschlicher Beziehungen genauer in den Blick nahm. Aus anthropologischer Perspektive wird menschliche Entwicklungsdynamik durch das Zusammenspiel zweier motivationaler Systeme bestimmt: dem Bedürfnis nach Sicherheit und dem Streben nach Neuerkundung. Die frühen Erfahrungen mit den primären Bindungspersonen im Hinblick auf Angst/Vertrauen und Vorsicht/Entdeckungsdrang gerinnen im Laufe der ersten Lebensjahre zu musterhaften Erlebnis- und Handlungsbereitschaften, die sich vier »Bindungstypen« zuordnen lassen (sicher gebunden, unsicher vermeidend, unsicher ambivalent, desorganisiert). Je größer die elterliche Feinfühligkeit im Hinblick auf die Regungen des Kleinkindes, umso tiefer zukünftig sein grundlegendes Lebensvertrauen, umso ausgeprägter seine spätere Fähigkeit zu angemessener Eigenwahrnehmung (Selbstregulation) und Fremdwahrnehmung (Mentalisierung). Sicher gebundene Kinder spielen ausdauernder und konzentrierter, sie haben weniger Streit und lösen Konflikte selbständiger, sie neigen zu einer optimistischeren Weltansicht und haben ein realistischeres Selbstbild.

Sein individuell erworbenes Bindungsmuster aktiviert das