

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2020

06 **Beziehung und Unterricht**

Henri Julius
Janet Langer
Erzsébet Matthes
Kerstin Uvnäs-Moberg
Lukas Pallitsch
Martin A. Hainz
Eva Gröstenberger
Andrea Weinhandl
Barbara Winkler

Susanne Roßnagl
Rainer Hawlik
Nune Tahmasian
Doris Ziniel
Sabrina Schrammel
Brigitte Gruber
Margarethe Eva Koncki-Polt
Martin Themeßl-Huber
Dorian Mayerhofer

Impressum

phpublico | Heft 6 | Dezember 2020

Herausgeber_innen:

Sabine Weisz, Inge Strobl-Zuchtriegl, Herbert Gabriel

Verlag und Erscheinungsort:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck:

druck.at, 2544 Leobersdorf

ISBN:

978-3-85253-690-3

Redaktionsteam:

Herbert Gabriel, Martin A. Hainz, Stefan Meller, Claudia Schneider,
Sabrina Schrammel, Andrea Weinhandl, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse:

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout:

Stefan Meller

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Pädagogische Hochschule Burgenland
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhalt

Herbert Gabriel

Editorial

5

Aus der Wissenschaft

Henri Julius, Janet Langer, Erzsébet Matthes & Kerstin Uvnäs-Moberg

Bindungsgeleitete Pädagogik

7

Janet Langer & Erzsébet Matthes

Priming zur Herstellung von Beziehungsoffenheit im CARE®-Programm: praktische Übungen zur Synchronisation

27

Lukas Pallitsch

Auf der Reise vom Ich zum Du: Das Dialogische als pädagogisches Prinzip

33

Martin A. Hainz

Beziehung und Unterricht

41

Eva Gröstenberger

Ist moderner Fremdsprachenunterricht noch „Lehrersache“?

47

Andrea Weinhandl

Pädagogische Reflexionen zum Problem der Bildung im digitalen Zeitalter

54

Barbara Winkler

Ein Plädoyer für den Hund im Unterricht – zur Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen

58

Susanne Roßnagl

Unterschiede in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen bei Lehramtsstudierenden

64

Rainer Hawlik

Schule der Beschämung?

72

Nune Tahmasian

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung

77

Aus der pädagogischen Praxis

Doris Ziniel im Gespräch mit Sabrina Schrammel

Erziehung ist Beziehung

82

Brigitte Gruber	
Wenn die Beziehung nicht passt, hat die Erziehung keine Chance	90
Margarethe Eva Koncki-Polt	
Beziehung und Unterricht	94
Martin Themel-Huber	
Wenn es um dich und mich geht, wird der Unterricht spannend	100
Forum	
Dorian Mayerhofer	
Ausbildung abgeschlossen und doch kein Lehrer?	106
Autor_innenverzeichnis	109

Herbert Gabriel

Sehr geehrte Leser_innen!

„Der Aufbau von Beziehungen zu den Lernenden erfordert Tatkraft, Effizienz und Respekt aufseiten der Lehrperson für das, was das Kind mit in die Klasse bringt (von Zuhause, aus seiner Kultur, von Peers).“ (Hattie et al., 2013, S. 141)

Nicht erst seit der eingangs zitierten Studie wissen wir um die Bedeutung der Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung. Das Thema **Beziehung und Unterricht** zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Pädagogik. Beziehung braucht Begegnung, und diese war, in ihrer realen Form, im Unterricht der letzten acht Monate immer wieder nur eingeschränkt oder gar nicht möglich. Ein Umstand, der, wie man weiß, aus entwicklungspsychologischer Perspektive vielen Schüler_innen zu schafen macht – je jünger, umso folgenreicher.

Mit dem Call für die vorliegende Ausgabe hat das Redaktionsteam von phpublico dieses bedeutende Thema aufgegriffen und als Anstoß den Ausschnitt aus dem Prolog von Michael Feltens Buch mit dem Titel „Unterricht ist Beziehungssache“ (2020) vorgegeben. Er lautet wie folgt:

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: 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?

Und es haben sich viele kundige Kolleg_innen gefunden, Zeit genommen und einen Beitrag für diese Ausgabe verfasst. Schlussendlich waren es so viele interessante und spannende Einreichungen, dass wir den planmäßigen Umfang dieser Ausgabe verdoppeln mussten! Ganz besonders freut uns, dass wir auch Professor Henri Julius, der den Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung an der Universität Rostock innehat, und sein Team als Autor_innen für diese Ausgabe gewinnen konnten.

Die Ausführungen beschäftigen sich mit der theoretischen Grundlegung des Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnisses in der Ideengeschichte und pädagogischen Forschung, mit relevanten Erkenntnissen aus der Psychologie der Beziehung, mit Untersuchungen zur Frage nach dem Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnis angesichts der zunehmenden Digitalisierung des

Unterrichts, mit der pädagogischen Beziehungen im Unterrichtsalltag und mit der Standardisierung im Beziehungskontext.

Mein herzlicher Dank gilt allen Autor_innen für ihre interessanten Beiträge und die gute Zusammenarbeit sowie dem Redaktionsteam für seinen unermüdlichen Einsatz.

Allen Leser_innen wünsche ich inspirierende Momente bei der Lektüre und bleiben Sie gesund!

Herzlichen Gruß,
Herbert Gabriel

Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache: Reclam Bildung und Unterricht. Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag.

Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Schneider Hohengehren.

Henri Julius, Janet Langer, Erzsébet Matthes & Kerstin Uvnäs-Moberg

Bindungsgeleitete Pädagogik

Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen. Das gilt insbesondere für die Kindheit, in der sich das Gehirn entwickelt und in der die Abhängigkeit von Beziehungen am größten ist. Aus bindungstheoretischer Sicht spiegeln sich die Beziehungserfahrungen von Kindern mit ihren primären Bezugsfiguren in den verinnerlichten Beziehungskonzepten der betroffenen Kinder wider. Kinder, die eine gestörte Beziehung zu ihren Eltern haben, weil sie von den Eltern z. B. zurückgewiesen, vernachlässigt, überbehütet oder gar misshandelt oder getrennt werden, entwickeln in der Regel sog. unsichere Bindungsmuster. Diese unsicheren Bindungsmuster stehen in einem ursächlichen Zusammenhang zu einer großen Bandbreite von psychischen Störungen des Kindes- und Jugendalters. Diese unsicheren Bindungsmuster werden auch auf sekundäre Bezugspersonen wie z. B. Lehrer_innen übertragen, so dass betroffene Kinder in diesen neuen Beziehungen das gleiche Beziehungsverhalten zeigen, wie in ihren bisherigen Primärbeziehungen. Lehrerinnen und Lehrer reagieren wiederum häufig komplementär auf dieses Beziehungsverhalten und zementieren so die Bindungsmuster der Kinder. Die weitere psychosoziale, emotionale und kognitive Entwicklung betroffener Kinder ist dadurch stark gefährdet. Um die Zementierung missglückter Bindungsmuster zu verhindern und stattdessen entwicklungs- und lernfördernde Beziehungen aufzubauen, wurde das CARE[®]-Programm entwickelt. Ziel dieses bindungsgeleiteten Interventionsprogramms ist es, die pädagogischen Beziehungen zu Kindern so zu gestalten, dass sie den bisherigen Beziehungserfahrungen widersprechen und die Entwicklung gesunder Beziehungskonzepte fördern.

Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen:

Die Perspektive der Evolutionsbiologie

Vielleicht fragen Sie sich, warum ein Artikel über beziehungsorientierte, pädagogische Interventionen mit einem Absatz über die Evolutionsbiologie beginnt. Der Grund ist denkbar einfach. Auch wenn wir Menschen das in der Regel nicht realisieren, so sind wir doch Produkte der Evolution. Die Mechanismen, die der Evolution zugrunde liegen, zuvorderst die Anpassung an je spezifische Umwelten, sollten sich deshalb auch in uns wiederfinden. Das werden Sie beim Lesen dieses Artikels wiederholt erfahren.

Wenn wir Produkte der Evolution sind, dann muss sich auch unser Gehirn im Verlaufe dieser Evolution entwi-

ckelt haben. Als Triebfeder für die Entwicklung großer Gehirne gilt aus evolutionsbiologischer Sicht das Zusammenleben in sozialen Gruppen (Shultz & Dunbar, 2014). Denn das Zusammenleben in Gruppen erfordert eine höhere Gehirnleistung, um die gemeinsamen Aktivitäten zum Vorteil aller aufeinander abzustimmen.

Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen:

Beziehungen als Motor der individuellen Entwicklung

Was für die Evolution gilt, scheint auch für die individuelle Entwicklung zu gelten. In der Humanpsychologie dürfte es eine der wichtigsten Erkenntnisse der letzten Dekaden sein, dass sich auch die individuelle, menschi-

che Entwicklung in weiten Bereichen im Kontext von Beziehungen vollzieht. Das gilt natürlich insbesondere für die Kindheit, in der sich das Gehirn entwickelt und in der die Abhängigkeit von Beziehungen am größten ist (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2012).

Die Qualität der Beziehungen zu primären Bezugsfiguren ist einer der wichtigsten Prädiktoren für die Entwicklung von Sozialkompetenzen sowie adaptivem Sozialverhalten (Zimmermann, 1997). Aber nicht nur die soziale, sondern auch die emotionale und kognitive Entwicklung vollzieht sich im Wesentlichen in Beziehungen. Kinder, die in fürsorglichen, warmherzigen Beziehungen groß werden, haben einen breiteren Zugang zu ihren Gefühlen und können diese besser regulieren (Schore, 2012). Und neue Studien zeigen, dass Kinder sogar eine höhere Intelligenz entwickeln, wenn sie im Kontext solcher entwicklungsfördernder Beziehungen aufwachsen (Eisfeld, eingereicht). Aber warum ist das so?

Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen:

Psychologische Theorien

Hervorragend geeignet für die Beantwortung dieser Fragen ist die Bindungstheorie einschließlich ihrer Erweiterungen. Bowlby (1979) zufolge handelt es sich bei der Bindung um ein angeborenes, lebenslanges, menschliches Bedürfnis nach Nähe, das in allen engen, emotionalen Beziehungen eine Rolle spielt. Im Lebenszyklus kommt der Bindung in der frühen und mittleren Kindheit allerdings eine besonders hervorgehobene Bedeutung zu, da hier die Abhängigkeit von Anderen besonders groß ist.

Auf der Verhaltensebene äußert sich die kindliche Bindung als jegliches Verhalten, das geeignet ist, die Nähe zu einer Fürsorgeperson herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. So schreit oder ruft etwa ein Kleinkind, es streckt die Arme aus oder es krabbelt zu seiner Fürsorgeperson, wenn es deren Nähe möchte. Dieses kindliche Bindungsverhalten ist am stärksten ausgeprägt, wenn ein Kind gestresst oder verängstigt ist (Bowlby, 1988).

Auf dieses Bindungsverhalten reagieren die Elternfiguren mit Fürsorge. Ziel des Fürsorgeverhaltens ist es, das Kind zu schützen und seinen Stress zu regulieren. Das Fürsorgeverhalten äußert sich in all jenen Verhaltensweisen, die darauf zielen, die Nähe zum Kind herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, indem die Fürsorgeperson das Kind z. B. zurückholt, nach ihm ruft oder Augenkontakt herstellt.

Sowohl kindliches Bindungsverhalten als auch elterliches Fürsorgeverhalten sind angeboren (Bowlby, 1988). Aus evolutionsbiologischer Sicht garantieren das fein aufeinander abgestimmte Bindungs- und Fürsorgeverhalten den optimalen Schutz des Kindes sowie die Regulation des kindlichen Stresses. Denn langanhaltender Stress ist mit einem hohen Risiko für das Überleben einer Spezies assoziiert. Wird Stress chronisch, so reduziert sich die Lebenszeit sowie die Reproduktionsrate betroffener Individuen in einem signifikanten Ausmaß.

Zwar sind menschliches Bindungs- und Fürsorgeverhalten angeboren. Es bedarf aber bestimmter Bedingungen, damit sich diese angeborenen Anlagen entfalten können. Wie ein Samenkorn, das Wasser, Wärme und Licht benötigt, um aufgehen zu können, so benötigen auch das genetisch präformierte Bindungs- und Fürsorgeverhalten bestimmte Bedingungen, um sich zu entfalten.

Für eine optimale Entfaltung des kindlichen Bindungsverhaltens bedarf es der ‚*Feinfühligkeit*‘ der Elternfiguren. Feinfühligkeit ist als Fähigkeit definiert, die kindlichen Bindungssignale korrekt wahrzunehmen (Sensitivität) und adäquat darauf zu reagieren (Responsivität). Schreit ein Baby, so weiß eine *feinfühlige* Mutter, was der Grund des Schreiens ist – sie weiß z. B. ob das Baby vor Hunger, aus Angst oder Langeweile schreit (Sensitivität). Das ist die Voraussetzung, um angemessen auf das entsprechende Bindungssignal reagieren zu können (Responsivität). Schreit das Kind aus Angst, reguliert sie die Angst und den damit verbundenen Stress des Kindes herunter, schreit das Kind aus Langeweile, spielt sie mit ihm, schreit das Kind, weil es Hunger hat, stillt sie es (Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020).

Für die Entwicklung eines optimalen Fürsorgeverhaltens bedarf es v. a. sicherer Bindungserfahrungen in der eigenen Kindheit der Fürsorgeperson.

Die Reaktionen der Elternfiguren auf das angeborene Bindungsverhalten werden vom Kind als Bindungserfahrungen in sog. *internalen Arbeitsmodellen* abgespeichert. Internale Arbeitsmodelle sind geistige Repräsentationen von Bindungserfahrungen, die sowohl emotionale als auch kognitive Komponenten enthalten (Bowlby, 1988).

Ein weiteres angeborenes Verhaltensmuster ist das sog. *Explorationsverhalten*. Und auch dieses Verhalten lässt sich evolutionsbiologisch erklären, wird doch die Überlebenschance von Individuen einer Spezies erhöht, je mehr Informationen diese über ihre Umwelt haben. Denn je mehr ein Individuum über seine Umwelt weiß, desto besser kann es sich an diese Umwelt anpassen, desto höher sind folglich seine Überlebenschancen und desto wahrscheinlicher wird es, dass es seine Gene in die nächste Generation weitergibt. Hier spiegelt sich das finale Prinzip der Evolution wider. Für die Entfaltung des angeborenen Explorationsverhaltens ist wiederum eine hohe Feinfühligkeit der Elternfiguren entscheidend.

Explorations- und Bindungsverhalten sind bei einem psychisch gesunden Kind fein aufeinander abgestimmt. Fühlt sich ein Kind sicher, erkundet es seine Umwelt. Wird es während seiner Exploration geängstigt oder gestresst, sucht es wiederum die Nähe zur Fürsorgefigur. Diese reguliert die Angst und den Stress des Kindes herunter, das daraufhin wieder mit der Exploration beginnt.

Hat ein Kind keine Eltern, die feinfühlig auf sein Bindungsverhalten reagieren, weil die Eltern z. B. die Bindungssignale ignorieren oder gar aggressiv auf das Bindungsverhalten des Kindes reagieren, entfaltet sich das angeborene Verhaltensmuster der Bindung nicht. Wie Sie gleich sehen werden, sind betroffenen Kinder nun gezwungen, sich an diese aversiven Bedingungen anzupassen. Hier spiegelt sich der evolutive Mechanismus der Anpassung wider. In Abhängigkeit von der Qua-

lität elterlicher Fürsorge entwickeln Kinder entweder ein sicheres, ein unsicher-vermeidendes, ein unsicher-ambivalentes oder ein desorganisiertes Bindungsmuster.

Die Bindungsmuster

Die sichere Bindung: Reagieren Eltern feinfühlig auf die Bindungssignale bzw. das Bindungsverhalten des Kindes, entfaltet sich beim Kind das genetisch vorgeformte Bindungsmuster, die sog. sichere Bindung. Die Bindungserfahrungen mit feinfühligem Eltern werden, wie beschrieben, in einem Internalen Arbeitsmodell von Bindung abgespeichert. In diesem Arbeitsmodell sind die Bindungsfiguren aufgrund entsprechender Erfahrungen als zuverlässig, verfügbar und unterstützend repräsentiert. Deshalb suchen sicher gebundene Kinder in stresshaften und angstbesetzten Situationen aktiv deren Nähe, Trost und Unterstützung. Kinder dieser Bindungsgruppe sind sich der Verfügbarkeit ihrer Bezugspersonen sicher und können daher außerhalb emotional belastender Situationen ihre Umwelt relativ stressfrei explorieren. Diese Form der stressfreien Exploration erlaubt nur die sichere Bindung. Alle anderen Bindungsmuster sind mit erhöhten Stresszuständen assoziiert. Die Folgen chronisch hohen Stresses auf das Lernen werden wir im weiteren Verlauf dieses Artikels diskutieren.

Die unsicher-vermeidende Bindung: Statt feinfühligere Fürsorge erfahren sog. vermeidend gebundene Kinder in stress- und angstbesetzten Situationen immer wieder nur die Zurückweisung durch die Elternfiguren. Das angeborene, sichere Bindungsverhalten ist jetzt nicht mehr adaptiv. Denn wird der Versuch, Nähe zu einer Fürsorgefigur herzustellen, zurückgewiesen, so ist das sehr verletzend. Das gilt insbesondere für stresshafte und angstbesetzte Situationen. Um weitere Zurückweisungen zu vermeiden, verhalten sich Kinder dieser Bindungsgruppe eher beziehungsvermeidend und suchen in belastenden Situationen keine Nähe, Trost und Unterstützung mehr bei ihren Bindungsfiguren. Stattdessen zeigen sie ein erhöhtes Explorationsverhalten, indem sie sich z. B.

Spielsachen oder anderen Objekten zuwenden. So versuchen die betroffenen Kinder durch Ablenkung, ihre Angst und ihren Stress zu regulieren. Das gelingt durch diese Strategie aber nur bedingt (Hill-Soderland, Mills-Koonce, Propper et al., 2008). Im Arbeitsmodell vermeidend gebundener Kinder sind die Eltern als zurückweisend und nicht unterstützend repräsentiert.

Das unsicher-ambivalente Bindungsmuster: Wie das unsicher-vermeidende Bindungsmuster, so stellt auch das sog. unsicher-ambivalente Bindungsmuster eine optimale Anpassung an das defizitäre Fürsorgeverhalten einer primären Bezugsperson dar. Statt sich an chronische Zurückweisungen anzupassen, sind ambivalent gebundene Kinder gezwungen, sich an eine *inkohärente Fürsorge* zu adaptieren. Eine solche Form der Fürsorge ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Fürsorgeperson manchmal dem kindlichen Bindungsbedürfnis nach Nähe in emotional belastenden Situationen nachkommt, häufiger aber dieses Bedürfnis – insbesondere in emotional belastenden Situationen – missachtet. Ein Kind, das einem solchen, inkohärenten Fürsorgeverhalten ausgesetzt ist, kann sich nicht mehr sicher sein, ob eine Fürsorgeperson in einer stresshaften oder angstbesetzten Situation verfügbar ist, oder eben nicht. Im Internalen Arbeitsmodell dieser Kinder sind die Bindungsfiguren deshalb auch als unzuverlässig repräsentiert (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Eine optimale Anpassung an diese Unzuverlässigkeit der Fürsorgeperson besteht darin, ständig deren Nähe zu suchen. Nur so ist es gewährleistet, dass die Fürsorgeperson in einer emotional belastenden Situation verfügbar ist. So klammern etwa Kleinkinder an ihre Fürsorgepersonen, während ältere Kinder sich selbst im Grundschulalter häufig noch sehr anhänglich und kleinkindhaft verhalten. Es ist unmittelbar einsichtig, dass ein solches Verhalten auf Kosten des Explorationsverhaltens geht. Ein weiteres Charakteristikum ambivalent gebundener Kinder findet sich in ihrem emotionalen Erleben und Ausdruck. Wut und Ärger, die durch Zurückweisungen ausgelöst werden, können von ambivalent gebundenen Kindern kaum reguliert werden. Offene oder verdeckte Aggressionen gegenüber der

Fürsorgeperson sind deshalb insbesondere in emotional belastenden Situationen, bzw. in der Folge solcher Situationen, sehr häufig zu beobachten. Im Vergleich zu den vermeidend gebundenen Kindern weisen ambivalent gebundene Kinder ein im Mittel noch höheres Stressniveau auf. Denn während sich vermeidend gebundene Kinder vor weiterer Zurückweisung schützen können, sind ambivalent gebundene Kinder ja in ständiger Sorge, dass ihre Bezugsfigur sie verlassen könnte.

Das desorganisierte Muster: Während die Fürsorgefiguren ambivalent gebundener Kinder durch ihre Unzuverlässigkeit – und der damit beim Kind einhergehenden Angst vor Verlust – passiv Stress induzieren, werden sog. desorganisiert gebundene Kinder aktiv von ihren Eltern geängstigt und gestresst. Dies geschieht v. a. dann, wenn Eltern ihre Kinder physisch, psychisch oder sexuell misshandeln. Verursacht die Bindungsfigur aktiv selbst Angst- und Stresszustände, ist das Kind mit einer paradoxen Situation konfrontiert. Denn der genetisch präformierte Impuls, in einer stresshaften und angstbesetzten Situation Nähe bei einer Bindungsfigur zu suchen, kollidiert nun mit der Angst vor dieser Bindungsfigur, die ja selber die Quelle dieser extremen Belastung ist.

Unter diesen Bedingungen kann das Kind weder Nähe suchen – die Strategie der sicher und ambivalent gebundenen Kinder – noch greift der Versuch, sich abzulenken – die Strategie der vermeidend gebundenen Kinder. Diese – als organisiert bezeichneten Strategien – brechen nun zusammen, weswegen das Muster auch als desorganisiert bezeichnet wird.

Um die traumatische Situation dennoch zu bewältigen, versuchen betroffene Kinder, die schmerzvollen Bindungserfahrungen vom Bewusstsein auszuschließen. Dies scheint durch den Mechanismus der Dissoziation zu gelingen, einer Form der psychischen Abwehr, die primär auf die Nicht-Wahrnehmung traumatischer Reize zielt. So ist es z. B. bekannt, dass viele Kinder sich während sexueller oder physischer Missbrauchshandlungen in einen hypnoseähnlichen Zustand versetzen (Summit,

1983). Bei dem Versuch der Bewältigung schwerer Traumata, wie z. B. sexuellem Missbrauch oder physischer Misshandlung, wird diesen dissoziativen Prozessen der Abwehr die Funktion zugeschrieben, Betroffene in der traumatischen Situation vor einer Überschwemmung mit bedrohlichen Wahrnehmungen und Gefühlen zu schützen (Liotti, 1999; Stolz & Julius, 1998). Wenn es Kindern gelingt, sich während der Dauer traumatischer Ereignisse in einen anderen Bewusstseinszustand zu versetzen, dann ist es wahrscheinlich, dass traumabezogene Information nicht im normalen, episodischen Gedächtnis gespeichert werden, sondern in einen Speicher, der mit dem dissoziativen Bewusstseinszustand verknüpft ist. Ein solches, vom Tageswach-Bewusstsein „abgetrenntes System“ (Bowlby, 1982) enthält traumaassoziierte Verhaltensmuster, Erinnerungen, Gefühle und Kognitionen. Teile des Traumas (z. B. assoziierte Emotionen) bis hin zur gesamten traumatischen Erfahrung können so einem bewussten Zugang verschlossen bleiben. Gelangen traumatische Erfahrungen in ein „abgetrenntes System“, so werden sie dort nicht verarbeitet, sondern sozusagen im „Rohzustand“ abgespeichert.

Wird ein abgetrenntes System aktiviert – was zumeist durch bindungsrelevante Hinweisreize geschieht – haben betroffene Individuen plötzlich Zugang zu den unverarbeiteten, traumatischen Erfahrungen. Häufig werden desorganisiert gebundene Kinder in diesem Zustand von traumabezogenen Emotionen, Gedanken oder Verhaltensimpulsen, wie z. B. extrem ängstlichem oder aggressivem Verhalten, überwältigt. Da diese Emotionen, Gedanken und Verhaltensimpulse von einem abgetrennten System ausgelöst werden, sind sie kaum willentlich kontrollierbar.

Zusätzlich zu den Symptomen, die mit der Aktivierung abgetrennter Systeme einhergehen, entwickeln desorganisiert gebundene Kinder häufig kontrollierende Verhaltensweisen gegenüber ihren Bindungsfiguren. Interpretiert man das kontrollierende Verhalten als Bindungsstrategie, so lässt sich dieses Verhalten als Versuch begreifen, Zustände von Hilflosigkeit und Kontrollver-

lust, die typisch für familiäre Missbrauchs-, Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen sind, zu bewältigen. Solange man andere kontrolliert, sind diese Personen nicht in der Lage, einen selbst zu kontrollieren. Ängste, die mit diesen Personen assoziiert sind, lassen sich so reduzieren.

Die Strategie, andere zu kontrollieren, ist aber nicht stabil und bricht leicht zusammen (Solomon & George, 1999). So kollabiert diese Strategie etwa, wenn eine Bindungsfigur auf das kontrollierende Verhalten eines Kindes mit Gegenkontrolle reagiert. Gegenkontrolle erhöht die Angst und den Stress beim Kind und führt in der Regel zum Versuch noch stärkeren Kontrollverhaltens. Eskaliert diese Situation von Kontrolle und Gegenkontrolle, so führt dies beim Kind häufig zu einem emotionalen Ausbruch, stark ängstlichem oder aggressivem Verhalten oder zu vollständigem Rückzug. Diese Symptome weisen auf die Aktivierung eines abgetrennten Systems hin.

Im Arbeitsmodell desorganisiert gebundener Kinder ist das Kind selbst als verletzlich und hilflos im Angesicht angstauslösender Situationen repräsentiert, und die Bindungsfigur als eine Person, von der Angst und Stress ausgeht (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008).

Neurobiologische Grundlagen

Als neurobiologische Basis für die kindliche Bindung hat das Neuropeptid Oxytocin eine zentrale Bedeutung (Uvnäs-Moberg & Petterson, 2005). Oxytocin wird im Hypothalamus gebildet und hat sowohl die Funktion eines Neurotransmitters als auch die eines Hormons. Durch diese Doppelfunktion sowie die Tatsache, dass Oxytocin in viele verschiedene Hirnbereiche hineinwirkt, geht eine große Bandbreite von Oxytocin-vermittelten Effekten mit der Freisetzung von Oxytocin einher. Einerseits betreffen diese Effekte die Reduktion von Stress und Angst. Andererseits findet sich eine Bandbreite von Effekten im sozialen Bereich (Uvnäs-Moberg, 2013). So werden soziale Interaktionen stimuliert und

erleichtert, indem Oxytocin Empathie und Vertrauen in andere erhöht, soziale Ängstlichkeit reduziert und den Zugang zu eigenen emotionalen Zuständen erleichtert.

Oxytocin wird im Verlauf der menschlichen Entwicklung zunächst v. a. durch den Körperkontakt zwischen Mutter und Baby sowie durch das Saugen des Babys an der Mutterbrust freigesetzt. Durch den engen Körperkontakt wird sowohl beim Baby als auch bei der Mutter Oxytocin freigesetzt, wodurch Angst und Stress reduziert und soziale Interaktionen zwischen Mutter und Kind angebahnt und erleichtert werden (Uvnäs-Moberg, 2014). Indem das Kind diese Erfahrung mit seiner Fürsorgeperson verknüpft, kann im weiteren Verlauf der Entwicklung Oxytocin beim Kind schon durch den Anblick oder die Stimme der Fürsorgeperson freigesetzt werden. Es ist anzunehmen, dass im Verlauf der weiteren Entwicklung eines Kindes Oxytocin nicht nur in der Gegenwart und durch den Kontakt zur primären Bindungsfigur freigesetzt wird, sondern ebenfalls durch den Kontakt zu sekundären Fürsorgepersonen, wie z. B. Lehrer_innen.

Durch die häufige Freisetzung von Oxytocin entwickeln sicher gebundene Kinder einen guten Tonus bzw. eine adaptive Regulation ihres Oxytocin Systems (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2012).

Bei vermeidend, ambivalent und desorganisiert gebundenen Kindern lösen die Fürsorgefiguren hingegen keine adäquate Freisetzung von Oxytocin beim Kind aus. Da Stress v. a. über die Freisetzung von Oxytocin reduziert wird, finden sich bei unsicher gebundenen Kindern zudem höher aktivierte Stressachsen. Die bisherigen Daten zeigen, dass von der Vermeidung über die Ambivalenz zur Desorganisation hin das Stressniveau der betroffenen Kinder steigt (zusammengefasst in Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2012). Das höchste Stressniveau weisen desorganisiert gebundene Kinder auf. Denn die Bezugsfiguren dieser Kinder sind nicht nur unfähig Angst und Stress beim Kind zu reduzieren (wie das bei der vermeidenden Bindung der Fall ist), sondern sie aktivieren stattdessen deren Stressachsen.

Aus der Perspektive des Kindes ist das hochgradig adaptiv, da das Stress-System das Kind in Alarmbereitschaft versetzt und es auf potenzielle Gefahren vorbereitet. Zudem fallen desorganisiert gebundene Kinder durch einen extrem niedrigen Oxytocin-Spiegel auf. Und auch dieser Befund spiegelt eine optimale Anpassung wider. Denn es ist hochgradig adaptiv, dass betroffene Kinder Angst vor ihren Bindungsfiguren haben und ihnen nicht mehr vertrauen. Das Bindungsverhalten als auch die darunter liegenden, neurobiologischen Systeme passen sich somit an die defizitären bzw. pathologischen Fürsorgebedingungen an.

Folgen unsicherer Bindungsmuster

Folgen für das Lernen. Hoher Stress und die Fähigkeit zu Lernen verhalten sich gegenläufig. Je höher der Stress, desto stärker werden kognitive Prozesse gehemmt, die für problemlösendes Lernen und damit für die Intelligenzentwicklung von zentraler Bedeutung sind. Chronisch hoher Stress bedingt, dass Kinder ihr volles kognitives Potential nicht entfalten können. Das liegt zum einen daran, dass Stress einen Effekt auf die Aufmerksamkeitsprozesse hat (Aston-Jones et al., 1999). Statt einer fokussierten Aufmerksamkeit, die für problemlösendes Denken unerlässlich ist, induziert hoher Stress eine sog. ‚scannende‘ Aufmerksamkeit. Das ist hochadaptiv, denn so lassen sich potenzielle Stressoren in der Umgebung frühzeitig erkennen und ermöglichen eine schnelle Reaktion. Für problemlösende Denkprozesse ist eine solche scannende Aufmerksamkeit hingegen denkbar ungeeignet, vergegenwärtigt man sich, dass diese mit einer kurzen Aufmerksamkeitsspanne sowie einer leichten Ablenkbarkeit einhergeht.

Aber nicht nur Aufmerksamkeits- auch Denkprozesse werden durch hohen Stress gehemmt. Zusammengekommen scheinen diese stressbedingten Effekte auf die kognitive Entwicklung eine Reduktion des IQ um 13 Punkte bis zum sechsten Lebensjahr zu bedingen (Eisfeld, eingereicht).

Folgen für die sozial-emotionale Entwicklung: Zusammenfassend zeigen die bisherigen Daten, dass unsicher gebundene Kinder im Vor- und Grundschulalter in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung negativ von sicher gebundenen Kindern abweichen. Der wahrscheinlich niedrigere Oxytocin-Spiegel dieser Kinder findet somit seine Entsprechung im Sozialverhalten dieser Kinder. Im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern zeigen unsicher gebundene Kinder weniger Empathie (Sroufe, 1983), verfügen über weniger effektive Konfliktlösungsstrategien, vertrauen ihren Peers weniger und interpretieren soziale Konfliktsituationen daher eher negativ, während sicher gebundene Kinder durch Optimismus in ihrer sozialen Wahrnehmung auffallen (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass unsicher gebundene Kinder – im Gegensatz zu sicher gebundenen – hochsignifikant häufiger abweisendes und aggressives Verhalten gegenüber anderen zeigen (Sroufe, 1983). Sicher gebundene Kinder hingegen verfügen eher über ein festes Freundschaftsnetz und haben häufiger einen besten Freund sowie weniger Probleme mit Gleichaltrigen (Dodge, 1993).

Verteilung der Bindungsmuster

Die gemittelte prozentuale Verteilung der Bindungsmuster zeigt, dass etwas weniger als die Hälfte deutschsprachiger Kinder sicher gebunden ist (44,9 %). Etwa ein Viertel der Kinder weist ein vermeidendes Bindungsmuster auf (27,7 %), ein Fünftel (19,9 %) der Kinder wurde als unsicher-ambivalent eingestuft und 7,5 % als desorganisiert (Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000). In Stichproben von Heimkindern sowie in Stichproben von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung verschieben sich diese Verhältnisse zuungunsten des Anteils sicher gebundener Kinder. In diesen Stichproben wurden bis zu 85 % der Kinder als desorganisiert klassifiziert (van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996; Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009).

Transmission von Bindung

Schon früh können Kinder neben ihren primären Fürsorgepersonen weitere Bindungen zu alternativen Bezugspersonen entwickeln (Bowlby, 1969), sofern diese physische und emotionale Fürsorge bereitstellen, beständig und vorhersehbar präsent sind und emotionalen Einsatz zeigen (van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992). Diese Kriterien beziehen sich nicht nur auf leibliche Eltern, sondern haben allgemeine Gültigkeit und dürften von vielen pädagogischen Fachkräften wie z. B. Lehrer_innen und Erzieher_innen erfüllt werden (Howes & Hamilton, 1992; Pianta, 1997). Besonders im Kindergarten- und im Grundschulalter sind pädagogische Fachkräfte nicht nur für die Vermittlung von Wissen zuständig, sondern ebenso für die emotionale und physische Fürsorge der Kinder, – von der fürsorglichen Unterstützung z. B. beim Essen, beim Spielen bis hin zur emotionalen Fürsorge, wie z. B. dem Trösten eines Kindes (Alexander, Entwisle & Thompson, 1987). Zudem verbringen Pädagog_innen sehr viel Zeit mit den ihnen anvertrauten Kindern und bieten ihnen in diesem Zeitrahmen eine beständige und vorhersehbare Präsenz (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

Pädagogische Beziehungen sind in der Regel natürlich keine vollständig entwickelten Bindungsbeziehungen. Diese Funktion ist zumeist den primären Fürsorgepersonen der Kinder vorbehalten. Da sekundäre Fürsorgepersonen aber wichtige Bindungsfunktionen (z. B. die Regulation von Stress) übernehmen können, bezeichnen wir diese Beziehungen im Folgenden als ‚*bindungsartig*‘.

Die bisherigen Daten weisen darauf hin, dass Kinder diesen sekundären Bezugsfiguren gegenüber ebenfalls Bindungsverhalten zeigen. Und dieses Bindungsverhalten gleicht dem Bindungsverhalten, das diese Kinder gegenüber ihren Eltern zeigen (Achatz, 2007; Aschauer, 2006).

So wenden sich *sicher* gebundene Kinder in einer stresshaften Situation zumeist auch an eine sekundäre Für-

sorgeperson, weil sie erwarten, Fürsorge und Rückversicherung in einer solchen Situation zu erhalten. Ein Kind mit einem *vermeidenden* Bindungsmuster, das auf entsprechenden Erfahrungen mit seinen primären Fürsorgepersonen basiert, wird sich hingegen von einer pädagogischen Fachkraft emotional zurückziehen und die Versuche dieser neuen Bezugsperson nach Kontaktaufnahme ignorieren. Diese Strategie hat das Kind gelernt, um die *Zurückweisung*, die es *erwartet*, zu vermeiden. Ein *ambivalent* gebundenes Kind wiederum wird eher versuchen, permanent die Nähe zu sekundären Fürsorgeperson herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (indem es z. B. klammert). Diese Strategie resultiert aus der Erwartung, dass die Fürsorgefigur in einer bindungsrelevanten Situation nicht verfügbar sein könnte. Das Kind zeigt dieser Person gegenüber das gleiche bindungsbezogene Verhalten, wie gegenüber seinen Eltern. So ist es auch bei *desorganisiert* gebundenen Kindern, die sekundären Fürsorgepersonen gegenüber oft das gleiche, kontrollierende Verhalten zeigen, wie gegenüber ihren primären Bezugsfiguren. „Besser ich kontrolliere andere, als dass diese Menschen mich kontrollieren, indem sie mir etwas antun“, so könnte ein desorganisiert gebundenes Kind denken. In seinem Internalen Arbeitsmodell von Bindung sind die Fürsorgepersonen als gefährlich und angstauslösend abgebildet. Die Erwartung, dass dem Kind von der Fürsorgeperson Gefahr droht, wird auf die *neue* Fürsorgeperson übertragen. Das Kind verhält sich nun dieser Person gegenüber ebenfalls kontrollierend.

Wenn eine Transmission der in der Familie erworbenen Bindungsmuster auf pädagogische Bezugsfiguren stattfindet, stellt sich als nächstes die Frage nach den Reaktionen dieser Personen auf das bindungsbezogene Verhalten der Kinder. Die bisherigen Forschungsergebnisse legen nahe, dass die neuen Fürsorgepersonen wiederum ähnlich auf das bindungsbezogene Verhalten reagieren, wie die Eltern der jeweiligen Kinder (z. B. Julius, 2001; Pianta, 1997). Das Fürsorgeverhalten der neuen Bezugsfiguren ist somit *komplementär* zum kindlichen Bindungsverhalten.

So verhalten sich Lehrer_innen sicher gebundenen Kindern gegenüber wiederum eher feinfühlig, indem sie adäquat auf deren Bindungsverhalten reagieren. Vermeidend gebundenen Kindern gegenüber verhalten sich pädagogische Fachkräfte hingegen eher ignorierend. Kinder, die ambivalent gebunden sind, erfahren signifikant häufiger wieder inkonsistentes Verhalten seitens der sekundären Fürsorgeperson, während die meisten Pädagog_innen mit Gegenkontrolle auf das kontrollierende Verhalten desorganisiert gebundener Kinder reagieren.

Bei diesen komplementären Reaktionen handelt es sich wahrscheinlich um ein intuitives Verhalten, das im angeborenen Fürsorgeverhalten begründet ist. Dies sei am Beispiel des vermeidenden Musters verdeutlicht. Ein vermeidend gebundenes Kind zeigt – wie Sie wissen – kein Bindungsverhalten. Zeigt es kein Bindungsverhalten, wird auch das angeborene Fürsorgeverhalten nicht ausgelöst, so, dass das Kind keine Zuwendung erhält. Der Zyklus der Nichtbeachtung schließt sich wieder.

Durch komplementäres Verhalten seitens der sekundären Fürsorgepersonen werden nicht nur das sichere, sondern auch das ambivalente, vermeidende und desorganisierte Bindungsmuster zementiert. Damit erhöhen sich auch die Entwicklungsrisiken, die mit den unsicheren Bindungsmustern assoziiert sind.

Das CARE®-Programm

Die unterschiedlichen Bindungsmuster spiegeln im Kern Strategien wider, mittels derer Kinder versuchen, sich an unterschiedliche Beziehungsbedingungen anzupassen.

Vermeidend gebundene Kinder haben sich optimal an zurückweisende Fürsorgepersonen angepasst, indem sie bei Angst und Stress keine Nähe mehr zu diesen Personen suchen. So vermeiden sie weitere, schmerzliche Zurückweisungen. Ihre Angst und ihren Stress regulieren sie, indem sie sich ablenken.

Ambivalent gebundene Kinder sind optimal an Bezugsfiguren angepasst, die inkonsistent in ihrer Fürsorge sind. Um in einer stress- bzw. angstbesetzten Situation dennoch sicher sein zu können, dass die Fürsorgeperson verfügbar ist, versuchen sie, ständig in deren Nähe zu bleiben. Durch das Klammern an die Fürsorgeperson möchten ambivalent gebundene Kinder verhindern, dass diese Person sie allein lässt.

Desorganisiert gebundene Kinder werden durch ihre Fürsorgepersonen aktiv gestresst und geängstigt, insbesondere, wenn diese misshandelnd oder missbrauchend sind. Um der großen Angst und dem hohen Stress, der mit solchen Situationen einhergeht, zu entkommen, dissoziieren die meisten desorganisiert gebundenen Kinder. Als (brüchige) Strategie entwickeln sie im weiteren Verlauf kontrollierendes Verhalten.

Während sich vermeidend, ambivalent und desorganisiert gebundene Kinder an negative Beziehungsbedingungen anpassen müssen, kann sich bei sicher gebundenen Kindern die genetisch vorgeformte Strategie durch das feinfühlige Verhalten der Fürsorgepersonen entfalten. Bei Angst und Stress suchen sicher gebundene Kinder die Nähe zu ihren Fürsorgepersonen. Trost und Rückversicherung dieser Personen regulieren Angst und Stress des Kindes herunter. Ist dieser Zustand erreicht, beginnt das Kind wieder mit der Exploration in einem für Lernprozesse optimalen Aktivierungsniveau.

Die Anpassungen des Bindungsverhaltenssystems an die unterschiedlichen Beziehungsbedingungen finden nicht nur auf der psychologischen, sondern auch auf der physiologischen Ebene statt.

Die bisherigen Daten weisen darauf hin, dass sicher gebundene Kinder einen guten Tonus bzw. eine adaptive Regulation ihres Oxytocin-Systems entwickeln. Durch den optimalen Oxytocin-Tonus werden die Bausteine zum Aufbau sowie zur Aufrechterhaltung gelingender Sozialbeziehungen bereitgestellt. Die Stressachsen sicher gebundener Kinder sind auf einem mittleren Akti-

vierungsniveau einreguliert. Dieser Aktivierungszustand schafft optimale Lernvoraussetzungen.

Bei den vermeidend, ambivalent und insbesondere bei den desorganisiert gebundenen Kindern scheinen sich diese Muster hin zu einer höheren Aktivierung der Stressachsen und einer niedrigeren Freisetzung von Oxytocin zu verschieben. Und auch diese Verschiebungen in den neurobiologischen Regulationen sind letztlich optimale Anpassungen an die je spezifischen Fürsorgebedingungen, unter denen die betroffenen Kinder groß werden.

Das lässt sich leicht am Beispiel der Desorganisation verdeutlichen. Ein niedriger Oxytocin-Spiegel bedingt, dass sich ein Kind emotional verschließt und nicht mehr vertraut. Wird ein Kind z. B. von seinen Eltern misshandelt, ist es hochgradig adaptiv, diesen Eltern nicht mehr zu vertrauen und sich ihnen gegenüber emotional nicht zu öffnen. Hätte ein Kind in dieser Situation einen hohen Oxytocin-Spiegel – wie dies bei sicher gebundenen Kindern der Fall ist – dann würde das Trauma umso schwerer wiegen. Denn zum einen würde sein Vertrauen schmerzlich missbraucht, und zum anderen wäre die Wirkung des Traumas durch die emotionale Offenheit umso stärker. Durch ihre chronisch hoch aktivierten Stressachsen sind desorganisiert gebundene Kinder ebenfalls optimal auf Gefahren vorbereitet, die von ihren Fürsorgefiguren ausgehen. Um z. B. in potenziellen Misshandlungssituationen vorausschauend handeln zu können, ist eine permanent absuchende, ‚scannende‘ Aufmerksamkeit von Vorteil. Nur so kann ein betroffenes Kind Anzeichen im Verhalten einer Fürsorgeperson erkennen, die auf eine bevorstehende Misshandlung hinweisen. Die Wahrnehmung dieser Anzeichen ist von so großer Bedeutung, weil das Kind jetzt antizipatorisch handeln kann, indem es der Fürsorgeperson nun z. B. aus dem Wege geht.

Die Bindungsmuster spiegeln also sowohl auf psychologischer als auch auf physiologischer Ebene *optimale Anpassungen* an unterschiedliche Beziehungsbedingungen wider. Diese *Anpassungen* gelten aber nur für die jeweiligen Beziehungsbedingungen, in denen sie entstanden

sind. Außerhalb dieser Bedingungen sind diese Anpassungen nicht mehr funktional. So bereitet eine ‚scannende‘ Aufmerksamkeit zwar bestmöglich auf potenzielle Gefahren vor. Eine solche Aufmerksamkeit ist aber für problemlösende Denkprozesse gänzlich ungeeignet. Hier bedarf es einer fokussierten Aufmerksamkeit. Ein niedriges Oxytocin-Niveau puffert zwar die Wirkung von familiären Beziehungstraumata ab, weil das Kind sich emotional nicht mehr öffnet und kein Vertrauen mehr induziert wird. So ist das Kind nicht so verletzlich. Was aber in der Beziehung zu den Fürsorgepersonen schützt, wird zum Handicap für die weitere soziale und emotionale Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum unsichere, desorganisierte aber auch sichere Bindungen einen so großen Einfluss auf die weitere Entwicklung eines Kindes haben. Die sichere Bindung stellt den wohl bedeutendsten Schutzfaktor für die weitere Entwicklung dar. Die unsicheren Bindungen - und insbesondere die desorganisierte Bindung - gehen hingegen mit einem Risiko für die Entwicklung einher.

Anpassung vs. Störung

Das Verständnis dafür, dass die unsicheren Bindungsmuster einschließlich der assoziierten Symptome im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich keine Störungen sind, sondern dass sie optimale Anpassungen an zurückweisende, inkonsistente oder angstausslösende Fürsorgepersonen widerspiegeln, hat weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.

Denn in den meisten pädagogischen Kontexten werden die Symptome der Kinder als ‚Störungen‘ begriffen, die sich in Form ‚gestörten‘ Sozialverhaltens, einer ‚gestörten‘ Emotionalität sowie ‚gestörter‘ Lernprozesse äußern. Die Ursache dieser ‚Störungen‘ wird damit im Kind verortet. Durch entsprechende, kindzentrierte Interventionen, wie z. B. Aufmerksamkeits-, Lern-, oder Sozialtrainings, sollen die betroffenen Kinder ‚geheilt‘ werden. Dass die

Ursachen für die kindlichen Symptome in pädagogischen Kontexten häufig im Kind selbst gesehen werden, zeigt sich auch durch die Begrifflichkeit, mit der diese Kinder bezeichnet werden. So gelten betroffene Kinder z. B. als ‚verhaltensgestört‘ oder ‚erziehungsschwierig‘. Die Anpassungen der Kinder werden jetzt als ‚Störungen‘ begriffen, die es zu behandeln gilt.

Verstehen wir die beschriebenen Symptome im sozial-emotionalen sowie kognitiven Bereich als Ausdruck einer Anpassung im obigen Sinne, kommen wir hingegen zu einer gänzlich anderen, pädagogischen Sichtweise. Statt die sozialen, emotionalen und kognitiven Probleme der Kinder symptom-, also kindzentriert zu behandeln (durch z. B. Lern- und Sozialtrainings), sollten zuvorderst pädagogische Beziehungsbedingungen geschaffen werden, die es den Kindern erlauben, sich von diesen Anpassungen zu trennen. Dies kann nur durch den Aufbau sicherer, bindungsartiger Beziehungen gelingen. Denn nur so lässt sich das entwicklungsfördernde Potential, das in einer sicheren Bindung begründet ist, entfalten.

Ein solcher Zugang schließt kindzentrierte Interventionen nicht aus, weist ihnen aber einen nachrangigen Stellenwert zu. *Primär* sind der Aufbau sowie die Aufrechterhaltung entwicklungsfördernder, pädagogischer Beziehungen.

Dass Beziehungen für die schulische Entwicklung eine *primäre Bedeutung* zukommt, wird inzwischen durch eine breite, wissenschaftliche Datenbasis bestätigt. So zeigt die berühmte Megaanalyse von Hattie (2012), dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung einer der derjenigen Faktoren ist, der die schulische Entwicklung eines Kindes am stärksten beeinflusst (Hattie, 2012).

Das CARE®-Programm

Im letzten Teil dieses Artikels möchten wir Ihnen nun ein Interventionsprogramm vorstellen, das auf dem Primat der Beziehung beruht, das sogenannte CARE®-

Programm. CARE® steht für **C**urative **A**ttachment **R**elationships und verweist damit auf die kurative Wirkung sicherer Bindungsbeziehungen.

Das Fundament dieses Interventionsansatzes spiegelt sich in drei Grundaussagen wider, in denen die zentralen Inhalte dieses Artikels verdichtet sind. Die ersten beiden Grundaussagen, und damit die ersten beiden Pfeiler des Fundaments des CARE®-Programms lauten:

Menschliche Entwicklung vollzieht sich im Wesentlichen im Kontext von Beziehungen. Das betrifft sowohl die soziale, emotionale als auch die kognitive Entwicklung.

Wenn sich menschliche Entwicklung in Beziehungen vollzieht, dann sollten sich Störungen in diesen Beziehungen auch in der Entwicklung niederschlagen. Das gilt insbesondere für die Kindheit, in der sich das Gehirn ja erst entwickelt und in der die Abhängigkeit von Beziehungen am größten ist. Wissenschaftlichen Studien zu den Folgen dysfunktionaler Eltern-Kind-Beziehungen belegen konsistent das hohe Risiko für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder. Die Bindungstheorie (einschließlich ihrer Erweiterungen) liefert einen theoretischen Rahmen, mit dem sich die Folgen nicht-gelingender Eltern-Kind-Beziehungen auf die kindliche Entwicklung erklären lassen.

Aus diesen beiden Grundaussagen lässt sich nun eine dritte Grundaussage ableiten, die uns direkt zum Kern des CARE®-Programms führt. *Wenn Störungen in Beziehungen Entwicklungsprobleme nach sich ziehen, dann sollten sich diese Entwicklungsprobleme tiefgreifend auch nur wieder im Kontext von Beziehungen heilen lassen.* Fokus des CARE®-Programms sind Interventionen, die auf die Beziehungen von Kindern zu pädagogischen Fachkräften zielen. Da Kinder ihre Bindungsmuster auf diese sekundären Fürsorgepersonen übertragen, und es kaum andere, im Sozialbereich tätige Professionelle gibt, die so viel Zeit mit Kindern verbringen wie Pädagog_innen, kommt diesen Beziehungen eine fundamentale Bedeutung zu.

Ebene 1: Reale Interaktionen – die pädagogische Ebene

Man kann sich nicht *nicht* nicht beziehungsmäßig verhalten. Sie können ein Kind ignorieren, es loben, strafen, zurückweisen oder inkonsistent auf dieses Kind reagieren. Diese Liste ließe sich beliebig erweitern. Jede ihrer Verhaltensweisen hat auch einen Beziehungskontext (Watzlawik, Beavin & Jackson, 2016). Verknüpfen wir diese Erkenntnis nun mit unserem Wissen über die Bindung. Aus den Ausführungen zur Transmission von Bindung wissen Sie, dass Kinder ihre Bindungsmuster auf neue Bezugspersonen, wie z. B. Lehrer_innen übertragen. Das Bindungsverhalten eines Kindes gegenüber einer sekundären Fürsorgeperson wird deshalb maßgeblich von der Qualität der Bindung dieses Kindes zu seinen Eltern bestimmt. So suchen denn auch sicher gebundene Kinder Nähe zu einer pädagogischen Fachkraft, wenn sie gestresst sind, vermeidend gebundene Kinder meiden eben diese Nähe, ambivalent gebundene Kinder klammern eher, und desorganisiert gebundene Kinder versuchen, die pädagogische Fachkraft zu kontrollieren. Dieses Phänomen haben wir als *Transmission von Bindung* beschrieben.

Da auch wir uns in unserer Rolle als Pädagog_innen nicht *nicht* beziehungsmäßig verhalten können, senden wir mit unserem Verhalten gegenüber dem Bindungsverhalten des Kindes immer auch Beziehungsbotschaften, – ob wir das nun wollen, oder nicht.

Aus den Ausführungen zum komplementären Verhalten wissen Sie, welcher Art diese Beziehungsbotschaften sind: Wir tendieren dazu, komplementär auf das bindungsbezogene Verhalten von Kindern zu reagieren. Sicher gebundenen Kindern gewähren wir deshalb Nähe, wenn sie Stress haben und dies signalisieren, vermeidend gebundene Kinder bekommen kaum Aufmerksamkeit, weil sie keine Bedürfnisse nach Nähe äußern, ambivalent gebundenen Kindern gegenüber verhalten wir uns inkonsistent, weil wir dem ständigen Bedürfnis nach Nähe nicht gerecht werden können und auf

das kontrollierende Verhalten desorganisiert gebundener Kinder reagieren wir am häufigsten mit Gegenkontrolle. So entwicklungsfördernd wie das komplementäre Verhalten für die sichere Bindung ist, so hemmend ist komplementäres Verhalten gegenüber Kindern mit einer vermeidenden, ambivalenten und insbesondere desorganisierten Bindung. Denn durch das komplementäre Verhalten werden diese Muster gefestigt. Und damit erhöht sich das Risiko für Störungen in der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung.

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge lassen sich nun die Ziele hinsichtlich des Beziehungsverhaltens von Pädagog_innen formulieren. Wenn die Qualität pädagogischer Beziehungen eine der wichtigsten Bedingungen für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern in pädagogischen Settings ist, dann sollten die Beziehungen zwischen Pädagog_innen und Kindern eine Qualität haben, die entwicklungsfördernd ist. Diese Qualität lässt sich aus bindungstheoretischer Sicht präzise bestimmen: eine *sichere, bindungsartige Beziehung* wirkt allen bisherigen Erkenntnissen zufolge entwicklungsfördernd, sowohl im emotional-sozialen als auch im kognitiven Bereich.

Sicher gebundenen Kindern gegenüber sollten sich Pädagog_innen demnach komplementär verhalten. Denn so reetabliert sich auch in dieser Beziehung ein sicheres, bindungsartiges Beziehungsmuster. Das komplementäre Verhalten gegenüber sicher gebundenen Kindern ist intuitiv in uns angelegt und muss deshalb nicht erlernt werden.

Gleichsam komplementär reagieren wir intuitiv allerdings auch auf das vermeidende, ambivalente und desorganisierte Verhalten von Kindern. Ungewollt zementieren wir so auch deren Bindungsmuster. In der Beziehungsgestaltung zu diesen Kindern steht uns also unsere Intuition im Wege. Wollen wir die vermeidenden, ambivalenten und desorganisierten Bindungen nicht reetablieren, dürfen wir uns diesen Kindern also *nicht* komplementär gegenüber verhalten. Denn dies würde

die Entwicklung der betroffenen Kinder sowohl im sozial-emotionalen als auch im kognitiven Bereich gefährden. Dies läuft dem pädagogischen Auftrag der Bildung und Erziehung entgegen.

Ziel muss es also sein, dass Pädagog_innen *nicht* komplementär auf das vermeidende, ambivalente und desorganisierte Verhalten der ihnen anvertrauten Kinder reagieren. Stattdessen sollten sie es dem Kind durch ihr Beziehungsverhalten ermöglichen, dass es eine sichere, bindungsartige Beziehung zu ihnen aufbauen und aufrechterhalten kann. Denn eine solche Beziehungsqualität ist die Basis zur Entfaltung des vollen kognitiven und sozial-emotionalen Potentials eines Kindes.

Lehrer_innen benötigen neben den klassischen Kompetenzen in der Didaktik und Methodik somit eine weitere Kompetenz, um die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung insbesondere von unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern optimal zu fördern. Und das betrifft einen substanziellen Anteil der Kinder (sind doch maximal 50 % der Kinder sicher gebunden). Diese Kompetenz besteht darin, die Beziehungen zu diesen Kindern so zu gestalten, dass sie deren sozial-emotionale und kognitive Entwicklung positiv beeinflusst.

Wie aber sieht nun ein solch entwicklungsförderndes Beziehungsverhalten gegenüber Kindern mit vermeidenden, ambivalenten und desorganisierten Bindungen genau aus? Sie wissen bereits, dass das Beziehungsverhalten diesen Kindern gegenüber nicht komplementär sein darf. Zudem wissen Sie, dass es v. a. das *feinfühlig*e Verhalten einer Fürsorgeperson ist, das zur Bindungssicherheit führt.

Was aber für ein sicher gebundenes Kind feinfühlig ist, kann für ein desorganisiert gebundenes Kind genau den gegenteiligen Effekt haben. Eine kurze Berührung einer Lehrerin kann z. B. den Stress eines sicher gebundenen Kindes während einer Mathematikarbeit herunterregulieren. Bei einem desorganisiert gebundenen Kind, das zu Hause von seinem Onkel sexuell missbraucht

wird, würde die gleiche Geste hingegen zu einer starken Stressreaktion führen. Feinfühlig ist also nicht gleich feinfühlig. Zum Aufbau einer sicheren, bindungsartigen Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind bedarf es daher einer *bindungsmusterspezifischen* Feinfühligkeit.

Sich bindungsmusterspezifisch feinfühlig zu verhalten bedeutet, adäquat auf den *emotionalen* Zustand des Kindes, dessen *kognitiven Erwartungen* sowie die vom Kind eingesetzten *Strategien* in einer stresshaften Situation zu reagieren. Dies geschieht durch das Spiegeln dieser Inhalte.

Lassen Sie uns das an einem kleinen Beispiel mit einem desorganisiert gebundenen Jungen verdeutlichen.

Lasse geht in die vierte Klasse einer Volksschule. Während des Unterrichts hat ihm sein Tischnachbar den Radiergummi gemopst. Das hat Lasse so geärgert, dass er mit einem Lineal so fest auf dessen Hand geschlagen hat, dass es blutete. Nachdem die Lehrerin den Tischnachbarn mit einem Pflaster versorgt und die übrigen Kinder in die Pause geschickt hat, weist sie Lasse an, zu bleiben, um den Vorfall mit ihr zu besprechen. Während sie noch die Tafel abwischt, fordert sie Lasse auf, schon einmal am Lehrerpult Platz zu nehmen. Statt sich auf den für die Kinder bereitgestellten Stuhl zu setzen, setzt Lasse sich auf den Stuhl der Lehrerin. Als diese hinzukommt, sagt er ihr, dass die Unterredung jetzt beginnen solle, weil er keine Zeit habe. Denn die anderen Kinder würden schon auf ihn warten. Diesem kontrollierenden Verhalten begegnet die Lehrerin, indem sie Lasse auffordert, sofort ihren Stuhl zu räumen. Außerdem würde sie bestimmen, wann die Unterredung beginne und wann diese aufhöre. Auf die Kontrolle des Jungen reagiert sie also mit Gegenkontrolle. Da Lasse jetzt noch stärker gestresst wird, versucht er, sich durch ein noch stärker kontrollierendes Verhalten zu regulieren. Er schlägt mit seinem Schlüsselbund auf den Tisch, woraufhin die Lehrerin ihm den Schlüsselbund wegnimmt und jetzt laut wird. Daraufhin steht Lasse wütend auf, schmeißt den Stuhl der Lehrerin um, wirft seinen Schlüsselbund in die

Ecke und schreit: „Dir werd ich’s nochmal zeigen“ und rennt aus dem Klassenraum.

In diesem Beispiel verhält sich die Lehrerin offensichtlich komplementär. Wie aber sieht nun ein bindungsmusterspezifisch feinfühliges Verhalten aus?

Lassen sie uns noch einmal rekonstruieren: Die Bindungstheorie erlaubt der Lehrkraft quasi eine Innensicht des Jungen bzgl. seines emotionalen Zustandes, seiner Kognitionen (Erwartungen) sowie seiner Verhaltensstrategien, die er in dieser Situation anwendet. Diese Innensicht gilt es dem Jungen zu vermitteln. Die Technik hierfür entnehmen wir der von Roger begründeten Methodik des *Spiegels* in Form von *Ich-Botschaften* (Gordon, 1980; Rogers, 1986).

Aber zunächst zurück zur Innensicht. Aus bindungstheoretischer Perspektive lässt sich ableiten, dass Lasse aufgrund seiner Erfahrungen mit seinen primären Bezugsfiguren (er ist ja desorganisiert) wahrscheinlich eine harte *Bestrafung erwartet*. Diese Erwartung wird *Angst* bei ihm auslösen. Zudem lässt sich bindungstheoretisch ableiten, dass Lasse versucht, durch *kontrollierendes Verhalten* seine Angst und seinen Stress zu regulieren indem er sich auf den Stuhl der Lehrerin setzt und mit seinem Schlüsselbund auf den Tisch schlägt. Dieses Wissen ermöglicht es der Lehrerin, feinfühlig (=Sensitivität) auf Lasse zu reagieren (=Responsivität; zur Erinnerung: zusammen bilden eine hohe Sensitivität und Responsivität die „*bindungsmusterspezifische Feinfühligkeit*“.)

Beginnen wir mit der *Spiegelung der Emotionen*. So könnte die Lehrerin in etwa zu Lasse sagen.

„*Ich habe das Gefühl, dass es Dir grad gar nicht gut geht.*“

Obwohl sich bindungstheoretisch ableiten lässt, dass Lasse in dieser Situation Angst hat, so hat unsere Erfahrung gezeigt, dass ein zu frühzeitiges Verbalisieren dieses emotionalen Zustandes eher zu einer Widerstandsreaktion führt. Das weist darauf hin, dass das direkte Ver-

balisieren der Angst für das Kind emotional zu nah ist. Da emotionale Nähe bei desorganisiert gebundenen Kindern Angst und Stress auslöst, ist es indiziert, zunächst, wie in unserem Beispiel, allgemeinere Formulierungen zu verwenden.

Nach dem Spiegeln der Emotion sollte die Lehrerin die *Erwartungen* des Jungen verbalisieren und diese entkräften, indem sie in etwa sagt:

„Vielleicht, so könnte ich mir vorstellen, denkst Du auch, dass hier vielleicht etwas Schlimmes passieren könnte, aber da brauchst Du Dir keine Sorgen zu machen.“

Wahrscheinlich wird Lasse der Lehrerin nicht glauben. Das ist zu diesem Zeitpunkt aber noch gar nicht wichtig. Viel bedeutsamer ist, dass sie seine Erwartung spiegelt, so dass er zu verstehen beginnt, dass die Lehrerin ihn versteht.

Nun sollte die Lehrerin die *Verhaltensstrategie* des Jungen und deren Effekte spiegeln. Das könnte in etwa so aussehen:

„Und irgendwie hab' ich auch das Gefühl, dass es Dir ein bisschen besser geht, wenn Du Dich auf meinen Stuhl setzt und mit dem Schlüssel auf den Tisch klopfst.“

Zum Schluss sollte die Lehrerin eine *Transformation in einen positiven Ausgang* anbieten, indem sie in etwa sagt:

„... und weißt Du was? Vielleicht probieren wir das jetzt einfach mal aus, – dass Du auf meinen Stuhl sitzen bleibst und ich mich auf Deinen Stuhl setze und ob wir dann miteinander sprechen können. Und wenn's Dir zuviel wird, dann klopfst Du einfach mit Deinem Schlüssel, dann weiß ich Bescheid.“

Dies ist ein typisches Beispiel für ein *bindungsmusterspezifisch, feinfühliges Verhalten* einer Lehrerin. Statt sich komplementär zu verhalten, indem sie beispielsweise mit Gegenkontrolle reagiert, signalisiert die Lehrerin

dem Kind durch das Spiegeln, dass sie es versteht. Die Lehrerin ist hochgradig *sensitiv* und zeigt das durch eine hohe *Responsivität*, sie ist also *bindungsmusterspezifisch feinfühlig* und erfüllt damit die zentrale Bedingung zum Aufbau einer sicheren Bindung.

Wie in der Beziehung zu desorganisiert gebundenen Kindern, so sollten auch die Interaktionen zwischen Pädagog_innen und vermeidend sowie ambivalent gebundenen Kindern durch eine *bindungsmusterspezifische Feinfühligkeit* geprägt sein. Und wie bei der desorganisierten Bindung, so liefert uns die Bindungstheorie auch bei der vermeidenden und ambivalenten Bindung die Innensicht der emotionalen Zustände, Erwartungen sowie Verhaltensstrategien, die mit diesen Bindungsmustern insbesondere in stresshaften Situationen einhergehen. Und diese Innensicht ermöglicht es, die Kinder adäquat zu *spiegeln* und sich damit *bindungsmusterspezifisch feinfühlig* ihnen gegenüber zu verhalten.

Physiologische Ebene

Psyche und Soma bilden eine untrennbare Einheit, sie bedingen sich gegenseitig in einem fortwährenden, gegenseitigen Wechselprozess. Psychische Prozesse spiegeln sich deshalb in unserer Physiologie wider, physiologische Prozesse wiederum übersetzen sich in psychische Zustände.

Hat ein Kind Stress – wie Lasse im vorausgehenden Beispiel – und hätte dies zur Folge, dass bei der Lehrerin auch eine physiologische Stressreaktion ausgelöst würde, so würde das bei Lasse wahrscheinlich ein Gefühl der Angst induzieren. Denn eine solche Synchronisation der Stressachsen zwischen Kind und Bezugsfigur entspricht ja der Dynamik der Bindungsdesorganisation. Statt das Kind herunterzuregulieren, wenn es Stress hat, erhöhen Fürsorgepersonen desorganisiert gebundener Kinder in der Regel deren Stress noch, indem sie es beispielsweise anschreien oder gar schlagen.

Es gilt also, diesen Zyklus der Synchronisation der Stressachsen zwischen Kind und Fürsorgeperson zu brechen und in ein sicheres Regulationsmuster zu transformieren, indem die Fürsorgeperson den Stress des Kindes herunterreguliert. Um das zu erreichen, sollte die Lehrkraft zunächst ihren eigenen und dann den Stress des Kindes reduzieren. Gelingt dies, so übersetzt sich die physiologische Stressregulation beim Kind v. a. in ein Gefühl des Vertrauens.

Um seinen Stress insbesondere in stresshaften Situation mit Kindern professionell zu regulieren, wurden im Rahmen des CARE®-Programms verschiedene Techniken entwickelt und evaluiert. Als ein Beispiel sei hier das Imaginieren einer Fürsorgesituation aus der eigenen Kindheit genannt. Diese Fürsorgesituation sollte mit einem tiefen Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit assoziiert ist. Das eingeübte Imaginieren solch eines inneren Bildes führt auch in stresshaften Situation zu einer schnellen Stressreduktion (Julius & Langer, submitted).

Ebene 2: Symbolische Interaktionsebene

Unsere Erfahrungen mit der bindungsmusterspezifischen Feinfühligkeit zeigen, dass sich eine sichere, bindungsartige Beziehung zwischen Lehrer_in und Kind aufbauen und aufrechterhalten lässt, wenn die pädagogische Fachkraft konsequent in ihrem bindungsmusterspezifischen Verhalten gegenüber dem Kind ist, nicht wieder in komplementäres Verhalten zurückfällt und ihren Stress herunterreguliert, sobald der Stress des Kindes ansteigt. Allerdings dauert es in den meisten Fällen weit über ein Jahr, bis sich eine sichere, bindungsartige Beziehung eines vermeidend, ambivalent oder desorganisiert gebundenen Kindes zu einer pädagogischen Fachkraft einstellt. Um diesen Zeitraum zu verkürzen und Ressourcen effektiver einsetzen zu können, wurde dem CARE®-Programm eine zweite Beziehungsebene hinzugefügt, in der die pädagogische Fachkraft und das Kind nicht mehr direkt interagieren, sondern vermittelt über Handpuppen. In Abgrenzung von der realen Ebene

haben wir diese Ebene als *symbolische Interaktionsebene* bezeichnet. Statt, wie auf der realen Interaktionsebene, sichere, bindungsartige Beziehungen im Kontext realer Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kind zu etablieren, wird eine solche Beziehung zunächst in einer Spielsituation aufgebaut. Dies geschieht in etwa viertelstündigen, dyadischen Spielsitzungen, die einmal pro Woche in einem geeigneten Setting durchgeführt werden.

Auf einer solchen symbolischen Interaktionsebene wird auch bei unsicher gebundenen Kindern nicht so viel Stress durch die Nähe zu einer symbolischen Bezugsfigur ausgelöst. Deshalb lässt sich dieses Ebene hervorragend nutzen, um die emotionale Nähe zu einer Bezugsfigur wieder mit positiven Gefühlen sowie mit einer Aktivierung des Oxytocinsystems (statt des Stress-Systems) zu verknüpfen.

Möglich wird dieser Zugang, weil die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Kinder ihre Beziehungserfahrungen auf das Handpuppenspiel übertragen. So entscheiden sich z. B. desorganisiert gebundene Kinder bei der freien Wahl der Handpuppe in vier von fünf Fällen für das Krokodil, weil es, wie wie Tjorven, ein sechsjähriges, desorganisiertes Mädchen es einmal ausgedrückt hat, „*immer und immer am allerallerstärksten*“ ist. Offensichtlich wird die Handfigur des Krokodils dem Bedürfnis nach Kontrolle von desorganisiert gebundenen Kindern gerecht.

Um zu einem Kind auf der symbolischen Interaktionsebene eine sichere, bindungsartige Beziehung zu etablieren, muss die Lehrkraft nun eine Figur wählen, die Fürsorge repräsentiert. Prototypisch erfüllt die Figur der Großmutter diese Funktion (Huemayer, Rieschl & Mandl, 2014).

Lassen Sie uns nun den Beginn einer typischen Interaktion auf der symbolischen Interaktionsebene zwischen einem desorganisiert gebundenen Kind und einer Lehrerin anschauen. Nehmen wir für dieses Beispiel den Ihnen schon bekannten Lasse.

Sobald die Lehrerin in der ersten Sitzung in die Handfigur der Großmutter schlüpft, fängt Lasse an, die Figur der Großmutter zu kontrollieren, indem er das Maul des Krokodils auf- und zuklappt und sich dabei der Großmutter nähert. Soll diese Situation in eine sichere Fürsorge-Bindungs-Interaktion transformiert werden, ist es unabdingbar, dass sich die Lehrerin in der Rolle der Großmutter in die Fürsorgeposition begibt. Denn zum Aufbau einer sicheren, bindungsartigen Beziehung bedarf es ja der Interaktionen im Kontext von Bindung und Fürsorge. Dies könnte sie beispielsweise tun, indem sie dem sich nähernden Krokodil sagt:

“Oh je, oh, je, ich glaube, dieses arme Krokodil hat ziemlich großen Hunger.“

Dabei greift sie in die Tasche ihrer Schürze, holt ein Bonbon heraus, und reicht es dem Krokodil. Nimmt das Krokodil das Bonbon an, hat die Lehrerin als Großmutter die erste Sequenz einer sicheren Fürsorge-Bindungs-Interaktion inszeniert. Ein erster kleiner Schritt hin zum Aufbau einer sicheren, bindungsartigen Beziehung auf der symbolischen Interaktionsebene ist getan. Das Fürsorgeverhalten der Handfigur der Großmutter wird im Verlaufe der wöchentlichen Spielsitzungen sukzessive mit immer größerer, emotionaler Nähe verknüpft. Die höchste – und damit emotional nächste – Form der Fürsorge besteht im Trösten des Kindes einhergehend mit Körperkontakt von der Spielfigur der Lehrkraft zur Spielfigur des Kindes.

Wie auf realer Ebene, so ist es auch auf dieser Ebene wichtig, eigenen Stress zu reduzieren, sobald der Stress des Kindes ansteigt.

Über feinfühlig Interaktionen im Kontext von Bindung und Fürsorge auf der symbolischen Interaktionsebene bildet sich beim Kind ein sicheres Arbeitsmodell von Bindung heraus. Zunächst ist dieses Arbeitsmodell nur auf die symbolische Ebene bezogen, schnell überträgt es sich aber auch auf die reale Beziehungsebene zwischen Kind und Lehrkraft. Reagiert die Lehrkraft nun wieder-

um feinfühlig, dauert es nicht lange, bis sich eine sichere, bindungsartige Beziehung auch auf der realen Interaktionsebene einstellt.

Durch die Einbeziehung der symbolischer Interaktionsebene lässt sich die Effektivität der bindungsgeleiteten Interventionen stark erhöhen. Die Zeit bis zum Aufbau einer sicheren, bindungsartigen Beziehung lässt sich so auf ein Viertel bis zu einem Fünftel der Zeit reduzieren.

Ebene 3: Priming

Um diesen Prozess noch effektiver zu gestalten, haben wir eine weitere Ebene in das CARE®-Programm integriert, das sog. Priming. Im Gegensatz zu den ersten beiden Ebenen, die beide sowohl auf die psychologische als auch auf die physiologische Ebene zielen, ist die dritte Ebene des CARE®-Programms ausschließlich den physiologischen Prozessen gewidmet, die der Regulation von Sozialbeziehungen zugrunde liegen. Entsprechend zielen die Interventionen dieser Ebene auf die Veränderung entwicklungshemmender, physiologischer Regulationen.

Ziel dieser Interventionen ist es, die Stress- und Oxytocin-bezogenen Regulationsmuster der unsicher und desorganisiert gebundenen Kinder während der Interventionen in Richtung der Regulation, die für die sichere Bindung charakteristisch ist, zu verschieben. Für diese passagere Erhöhung des Oxytocin-Spiegels und die damit einhergehende, zeitweilige Senkung der Aktivität der Stressachsen haben wir den Begriff ‚Priming‘ eingeführt. Der Begriff ‚Priming‘ rührt daher, dass die Interventionen, die unter diesem Begriff zur Anwendung kommen, den Boden für die Interventionen auf der ersten und insbesondere der zweiten Ebene des CARE®-Programms bereiten.

Ziel des Primings ist es, die Offenheit der Kinder für sichere Bindungserfahrungen auf der symbolischen und realen Interaktionsebene zu erhöhen, indem ihr Oxy-

tocin-Spiegel erhöht und ihre Stressaktivität reduziert wird.

Als besonders effektiv haben sich dabei zwei Primingverfahren erwiesen, – hundgestützte Interventionen sowie das Priming durch Synchronisation (für letzteres Verfahren siehe den Artikel vom Langer und Matthes in diesem Heft).

Hundgestützte Interventionen: Die bisherigen Daten (zusammengefasst in Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2012) legen nahe, dass der Körperkontakt zu einem als freundlich wahrgenommenen Hund auch bei unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern mit den gleichen physiologischen Regulationsmustern einhergeht, wie sie für die sichere Bindung in zwischenmenschlichen Beziehungen charakteristisch sind. Auch unsicher und desorganisiert gebundene Kinder weisen während des Kontaktes zu einem Hund daher einen höheren Oxytocin-Spiegel und als Folge eine reduzierte Stressaktivität auf. Wie Sie schon wissen, geht dies auf der psychologischen Ebene mit erhöhtem Vertrauen, erhöhter Empathie, einer geringeren Ängstlichkeit sowie einer geringeren Abwehrhaltung einher. Das Kind wird deshalb in Gegenwart eines Hundes offener gegenüber sicheren Bindungserfahrungen. Diese Offenheit lässt sich im Kontext bindungsgeleiteter Interventionen hervorragend nutzen, um den Aufbau einer sicheren Beziehung auf der symbolischen Interaktionsebene zu erleichtern.

So lässt sich die Zeit, die zum Aufbau einer sicheren, bindungsartigen Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft benötigt wird, noch einmal reduzieren. Bei professioneller Nutzung aller drei Ebenen des CARE®-Programms lässt sich selbst bei desorganisiert gebundenen Kindern eine sichere, bindungsartige Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft im Zeitraum von zwei Monaten aufbauen.

Ist eine sichere, bindungsartige Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft etabliert, so geht dies mit signifikanten Verbesserungen im Lernen sowie im sozial-emotionalen Verhalten des Kindes einher.

Aber nicht nur bei den Kindern zeigen sich starke Effekte. Bei den Pädagog_innen, die im CARE®-Programm ausgebildet wurden, konnten wir einen bedeutsamen Anstieg der Arbeitszufriedenheit sowie eine starke Abnahme der Stressbelastung im pädagogischen Alltag verzeichnen. Bei Heimerzieher_innen hat sich zudem die Fluktuation hochsignifikant reduziert (Julius, in Vorb.).

Ausbildungen zum CARE®-Programm gibt es in Österreich an der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, dem Institut für Familienorientierte Interventionen, IFam und dem Institut für Bindungsgeleitete, pädagogische Interventionen, AIBIPI- in Form eines akkreditierten Hochschullehrgangs mit 60 ECTS und eines Masterlehrgangs mit 90 ECTS, mit dem Titel: Akademischer pädagogischer Sozialtherapeut/Akademische pädagogische Sozialtherapeutin.

Literatur

Achatz, A. (2007). Transmission von Bindungsmodellen bei Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teachers back in. *American Sociological Review*, 52, S. 665–682.

Aschauer, S. (2006). Findet eine Transmission der Eltern-Kind-Beziehung auf die Lehrer-Schüler-Beziehung statt? Diplomarbeit, Universität Wien.

Aston-Jones, G., Rajkowski, J., & Cohen, J. (1999). Role of locus coeruleus in attention and behavioral flexibility. *Biological Psychiatry*, 46, S. 1309-1320.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1979). *The making and the breaking of affectional bonds*. London: Tavistock: Publications.

Bowlby, J. (1982). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, S. 66–104.

Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorders and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, S. 559–584.

Eisfeld, M. (eingereicht). *Bindung und IQ. Heilpädagogische Forschung*.

Gloger-Tippelt, G., Vetter, J., & Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der "Fremden Situation" in deutschsprachigen Ländern. Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, S. 87–98.

Gordon, T. (1980). *Parent Effectiveness Training: A Preventive Program and Its Effects on Families*. In M. Fine (Hrsg.), *Handbook on Parent Education*, S. 101–121. London, New York: Academic Press.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.

Hill-Soderland, A., Mills-Koonce, W., Propper, C. et al. (2008). Parasympathetic and sympathetic responses to the strange situation in infants and mothers from avoidant and securely attached dyads. *Developmental Psychobiology*, 50, S. 361–376.

Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, S. 867–878.

Huemayer, N., Rieschl, V. & Mandl, H. (2014). *Seniorinnenpädagogik im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention*. Bachelorarbeit: Pädagogische Hochschule Burgenland.

Julius, H. (2001). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31, S. 74–93.

Julius, H, Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). *Bindung im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D., & Uvnäs-Moberg, K. (2012). *Attachment to pets*. Toronto: Hogrefe.

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich: Bindungsgeleitete Pädagogik – Das CARE®-Programm*. Reykjavik: Kerlingarholl.

Julius, H. & Langer, J. (submitted). Release of oxytocin through imagination: possible mechanism. *Frontiers in Psychology*.

Liotti, G. (1999). Disorganization of attachment as a model for understanding dissociative psychopathology. In J. Solomon & C. George (Hrsg.), *Attachment disorganization*, S. 291–317. New York: Guilford.

Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and development transformation from infancy to adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, S. 666–697. New York: Guilford

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, S. 11–26.

Pianta, R. C., Nimetz, S. & Bennett, L. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, S. 263–280.

Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*, 1, S. 257–259.

Schore, A. N. (2012). Die Affektregulationstheorie und ihre Anwendungsfelder. In E. Rass (Hrsg.), Allan Schore: Schaltstellen der Entwicklung. Eine Einführung in die Theorie der Affektregulation mit seinen zentralen Texten, S. 165–172. Stuttgart: Klett-Cotta.

Shultz, S. & Dunbar, R. (2014). The evolution of the social brain: anthropoid primates contrast with other vertebrates. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 274, S. 2429–2443.

Solomon, J., & George, C. (1999). Attachment disorganisation. New York: Guilford.

Sroufe, L. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Hrsg.), *Minnesota Symposium in Child Psychology*, S. 41–81. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stolz, M. & Julius, H. (1998). Dissoziative Symptome bei sexuell missbrauchten Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 24, S. 50–57.

Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in pre-school: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, S. 43–65.

Summit, R.C. (1983). The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse and Neglect*, 7, S. 177–193.

Uvnäs-Moberg, K. & Petterson, M. (2005). Oxytocin, a mediator of anti-stress, well being, social interaction, growth and healing. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 51, S. 57–80.

Uvnäs-Moberg, K. (2013). *The hormone of closeness. The role of oxytocin in relationships*. London: Pinter & Martin.

Uvnäs-Moberg, K. (2014). *Oxytocin: The biological guide to motherhood*. Amarillo, TX, Praeclarus Press.

van Ijzendoorn, M., Sagi, A., & Lambermon, M. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, S. 5–24.

van Ijzendoorn, M., & Bakermans-Kranenburg, M. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, S. 8–21.

Watzlawik, P, Beavin, J. & Jackson, D. (2016). *Menschliche Kommunikation: Foren, Störungen, Paradoxien*. Göttingen: Hogrefe.

Zimmermann, P. (1997). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. S. 203–232. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.

Buchtipp

Henri Julius, Kerstin Uvnäs-Moberg, Sveinn Ragnarsson

Am Du zum Ich

Bindungsgeleitete Pädagogik – Das CARE®-Programm



Menschliche Entwicklung vollzieht sich im Kontext von Beziehungen. Das gilt insbesondere in der Kindheit, in der sich das Gehirn entwickelt und die Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen am größten ist. Gelingen diese Beziehungen nicht, weil Kinder im familiären Kontext Gewalt und Vernachlässigung erfahren, weil sie

verlassen werden oder ihre Bezugspersonen inkohärent in ihrer Fürsorge sind, dann hat das in der Regel schwerwiegende Folgen für die soziale emotionale und kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder. Diese Folgen können sich in aggressiven und depressiven Symptomen, Angststörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten, einer geringen Empathie, geringerem Vertrauen sowie Defiziten in der kognitiven Entwicklung vollziehen, um nur einige der möglichen Auswirkungen zu benennen. Entstanden in Beziehungen, lassen sich diese Folgen tiefgreifend auch nur wieder im Kontext von Beziehungen heilen. Dass dabei der Beziehung von Lehrer_innen zu den ihnen anvertrauten Kindern eine besondere Bedeutung zukommt, wird eindrucksvoll durch die Forschung bestätigt.

Wie aber sollen Beziehungen gestaltet sein, so dass sie die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern fördern? Der Beantwortung dieser Frage ist das vorliegende Buch gewidmet. Diese Antworten sollen ermöglichen, dass das Ich des Kindes am Du der Lehrkraft wachsen kann.

Die Autor_innen:

Prof. Dr. Henri Julius ist Professor an der Universität Rostock, wo er den Lehrstuhl für Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung innehat. Er ist eine internationale Kapazität in der Entwicklung von beziehungsorientierten, pädagogischen Interventionen.

Prof. Dr. Kerstin Uvnäs-Moberg ist Professorin für Physiologie an der Universität Uppsala. Sie ist weltweit anerkannt und führend in der Erforschung der physiologischen Grundlagen der Beziehung zwischen Kindern und ihren primären und sekundären Bezugsfiguren.

Dr. Sveinn Ragnarsson ist Dekan der Universität Holar in Nord-Island. Er ist ein Experte im Bereich der tiergestützten Interventionen – Weit über die Grenzen des hohen Nordens hinaus.

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). Am Du zum Ich – Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE®-Programm. Reykjavik: Kerlingaholl.

Janet Langer & Erzsébet Matthes

Priming zur Herstellung von Beziehungsoffenheit im CARE®-Programm: praktische Übungen zur Synchronisation

Das CARE®-Programm hat das zentrale Ziel, eine sichere, bindungsartige Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Eine Ebene des CARE® Programmes beinhaltet das sog. „Priming“ auf neurobiologischer Ebene, wodurch das Oxytocin-System aktiviert und die Stresssysteme gehemmt werden sollen. In Folge soll es insbesondere bindungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen leichter fallen, neue, sichere Beziehungserfahrungen anzunehmen. Eine Möglichkeit des Primings stellt die Bewegungssynchronisation dar. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen des Synchronisationsphänomens sowie praktische Übungen und Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt.

Einleitung

Kinder und Jugendliche mit traumatischen Beziehungserfahrungen fehlt aufgrund ihrer Erfahrungen die Verlässlichkeit in neue Bezugspersonen (Müller, 2017; Müller & Langer, 2019; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020). In einer Einzelfallstudie mit bindungstraumatisierten Kindern konnte gezeigt werden, dass sich der physiologische Stress der Kinder potenziert, selbst dann, wenn die Lehrpersonen feinfühlig auf die Bindungssignale der Kinder reagieren (Langer, 2019). Diese dysfunktionale Einschätzung von Sicherheitsreizen (Porges, 2010) ist einerseits auf die kognitiv gespeicherten Erfahrungen der Kinder zurückzuführen, spiegelt jedoch andererseits eine hohe Aktivierung der Stresssysteme und einen niedrigen Oxytocin-Spiegel wider. Folge dieser Transmission von Bindungserfahrungen und neurobiologischen Voreinstellungen bindungstraumatisierter Kinder und Jugendlicher ist, dass Aggression und Rückzug gefördert, prosoziales Verhalten (Porges & Carter, 2016), Lernen und die Offenheit für neue Beziehungserfahrungen behindert werden (Julius, 2014). Eine deutschsprachige Intervention für Kinder im Schulalter,

die auf die neurobiologischen Voreinstellungen unsicher gebundener Kinder abzielt, ist das Programm der Curative Attachment Relationships CARE® (siehe Beitrag von Julius im vorliegenden Band; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020). Bestehend aus drei Interventionsebenen, beziehen sich die ersten beiden auf die reale und symbolische Erwachsenen-Kind-Interaktion. Auf der dritten Ebene findet ein sog. „Priming“ statt, das zur Aktivierung des Oxytocin-Systems und Hemmung des Stresssystems beitragen soll. Über den Körperkontakt zu bzw. Fürsorge für ein liebevolles Tier oder die (Bewegungs-)Synchronisation, soll die Oxytocin-Produktion angeregt und das Kind für neue Beziehungserfahrungen geöffnet werden (Julius et al., 2014). Feinfühliges Fürsorgeerfahrungen durch sekundäre Bezugspersonen können in diesem Zeitfenster vom Kind angenommen werden. Während die Effekte von Mensch-Tier-Interaktionen auf das Oxytocin- und die Stresssysteme (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012) und ihre pädagogische Bedeutung (Beetz, 2019) bereits ausführlich beschrieben wurden, finden sich bislang nur wenige Beiträge dazu, wie genau Synchronisation in eine bindungsgeleitete Pädagogik integriert werden kann (Matthes,

2018). Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, die Förderung von Synchronisation im Kontext bindungsgeleiteter Interventionen theoretisch einzuordnen und praktische Ableitungen daraus zu treffen.

Synchronisation im Kontext von Beziehungen

Synchronisation stellt ein elementarer Bestandteil interpersoneller Koordination dar. Sie tritt immer dann auf, wenn zwei oder mehr Personen miteinander interagieren, ist ein Charakteristikum sozialer Interaktionen und reguliert diese. Synchronisation bezeichnet dabei die Koordination von Bewegungen, Gefühlen und/oder biologischen Rhythmen, die nicht identisch sein müssen, aber in Zeit und Rhythmus mit dem Gegenüber harmonieren. Hierbei wird zwischen einer symmetrischen Synchronisation (z. B. wenn Verhaltensweisen gleich in der Form sind, aber nicht zeitgleich auftreten), einer anti-phasischen Synchronisation (z. B. wenn Verhaltensweisen zeitversetzt auftreten, die ähnlich, aber nicht identisch sind) oder einer Nachahmung (z. B. wenn ähnliches oder identisches Verhalten wird von einem Interaktionspartner nahezu zeitgleich wiederholt) unterschieden. Alle Formen können absichtlich oder unbewusst von statten gehen (Lakin, 2013).

Der Mechanismus der Synchronisation ist von Geburt an für die Entwicklung von Primaten von Bedeutung. Feldman (2012) verortet in der frühen Synchronisation zwischen Mutter und Kind auf der Ebene des Verhaltens und der biologischen Rhythmen den Ursprung von Bindung zwischen Mutter und Kind. Kinder mit einer sicheren Bindung synchronisieren daher mit ihren Bindungsfiguren in einem mittleren Ausmaß, was die Balance von Bindung und Autonomie widerspiegelt (Jaffe, Rochat & Stern, 2001). In ihrer Langzeitstudie fand Feldman zudem heraus, dass eine frühe bio-behaviorale Synchronisation die spätere Funktionsweise des Oxytocin-Systems, der Stress- und Emotionsregulation, die psychische Gesundheit und das Sozialverhalten im Erwachsenenalter beeinflusst (Feldman, 2015). Lakin (2013) fasst die positiven

Konsequenzen von Synchronisation und Nachahmung anhand des Forschungsstandes wie folgt zusammen: Sie fördern die Beziehungsqualität und gegenseitige Empathie, beeinflussen die Prosozialität, Hilfsbereitschaft, das Gefühl von Nähe, Verstehen von Emotionen, erhöhen die Konsumbereitschaft und verbessern die Aufmerksamkeit und das konvergente Denken. Entwicklungsförderlich ist jedoch ausschließlich eine Synchronisation positiver Affekte und Verhalten. Werden beispielsweise negative Affekte zwischen Mutter und Kind synchronisiert, wirkt sich dies negativ auf die Entwicklung des Kindes aus (Harrist & Waugh, 2002).

Aber auch in außerfamiliären Beziehungen ist das Ausmaß an Synchronisation bedeutsam für die Beziehung. In der Evolution liegt die Bedeutung der Synchronisation in der Herstellung von Paarbindungen und des Gruppenzusammenhalts beispielsweise zur Verteidigung gegen Fressfeinde (Launay, Tarr & Dunbar, 2016; Uvnäs-Moberg, 2016).

Studien belegen, dass synchrone Aktivitäten wie gemeinsames Singen zu einer Stressreduktion beitragen (Kreutz, St. Bongard, Rohrman, Hodapp & Grebe, 2004) und gemeinsames Musizieren die Endorphin Ausschüttung anregt (Tarr, Launay & Dunbar, 2014). Weiterhin belegen erste Studien, dass das Bindungshormon Oxytocin durch Synchronisation frei gesetzt wird (Papasteri et al., 2020; Spengler et al., 2017). In der Mutter-Kind-Bindung formt die Synchronisation innerhalb der Dyade wiederum maßgeblich das Oxytocin-System des Kindes (Feldman, 2015).

Physiologische Grundlagen von Synchronisation

Julius et al. (2020) nehmen an, dass der Synchronisation das Oxytocin- und Spiegelneuronensystem zugrunde liegt. Spiegelneuronen sind Nervenzellen, die in der prämotorischen Hirnrinde lokalisiert sind, wo intuitives Handeln geplant und gesteuert wird (Bauer, 2006). Sie werden auch dann aktiviert, wenn eine Handlung bei

einem Gegenüber beobachtet wird (Rizzolatti, Griese & Sinigaglia, 2008). Bei der Beobachtung von Handlungen und Emotionen werden beim Gegenüber neuronale Erregungsmuster aktiviert, die einerseits die Fähigkeit eröffnen, sich mit anderen in Bewegungen zu synchronisieren und gleichzeitig beobachtete Gefühle als Mitgefühl wahrzunehmen (Julius et al., 2020). Dadurch wird durch die Aktivierung der Spiegelneuronen eine viszerale-emotionale Sinneswahrnehmung möglich (Cozolino, 2007). Eng verwoben mit dem Spiegelneuronensystem ist das Oxytocin-System. Erste Studien belegen, dass das Hormon Oxytocin endogen durch synchrone soziale Interaktionen freigesetzt wird (Papasteri et al., 2020; Spengler et al., 2017). Darüber hinaus führt eine erhöhte Oxytocin-Konzentration bei synchronisierten Personen zu einem stärkeren Ausdruck von Emotionen und verbessert die Übertragung emotionaler Informationen in der Kommunikation (Spengler et al., 2017). Dieser Zusammenhang könnte ein Hinweis darauf sein, dass Oxytocin die Aktivität der Spiegelneurone erhöht. In Folge davon steigt die Synchronisation. Andererseits begünstigt Synchronisation wiederum die Freisetzung von Oxytocin (Julius et al., 2020, S. 210; Papasteri et al., 2020).

Priming durch Synchronisation

Aufgrund dieser psychologischen und physiologischen Effekte bietet sich der Mechanismus der Synchronisation ebenso wie Mensch-Tier-Interaktionen für bindungsleitete Interventionen an, um die Offenheit der Kinder und Jugendlichen für neue Beziehungserfahrungen weiter zu erhöhen. „Ziel der Interventionen dieser Ebene [Anm.: der dritten Ebene im CARE®-Programm] ist es, die stress- und oxytocinbezogenen Regulationsmuster der unsicher und desorganisiert gebundenen Kinder in Richtung der Regulation, die für sichere Bindung charakteristisch ist, zu verschieben“ (Julius et al., 2020, S. 208). Dieser Ansatz wird im CARE®-Programm „Priming“ genannt und fokussiert darauf, mit pädagogischen Mitteln die Grundlage für die erste und zweite Ebene im CARE®-Programm zu legen (Julius et al., 2020).

Synchronisationsübungen lassen sich auf vielfältige Weise im schulischen oder außerschulischen Setting etablieren. Beispielsweise lässt sich Synchronisation leicht in Form von gemeinsamem Musizieren, Singen oder Tanzen als Ritual im Schulalltag umsetzen. Evident ist, dass sich diese Formen der Synchronisation in Gruppen positiv auf das prosoziale Verhalten, die Empathie, das Gefühl von Nähe der Interagierenden und deren Stress auswirken können (Kirschner & Tomasello, 2010; Kreutz et al., 2004; Lakin, 2013). Es lassen sich jedoch ebenso leicht Elemente aus der Theaterpädagogik für die Aktivierung von Synchronisationseffekte einsetzen (Matthes, 2018). Beispiele hierfür sollen im Folgenden dargestellt und in das Konzept der Synchronisation eingeordnet werden

Übungen zur Herstellung von Synchronisation

Durch Nachahmung entsteht Synchronisation recht schnell. Daher ist der Spiegelübung in der Praxis sehr effektiv und kann als „Priming“ verwendet werden. Unterstützt werden kann diese Form der Bewegungssynchronisation wiederum durch Musik.

Spiegelübung

Kind und Erwachsene stellen sich gegenüber, so, dass sich beim Ausstrecken der Arme die Fingerspitzen berühren können. Dabei schauen sich die Interagierenden in die Augen. Der Erwachsene erklärt, dass das Kind sein Spiegel ist und spiegelt alle Bewegungen, Geste und Grimassen. Der Erwachsene führt langsame Bewegungen so aus, dass das Kind ihnen folgen kann. Nach ein paar Minuten folgt ein Wechsel und der Erwachsene spiegelt die Bewegungen des Kindes. Ziel kann ein fließender Wechsel in der Führung der Bewegungen sein, sodass die Führung ohne Absprache abgegeben und angenommen wird.

Spiegelübung in der Gruppe

Die Bewegungen werden zwar nachgeahmt, aber sie können nicht exakt identisch, wie in der Paar-Arbeit

wiederholt werden. Daher ist bei diesen Übungen eine symmetrische Synchronisation zu beobachten.

Alle Spielenden verteilen sich im Raum und stellen sich mit Blick zur Spielleiterin auf. Die Gruppe wird zum großen Spiegel und spiegelt die führende Person. Auch hier ist es wichtig, dass die Bewegungen langsam und fließend durchgeführt werden. Nach ein paar Minuten wechselt die Spielleiterin mit einem Spielenden den Platz.

Spiegeln zu viert

Vier Personen stellen sich in Form eines Rhombus auf, so dass sie in die gleiche Richtung schauen. Die Entfernung der Spielenden sollte nicht weiter als ein Armlänge sein. Die Spielerin die in der Blickrichtung in der „Rhombus Spitze“ steht, beginnt langsam Bewegungen vorzuführen und die anderen machen sie nach. Bei diesem Spiel kann keine Mimik gespiegelt werden, da alle in eine Richtung schauen und von der führenden Person der Rücken oder die Seite zu sehen ist. Die Spielende sollten ermutigt werden den Raum zu benutzen, Schritte zu machen, sich zu bewegen und ihre Laufrichtung zwischendurch zu wechseln.

Wenn ein Richtungswechsel kommt, dreht sich bspw. die führende Spielerin in die Richtung von Spielerin B, übernimmt Spielerin B die Führung und führt die Bewegungen fließend weiter, denn Spielerin B jetzt in der „Rhombus Spitze“ steht. Durch den Richtungswechsel wird auch die Führung automatisch abgegeben und angenommen.

Bambusspiel

Im folgenden Bambusspiel wird die Nachahmung aktiviert. Die Interagierenden sind durch Bambusstäbe miteinander verbunden. Die Bewegungen sind dadurch nahezu identisch und zeitgleich. Auch die Geschwindigkeit und Koordination der Bewegungen, sowie die Stimmungslage der Spielpartner gleichen sich an. In der Praxis zeigt diese Übung einen hohen Synchronisationseffekt.

Kind und Erwachsene stellen sich gegenüber. Ein Bambusstab, etwa 110 cm lang, wird nur mit den Zeigefingern von Kind (rechte Hand, rechter Zeigefinger) und Erwachsener (linke Hand, linker Zeigefinger) gehalten. Durch den leichten Druck von beiden Seiten bleibt der Bambusstab in der Luft und verbindet die Spielpartner miteinander. Nun sollten unterschiedliche Bewegungen durchgeführt werden, aber Achtung: die Bewegungen sollten nicht statisch bleiben! Es ist möglich durch den Raum zu gehen und weitere Bewegungen wie z. B. Drehen, über den Bambusstab steigen, zu ergänzen. Das Ziel ist, dass der Bambusstab nicht runterfällt. Wenn mit einem Bambusstab die Grenzen und Möglichkeiten erkundet worden sind, kann ein zweiter Bambusstab mit ins Spiel gebracht werden, dann sind die Spielpartner durch beiden Seiten verbunden und können neue Bewegungsmöglichkeiten erkunden.

Aufgrund der nachweislichen Stressreduktion in Folge von Synchronisation, die wahrscheinlich durch einen erhöhten Oxytocin-Spiegel mediiert wird, entsteht beim Kind eine erhöhte „Offenheit gegenüber sicheren Bindungserfahrungen (OSB)“ (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner, Uvnäs-Moberg, 2014, S. 134). Im Anschluss an die Synchronisationsübung entsteht ein Zeitfenster von ca. 15 bis 20 Minuten, in der die Offenheit der Kinder nach Außen verantwortungsvoll und sensibel im Kontext der bindungsgeleiteten Intervention gefördert werden kann (Julius et al., 2020, S. 212).

Fazit und Ausblick

Auch wenn Studien die neurobiologische Wirkung von Synchronisation belegen (Kreutz et al., 2004; Papasteri et al., 2020) liegen für die dargestellten Übungen keine empirischen Evidenzen vor. Dies ist zum einen auf Probleme in der empirischen Überprüfung solcher komplexen Interventionen zurückzuführen sowie auf die damit verbundene Schwierigkeit, unterschiedliche Wirkmechanismen voneinander zu isolieren.

Jedoch sprechen die subjektiven Erfahrungen der Autorinnen des vorliegenden Beitrages dafür, dass sich insbesondere Jugendliche leicht zur Teilnahme an den Übungen motivieren lassen und, dass nach erfolgter Intervention die Kinder und Jugendlichen vermehrt Kontakt zur durchführenden Pädagogin suchen. Letzteres lässt sich als Anzeichen für eine gesteigerte Beziehungsoffenheit interpretieren.

Auch wenn es sich hierbei um den gewünschten Effekt handelt, sollte dennoch beachtet werden, dass eine Aktivierung des Oxytocin-Systems nicht nur zu einer Offenheit nach Außen, sondern auch nach Innen führt. D. h. (traumatische) Erfahrungen sind dem Individuum bei hoher Oxytocin-Ausschüttung leichter zugänglich (Julius et al., 2020, S. 195). In solchen Situationen kann das Kind einen erleichterten Zugang zu belastenden Erfahrungen haben. Diese Erfahrung kann einerseits für das Kind selbst als hoch belastend erlebt werden und stellt andererseits eine besondere bindungsrelevante Situation dar, in der die erwachsene Bezugsperson feinfühlig reagieren muss. Es wird daher unbedingt angeraten, im Vorhinein einen „Notfallkoffer“ mit Hilfestrategien im Umgang mit belastenden Erinnerungen der Kinder und Jugendliche bereit zu halten (z. B. Zimmermann, 2017).

Literatur

- Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. (22.Aufl). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Beetz, A. (2019). Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis (Mensch & Tier, 4., aktualisierte Auflage). München: Reinhardt-Verlag.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and Psychophysiological Effects of Human-Animal Interactions: The Possible Role of Oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3.
- Cozolino, L. J. (2007). Die Neurobiologie menschlicher Beziehungen. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verl.-GmbH.
- Feldman, R. (2012). Bio-behavioral Synchrony. A Model for Integrating Biological and Microsocial Behavioral Processes in the Study of Parenting. *Parenting*, 12(2-3), S. 154-164.
- Feldman, R. (2015). Sensitive periods in human social development. New insights from research on oxytocin, synchrony, and high-risk parenting. *Development and Psychopathology*, 27(2), S. 369-395.
- Harrist, A. W. & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22(4), S. 555-592.
- Jaffe, J., Rochat, P. & Stern, D. N. (2001). Rhythms of dialogue in infancy. Coordinated timing in development (Monographs of the Society for Research in Child Development, serial no. 265, vol. 66, no. 2). Boston, Mass: Blackwell Publishers.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: Das Care®-Programm. Kerlingarhöll.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C. & Uvnäs-Moberg, K. (2014). Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2014). Bindung und schulische Entwicklung. Behinderte Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 37(6), S. 29-47.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, S. 354-364.
- Kreutz, G., St. Bongard, Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D. (2004). Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol and Emotional State. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), S. 623-635.

- Lakin, J. L. (2013). Behavioral mimicry and interpersonal synchrony. In J.A. Hall & M.L. Knapp (Hrsg.): *Nonverbal Communication (Handbook of Communication Science)*, S. 539-576. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Launay, J., Tarr, B. & Im Dunbar, R. (2016). Synchrony as an Adaptive Mechanism for Large-Scale Human Social Bonding. *Ethology*, 122(10), S. 779-789.
- Matthes, E. (2018). Alle auf einer Wellenlänge. Warum Synchronisationsphänomene für Lehrpersonen so hilfreich sind. In: Feyerer, E., Prammer, W. (2018). *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts*. S. 49-55. Linz: BZIB.
- Müller, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen“. Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. & Langer, J. (2019). Verlässlichkeit - ein handlungsleitendes Prinzip für die Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf. *Einsichten aus bindungs- und vertrauenstheoretischer Sicht. Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(4), S. 392-403.
- Papasteri, C. C., Sofonea, A., Boldasu, R., Poalelungi, C., Tomescu, M. I., Pistol, C. A. D. et al. (2020). Social Feedback During Sensorimotor Synchronization Changes Salivary Oxytocin and Behavioral States. *Frontiers in Psychology*, 11, 531046.
- Porges, S. W. (2010). *Die Polyvagal-Theorie. Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation und ihre Entstehung*. Paderborn: Jufermann Verlag.
- Porges, S. W. & Carter, S. (2016). Soziale Verbundenheit als biologischer Imperativ - Das Verständnis von Trauma aus dem Blickwinkel der Polyvagaltheorie. In R. Vogt (Hrsg.): *Täterbindung. Gruppen-therapie und soziale Neurobiologie*, S. 124-145. Kröning: Asanger Verlag.
- Rizzolatti, G., Griese, F. & Sinigaglia, C. (2008). *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls (Edition Unseld, Bd. 11, 1. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spengler, F. B., Scheele, D., Marsh, N., Kofferath, C., Flach, A., Schwarz, S. et al. (2017). Oxytocin facilitates reciprocity in social communication. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(8), S. 1325-1333.
- Tarr, B., Launay, J. & Dunbar, R. I. M. (2014). Music and social bonding. "self-other" merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1096.
- Uvnäs-Moberg. (2016). *Oxytocin, das Hormon der Nähe*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Lukas Pallitsch

Auf der Reise vom Ich zum Du: Das Dialogische als pädagogisches Prinzip

Mit *Another Brick in the Wall* hat die britische Rockband Pink Floyd dargelegt, wie sich die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler_innen entfremden kann. Unter Bezugnahme auf Martin Bubers Prinzip des Dialogischen soll gezeigt werden, dass gelingender Unterricht nie nur mithilfe von Gegenständen und Objekten „funktioniert“. Gegenüber einer Konzentration auf Verdinglichung wird hier einem Ansatz von „Menschen-Bildung“ (Langer 2012) als Form der Begegnung nachgegangen.

1. Im Auge des Sturms

„Vielleicht ist es so, daß der wahre Reisende sich stets im Auge des Sturms befindet. Der Sturm ist die Welt, das Auge ist das, womit er die Welt betrachtet.“ (Nootboom 2002, S. 11) In diese Sätze des holländischen Schriftstellers Cees Nootboom kann sich nicht nur ein Reisender versetzen, sondern jeder faszinierte Beobachter, der vom aufbrausenden Sturm eines Themas gebannt ist. Nootboom fährt in seinen nomadischen Reisebeschreibungen fort: „Aus der Meteorologie wissen wir, daß es in diesem Auge ruhig ist, vielleicht zu ruhig wie in einer Mönchszelle. Wer lernt, mit diesem Auge zu schauen, lernt vielleicht auch, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, und sei es nur, weil er sieht, worin sich Dinge und Menschen unterscheiden und worin sie sich gleichen.“ (Nootboom 2002, S. 11) Indem Nootboom das Wesentliche vom Unwesentlichen mit Menschen und Dingen in Analogie bringt, wird Beziehung im Sinne der Begegnung zu einem Kriterium der Unterscheidung. Jede menschliche Begegnung ist mit dem Blick vom Auge des Sturms (Abb. 1) in der einen oder anderen Form, in einer Nähe oder mit entsprechender Distanz, die jedoch das Gegenteil von einer negativen Abgrenzung ist, in dichter Weise mit dem Geschehen involviert.

Schule kann, so sie ein Ort echter „Menschen-Bildung“ sein soll, in dieser Hinsicht nie auf vollkommen sicherem

Terrain stehen. Entscheidend für eine „Menschen-Bildung“ ist die „Herausbildung einer Gesamtpersönlichkeit, die mit hoher ethischer Kompetenz einen solidarischen Beitrag zur Gesellschaft leistet“ (Langer 2012, S. 188). Im Vordergrund steht demzufolge weniger der reine Wissenszuwachs, der durch beständige Wiederholung einer entsprechenden Stoffmenge erfolgt, sondern vielmehr die Prägekraft eines Welt- und Menschenbildes. Wenn es in aktuellen Bildungsdiskussionen verstärkt um die mediale Aufbereitung von Inhalten geht, um durch pädagogische Anstrengung Wissensgebiete zu erschließen und diese möglichst lange zu konservieren, dann bleibt viel von dieser umfassenden Menschen-Bildung auf der Strecke. Zurück bleibt, was sich mit Nootboom im Auge des Sturms befinden: die Schülerin, der Schüler, die Lehrperson, kurzum, der Mensch.

Nach dieser (1) allgemeinen Einleitung wird ausgehend von (2) *Another Brick in the Wall* der Rockband Pink Floyd zunächst die allgemeine Bedeutung der Beziehungsebene für die menschliche Entwicklung herausgearbeitet, um dann (3) den Blick stärker auf die Schule als Ort zu richten. Da Beziehung wesentlich über den Dialog gesteuert wird, soll die Bedeutung der beiden zentralen dialogischen Elemente, nämlich (4) Frage und (5) Antwort erläutert werden, um schließlich das erzieherische Verhältnis mit Martin Buber von der Begegnung her zu reflektieren.

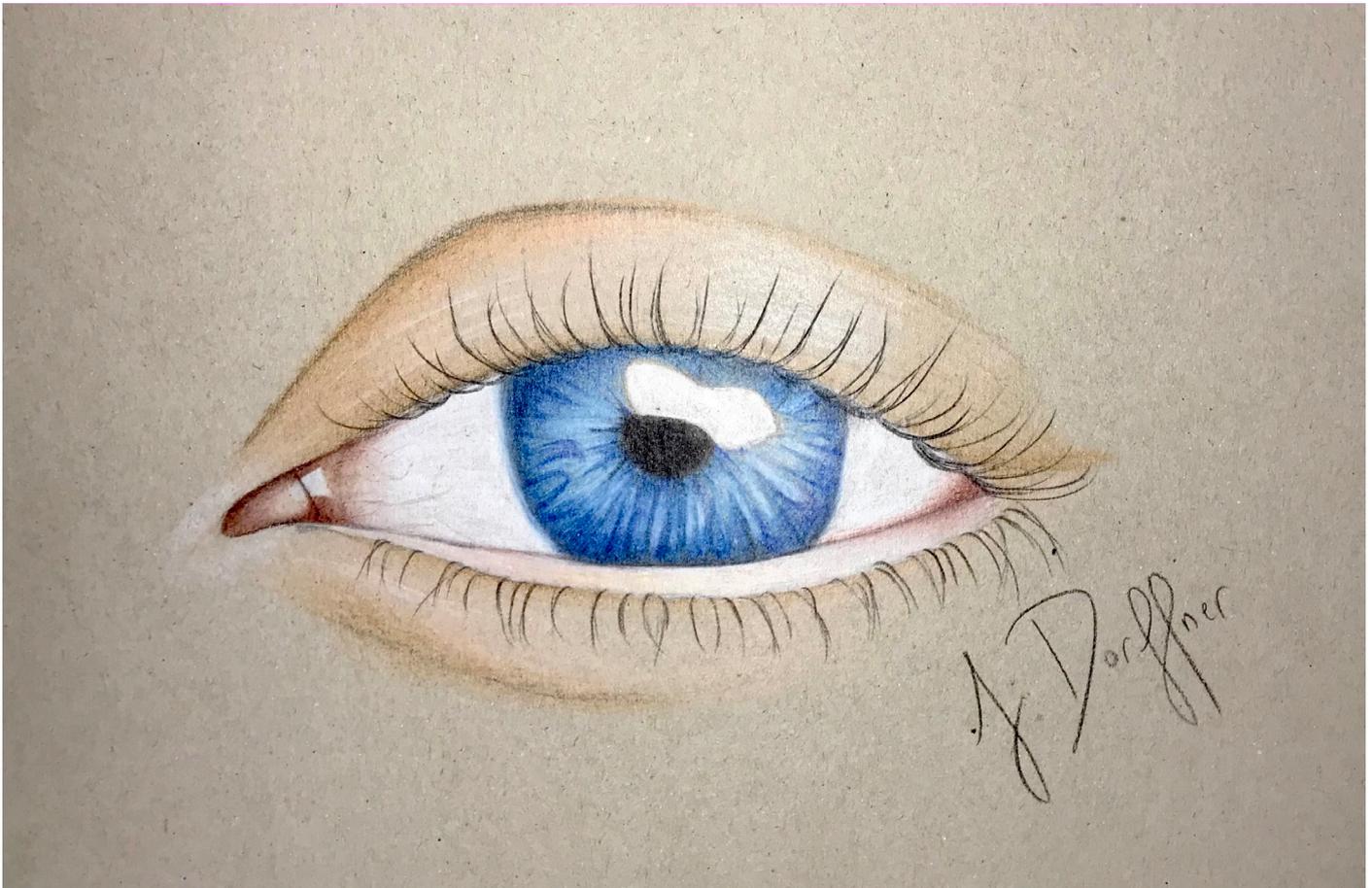


Abb. 1

2. Entwicklung und Beziehung

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teacher, leave them kids alone
 Hey! Teacher! Leave them kids alone!

All in all, it's just another brick in the wall
 All in all, you're just another brick in the wall

Bei dem hier zitierten Refrain des Liedes *Another Brick in the Wall* der britischen Rockband Pink Floyd kommt ein Argwohn gegenüber sadistischen Lehrkräften zur Geltung. Die 1979 von Roger Waters verfassten Liedzeilen stehen unter dem starken Eindruck seiner eigenen Schulzeit. Gleichwohl finden sie sich im größeren Kontext einer Trilogie des gesellschaftskritischen Albums *The*

Wall. Mit dem Welthit *Another Brick in the Wall* richtet sich eine massive Kritik an jene Lehrpersonen, die mit dunklem Sarkasmus, versuchter Gedankenkontrolle und repressiven Methoden den Schüler_innen gegenübertraten. Wiederholt schließt der Refrain mit dem Imperativ „Hey! Teacher! Leave them kids alone!“ Legt man an diese Liedzeile Theodor W. Adornos Aphorismus „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 2003, S. 42) an, wäre es besser, wenn es gar keine Lehrer_innen gäbe, denn eine Welt in vollkommener Angst und Unfreiheit ist schlimmer als gar keine Erziehungswelt. Fraglos war jene schematische Pädagogik, bei der individuelle Begabungen nicht nur unbeachtet bleiben, sondern zu Lasten allgemeiner Konformität unterdrückt werden, in der Nachkriegszeit ein schulischer Allgemeinplatz.

Beim Hören der energetischen Melodie klingt jenes Echo an uns Heutige nach, mit dem sich die Frage ge-

radezu aufdrängt, inwieweit sich Unfreiheit, Angst und Konformität gänzlich aufgelöst haben. Mit den aufklärerischen Vorstößen der Kritischen Theorie wurde der Aspekt der Entwicklung zur Maßgabe für die Deutung menschlicher Lebensverläufe, bei denen individualpsychologische Sichtweisen nicht mehr auszublenden sind. Entwicklungsmodelle, wie sie von Erikson, Piaget und Kohlberg entworfen wurden, bilden bis heute einen unerlässlichen Theoriestrang im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung. Erik H. Erikson erweitert den psychosozialen Ansatz, indem er soziologische Aspekte berücksichtigt und einbezieht. In seinen Forschungen stellt er fest, dass sich die menschliche Identität im Wechselspiel von inneren Entwicklungen und äußeren Einflüssen konstituiert. Auf Basis dieser Interaktion entwirft er ein Schema von insgesamt acht „psychosozialen Krisen“ (Erikson 1973), die vom Grundvertrauen des Säuglings bis zum Aufbegehren gegen die Verzweiflung mit fünfzig Jahren reichen. Entlang dieser Krisen formiert sich die menschliche Identität. Bemerkenswerterweise spielen sich viele dieser Etappen vom Kindergartenalter bis zum jungen Erwachsenenalter ab. Bildungsorte dürfen daher als Orte menschlicher Entwicklung nicht unterschätzt werden.

Auch aus den vom Schweizer Biologen und Psychologen Jean Piaget formulierten Entwicklungsstufen, die in kognitiver Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgen, und dem Stufenmodell des moralischen Urteilsvermögens, wie es der amerikanische Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg im Anschluss an Piagets Modell aufbaut, kommen Kindheit, Jugendzeit und jungem Erwachsenenalter eine bemerkenswerte Rolle zu (Piaget 1978; Kohlberg 2007). In diesem Zeitraum werden bestimmte Stadien durchlaufen und wichtige Entwicklungsschritte vollzogen. Erst vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsvorgänge, durch welche die Bedeutung der menschlichen Identität, die heikle Beziehung für die Subjekte sowie deren individuelle Orientierungsmuster deutlich werden, sollten Lehr- und Lernprozesse initiiert werden.

Für eine allgemeine Pädagogik ergeben sich daraus verschiedene Prämissen und wichtige Konsequenzen. Menschliche Identität ist mithin kein fixer biographischer Punkt, sondern gleicht vielmehr einem roten Faden, der sich durch eine Lebensgeschichte zieht (Pallitsch 2020). Solche Linien zu verstehen, bedeutet letztlich auch, die Bedingungen der Entwicklungsstufen, wie sie sich im Anschluss an Erikson, Piaget und Kohlberg skizzieren lassen, zu kennen und gegebenenfalls eine kompetente Begleitung anzubieten (Boschki 2017, S. 68f). Will Lehren und Lernen nicht an der Oberfläche bleiben, müssen Suchprozesse begleitet, Selbstachtung gefördert und eine Beziehungskompetenz aufgebaut werden.

3. Schule als Resonanzraum

Als Entscheidungskompetenz für das eigene Leben sind Selbstbestimmung und Mündigkeit seit der philosophischen Aufklärung die großen Schlagworte einer emanzipatorischen Pädagogik. Einen entscheidenden Beitrag bei der Formulierung der Grundmerkmale eines Bildungsverständnisses leistet seither der Aspekt der Verständigung oder Beziehung. Im Anschluss an Karl Ernst Niepkows Beschreibung der abendländischen Bildungstradition besteht eines der wichtigen Grundmerkmale von Bildung im dialogischen Prozess der Auseinandersetzung zwischen Bildungsgut, Schüler_in und Lehrperson, die sich auf die griffige Formel bringen lässt: „Bildung heißt: Leben im Gespräch.“ (Niepkow 1992, S. 37) Diesen Aspekt dialogischer Kompetenz, die gegenüber einem instrumentellen Bildungsbegriff Bildungsstandards, Notendurchschnitte und technokratische Aspekte hintanstellt und demgegenüber auf Gegenseitigkeit und Beziehung setzt, hat jüngst der Soziologe Hartmut Rosa mit seinem Resonanzbegriff herausgearbeitet. Mit dem Leitbegriff *Resonanz* charakterisiert er Bildung in sehr umfassender Weise als „Weltbeziehung“ und damit als „dichten Interaktionsprozess (mit Menschen und Dingen) im Klassenzimmer“ (Rosa 2017, S. 403). Insbesondere in der Phase der Pubertät, in der die kindliche Resonanzachse verstummt und oft mit einer Abkehr von

den Eltern einhergeht, kommt dem schulischen Kontext eine wichtige Rolle zu. Wenn dann noch im Klassenzimmer die Weltverhältnisse verklingen, sodass es zu einem Entfremdungsraum wird, lässt sich *Pink Floyds* Imperativ „Hey! Teacher! Leave them kids alone!“ verstehen.

Damit dürfte klar geworden sein, wie problematisch es ist, wenn Schule zur Entfremdungszone wird. Etwas pathetisch, aber grundrichtig hat daher bereits Johann Gottfried Herder die Erosion von Selbst und Welt – und damit von Schüler_in, Lehrer_in und Schulstoff – als *Saitenspiel* (Herder 1967) beschrieben. In Abgrenzung zur heute vielfach angestrebten ökonomisch-instrumentellen Einengung des Bildungsbegriffs kann Schule nur dann zum „Resonanzraum“ (Rosa 2017, S. 411) werden, wenn sie auf Wechselwirkung, das heißt auf dialogische Prozesse, setzt.

Der Dialog ist das bestimmende Grundmuster menschlicher Kommunikation. Im Gegensatz zum Monolog, den der russische Theoretiker Michail Bachtin als totalitär empfundene Rede denkt (Bachtin 1979), ist der Dialog die Basis eines Gesprächs, bei dem ein Gegenüber als sie oder er selbst ebenso zu Wort kommt wie man selbst und die Sache. Deshalb bedarf ein Dialog der Interaktion von Frage und Antwort.

4. Die Frage und die Hilfsbedürftigkeit

Das Inventar an Frageformen, Frageordnungen und Fragestilen ist breit. Mit Fragen werden bestimmte Richtungen eingeschlagen. Allem voran steht die Frage, wann das Fragliche zum Fragwürdigen wird, wann es sich also zu fragen lohnt. Diese Frage ist deshalb entscheidend, weil sie den Einsatz des interessierten Subjekts markiert. Bedeutsam an der gesamten Grundordnung ist, dass ein Fragen als Form des Wissensstrebens nur dann zustande kommt, wenn der erstrebte Zielpunkt noch nicht erreicht ist. So gesehen ist Fraglichkeit ein „Zustand des Mangels“ (Waldenfels 2007, S. 156), die eine Negativität des Wissens kenntlich macht. Ganz in diesem Sinne ver-

weist die Grammatik des Fragens auf eine Lücke, denn der Interrogativ ist als Sprachmodus „kein Grundmodus, kein Radikal, sondern ein Derivat“ (ebd., S. 159). Auch in ihrem Seinsmodus basiert die Fraglichkeit auf einem Mangel, da die „Situation des Menschen als eines Mängelwesens die Züge einer sozialen *Hilfsbedürftigkeit* an[nimmt], die vom Extrem der Hilflosigkeit, wo einer ganz und gar auf den anderen angewiesen ist, bis zum Gegenextrem Autarkie reicht“ (ebd., S. 165). Schule ist kein Ort der Extreme. Auf der Folie solcher Extreme sind Schüler_innen weder ganz hilflos noch vollkommen autark, denn sie wissen zwar etwas, aber keineswegs alles.

Von Bedeutung sind im Anschluss an Merleau-Ponty weniger die reinen „Erkenntnisfragen“, wie etwa „Wann lebte Maria Theresia?“, die wie „Löcher in einem Gewebe aus Dingen oder Indikativen“ (Merleau-Ponty 1986, S. 142) sind, sondern vielmehr jene fundamentalen Fragen, die gar nicht so sehr auf vorliegendes Wissen abzielen, sondern sich vielmehr als eine Art *fragendes Denken* (Waldenfels 2007, S. 165) entpuppen. Damit geht es nämlich nicht mehr nur um ein Aufreißen von Lücken und Leerstellen, die mit Antworten gefüllt werden, sondern um einen Anspruch, bei dem der Mensch selbst in Frage steht und eine Antwort stets hinter den Möglichkeiten zurückbleibt.

5. Antwort und Anspruch

Wenn es in erster Linie nicht um Für und Wider, sondern um Frage und Antwort geht, so deshalb, weil Proponent und Opponent immer schon eine feste Antwort parat haben.

Für einen echten Dialog sind Frage und Antwort unerlässlich. Sich ernsthaft auf das Antworten einzulassen, heißt sich dorthin zu begeben, „wo der Übergang vom eigenen Selbst in die Welt und zum Anderen geschieht, dort, wo die Wege sich kreuzen“ (Merleau-Ponty 1986, S. 209). Fragen allein ziehen immer weitere Kreise und beständiges Fragen ohne echte Zielordnung gerät in die

Fänge von immer weiteren Kreisen. Ein Kreis scheint sich nur zu öffnen, wenn man „nicht mehr vom Sprechakt der Frage ausgeht, sondern von Gesprächsakt des Fragens und Antwortens, die ohne wechselseitiges Geben und Nehmen nicht zu denken sind“ (Waldenfels 2007, S. 187). Somit kann es bei echtem Fragen ebenso wenig ohne ein gewisses Maß Offenheit zugehen wie es eines Übergangs zum Gespräch bedarf.

Mit dem Gespräch öffnet sich ein fremder Anspruch. Es ist dieser Anspruch, auf den wir eine Antwort suchen und zur Rechenschaft gezogen werden, weil eine Antwort einer Überprüfung unterzogen wird. Solange sich im schulischen Kontext die Vorstellung verfestigt, dass es in erster Linie um eine Beantwortung von Entscheidungs- und Wissensfragen geht, bleibt eine Antwort auf den Anspruch eines Anderen im Hintergrund. Eine solche Antwort, die in eine *Verantwortung für den Anderen* (Lévinas 1983) übergeht, treibt zu einer radikalen Responsivität an. Denn die Begegnung mit dem Anderen, die als ein vis-à-vis, ein face-to-face und damit als eine Begegnung von Angesicht zu Angesicht zu bezeichnen ist, verdeutlicht nachdrücklich eine Verkörperung dieses Anspruchs.

Das Angesicht ist der leibhaftige Anspruch, auf den wir als Menschen hinsehend und hinhörend Antwort geben. Entscheidend ist der Hinweis so unterschiedlicher Denker wie Satre, Lévinas und Buber, dass nur dieses Angesicht den Anspruch stellt, denn die Sichtbarkeit der Füße oder des Rückens einer Person verpflichtet weitaus weniger stark zu einer Antwort, ebenso wenig wie ein Ding. Im Sprachmodus der Attention ist das Antlitz des Anderen von eminenter Bedeutung.

Diese Fragen nehmen von der französischen Philosophie einen starken Ausgang, haben dort eine ausgiebige Debatte ausgelöst und sind bis heute virulent: „Wenn du mir entgegenkommst, so stehe ich vor dir und nicht du vor mir.“ (Waldenfels 2007, S. 314) Wenn eine Lehrperson den Klassenraum betritt, steht nicht die Lehrperson vor den Schüler_innen sondern die Schüler_innen ste-

hen vor der Lehrperson. Sie sollten nicht sitzen, sondern stehen, um einander von Angesicht zu Angesicht zu begegnen. Vergegenwärtigt wird ein fremder Anspruch, der eine Lehrperson zur Rechenschaft verpflichtet. Die Richtungsdifferenz kann sich ändern. Entscheidend ist dieses „Aufstehen“ und „Stehen“ deshalb, weil nur so das Antlitz des anderen deutlich wird. Von Angesicht zu Angesicht heißt demnach, dass der Blick einer Schülerin oder eines Schülers nicht den Boden, das Schreibpult oder die Decke adressiert, sondern jenen Menschen, der ihr bzw. ihm entgegen-gekommen ist. Ab dem ersten Moment einer Unterrichtsstunde findet sich ein Netzknäuel im Raum, aus dem erst die Fäden des Dialogs gesponnen werden.

6. Ich und Du

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Buber 1979, S. 15), heißt es in Martin Bubers Zentralschrift *Ich und Du*. Soll die vielzitierte Briefstelle „non scholae sed vitae discimus“, mit der sich Seneca eigentlich polemisch („non vitae sed scholae discimus“) an seinen Schüler Lucilius wendet und so seiner Kritik subversiv Ausdruck gewährt, ihrer Geltung nicht gänzlich beraubt werden, bleibt schulisches Leben auf Begegnung angewiesen. Wenn ferner nicht von einem entfremdeten Schulleben, sondern einem „wirklichen“ Leben die Rede sein soll, kann Unterricht nur als Vollzug des Lebendigen und Offenen gelingen. Liest man Martin Bubers Abhandlung zur Philosophie des Dialogs aufmerksam, wird von Zeile zu Zeile deutlicher, wie wenig Begegnung als Funktionalisierung und Versachlichung des Anderen zu begreifen ist.

In *Ich und Du* unterscheidet Buber die beiden Wortpaare Ich-Es und Ich-Du. Ein Ich, das auf ein Es bezogen ist, bleibt auf Gegenstände und Objekte beschränkt. Hefte, Bücher, aber auch iPads repräsentieren im schulischen Kontext die Welt des Es. Bubers Aufmerksamkeit richtet sich auf das Mit-Sein, die Dynamik der Beziehung zwischen Ich und Du, die er als Sphäre des „Zwischen“



Abb. 2

kennlich macht. „Wirkliches Leben ist somit nur präsent, wo Ich-Du-Beziehung verwirklicht wird. Ein bloßes wissendes Verhältnis zu einem Es ist daher mit dem auf Kommunikation und auf volle Wechselseitigkeit gerichteten Ich-Du nicht zu verwechseln.“ (Wehr 1991, S. 159) Wo das Antlitz eines Du begegnet, ist ein Ich als Mensch angesprochen.

Begegnung im Buberschen Sinn ist das Gegenteil von Verdinglichung und Beherrschung. Das hat sich auch im Sprachgebrauch gefestigt: Man lernt ein iPad, also ein Objekt, zu beherrschen. Einen Menschen kann man demgegenüber nie beherrschen, denn ein Du bleibt stets unverfügbar. Ein Du lässt sich nie wirklich einordnen, es ist nicht koordinierbar: „Das Du kennt kein Koordinatensystem.“ (ebd., S. 34) Gerade in dieser Unverfügbarkeit der Wirklichkeit entsteht das, was Bernhard Casper im Anschluss an Buber als „Einheit des Miteinander“

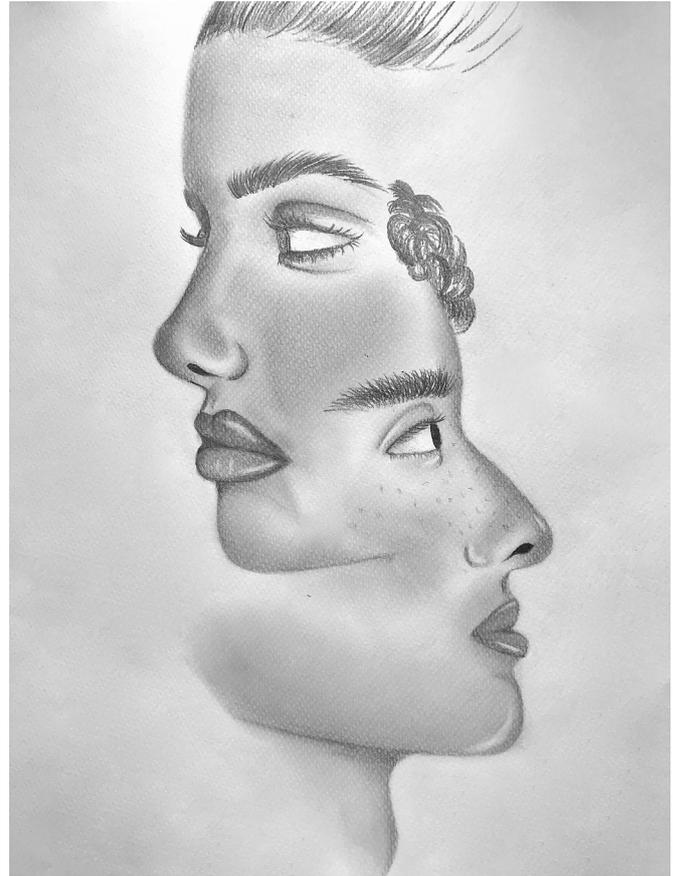


Abb. 3

bezeichnet hat (Casper 2006, S. 139) und Jana Dorffner¹ künstlerisch eindrücklich dargestellt hat (Abb. 2 und insbes. Abb. 3).

Im Gang dieses Beitrags wurde das Feld des Dialogs von verschiedenen Seiten abgeschritten. In einem letzten Schritt soll dieses dialogische Prinzip vertieft und über Martin Buber hinausgegangen werden. In seiner Schrift *Über das Erzieherische* denkt er das Verhältnis zwischen Erzieher_innen und Schüler_innen einerseits „rein dialogisch“ (Buber 2000, S. 40), das zudem auf einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis basiert. Andererseits besteht für Buber, der stark von der chassidischen Tradition geprägt ist, ein unauflösliches Gefälle zwischen Erzieher und zu Erziehendem. Von Buber lässt sich das Prinzip der *Zwiesprache* lernen, doch die stark asymmetrische Überlegenheit kann dadurch gebrochen werden, dass Kinder und Jugendliche selbst in mancherlei Hinsicht zu Leitbildern für Erwachsene werden, weil sie als

denkende, fühlende und kreative Wesen oftmals zu einer Phantasie und Produktivität fähig sind, die Erwachsenen einen entsprechenden Respekt abnötigt. Nur selten wird dieses Hinsehen auch als Ansehen gewürdigt. Dialog besteht demnach nicht nur im Gespräch, sondern in personaler Begegnung.

Treten sich Lehrer_innen und Schüler_innen von Angesicht zu Angesicht gegenüber, so wird das Verhältnis nie zur Gänze symmetrisch sein, es sollte jedoch von Respekt, einem wechselseitigen Ansehen, geleitet sein. Unterschiede dürfen dabei gar nicht nivelliert werden, denn vielmehr sollte es, wie Theodor W. Adorno es formuliert, zu einer „Kommunikation des Unterschiedenen“ kommen, bei der das „Unterschiedene teilhat aneinander“ (Adorno 1977, S. 734). Ganz anders als es Pink Floyd besungen hat, geht es darum, das Unterschiedene – also Erzieher und zu Erziehende – *zu versöhnen*, ohne dass es aufhörte, auf entsprechende Weise different zu sein oder das Different sich verfeindet gegenübersteht (Abb. 3).

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003). *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= stw 1704).
- Adorno, Th. W. (1977). Zu Subjekt und Objekt. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 10.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bachtin, M. (1979). *Die Ästhetik des Wortes*. [Übersetzung R. Grübel u. S. Reese]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= es 967).
- Boschki, R. (2017). *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: WGB.
- Buber, M. (1979). *Ich und Du*. In: Ebd. *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 7-136.
- Buber, M. (2000). *Über das Erzieherische*. In: Ebd. *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 11-49.
- Casper, B. (2006). Nachwort. In: Buber, M. *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus* [Übersetzung K. Hügel]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= stw 16).
- Herder, J. G. (1967). *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. Bemerkungen und Träume*. In: Ebd. *Sämtliche Werke* [Hg. v. B. Suphan]. Hildesheim, S. 165-235.
- Kohlberg, L. (2007). *Die Psychologie der Lebensspanne* [Übersetzung D. Garz]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= stw 1846).
- Langer, G. (2012). *Menschen-Bildung. Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von Pisa*. Wien: Böhlau.
- Lévinas, E. (1983). *Die Spur des Anderen* [Übersetzung W.N. Krewand]. Freiburg/ München: Alber.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare* [Übersetzung R. Giuliani u. B. Waldenfels]. München: Fink.
- Niepkow, K. E. (1992). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh.
- Nooteboom, C. (2002). *Nootebooms Hotel* [Übersetzung H. Beuningen]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= st 3387).
- Pallitsch, L. (2020). *Schauplätze der Interdisziplinarität. Von literarischen zu digital gesteuerten Erzählungen des Selbst*. In: *ph publico*, Heft 5, September 2020, S. 21-26.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes* [Übersetzung L. Bernard]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= stw 1838).

Wehr, G. (1991). Martin Buber. Leben – Werk – Wirkung. Zürich:
Diogenes.

Endnote

¹ Jana Dorffner, 14 Jahre, besucht derzeit im Gymnasium der Diözese
Eisenstadt Wolfgarten die 5. Klasse.

Martin A. Hainz

Beziehung und Unterricht

Beziehungen sind wichtig, darum wollen sie genau definiert sein, auch in Bezug auf ihre kontextuelle Einbettung: Die Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung ergibt sich im Unterricht nicht zuletzt aus der Beziehung der Lehrkraft zu dem, was zu verstehen ist: Darauf basiert dann jene zu den der Lehrkraft Anvertrauten, die eben dieses zu Verstehende auch wirklich ernsthaft zu verstehen suchen, daraus ergibt sich schließlich der Respekt Lehrender und Lernender voneinander.

1. *Beziehung*, eine heikle Vokabel

Beziehungen sind wichtig. Sie sind auch im Unterrichtsgeschehen wichtig. Man wird aber zu fragen haben, was genau *Beziehung* da heißt. Ungenauigkeit in Bezug auf den Begriff, auf den dann zudem gerne fokussiert wird, bis nur mehr jene unscharfe Beziehungsqualität übrig bleibt, kann desaströs enden, Stichwort *Odenwaldschule*.

Obwohl es nicht so desaströs geraten muss, wenn *Beziehung* im Zentrum steht, als eine diffuse Größe der Pädagogik macht sie die Rede von sich immer und begründet verdächtig: Im *Jargon der Eigentlichkeit* von Theodor W. Adorno heißt es, es gebe eine Reihe „signalhaft einschnappender Wörter“ (Adorno 2003, Bd 6, S. 417), die das Denken im Diskurs gefährlich ersetzen, darunter „Auftrag, Anruf, Begegnung, echtes Gespräch, Aussage, Anliegen, Bindung [...]“; der Liste ließen nicht wenige un-terminologische Termini verwandten Tones sich hinzufügen“ (ibid.), gewiss ist *Beziehung* jenen zuzurechnen.

Beziehung gehört also zu den Vokabeln, die zwar etwas Wichtiges beschreiben mögen, das aber hier konkret zu beschreiben wäre, und isoliert eher das verdecken, worum es auch gehen muss, damit das Wichtige des zu Beschreibenden vielleicht wirksam wird.

2. „Sinn“: eine Analogie

Ein wenig ist es wie mit dem Inhalt oder dem Anliegen in der Literatur, die gültig doch nur sein kann, wenn sie vor allem auch Literatur ist, also Form. Das wird heute wie etwas im Unterricht so auch in der Literaturkritik vernachlässigt, wenn ein Lob der guten Recherche und moralische Erwägungen über den „Sinn“ eines Textes zum Urteil führen – falls die Kritik nicht überhaupt durch eine *Homestory* ersetzt wird. „Sinn ist ein Behelf, den Mangel an formaler Kapazität auszugleichen“, so formulierte es Oswald Wiener (Zeyringer/Gollner 2012, S. 737), behoben ist der Mangel – der, wenn von Literatur im Rahmen von Inhaltsangaben und Homestories die Rede ist, kaum bemerkt wird – damit nicht.

Wenn von *Sinn* die Rede sein dürfte, dann also in jenem Sinne, dass die Form diesen konstituiert, er aber 1. allein in der Rede über die Form 2. nur ein Hilfskonstrukt ist – wie am Begriff der *Tendenz* Walter Benjamin darlegt, der eine gewisse Form der Literaturkritik folgendermaßen schildert:

„Sie ist nämlich nicht von dem langweiligen Einerseits-Andererseits losgekommen: *einerseits* hat man von der Leistung des Dichters die richtige *Tendenz* zu verlangen, *andererseits* ist man berechtigt, von dieser Leistung Qualität zu erwarten. Diese Formel ist

natürlich solange unbefriedigend, als man nicht *ein-sieht*, welcher Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren Tendenz und Qualität eigentlich besteht. Natürlich kann man den Zusammenhang dekretieren. Man kann erklären: ein Werk, das die richtige Tendenz aufweist, braucht keine weitere Qualität aufzuweisen. Man kann auch dekretieren: ein Werk, das die richtige Tendenz aufweist, muß notwendig jede sonstige Qualität aufweisen.

Diese zweite Formulierung ist nicht uninteressant, mehr: sie ist richtig.“ (Benjamin 1999, Bd II-2, S. 684)

Die Ausführung lässt sich so zusammenfassen, dass ein Werk, um die – wie immer – richtige Tendenz aufzuweisen, diese in ihren Qualitäten aktualisieren muss, wobei *Qualität* also die Form meint. Nicht aber könne von der Form abgesehen werden, weil die Intention, die mangels Form eher unterstellt wäre, sympathisch sei.

Ein wenig mag es nun auch mit der Beziehung im Unterricht so sein – sie ergibt sich nicht zuletzt aus der Qualität des Unterrichts, was aber heißen könnte: daraus, wie sich die Lehrkraft beim Unterrichtsgegenstand bewährt.

3. Beziehung: zum zu Verstehenden

Beziehung ergibt sich als eine Beziehung der Lehrkraft zu dem, was zu verstehen ist – und dann darum, vielleicht, zu jenen, die zu verstehen suchen. Kann der bzw. die Lehrende am Gegenstand konkret, also in allem Wesentlichen, das innerhalb seiner Epistemologie der Fall ist, dessen Methodik erklären, sodass das, was man wisse, irgendwann in der Weise verstanden wird, dass man begründen kann, wie eine Forschungsfrage und ihr Respons des Seins zueinander stehen, so muss die Lehrkraft nicht mehr plakativ in einer Beziehung zu den Schüler_innen stehen, weil sich diese Beziehung daraus ergibt, dass man auf das selbe Problem und eine etwaige Lösung blickt.

Der Weg dorthin ist erzieherisch; ob das Beziehungsarbeit ist? Oder notwendige Abwehr von Impulsen, die dem Sozialleben im Allgemeinen und der Unterrichtung im Speziellen im Wege stehen? – „Was Sie Notwehr nennen, nenne ich Erziehung.“ (Schirlbauer 2015, S. 36)

Im Unterricht aber kehrt die Lehrkraft den Lernenden gleichsam den Rücken zu, weil die Beziehung vor allem jene ist, die – fast wie der Priester und die Gemeinde einst im *tridentinischen* Ritus zum Numinosen – die Verstehenden oder zu verstehen Beginnenden zur fachlichen Fragestellung unterhalten. „Frontalunterricht? Wohl kaum, denn es gab keine Front“ (Schirlbauer 1996, S. 45), so lautet die Kurzfassung des beschriebenen Unterrichtssettings bei Alfred Schirlbauer. Die Beziehung ist vor allem also eine des Vertrauens darin, dass die Lehrkraft das weiß und sich auf das versteht, was sie dann auch noch erzählen, zeigen und erklären können möge.

Wie sehr das gilt, zeigt ein Votum der Lernenden jedenfalls eines gewissen Alters, die zwar in der Schule mit Lehrenden sich wohlfühlen mögen, die ihre gute Beziehung mit dem Nachwuchs zelebrieren, aber nachmittags, wenn das alles war, sich den Unterricht selbst organisieren, und zwar nicht im Rahmen der Selbstlernmethoden, die mit der Beziehungsarbeit harmonieren, sondern im Frontalunterricht bar jeder Beziehung, dafür von der Epistemologie geprägt.

„Die Höchststrafe für Schüler ist ein Mathelehrer, der die Rechenoperationen nicht erklären kann. Damit treibt er die Schüler zur Verzweiflung – und in die Welt von YouTube.“

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass sich die Schüler, die am Vormittag mit Selbstlernmethoden traktiert werden, zu Hause den gekonnten Vortrag eines YouTube-Lehrers gönnen, der die Sachverhalte so anschaulich erklärt, dass der Groschen schließlich fällt. Diese Abstimmung per Mausklick für den viel gescholtenen Frontalunterricht sollte den Fortschrittsfreunden zu denken geben.“ (Werner 2019)

Diese Loslösung von den Lehrer_innen, die Wendung von der Lehrkraft hin zum an sich zu Lernenden, ist dabei ein Vorgriff auf die Emanzipation im Rahmen der Wissenschaft, wo der Nachwuchs begründet als Kollegin oder Kollege angesprochen zu werden pflegt – auch da ist die Beziehung dann das, was sich auf der Basis der wissenschaftlichen und intellektuellen Praxis einstellt.

4. Beziehung und Neuankömmling

Unterricht ist dieses „prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“ (Rosa 2019, S. 7), bei dem die Beziehung zur Unterrichtsperson katalytisch sein mag, aber wesentlich die Qualität aufweisen muss, dass im lateinischen Wortgebrauch die Lehrenden die Lernenden, das Wort fiel schon, *emanzipieren*: aus der Hand geben.

Die Beziehung kann irgendwann nur als eine andere fortgeführt werden, etwa unter Freund_innen, was zugleich nahelegt, dass diese Freundschaft, wo man von ihr vorher spräche, simuliert wäre, ähnlich der Lebensnähe, da das Leben selbst jedenfalls eines nicht ist: *lebensnahe*. Freundschaften haben kein Ablaufdatum, während an der Schwelle, die die Matura darstellt – allen Bemühungen der Nahtstellenexpert_innen, Gott sei's gedankt, zum Trotze –, eines jeden Menschen Lehrer_innen eben zu etwas anderem werden: weil aus Schüler_innen hier die Menschen sich entfalten, die dann sich betragen, nämlich zu dem, was sie seien, verhalten.

Vielleicht werden sie um diese Schwelle herum und mit ihr allgemein erst freundschaftsfähig, Menschen, die also zwar eine Rolle spielen, doch in aller Integrität. Davor ist die Rolle, die Schüler_innen im Unterricht einnehmen, die wohl erste gesellschaftliche, von den Lernenden nicht losgelöst verständlich, weil noch niemand durch diese *persona* hindurch spricht: Infantilität ist, was im Unterricht überwunden werden soll.

„Zumindest solange der Schüler seine Adoleszenzkrise nicht bewältigt hat, begegnet er zwingend dem Leh-

rer als ganzer Mensch, obwohl er – entgegen der durchgängig sozialisationstheoretisch falsch verwendeten rollentheoretischen Begrifflichkeit – als Schüler zugleich seine erste gesellschaftliche Rolle verbindlich übernimmt in Relation zur Berufsrolle des Lehrers. Diese widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen gilt im pädagogischen Verhältnis für beide Seiten: für den Schüler wie für den Lehrer.“ (Oevermann 2001, S. 68)

Das mag dann wohl in etwas münden, was wie Freundschaft aussieht, ist es aber nicht, allenfalls legt diese Beziehung zu einer Freundschaft ein wackeliges Fundament. Realisieren kann sich diese aber erst, wenn das Kind zu etwas anderem als einer Schülerin oder einem Schüler geworden ist. Diese Ungewissheit des Ausgangs ist übrigens schon insofern zu würdigen, als der Mensch immer wieder das ist, als was Arendt zunächst das Kind bezeichnet, nämlich „Neuankömmling“, sozusagen etwas, das sich durch nicht nur *eine* „Geburt [...] ständig erneuert“ (Arendt 2016, S. 266; Lütkehaus 2006; Boelderl 2007), wenn man die Maturität und andere Momente einmal ernstnimmt.

Zum Beispiel werden also Lehrkräfte und ihre einstigen Schüler_innen dann zu Kolleg_innen, die sie aber in einem gewissen Sinne im günstigeren Falle schon zuvor waren: Dann gilt, dass man „einem guten Lehrer gegenüber“, wie Schlink es formuliert, *immer noch und immer wieder* „Schüler“ (Schlink 2001, S. 36) ist und bleibt, aber nicht vor diesem Lehrer bzw. dieser Lehrerin, sondern mit der Lehrkraft vor der Sache, um die es geht.

5. Zwei Intelligenzen

So begegnen einander zwei Intelligenzen, eine „inferior“, eine „superior“ (Rancière 1999, S. 7), was aber nicht die Situation erfasst, wie Rancière zeigt. „Understanding is never more than translating“ (ibid., S. 9), was bedeutet, dass zuletzt das zu Verstehende sich wieder vollends entfaltet, einer der des Erklärenden ebenbürtigen Verstän-

digkeit – bloß in deren Sprache, vielleicht. Zugegebenermaßen ist das eine Voraussetzung, die so unbeweisbar wie jene zweier sich entscheidend unterscheidender Intelligenzen ist, „we can never say: all intelligence is equal“, so schreibt Rancière:

„It’s true. But our problem isn’t proving that all intelligence is equal. It’s seeing what can be done under that supposition.“ (ibid., S. 46)

Und viel kann unter dieser Hypothese – *nur* unter dieser – getan werden. Sie verunmöglicht nämlich als wohl einzige es nicht, dass unterrichtet und verstanden wird, wobei diese eigentümliche Lernszene zugleich auch das berührt, worum es zuletzt in der Emanzipation auch jenseits des *jeweils* zu Verstehenden geht:

„One need only learn how to be equal men in an unequal society. This is what *being emancipated* means.“ (ibid., S. 133; Mühleis 2016)

Im Umkehrschluss ist keiner Lehrer, man „kann kein Lehrer sein“ (Lyotard 1987, S. 127), „muß wieder-beginnen“ (ibid., S. 128), immer aufs Neue, darin aber eben von jener Haltung, die das Interesse vorbildlich vermittelt, welches die Sache verdient – vielleicht ist das ein Rest dessen, was als Beziehung so leicht zu Kitsch gerät:

„Die Idee ist, dass der Lehrer durch seine Begeisterung den Stoff zum Sprechen bringt, und damit beginnt der Stoff auch für die Schüler zu sprechen.“ (Rosa 2019, S. 48).

6. Beziehung, *ex negativo*

Beziehung ist also, was aus diesem Überspringen eines gemeinsamen Interesses auf die Lernenden entspringt, aus deren Vertrauen darin, dass ein Interesse in seiner Relevanz durch die Lehrkraft gleichsam beglaubigt wird, die aber auch verlässlich lehrt, mit den Fragestellungen umzugehen – und die dabei in einer Beziehung mit dem

Lernenden ist. Dann stimmt es, dass Beziehung wesentlich im pädagogischen Kontext ist:

„»Die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit ist der pädagogische Bezug, d. h. die innere Verbundenheit des Zöglings mit dem Erzieher« [...]. Die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung wächst allmählich, muss gepflegt werden und ist auch störanfällig“ (Auner 2011, S. 44),

schreibt Auner, um dann mit dem Bild des zu flechtenden Bandes zu skizzieren, was auch Hypothese meiner Überlegung ist, dass nämlich Beziehung sich indirekt ergibt, aus dem Glücken eben der Darstellung der Fragwürdigkeit der Welt und der Möglichkeiten, darauf gelungen zu antworten:

„Es setzt sich aus vielen Fäden zusammen – je mehr Fäden, desto haltbarer und tragfähiger wird das Band sein, desto vertrauenswürdiger wird die Verbindung und desto aussichtsreicher der erfolgreiche Unterricht.“ (ibid.)

Ex negativo beschreibt Adorno dieses Band in seinem Aufsatz *Tabus über dem Lehrberuf*, der nahelegt, dass die Lehrkraft aufgrund der diversen Asymmetrien gegenüber den Schüler_innen immer latent tyrannisch sei, aber auch systemisch korrumpiert (Adorno 2003, Bd 10-2, S. 656ff., Heydorn 1979; Oevermann 2001) – ein Motiv, das beispielsweise der Film *Scent of a Woman* (US 1992. D: Martin Brest, S: Bo Goldman) zeigt, worin die Absolventen einer Wiege der zukünftigen Elite selbst in ihrem Spott über die korrupte Institution noch vor allem darlegen, welchem Umstand sie dereinst ihre prestigösen Abschlüsse verdanken mögen: der Käuflichkeit der wie immer herrschen Leitung. Übrigens beweisen Absolventen solcher Institutionen, wie Boris Johnson einer ist, sehr genau, dass die Kritik des Films nicht zu plakativ ist, bis zur Frisur ist der von Philip Seymour Hoffman grandios gespielte Mitläufer im Zuge scheinbarer Systemkritik, der Schüler George Willis, Jr., wohl ein recht präzises Porträt dieses Typus von Entscheidungsträger_in, dem Integrität fremd ist.



Abb.: Scent of a Woman, 27:06 sowie 2:12:20

Beziehung bedeutet so gesehen, skeptisch in Bezug auf jene Beziehungen zu sein, die Schule entstellen – wenn umstandslos die Kapitalarten von Beziehung oder Geld in verbrieft Bildung übersetzt werden (zu Kapitalarten Bourdieu 1994), also Schule wie in jenem Film Abschlüsse geradezu verkauft, was, wenn man nicht achtsam ist, schon in subtilen Bevorzugungen derer beginnen mag, die die „richtige“ Familie oder den erwünschten, bildungsbürgerlichen Sprachduktus mitbringen (Schrammel 2015); aber auch, wenn Lehrer_innen, durch Charisma oder die Macht, die ihrer Position noch immer inhärent ist, kaschieren, dass sie jene Beziehung, um die es ginge, nämlich jene der Lernenden zum Fach, nicht hinreichend zu fördern vermögen. Und abseits dessen lauern schließlich die Eskalationen, die eingangs erwähnt wurden.

7. Die Odenwaldschule als Mahnung

Zu den Tragödien derer, die in der Odenwaldschule zu Opfern wurden, ist das Komplement die Theorie Hart-

mut von Hentigs, der doch blind für das war, wogegen er anzuschreiben und anzudenken vermeinte:

„Die ursprüngliche Aufgabe der Pädagogik ist es, dem Kind beim Aufwachsen zu helfen und ihm dabei eine Chance zu geben, es selbst zu werden, weil das ohne Hilfe nicht geht. Darum muß es Schule geben, weil die Welt, wie sie ist, das Selbst-Werden immer wieder zu-nichte machen würde.“ (Hentig 1971, S. 124)

Schule ist indes eben – auch – Welt, Beziehung in der Schule darum, wo man sie unvorsichtig affirmiert, leicht allzu weltlich: freilich nicht nur in diesem, sondern in jedem Sinne. Jüngst hat Michael Felten unter dem Titel *Unterricht ist Beziehungssache* darum ebenfalls v. a. auch mittels der Problematisierung dessen, was Beziehung da sein und vor allem auch nicht sein soll, das Problem angepackt, welches diese *Beziehung*, so sehr sie manchen als Ziel erscheinen mag, doch vor allem ist; sind Lehrer_innen und Schüler_innen durch unglückliche Rollenvorbilder in Beziehung als ein mindestens fragwürdiges „Begehren“ (Felten 2020, S. 19) geraten, so kann das schwerlich von Segen sein.

Beziehung meint, eine angemessene „Distanz zu wahren“ (ibid., S. 20); sie realisiert sich vor allem in Kontexten der Asymmetrie wie jenem des Unterrichtens darum besser als größtmögliche Achtsamkeit in Bezug auf das, was sie nicht sein soll und was in ihrem Rahmen nicht zu geschehen hat, sowie positiv in Gestalt der Umwege, auf denen sie sich dann doch konkretisieren kann.

Literatur

Adorno, Th. W. (2003). *Gesammelte Schriften*, ed. R. Tiedemann et al., Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (= stw 1701-20).

Arendt, H. (2016). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken 1*, ed. U. Ludz. München, Zürich: Piper Verlag (= SP 30174).

Auner, M. (2011). Die Neue Lernkultur und ihre Bedeutung in Grundschule und Lehrer/innenausbildung. In: phpublico, Heft 1, September 2011, S. 41-48.

Benjamin, W. (1999). Gesammelte Schriften, ed. R. Tiedemann et al., vol. II: Aufsätze. Essays. Vorträge. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (= stw 932).

Boelderl, A.R. (2007). Von Geburts wegen. Unterwegs zu einer philosophischen Natologie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Bourdieu, P. (1994). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, trad. B. Schwibs/A. Russier. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (= stw 658).

Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Ditzingen: Philipp Reclam jun. (= UB 19692 · Bildung und Unterricht).

Hentig, H. v. (1971). Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München: Klett & Kösel.

Heydorn, H.-J. (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/M.: Syndikat.

Lütkehaus, L. (2006). Natalität. Philosophie der Geburt. Zug: Die Graue Edition (=Die Graue Reihe 47).

Lyotard, J.-Fr. (1987). Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985, trad. D. Schmidt/Chr. Pries. Wien: Passagen Verlag (= EP 13).

Mühleis, V. (2016). Der Kunstlehrer Jacotot. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Oevermann, U. (2001). Adornos »Tabus über dem Lehrberuf« im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz, 28, S. 57-80.

Rancière, J. (1999). The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation, trad. K. Ross. Stanford: Stanford University Press.

Rosa, H. (2019). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag (= st 2272).

Schirlbauer, A. (1996). Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.

Schirlbauer, A. (2015). Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. Wien: Sonderzahl.

Schlink, B. (2001). Selbs Mord. Zürich: Diogenes Verlag.

Schrammel, S. (2015). Die Neue Lernkultur als »Antwort« auf die Problematik Bildungsungleichheit? Über etwaige Risiken der Neuen Lernkultur für nichtprivilegierte Schüler/innen und daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung. In: phpublico 8, Juni 2015, S. 59-65.

Werner, R. (2019). Ich habe mit dem Bekenntnis zu einer konservativen Pädagogik keine Probleme. In: Die Welt, 18.11.2019. Quelle: <https://tinyurl.com/vsc4c2l>, Letzter Zugriff: 17.1.2020.

Zeyringer, K./Gollner, H. (2012). Eine Literaturgeschichte. Österreich seit 1650. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Eva Gröstenberger

Ist moderner Fremdsprachenunterricht noch „Lehrersache“?

Eine empirische Untersuchung zur Frage nach der Wichtigkeit der Schule und der Lehrperson angesichts der zunehmenden Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts

Der vorliegende Artikel untersucht anhand einer empirischen Studie die Rolle der Lehrperson bei der Verwendung von Online-Übungsmaterialien im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung im Fremdsprachenerwerb wird die Wichtigkeit von Fremdsprachenlehrenden diskutiert bzw. in Frage gestellt. Folglich untersucht die Studie anhand der Nutzung von Online-Übungsmaterialien durch Schüler_innen in einem non-formellen Lernsetting mögliche Unterschiede in deren Übungsverhalten in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule bzw. Lehrperson unter Berücksichtigung deren Geschlechts und Unterrichtserfahrung. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass auch in digital-unterstützten Sprachlernprozessen die Schule bzw. die Lehrperson entscheidende Faktoren in der Übungsbereitschaft der Lernenden sind.

Problemstellung

Das Erlernen von Fremdsprachen bzw. die Bedingungen, unter denen Fremdsprachenerwerb stattfindet, haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Grund dafür ist unter anderem die zunehmende Digitalisierung in unserer globalisierten Welt, die Sprachlernenden – oft auf virtuellem Weg - nicht nur einfachen und schnellen Zugang zu Fremdsprachen liefert, sondern auch eine Vielzahl an (online) Interaktionsmöglichkeiten in der gewünschten Zielsprache bietet. Daraus ergibt sich eine Vielfalt an zuvor nicht vorhandenen Übungsmöglichkeiten in primär informellen Lernsituationen (Godwin-Jones 2011; Steel & Levy 2013; Trinder 2017). Unsere Welt - und dazu gehört auch die Welt des Sprachenlernens – scheint durch die Omnipräsenz des World Wide Webs und die zunehmende Verfügbarkeit digitaler Endgeräte ‚kleiner‘ geworden zu sein. Folglich führen Freizeitaktivitäten, wie zum Beispiel die Verwendung der Lingua Franca Englisch zur Kommunikation in sozialen Netzwerken oder das Streamen von Filmen und Serien

im Originalton, vor allem bei jungen Menschen dazu, dass deren sprachlicher Input als auch Output erhöht werden. Tatsächlich zeigen empirische Belege, dass die Zeit, die Fremdsprachenlernende mit der Sprache in informellen Lernsituation verbringen, jene Zeit übersteigt, die sie aufbringen, um diese in institutionalisierten bzw. formellen Kontexten zu erlernen (Miglbauer 2017; Sockett 2014; Toffoli & Sockett 2015).

Darüber hinaus hat die Digitalisierung natürlich auch nicht vor dem ‚klassischen‘ Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer Halt gemacht und wird im österreichischen Schulwesen auf besondere Weise durch Initiativen des Bildungsministeriums gefördert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2017). Auch auf globaler Ebene hat der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien den Fremdsprachenunterricht in den letzten drei Jahrzehnten geprägt und zu innovativen Unterrichtsmethoden sowie zu einer Zunahme an verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien, vor allem in ‚Mainstream-Sprachen‘ wie Englisch, geführt.

Dieser Wandel wurde und wird in der Fremdsprachendidaktik des einundzwanzigsten Jahrhunderts unter Verwendung verschiedener Termini wie ‚computergestütztes Sprachenlernen‘, ‚technologiegestütztes Sprachenlernen‘, ‚webgestütztes Lernen‘ oder auch ‚hybrides Sprachenlernen‘ diskutiert und zu einem geringeren Ausmaß auch empirisch untersucht (Dudeney & Hockly 2012; Hockly 2016; Thomas, Reinders & Warschauer 2012; Tomlinson & Masuhara 2018; Whittaker 2013).

Aufgrund der oben angeführten Entwicklungen hat sich das Bild der Fremdsprachenschüler_innen und deren Praxismöglichkeiten gewandelt. Betrachtet man den Fremdsprachenunterricht inmitten dieser Kontextfaktoren, stellt sich unweigerlich die Frage, inwiefern sich auch die Rolle der Lehrperson angesichts der zunehmenden Digitalisierung verändert hat. Diese Fragestellung scheint vor allem in jenen Bereichen der Fremdsprachendidaktik relevant, in denen Technologien die Rolle eines_r Tutors_in einnehmen, im sogenannten ‚tutorial CALL‘ (tutorielles, computerunterstütztes Sprachenlernen) (Garret 2009; Hubbard & Siskin 2004). Dabei geht es prinzipiell um technologieunterstützte Aktivitäten in der Fremdsprache (z. B. interaktive Hör- und Leseaufgaben oder Erklärvideos zu Grammatikthemen), die es Lernenden ermöglichen eigenständig zu üben. Das Bereitstellen derartiger Online-Materialien als freiwillige Ergänzung zum verpflichtenden Unterricht kann in einem sogenannten „non-formal“ (non-formellen) Lernsetting erfolgen, das Vetter (2014, S. 41) als „purposive, but voluntary“ (zielgerichtet, aber freiwillig), als „rather organized, [but] does not necessarily follow a set structure“ (eher organisiert, folgt aber nicht unbedingt einer festgelegten Struktur) beschreibt.

Die Erweiterung der so geschaffenen Sprachlernmöglichkeiten stellt verständlicher Weise die Wichtigkeit der Lehrperson in Frage, vor allem, wenn diese zunehmend auf das bloße Bereitstellen entsprechender Materialien reduziert zu werden scheint. Die diesbezügliche anekdotische Beweislage könnte sich im Bereich der Sekundarstufe in Österreich nicht zuletzt im Zeitraum des ers-

ten COVID-Lockdowns im März/April 2020 insofern verdichtet haben, dass viele Schüler_innen als Ersatz für den klassischen Präsenzunterricht mit interaktiven, multimedialen Sprachlernmaterialien überhäuft wurden, jedoch so gut wie keinen direkten Kontakt zu ihrer Lehrperson hatten – von einer Interaktion mit dieser gar nicht zu sprechen. Lassen sich Teile des Fremdsprachenunterrichts also tatsächlich vollständig auf digitale Medien auslagern, und hat die Lehrperson im Zuge dieser Entwicklung an Wichtigkeit verloren?

Dieser Annahme gegenüber stehen freilich wissenschaftliche Erkenntnisse, wurde die Lehrperson doch von Hattie (2009) als das wichtigste Element in erfolgreichen Lernprozessen jeglicher Art identifiziert. Mit Bezug auf den Technologieeinsatz im Klassenzimmer bekräftigen Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert (2006) überdies die Rolle der Lehrperson als „Gate-keeper“ (ebd., S. 3), als den entscheidenden Faktor dafür, ob technologische Innovationen überhaupt ihren Weg zu den Schüler_innen finden. In ähnlicher Weise betonen Hubbard & Siskin (2004) die Wichtigkeit der Lehrperson in ihrer Neubewertung von „tutorial Call“ und bekommen Unterstützung von Tomlinson und Masuhara (2018), die „teacher mediation, support and encouragement“ (Vermittlung, Unterstützung und Ermutigung durch Lehrer_innen) (ebd., S. 185) sogar in Phasen des Selbststudiums als unerlässlich erachten.

Auch hat sich gezeigt, dass die Auswahl und die Verwendung bestimmter Lerntechnologien durch Lernende stark davon abhängt, welche Angebote deren Lehrpersonen mit Blick auf die jeweiligen Lehrplananforderungen und auf bevorstehende Prüfungen als sinnvoll und hilfreich einschätzen (Sugar, Crawley & Fine 2004). Außerdem scheinen das Alter und das Geschlecht von Lehrenden einen gewissen Einfluss auf deren Bereitschaft Technologien einzusetzen zu haben. So zeigt Gabriels (2011) Studie zur Intensität der Nutzung von Lernmanagementsystemen durch Lehrkräfte an burgenländischen Handelsakademien zwar keine signifikanten Unterschiede in der Nutzungsintensität zwischen männlichen und

weiblichen Lehrpersonen bzw. zwischen Lehrer_innen verschiedener Altersklassen, stellt aber fest, dass die Nutzungsintensität bei weiblichen Lehrer_innen mit zunehmendem Alter – also für gewöhnlich mit zunehmender Unterrichtserfahrung - steigt. Lässt diese Erkenntnis den Rückschluss zu, dass Schüler_innen, die von weiblichen Lehrer_innen mit mehr Unterrichtserfahrung unterrichtet werden, auch eher Selbstlernmaterialien nutzen als jene Jugendliche, die von männlichen Lehrpersonen oder jüngeren Lehrpersonen betreut werden?

Forschungsfragen und Hypothesen

Folglich leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur Frage der Rolle der Schule bzw. der Lehrperson bei der Verwendung von digitalen Selbstlernmaterialien im Fach Englisch. Genauer gesagt gilt es zu beantworten, ob die Schule oder die Lehrperson eine Wirkung auf das Übungsverhalten der Schüler_innen in einem non-formellen Lernsetting haben: Variiert das Übungsverhalten der Schüler_innen von Schule zu Schule bzw. von Lehrperson zu Lehrperson in Abhängigkeit von deren Geschlecht und Lehrerfahrung? Dabei werden die nachstehenden Hypothesen überprüft:

Hypothese 1: Es gibt signifikante Unterschiede in der Nutzung von digitalen Englischübungsmaterialien durch Schüler_innen an unterschiedlichen Schulstandorten.

Hypothese 2: Das Geschlecht der Lehrperson hat einen signifikanten Effekt auf die Nutzung der Online-Übungsmaterialien der Schüler_innen.

Hypothese 3: Die Unterrichtserfahrung der Lehrperson hat einen signifikanten Effekt auf die Nutzung der Online-Übungsmaterialien der Schüler_innen.

Hypothese 4: Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt dieser beiden Faktoren auf die Nutzung der Online-Übungsmaterialien durch die Schüler_innen.

Daten und Methoden

Zu diesem Zweck wurden im Rahmen einer weitaus umfangreicheren Studie (Gröstenberger 2020) 270 Schüler_innen ($f = 184$, $m = 86$) an zehn burgenländischen Handelsakademien und Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe am Ende ihres letzten Schuljahres (13. Schulstufe) befragt. Sie wurden von insgesamt 18 Lehrpersonen ($f = 13$, $m = 5$) im Fach Englisch unterrichtet. Die durchschnittlich 18-jährigen Teilnehmer_innen bekamen zu Beginn des Schuljahres 2018/19 Zugang zu einem Online-Selbstlernkurs, den ‚Ready4Matura‘ Kurs auf der Lernplattform LMS.at, als Vorbereitung auf die im letzten Schuljahr anfallenden Englischprüfungen (Schularbeiten, schriftliche bzw. mündliche Reifeprüfung). Der Kurs umfasste eine Reihe von Schreib- und Sprechaufgaben mit vordefinierten Beurteilungskriterien, Beispielantworten und Hilfestellungen, interaktive Lese-, Hör- und Wortschatzübungen sowie interaktive, multimediale Bücher (in diesem Artikel als eBücher bezeichnet) und Videos zur Wiederholung von Prüfungsthemen. Die betroffenen Lehrer_innen wurden dazu angehalten, die Schüler_innen zu ermutigen, die Materialien für Übungszwecke zu verwenden und konnten theoretisch auch deren Übungsfortschritt einsehen. Die Schüler_innen selbst bekamen von der Autorin dieses Artikels eine Einführung zur Nutzung und Sinnhaftigkeit des Kurses und konnten diesen unabhängig von der jeweiligen Lehrperson verwenden.

Die Datenerhebung erfolgte am Ende des Schuljahres mittels Online-Fragebogen. Die Nutzung der Materialien wurde wie folgt berechnet: Die Verwendung der interaktiven Hör-, Lese- und Vokabelübungen konnte direkt auf der Lernplattform dokumentiert werden. Die Nutzung der anderen Übungen wurde durch deren Auswahl im Fragebogen ermittelt. Für jede der insgesamt sieben Materialkategorien wurde berechnet, auf wie viele Übungen die Schüler_innen durchschnittlich zugegriffen haben. Mit diesen sieben Werten wurde dann ein gleichgewichteter Mittelwert für die Nutzung der Übungen erstellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Nutzung der Online-Übungsmaterialien (N = 270)

	M	SD
eBücher Schreiben	64,57	39,33
eBücher Sprechen	30,28	35,06
eBücher Maturathemen	28,10	25,80
Videos Maturathemen	11,19	17,69
Interaktive Vokabelübungen	8,71	17,40
Interaktive Leseübungen	6,92	10,81
Interaktive Hörübungen	5,43	11,23
Materialverwendung gesamt	22,17	13,32

Die Schüler_innen machten darüber hinaus Angaben zur Nutzungsintensität der Materialien mit Bezug auf die freiwillige, selbstbestimmte Verwendung (ohne Aufforderung durch die Lehrperson) dieser (siehe Abbildung 1).

Eine einfaktorielle Varianzanalyse wurde bei gegebener Varianzhomogenität zur Berechnung möglicher Unterschiede in der Materialverwendung zwischen den Schulen durchgeführt (Hypothese 1). Eine zweifache Varianz-

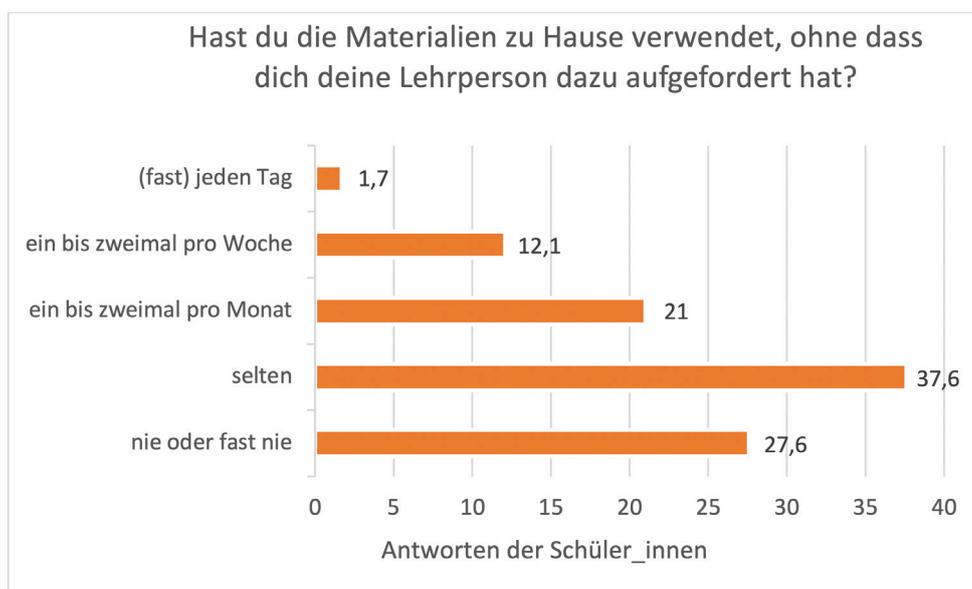


Abbildung 1. Antworten der Studierenden (N = 270) zur eigenständigen Nutzung der Materialien (relative Häufigkeiten)

analyse wurde herangezogen, um zu überprüfen, ob das Geschlecht (Hypothese 2) und die Unterrichtserfahrung (Hypothese 3) der Lehrer_innen – mehr oder weniger als 20 Jahre Lehrerfahrung - jeweils einen Einfluss auf die Materialinnutzung der Schüler_innen haben, und ob es einen Interaktionseffekt dieser beiden Faktoren gibt (Hypothese 4).

Ergebnisse

Die durchgeführte Varianzanalyse bestätigt für Hypothese 1 signifikante Unterschiede in der Nutzung der Materialien an unterschiedlichen Schulen mit einem starken Effekt: $F(9, 260) = 5,83, p < 0,00, \eta^2 = 0,17$. Hypothese 1 kann somit akzeptiert werden. Ein Post-hoc Vergleich ergibt, dass vor allem die Schüler_innen an Schule 4 ($M = 13,95, SD = 1,80$) weitaus weniger geübt haben als ihre Altersgenossen an Schule 9 ($M = 31,18, SD = 10,97$) (siehe Abbildung 2).

Tabelle 2 zeigt die Nutzung der Materialien in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Unterrichtserfahrung der Lehrperson. Die durchgeführte zweifache Varianzanalyse führte zu folgenden Ergebnissen: Es besteht ein signifikanter Effekt des Geschlechts der Lehrperson auf das Übungsverhalten der Schüler_innen mit einer geringen Effektgröße: $F(1, 266) = 7,85, p = 0,005, \eta^2 = 0,03$. Schüler_innen, die von weiblichen Lehrpersonen unterrichtet wurden ($M = 23,2, SD = 13,00, n = 219$), haben signifikant mehr geübt als Schüler_innen, die von deren Kollegen betreut wurden ($M = 17,62, SD = 13,81, n = 51$). Hypothese 3 kann in Gegensatz dazu nicht akzeptiert werden: Die Unterrichtserfahrung der Lehrer_innen hat keinen

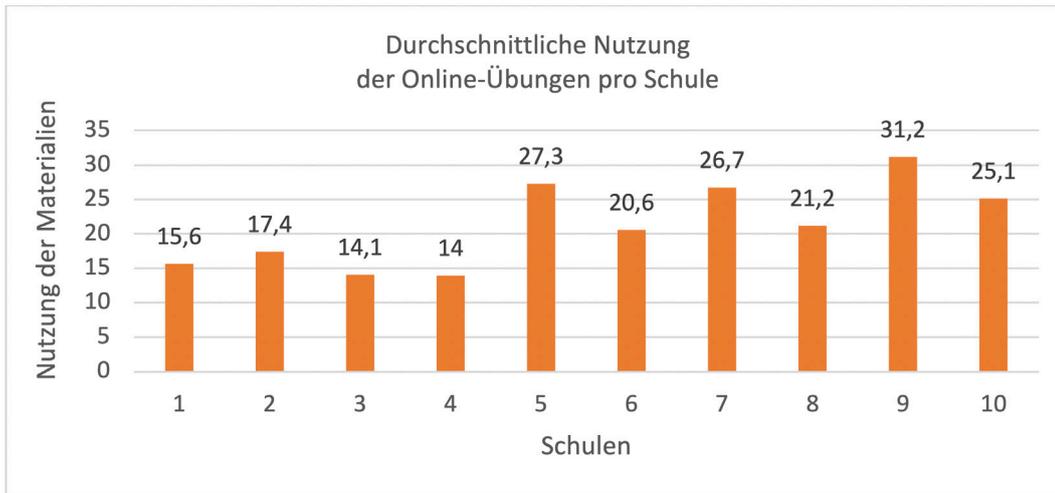


Abbildung 2. Durchschnittliche Nutzung der Online-Übungen pro Schule

signifikanten Einfluss auf die Verwendung des Übungsangebots: $F(1, 266) = 0,77, p = 0,382, \eta^2 = 0,00$ (siehe Tabelle 2). Dies gilt auch für Hypothese 4: Es besteht kein Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und der Lehrerfahrung der Lehrperson mit Bezug auf die Nutzung der Übungsmaterialien durch die Schüler_innen: $F(1, 266) = 0,321, p = 0,571, \eta^2 = 0,00$ (Abbildung 3).

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Verwendung von digitalen Englischübungsmaterialien von

Tabelle 2. Nutzung der Materialien in Abhängigkeit von Geschlecht und Unterrichtserfahrung der Lehrperson

Geschlecht	Lehrerfahrung	M	SD	n
männlich	unter 20 Jahre	15,15	14,32	13
	20 Jahre oder mehr	18,47	13,73	38
	gesamt	17,62	13,81	51
weiblich	unter 20 Jahre	22,90	12,30	117
	20 Jahre oder mehr	23,61	13,82	102
	gesamt	23,23	13,00	219
gesamt	unter 20 Jahre	22,12	12,67	130
	20 Jahre oder mehr	22,21	13,94	140
	gesamt	22,17	13,32	270

Schule zu Schule signifikant variiert und – trotz aller Freiwilligkeit – von der jeweiligen Lehrperson, unabhängig von deren Unterrichtserfahrung, beeinflusst zu werden scheint. Hier zeigt sich, dass weibliche Lehrpersonen Schüler_innen mehr zum Üben zu motivieren scheinen als ihre Kollegen. Dementsprechend wurden die

Schüler_innen in Schule 4 (geringste Nutzung der Materialien) ausschließlich von männlichen, jene in Schule 9 (höchste Nutzung der Materialien) ausschließlich von weiblichen Lehrenden unterrichtet. In anderen Worten: Obwohl die Möglichkeiten des Sprachenlernens, wie eingangs erwähnt, grenzenlos erscheinen, ist es durchaus noch immer relevant, wo und von wem man unterrichtet wird – und das sogar beim Einsatz von interaktiven, multimedialen Materialien, die die Rolle der Lehrperson vermeintlich auf ein Minimum reduzieren oder sogar gänzlich eliminieren.

Dies erklärt aber noch nicht, warum in der vorliegenden Studie das Geschlecht der Lehrperson eine signifikante Auswirkung auf das Übungsvolumen der Schüler_innen hat. Gabriel (2011) führte die höhere Nutzungsintensität von Lernplattformen durch Lehrpersonen auf deren höheren Grad an Gewissenhaftigkeit zurück, wobei erfahrenere, weibliche Lehrpersonen als ‚Power-User‘ identifiziert wurden. Interessanterweise

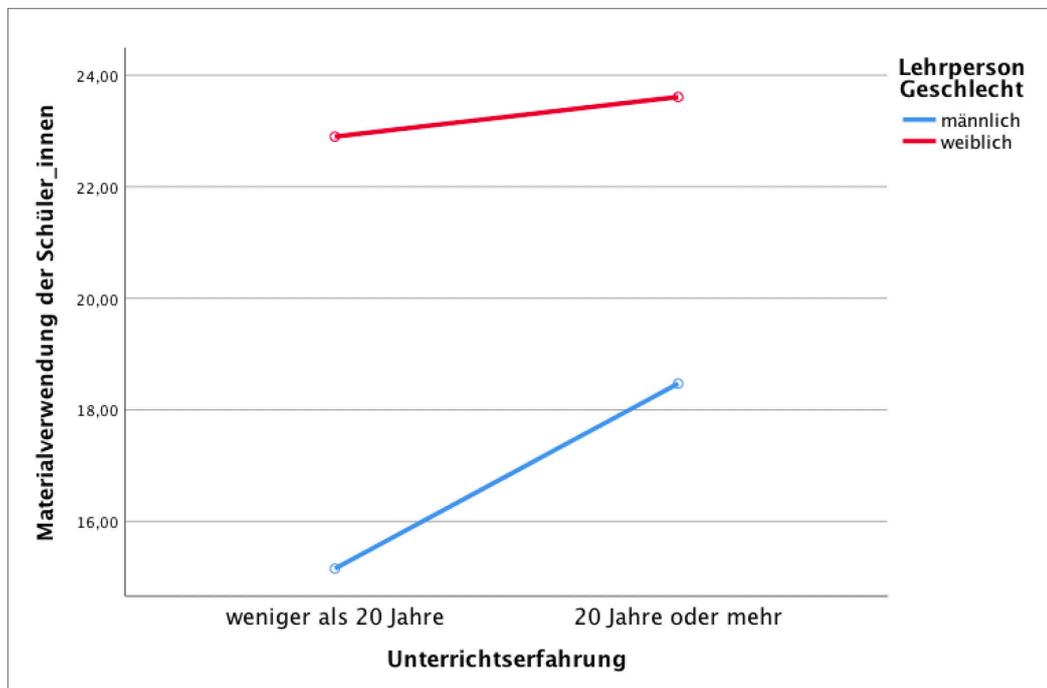


Abbildung 3. Verwendung der Materialien der Schüler_innen in Abhängigkeit von Geschlecht und Unterrichtserfahrung der Lehrer_innen

Mehrheit dieses Personenkreises ($n = 124, 93,23\%$) von weiblichen Lehrpersonen unterrichtet. Dies ist ein weiterer Hinweis dafür, dass das Übungsverhalten der Schüler_innen von deren Lehrpersonen – in diesem Fall den weiblichen – mit Blick auf die gruppen-spezifischen Prüfungsanforderungen gesteuert zu werden scheint. Diese Vermutung wird dadurch verstärkt, dass die Schüler_innen ja ohne Aufforderung der Lehrperson nur sehr wenig bis gar nicht geübt haben (siehe Abbildung 1).

wurden in der vorliegenden Studie die Studierenden, die am meisten übten, tatsächlich von Lehrerinnen über fünfzig unterrichtet. Ob diesen Lehrerinnen ein höheres Maß an Gewissenhaftigkeit zugestanden werden kann, sprengt freilich den Rahmen dieser Studie, scheint aber einer weiteren Untersuchung wert zu sein.

Eine mögliche weitere Erklärung für die höhere Übungsbereitschaft von Schüler_innen weiblicher Lehrpersonen ergibt sich nach genauerer Betrachtung der Materialien, die von diesen Schüler_innen signifikant häufiger verwendet wurden als von Schüler_innen, die von deren männlichen Kollegen betreut wurden. Hier fallen vor allem die eBücher zu Schreibaufgaben auf, die von der erst genannten Gruppe signifikant öfter genutzt wurden ($M = 70,24, SD = 36,10$) als von der zweiten ($M = 40,20, SD = 43,48$). Diese eBücher unterstützen Maturant_innen bei der Vorbereitung auf die schriftliche Reifeprüfung. Sie müssen daher vor allem für jene 133 Teilnehmer_innen interessant gewesen sein, die sich für die Absolvierung der Reifeprüfung im Fach Englisch in schriftlicher Form entschieden hatten. Interessanter Weise wurde die große

Im Allgemeinen zeigt die vorliegende Studie einmal mehr, dass Lehrende essentielle Gelingensfaktoren in digitalen Lernprozessen sind (Euler et al. 2006), und dass die bloße Verfügbarkeit von digitalen Übungsangeboten keine Garantie für deren tatsächliche Verwendung ist. Vielmehr braucht es - wie bereits sowohl von Hubbard & Siskin (2004) als auch von Tomlinson & Masuhara (2018) gefordert - auch im Kontext des ‚tutorial CALL‘ Tutor_innen aus Fleisch und Blut, um die Übungsaktivitäten der Schüler_innen anzuleiten und zu unterstützen. Fremdsprachenlehrer_innen haben es in der Hand, das (digitale) Übungsverhalten ihrer Schüler_innen zu beeinflussen. Digitale Übungsmaterialien scheinen nämlich erst dann tatsächlich genutzt zu werden, wenn Lehrpersonen deren Verwendung begleiten, Schüler_innen je nach individueller Bedarfslage auf geeignete Materialien aufmerksam machen, deren Übungsanstrengungen mitverfolgen und gegebenenfalls Vorschläge für weiterführende Maßnahmen machen. In diesem Sinn ist und bleibt der Fremdsprachenunterricht auch im technologisierten einundzwanzigsten Jahrhundert eindeutig ‚Lehrersache‘.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2017). Bildungsministerium präsentiert Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“. Quelle: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html>, Letzter Zugriff: 27.01.2018
- Dudeny, G. & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get there and where are we going?. *ELT Journal*, 66(4), pp. 533–542.
- Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M. & Seufert, S. (2006). Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Bern: Huber.
- Gabriel, H. (2011). Implementierung von Innovationen in Schulen am Beispiel des Lernmanagementsystems Burgenland. Empirische Analyse auf Mesoebene an Handelsakademien zur Erforschung wesentlicher Einflussfaktoren der Nutzungsintensität als zentraler Indikator des Implementierungserfolgs. Unveröffentlichte Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93(1), pp. 719-740.
- Godwin-Jones, R. (2011). Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology: A Refereed Journal for Second and Foreign Language Educators*, 15(3), pp. 4-11.
- Gröstenberger, E. (2020). The Relationship between Foreign Language Anxiety, Achievement and the Use of Online Practice Materials in Austrian Upper Secondary Education. Unpublished doctoral dissertation, FH Burgenland, Eisenstadt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning* (1. publ. ed.). London: Routledge.
- Hockly, N. (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford: Oxford University ELT.
- Hubbard, P. & Siskin, C.B. (2004). Another look at tutorial CALL. *ReCALL*, 16(2), pp. 448-460.
- Miglbauer, M. (2017). Students' Extramural English as a Resource for Fostering Language Skills and Digital Competencies in Tertiary Language Education. Unpublished master thesis, Donau-Universität, Krems.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English* (1. publ. ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Steel, C. & Levy, M. (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006-2011. *ReCALL*, 25(3), pp. 306-320.
- Sugar, W., Crawley, F. & Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. *Educational Technology and Society*, 7(4), pp. 201-2013.
- Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (2012). The role of digital media and incremental change. In H. Reinders, M. Thomas and M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 21-31), London: Bloomsbury.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. New York: Wiley Blackwell.
- Toffoli, D. & Sockett, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), pp. 7-21.
- Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal*, 71(4), pp. 401-412.
- Vetter, E. (2014). Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level. *SALi. Special Issue: Teaching and Learning Foreign Languages*, pp. 39-50.
- Whittaker, C. (2013). Introduction. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Ed.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (pp. 11-23). London: British Council.

Andrea Weinhandl

Pädagogische Reflexionen zum Problem der Bildung im digitalen Zeitalter

Die Digitalisierung weiter Lebensbereiche hat auch eine Transformationen der Bildung und Erziehung zur Folge. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie die Schule angesichts der digitalen Herausforderungen und Möglichkeiten ihren Bildungsauftrag am Menschen gerecht zu werden kann.

Die durch das Covid-19-Virus begründete Schließung der Schule im März 2020 hatte zur Folge, dass vielerorts der Unterricht auf Fernlehre umgestellt wurde. Die Digitalisierung der Schule erhielt dadurch einen kräftigen Schub. Das betrifft in erster Linie die Investitionen in die technische Ausstattung, aber auch das Geschäft mit den Onlinematerialien boomt und Lerndesigner_innen, die in der Lage sind, mit Lernplattformen zu arbeiten, stehen hoch im Kurs. Die Notwendigkeit der Digitalisierung im Bildungsbereich scheint außer Streit zu stehen. Zwar gibt es Kritiker_innen, die nicht müde werden auf die Folgen des digitalen Lernens hinzuweisen, aber trotz aller Einwände wird die digitale Aufrüstung der Schule weiter vorangetrieben werden, schließlich sind dabei auch außerpädagogische Interessen im Spiel. Die expliziten Versprechen, wie implizite Hoffnungen an die digitale Bildung sind hoch. Nichts, was sich dadurch nicht bessern soll: die Leistungen der Schüler_innen, ihre Motivation, vielleicht sogar die Bildungsgerechtigkeit (Felten 2018). Angesichts dieser mächtigen Erwartungen drängt sich unabweisbar die Frage auf, wie die Schule die Möglichkeiten der Digitalisierung nutzen kann, um ihren Bildungsauftrag am Menschen gerecht zu werden.

1. Zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

Grundlegendes: Alles Lehren und Lernen ist im Zusammenhang mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu sehen. Und das heißt: Die jungen Menschen

im Prozess der Bildung so zu stärken, dass sie selbstbestimmt und in Verantwortung in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft zurechtkommen und (künftige) Herausforderungen meistern können. Eine humane Gestaltung der Zukunft ist auf aufgeklärte und mündige Menschen verwiesen und insofern gilt es zu fragen, wie die digitale Medientechnik zur Emanzipation und Förderung der Autonomie des Menschen eingesetzt werden kann. Mit anderen Worten: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit digitale Bildung die Zielvorstellung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule, nämlich Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation nicht verfehlt?

2. Das Digitale kann die Lehrperson nicht ersetzen

Um diese Frage einigermaßen zu beantworten, erscheint es lohnend einen Blick auf jene Studien zu werfen, die sich mit der Frage der Wirksamkeit von digitalen Medien auf die Lernleistung beschäftigen. Klaus Zierer und Christina Schatz haben 2019 die aktuellen Untersuchungen zu dieser Problematik unter die Lupe genommen und dabei festgestellt, dass im Durchschnitt die vorliegenden Ergebnisse nur mäßige Effekte zeigen. So ist nach der aktuellen Meta-Analyse zu den Effekten von „Accelerated Reader“ – dem englischsprachigen Pendant von „Antolin & Co“ – also einem digitalen Angebot zur Leseförderung mit einer kompetitiven Punktesammel-funktion, nur eine geringe Wirksamkeit auf die Leseleis-

tung feststellbar. Und selbst die mittleren Effekte auf die Lesemotivation sind nach Zierer und Schatz problematisch, denn sie fokussieren nicht auf das Lesen und Lernen, sondern auf den Wettbewerb und sind daher auch nur von kurzer Dauer. Angesichts der Kosten, die solche Programme verursachen, sind diese nicht ohne Weiteres zu empfehlen, denn sie können – so die ernüchternde Bilanz von Zierer und Schatz – den Unterricht nicht ersetzen und nur bedingt ergänzen.

Einen ähnlichen Befund haben die Autoren auch der 2014 durchgeführten Studie *„The Pen is Mightier than the Keyboard“* ausgestellt. Diese Studie hat bestätigt, dass Lernende besser und nachhaltiger lernen, wenn sie mit Papier und Bleistift dem Unterricht folgen und nicht einen Laptop für Notizen benutzen. In Zeiten von Tablets könnte man meinen, dass dieses Ergebnis wohl schon veraltet ist, denn Schreiben kann man am Tablet nahezu genauso wie mit Papier und Bleistift. Allerdings belegt die Studie *„Don't Throw Away Your Printed Books“*, dass selbst dann das Lesen und Lernen vom Papier dem Lesen und Lernen am Tablet überlegen ist. Ein Grund dafür ist, dass Lernende vom Papier langsamer und gründlicher lesen, wohingegen am Tablet schneller und oberflächlicher gelesen und vieles weggewischt wird.

Nicht viel anders steht es um die Wirksamkeit von *Flipped Classroom* auf die Lernleistung. Für viele ist diese Methode derzeit das Nonplusultra der Digitalisierung: Lehrpersonen verlagern Inputphasen aus der Schule in die Eigenverantwortung der Lernenden, um im Unterricht mehr Zeit für Gespräche zu haben. So faszinierend diese Idee ist, die Effekte sind – angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse – ernüchternd. Die kritischen Einwände betreffen vor allem die viele Facetten, die es zu berücksichtigen gilt, sodass es letztendlich nicht die Methode des Flipped Classrooms ist, die wirkt oder eben nicht wirkt (Zierer & Schatz 2019, S. 56).

Angesichts der Ergebnisse dieser Studien mag deutlich werden, dass Medien, ob digital oder analog, Hilfsmittel des Unterrichts sind. Entscheidend für den Erfolg von

Unterricht ist und bleibt die Lehrperson. Oder anders formuliert: Das Digitale kann die Lehrperson nicht ersetzen, sondern nur von der Lehrperson als eine sinnvolle Ergänzung ihres Unterrichts eingesetzt werden.

Das bestätigt insbesondere die Metastudie *„visible learning“* des neuseeländischen Forschers John Hattie. Mit über 1.400 Meta-Analysen, die selbst mehr als 85.000 Einzelstudien umfassen, wertete John Hattie einen, vielleicht sogar den größten Datensatz der empirischen Bildungsforschung aus: Dieser besagt, dass im Vergleich zur durchschnittlichen Lernprogression (Effektstärke 0,4) gelenkte Unterrichtsverfahren wie direkte Instruktion (0,59) oder Klassendiskussionen (0,82) attraktiv hohe Werte erzielen, während Individualisierung (0,21) oder Freiarbeit (0,04) höchst bescheiden abschneiden. Mit anderen Worten: Schüler_innen, denen die Lehrperson beibringt, wie man Probleme löst, profitieren nach Hattie - salopp gesagt - viermal so stark wie jene, die man lediglich mit Problemen konfrontiert, die sie dann in Eigenregie lösen müssen. Und: Ob Internet zur Verfügung steht oder nicht, beeinflusst es die Lernwirksamkeit kaum.

3. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Voraussetzung für Bildung

Nun, wie immer man die Ergebnisse dieser Studien lesen mag. Fakt ist, dass der wegen der Coronapandemie erzwungene Umstieg auf digitales Lernen sichtbar gemacht hat, dass die Schüler_innen beim digitalen Lernen nicht allein gelassen werden können. Es bedarf einer Lehrkraft, die den Unterrichtsstoff aufbereitet, den Unterrichtsverlauf strukturiert - kurz: einer (Lehr)person, die zwischen Stoff und Schüler_innen vermittelt.

Damit diese Vermittlung gelingen kann, muss die Lehrkraft die Schüler_innen erreichen. Das ist eine fundamentale Bedingung für das Gelingen von Unterricht, ob dieser digital oder analog stattfindet ist letztlich egal. Es wird beim digitalen ebenso wie im analogen Unterricht

darauf ankommen, dass es den Lehrer_innen gelingt, die Schüler_innen für die Sache zu interessieren. Bildung beginnt bekannter Weise mit Neugierde und diese muss im Unterricht geweckt werden, sofern es dabei um die Bildung des Menschen gehen soll.

In seinem 2018 erschienen Buch „*Jäger, Hirten, Kritiker*“ fordert R. David Precht, dass der Maßstab für ein neues Bildungssystem nicht ein gemutmaßter Arbeitsmarkt sein kann, sondern die Schulen der Zukunft müssen die jungen Menschen zu einem erfüllten und selbstbestimmten Leben befähigen (Precht 2018, S.168). Dieser Anspruch ist insofern bemerkenswert, zumal sich darin ein Verständnis von Bildung artikuliert, das seit der Aufklärung pädagogisches Programm ist. Im Zuge der kompetenzorientierten Wende geriet jedoch Selbstbestimmung als regulative Idee von Bildung ebenso in Vergessenheit, wie die Frage nach dem guten Leben. In den letzten Jahren scheint sich offenbar ein Wandel zu vollziehen. Ein starkes Indiz dafür sind die unübersehbaren Bemühungen Hartmut Rosas Resonanztheorie theoretisch und praktisch für das Feld der Pädagogik fruchtbar zu machen. Geht es nach Hartmut Rosa, dann kann Resonanz zu einer Schlüsselkategorie für die Suche nach einem neuen Maßstab gelingenden Lebens werden. Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinn bedeutet nach ihm Weltbeziehungsbildung. Ein so verstandenes Lehren und Lernen zielt nicht in erster Linie auf die Aneignung von Kompetenzen, sondern auf das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. Rosa nennt diesen Vorgang Welterschließung durch Resonanz. Der Bildungsvorgang als Welterschließungsvorgang beginnt mit der Begeisterung der Lehrperson, die die Resonanzbereitschaft ihrer Schüler_innen weckt, so dass im Resonanzgeschehen zwischen den Schüler_innen und Lehrer_innen der Stoff zum Sprechen gebracht wird.

Im Mittelpunkt der Resonanzpädagogik steht der Begriff „*Anverwandlung*“. Das bedeutet viel mehr als sich etwas zu eigen machen bzw. einen Inhalt zu lernen, um ihn reproduzieren zu können. „*Anverwandlung*“ im re-

sonanzpädagogischen Verständnis heißt, die Beziehung zur Welt zu verändern. Um diese Bildungserfahrungen zu ermöglichen, muss die Lehrperson die Welt für die Subjekte zum Sprechen bringen oder in Resonanz versetzen und das geht nur über die Ebene der Sozialbeziehungen (Rosa 2019, S. 412).

Die enorme Bedeutung der pädagogischen Beziehung für das Lernen zeigt auch die im Gefolge der Corona-Krise durchgeführte Studie von Miriam Goetz zur Frage des „*Distance-Learning in der COVID-19-Krise*“. Goetz kam dabei u.a. zu folgenden Ergebnissen: Der wichtigste Faktor, um das Distance Learning erfolgreich zu adaptieren, war der direkte, nahe Austausch zwischen Schüler_innen und ihrer jeweiligen Lehrkraft. Sowohl die Schüler_innen als auch ihre Eltern forderten von den befragten Lehrkräften das direkte, persönliche Gespräch und/oder die direkte Wissensvermittlung durch die entsprechenden Plattformen in der COVID-19-Krise stärker denn je ein. Das mehrheitlich angewandte, selbstständige Bearbeiten von Aufgaben wurde nicht als ein adäquater Unterrichtersatz angesehen, es fehlte das direkte Feedback, die Struktur und die Nähe zum Lehrkörper (Goetz 2020, S. 15).

Die Befragung der Lehrer_innen ergab zudem, dass insbesondere die strukturierten Schüler_innen, die im Präsenzunterricht gut und konzentriert mitgearbeitet hatten, die digitalen Angebote auch im Homeschooling gut umsetzen konnten, jene Kinder, die zu Hause nicht so gut lernten, durch das Homeschooling benachteiligt waren (ebd., S. 12).

Dieser Befund zeigt, dass das Problem der Bildungsgerechtigkeit durch den demokratischen Zugang zum Wissensspeicher Internet nicht zu lösen sein wird, eine gute technische Ausstattung ist eine zwar notwendige aber keine hinreichende Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Das gilt in besondere Weise für lernschwache Schüler_innen, diese brauchen in besondere Weise die zugewandte und fürsorgliche Lehrperson, denn auch die beste aller „Digitalwelten“ kann diese nicht ersetzen.

Literatur

Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19-Krise. In: Medienimpulse, Jg. 58, Nr. 2, S. 1-22.

Felten, M. (2018). Smartphone- Pädagogik. Quelle: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/aussenansicht-smartphone-paedagogik-1.3969119>, Letzter Zugriff: 09.11.2020.

Precht, R. (2018). Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft. München: Goldmann.

Rosa, H. (2018). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Zierer, K. & Schatz, C. (2019). Digitale Schule oder humane Schule im Zeitalter der Digitalisierung? Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 10 (2), S. 55-60.

Barbara Winkler

Ein Plädoyer für den Hund im Unterricht

– zur Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen

Unterricht ist ein Beziehungsgeschehen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen - als Individuen und zwischen Lehrer_innen und Klassen. Die Natur in den Unterricht, in den Klassenraum zu holen oder Unterricht in der Natur zu gestalten kann eben diese Beziehungen positiv beeinflussen. Der Hund ist als Teil der Natur und als Sozialpartner von Schüler_innen und Lehrer_innen bestens geeignet, ebenfalls positiven Einfluss auf das Beziehungsgeschehen zwischen den direkt am Unterricht Beteiligten zu nehmen.

„Der Mensch ist ein Teil der Natur und nicht etwas, das zu ihr im Widerspruch steht.“ (Bertrand Russell)

1. Einführende Überlegungen: Beziehung und Unterricht - der Geheimcode für Unterrichtserfolg?

Lehrerinnen und Lehrer sind stets bestrebt, guten Unterricht zu halten. Aus der Überlegung heraus, dass Unterricht immer auch Beziehungsgeschehen ist, und, dass die Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung ein entscheidender Faktor für Unterrichtsgeschehen und ergiebigen und befriedigenden Unterricht ist, stellt sich die Frage, wie diese Beziehungen verbessert werden können.

Michael Felten analysiert verschiedene Perspektiven auf Unterricht und beschreibt Unterricht zusammenfassend als **Beziehungsgeschehen**. Er schlussfolgert daraus die spannende Frage, ob nicht sogar die Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung der Geheimcode für Unterrichtserfolg sein kann (Felten 2020, S. 39).

Lehrerinnen und Lehrer haben aus tiefenpsychologischer Sicht im Unterricht laut Felten zwei Aufgaben: einerseits sollen sie in gruppenpädagogischer Hinsicht

die gesamte Schulklasse „als entwicklungsfördernde **Gemeinschaft** gestalten“ (ebd. S. 22) und andererseits muss jedes einzelne Schulkind mit seinen **individuellen Bedürfnissen** wahrgenommen werden. (ebd. S. 23).

Die Lernsituation in der Schule ist für alle Beteiligten jedoch keine einfache. So sind die Lehrkräfte in besonderem Maß durch die Verantwortung gefordert, eine lerngerechte Unterrichtssituation zu erstellen, wie Bauer festhält: „Lehrkräfte verbrauchen [...] die meiste Kraft nicht etwa mit der Stoffvermittlung an sich, sondern damit, im Klassenzimmer erst einmal eine Situation herzustellen, in der Lehren und Lernen überhaupt beginnen kann.“ (Bauer 2017). Und die Schülerinnen und Schüler selbst sind durch ihre privaten oder schulischen Erfahrungen nicht immer bereit, sich auf Lernen einzulassen. „Lehrer unterschätzen oft auch, wie anstrengend Lernen für Schüler sein kann: Weil das Thema schwierig ist, weil man mit dem Fach schon immer Probleme hatte, wegen des Streits mit dem Sitznachbarn - oder auch wegen außerschulischer Sorgen, die Eltern kurz vor der Scheidung, ein neues Geschwisterchen.“ (Felten 2020, S. 42).

Nach Felten sind neben anderen Faktoren besonders die Faktoren **Motivation**, eine positive **Grundstimmung**

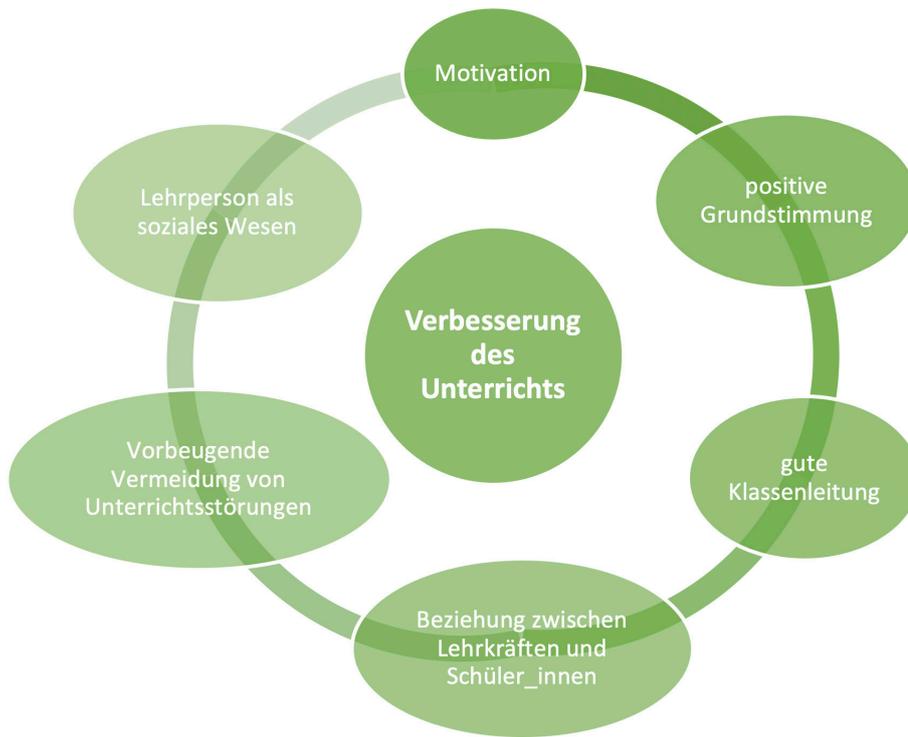


Abbildung 1: Faktoren zur Unterrichtsverbesserung (Felten, 2020)

und eine gute **Klassenleitung** nötig, um die **Beziehung** zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten; und **Unterrichtsstörungen** sollten vorbeugend vermieden werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Lehrperson selbst. Jede Lehrerin und jeder Lehrer ist ein soziales Wesen mit Beziehungsbedürfnissen. Zugleich hängt es von eben diesem sozialen Wesen ab, wie Schüleräußerungen wahrgenommen werden und wie darauf reagiert wird (ebd. S. 58).

Es sollen nun die genannten Faktoren im Klassenraum genauer betrachtet werden, mit einem besonderen Fokus auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse, und jene zwischen Lehrperson und dem Individuum Schüler_in mit seinen_ihren persönlichen Erfahrungen. Die Verbesserung dieser Faktoren und Beziehungen kann beispielsweise durch Natur oder durch den Hund stattfinden, wie im Folgenden dargelegt wird.

2. Natur im Unterricht

Wie eingangs beschrieben, liegt es in der Verantwortung der Lehrpersonen, wie Unterricht gestaltet wird, wie das Lernklima im Unterricht ist und wie die Beziehung zwischen der Lehrperson selbst und der Klasse gestaltet wird, sowie zwischen der Lehrperson und den einzelnen Schüler_innen. Eine Möglichkeit, wie diese Aspekte des Unterrichts und diese Beziehungsebenen bewusst oder unbewusst beeinflusst werden können, ist die Natur. So können Pflanzen im Raum, der Ausblick in den Schulhof oder Wandertage ebenso wie in der Natur durchgeführte Unterrichtseinheiten deutliche Einflüsse haben.

Diese Erkenntnis ist besonders relevant, da sich die ersten beiden Lebensphasen der Menschen, also die Kindheit und Jugend, in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben. Durch die Medialisierung kam es zu einer **Naturentfremdung**, die diese Lebensabschnitte mitprägt (Brämer 2006; N. Jung 2012). Naturerfahrungen sind heute keine Selbstverständlichkeit mehr, wie Raith & Lude festhalten, im Gegenteil wird sogar von einem „**Natur-Defizit-Syndrom**“ gesprochen, auf das Folgen wie Übergewicht, Wahrnehmungsdefizite und Hyperaktivität sowie psychosomatische und motorische Störungen zurückzuführen sind (Raith & Lude 2014, S. 80).

So stellt Hüther fest, dass in einer Welt ohne wirkliche Herausforderungen keine vielfältigen Erfahrungen gemacht werden können und beispielsweise auch das Lernverhalten der Kinder beeinflusst wird. Es „bedeutet dies einen Rückgang an Motivation, Verstehen, Behalten, Erinnern, Erkennen von Zusammenhängen und eine eingeschränkte Fähigkeit beim Erkennen und Lösen von Konflikten.“ (Renz-Polster & Hüther 2016, S. 29).



Abbildung 2: Dimensionen des Einflusses von Natur auf die Beziehungen im Unterricht

Die Natur und der Unterricht in der Natur haben einen positiven Einfluss auf die **Motivation** von Schülerinnen und Schülern. Sie verhalten sich motivierter, lernbereiter und initiieren vermehrt selbst Lernprozesse (Raith & Lude 2014, S. 23).

Andreas Raith und Armin Lude belegen weiters, dass der Aufenthalt in der Natur das Sozialverhalten von Kindern nachhaltig verbessert. Die Effekte sind anhaltend nachweisbar, sodass ein Aufenthalt in der Natur bewirkt, dass Schülerinnen und Schüler auch nach dem Aufenthalt noch länger entspannt sind und ihre Sozialkompetenz, aber auch die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit verbessert wird (ebd. S. 30ff.).

Es kann also durch kleinere oder größere Veränderungen im Unterricht, also durch die Präsenz von Natur im Klassenraum oder durch den Aufenthalt in der Natur im Rahmen des Unterrichts das Lern- und Klassenklima verbessert werden. Es sind dadurch weniger Disziplinarmaßnahmen nötig und die Lehrperson verbessert zudem die Beziehung zur gesamten Klasse, da die **Grundstimmung** positiver ist und das Grundbedürfnis nach Natur sogar im Unterricht gestillt werden kann. Da zudem die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Schü-

lerinnen und Schüler durch den Aufenthalt in der Natur verbessert werden kann, wird auch die Beziehung zwischen Lehrperson und dem Schüler und der Schülerin als Individuum verbessert. Die verbesserte Kommunikationsfähigkeit erleichtert weiters die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler_in.

3. Ein Hund im Unterricht

Menschen haben ein Grundbedürfnis an Kontakt zur Natur. Dies kann Kontakt zu natürlicher Umgebung ebenso sein, wie es auch der Kontakt mit belebter Natur, also zu Tieren, sein kann. Diese Tatsache wird unter anderem in evolutionsbiologischen Theorien herangezogen, um die Entwicklung des Homo sapiens zum Menschen zu begründen. Dementsprechend kann die Biophilie¹ als Bedingung und Grundlage für die Entstehung und auch als Teil der menschlichen Psyche angenommen werden (Freud 1975; C. G. Jung 1995).

Wie Olbrich und Otterstedt in ihrer 2003 erschienen Publikation darlegen, haben Tiere einen besonderen Nutzen für Menschen, sie gehen sogar einen Schritt weiter und postulieren mit dem Titel ihrer Publikation: „Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie“ (Olbrich & Otterstedt 2003). Tiere können nicht nur als Heimtiere gehalten und wahrgenommen werden, sondern auch als pädagogische Unterstützung mit in den Unterricht genommen werden. Sie haben auf vielen Ebenen positive Einflüsse auf die Beziehung der Lehrkräfte zu ihren Schülerinnen und Schülern, auf die Schülerinnen und Schüler selbst und auf das Lern- und Klassenklima.

Der Hund ist aufgrund seiner etwa 60.000 Jahre langen gemeinsamen Evolution mit dem Menschen (Kotrschal 2014, S. 7) in besonderer Weise für den Einsatz im Klassenraum geeignet. „Die [...] lange gemeinsame Evolution von Hund und Mensch hat zu einem im Tierreich

einzigartigen Vermögen der Hunde geführt, menschliche Gestik und Mimik erfassen, deuten und in das eigene Handeln einfließen lassen zu können. Keinem anderen Haus- und Heimtier ist es bis jetzt gelungen, zu so vielen verschiedenen Lebensbereichen des Menschen Zugang zu finden.“ (Prothmann 2007, S. 21) Zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass Menschen mit Hunden eine bindungsartige Beziehung entwickeln können und die generalisierten (zwischenmenschlichen) Bindungsmuster nicht auf die Bindungsmuster zu den Hunden übertragen werden (Julius et al. 2014, S. 166).

Weiters wird durch den Kontakt zu Tieren im Rahmen von bindungs- und fürsorgeartigen Beziehungen das Oxytocin-System aktiviert. Julius et al. erklären: „Hierdurch werden beziehungsfördernde sowie angst- und stressreduzierende Effekte ausgelöst, die es Pädagogen und Therapeuten wesentlich erleichtern, Beziehungen zu Personen herzustellen, die das sonst kaum zulassen würden.“ (ebd. S. 184)

Heyer und Kloke beschreiben in ihrem Standardwerk ‚Der Schulhund‘ die Aufgabe des Hundes in der Schule wie folgt: „Als Co-Pädagoge unterstützte der Hund dabei den Lehrer/Erzieher bei dessen Erziehungs- und

Bildungsauftrag. Der Umfang und die inhaltliche Gestaltung des hundegestützten Unterrichts variieren dabei von einer reinen Anwesenheit des Hundes in der Schule bis hin zur aktiven Teilnahme des Vierbeiners als Vorbild und Lernkamerad am Unterricht.“ (Heyer & Kloke 2013, S. 17) Der anwesende Schulhund kann somit all seine positiven Eigenschaften im schulischen Umfeld entfalten und wirkt in einer Klasse als natürliches Lebewesen, mit dem eine **soziale Interaktion im Rahmen einer Bindungs- und Fürsorgebeziehung** möglich ist (Julius et al. 2014, S. 164), fördert die Motivation von Schülerinnen und Schülern, genauso wie die soziale Interaktion und wirkt beruhigend in Stresssituationen und im Schulalltag auf Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer (Heyer & Kloke 2013, S. 17).

Durch die Anwesenheit eines Hundes kann auf die Wirkung des Tieres als **sozialer Katalysator** oder als Eisbrecher zurückgegriffen werden. Auch im Unterricht ist diese Funktion des Eisbrechers oder der Förderung von **positiver sozialer Interaktion** wahrzunehmen, wodurch die Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung erleichtert wird. In einer der ersten in Österreich durchgeführten Studien belegten Kotrschal und Ortbauer, dass alleine die Anwesenheit eines Hundes positive Einflüsse auf

die sozialen Beziehungen in der Klasse hatte. „The group became socially more homogenous due to decreased behavioral extremes.“ (Kotrschal & Ortbauer 2003, S. 147) Der anwesende Hund hat zudem zu **mehr Gesprächen** zwischen den Schülerinnen und Schülern ebenso wie zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen geführt. Schüler_innen waren außerdem **aufmerksamer dem_der Lehrer_in gegenüber** (ebd. 2003, S. 154f.).



Abbildung 3: Dimensionen des Einflusses vom Hund auf die Beziehungen im Unterricht

Ein weiterer positiver Effekt eines im Unterricht anwesenden Hun-

des ist die **gesteigerte Konzentrationsfähigkeit** der Schülerinnen und Schüler. Sie zeigen durch den Kontakt zu Tieren im Unterricht auch ein fröhlicheres und ausgeglicheneres Verhalten, spielen vermehrt miteinander und bei schüchternen Kindern konnte ein größeres Selbstbewusstsein nachgewiesen werden (Vanek-Gullner 2002). Diese Tatsachen wirkt sich positiv auf jede_n einzelne_n Schüler_in, auf das Lernklima sowie auf die Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung aus.

Aufgrund der genannten Wirkmechanismen haben Hunde im schulischen Setting einen hohen Stellenwert. Sie sind ein natürliches Element, das für uns als biophile Menschen eine Bereicherung ist. Sie sind **Bindungspartner** für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der Tatsache, dass sie weder bewerten noch kritisieren oder ablehnend bzw. zurückweisend sind, eine sichere Bindung ermöglichen. Auf diese Weise kann ein anwesender Hund problemlos und ohne großen Aufwand für die Lehrkraft zu besseren Beziehungen führen, unabhängig von den Bindungserfahrungen, die Schüler_innen mit primären Bindungspersonen gemacht haben.

4. Fazit

Als Beziehungsgeschehen wahrgenommen und mit dem Bewusstsein über die Beeinflussbarkeit des Beziehungsgeschehens kann Unterricht stetig verändert und verbessert werden. Neben vielen anderen Möglichkeiten haben sich die Faktoren Natur und Hund im Unterricht als äußerst gewinnbringend für die Beziehungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen erwiesen.

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigt durch die Präsenz von Natur im Unterricht (Raith & Lude 2014, S. 23). Eine positive Grundstimmung wird durch die nachhaltige Entspannung von Schülerinnen und Schülern durch den Unterricht mit dem Faktor Natur erreicht (ebd. S. 30ff.).

Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler_innen wird auf mannigfaltige Weise verbessert, da Schüler_innen den Lehrkräften gegenüber aufmerksamer sind (Kotrschal & Ortbauer 2003, S. 154f.), wenn ein Hund im Klassenraum anwesend ist und Unterrichtsstörungen werden grundsätzlich leichter vermieden, da das Lernklima besser ist und die Schüler_innen aufgrund der gesteigerten Konzentrationsfähigkeit (Vanek-Gullner 2002) weniger leicht auf Störungen von außen reagieren.

Wie bereits der Titel des hier vorgestellten Artikels deutlich macht, sollen Lehrerinnen und Lehrer motiviert werden, ihren Hund mit in den Unterricht zu nehmen, um die Beziehungen im Unterricht mithilfe der positiven Einflüsse, die Natur und Hunde nehmen können, zu verbessern!

Literatur

- Bauer, J. (2017). Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. 7.
- Brämer, R. (2006). Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren. Oekom.
- Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache. Reclam.
- Freud, S. (1975). Studienausgabe. Vol. III: Psychologie des Unbewussten. Fischer.
- Fromm, E. (1974). Anatomie der menschlichen Destruktivität. Deutsche Verlagsanstalt.
- Heyer, M. & Kloke, N. (2013). Der Schulhund. Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. (2. Aufl.). Kynos Verlag.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg, K. (2014). Bindung zu Tieren: Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Hogrefe.

Jung, C. G. (1995). *Gesammelte Werke, Vol. 7: Zwei Schriften über die analytische Psychologie*. Olten.

Jung, N. (2012). Kein gutes Leben ohne vielfältige Natur. In Jung, N., Molitor, H., & A. Schilling (Hrsg.). *Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Wertentwicklung*, S. 9–15. Budrich.

Kotrschal, K. (2014). *Wolf, Hund, Mensch: Die Geschichte einer jahrtausendealten Beziehung (Ungekürzte Taschenbuchausg.)*. Piper.

Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16:2, S. 147–159.

Olbrich, E. & Otterstedt, C. (Hrsg.). (2003). *Menschen brauchen Tiere: Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Kosmos.

Prothmann, A. (2007). *Tiergestützte Kinderpsychotherapie: Theorie und Praxis der tiergestützten Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*. PL Academic Research.

Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert (Forum Bildung Natur GmbH & Deutsche Wildtier Stiftung, Hrsg.)*. Oekom.

Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). *Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum: ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen (4. Aufl.)*. Beltz.

Vanek-Gullner, A. (2002). Das Projekt „Tiergestützte Heilpädagogik“. *Erziehung & Unterricht*, 5–6, S. 632ff.

Endnote

ⁱ definiert nach Fromm: „die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt.“(Fromm 1974, S. 331)

Susanne Roßnagl

Unterschiede in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen bei Lehramtsstudierenden

Die Thematik der Gestaltung pädagogischer Beziehungen wird mit Hilfe eines Reflexionsfragebogens bei Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich untersucht. Die Studierenden unterscheiden sich hinsichtlich der Gestaltung pädagogischer Beziehungen auf Basis einer Clusteranalyse auf zwei Arten: eine Gruppe zeigt ungünstige Voraussetzungen für den Aufbau positiver Beziehungen und eine Gruppe günstige. Ziel dieser Studie ist es, auf Basis der Analyse jene Studierenden herausfinden zu können, die ungünstige Voraussetzungen zeigen. Sie sollen anschließend vertieft mit der Thematik vertraut gemacht werden, damit gelingende Beziehungen zu den Schüler_innen aufgebaut und mit Hilfe des Classroom-Managements orchestriert werden können.

1. Einleitung

Um Bildung erfolgreich gestalten zu können, sind pädagogische Beziehungen notwendig, damit nicht „persönliche Entwicklungs- und Lernprozesse sowie gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse“ (Prenzel 2013, S. 123) in Gefahr gebracht werden. In der Lehrkräfteausbildung wird zu wenig Beachtung sowohl der Thematik der pädagogischen Beziehungsgestaltung (Schweer, Thies & Lachner 2017; Miller 2011) als auch der des Classroom-Managements (Syring 2017; Ophardt & Thiel 2017) geschenkt. Positive Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehungen sind die Basis für erfolgreiches Classroom-Management (Rüedi 2014). Sind diese auf Vertrauen aufgebaut, dann vermindern sie Ängste und wirken sich förderlich auf Leistungen aus (Schweer 2017).

Im vorliegenden Artikel wird anhand eines Reflexionsfragebogens der Frage nachgegangen, wie sich höhersemestrige Lehramtsstudierende in Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen unterscheiden und sich dadurch in Gruppen einteilen lassen. Ziel ist es, jene identifizieren zu können, die ungünstige Voraussetzun-

gen mitbringen, um ihnen aufbauend auf den Ergebnissen weiterführende Angebote zur Entwicklung von Kompetenzen in diesen Bereichen zukommen zu lassen.

2. Theoretische Grundlagen

Als theoretische Grundlagen werden im Folgenden Begriffsbestimmungen, Theorien und Forschungsergebnisse zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen präsentiert, die verwoben sind mit dem Classroom-Management und dem Rollenverständnis.

2.1 Pädagogische Beziehungen gestalten

Als pädagogische Beziehung wird „eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen [...], die sie betreuen, unterrichten, erziehen, beraten“ (Lenz & Nestmann 2009, S. 17) verstanden. Gute pädagogische Beziehungen sind wichtig für gelingende Lehr-Lern-Prozesse sowie für gesunde emotionale Entwicklungen

der Lernenden und Lehrenden. Sie besitzen präventiven Charakter für Unterrichtsstörungen (Wettstein & Scherzinger 2019). Das „Transaktionale Modell der Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehungen“ von Nickel (1976) ist das „jüngste theoretische Modell“ (Knierim, Raufelder & Wettstein 2016, S. 347), das es in Bezug auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen gibt. Es bildet die Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Im Modell wirkt der soziokulturelle Bezugsrahmen auf die Lehrkräfte. Für diese empirische Untersuchung wurden auf Basis dieses Modells das Verhalten (Classroom-Management), vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen sowie das Rollenverständnis bei Lehramtsstudierenden erhoben, die im Folgenden beschrieben werden.

2.2 Rollenverständnis

Die Rolle von Lehrenden bewegt sich zwischen zwei Polen, einerseits einem fachlich-wissenschaftlichen und andererseits einem pädagogisch-erzieherischen (Wenzel 2002).

Es ist zu vermuten, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihres Verständnisses über die Lehrer_innenrolle unterscheiden und sich so Typisierungen vornehmen lassen. Caselmann (1964) fand die Unterscheidung in paidotrope und logotrope Typen von Lehrkräften, wobei erstgenannte Gruppe psychologische Elemente für ihre Tätigkeit sowie für die Entwicklung der Persönlichkeiten der Lernenden betont. Für logotrope Typen steht die Wissensvermittlung im Zentrum ihrer Arbeit.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden basierend auf diesen Unterscheidungen die Überzeugungen zur „Rolle als Erzieher_in“ und zur „Rolle als „Wissensvermittler_in“ erhoben. Im nächsten Kapitel wird das Classroom-Management aufgegriffen, da es ein wichtiges Element bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen ist.

2.3 Classroom-Management

Ziel beim Classroom-Management ist es, Störungen im Unterricht durch vorbeugende Maßnahmen nicht aufkommen zu lassen (Wettstein & Scherzinger 2019). Obwohl die Tatsache bekannt ist, dass Klassenführung eine der schwierigsten Aufgaben für Lehrkräfte ist, zeigt sich, dass dieses Thema als „erzieherische Seite des Unterrichts“ kaum in der Lehramtsausbildung vorkommt (Nolte 2017, S. 11).

Für Syring (2017, S. 14) besteht das Classroom-Management aus den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenssteuerung und wird für diesen Artikel auch so verstanden. Der Bereich der Beziehungsförderung steht jedoch im Zentrum dieser Forschungsstudie und wurde im vorigen Kapitel bereits erörtert.

In einer Metastudie von Marzano & Marzano (2003) zeigte sich, dass Lehrende, die qualitativ hochwertige Beziehungen zu ihren Schüler_innen pflegen, um 31 % weniger Disziplinprobleme, Regelverletzungen und damit verbundene Probleme haben im Gegensatz zu jenen, die keine hochwertigen Beziehungen zu den Lernenden hatten. Dieses Ergebnis zeigt, wie wesentlich es ist, gute Beziehungen als Vorbeugemaßnahme für mögliche auftretende Probleme aufzubauen.

Auch die Unterrichtsgestaltung nimmt hier eine bedeutende Rolle in der Prävention von Störungen ein und wird daher im Folgenden näher betrachtet.

2.3.1 Unterrichtsgestaltung

Die Lehrkräfteausbildung sei gefordert, Studierenden bereits zu vermitteln, wie sie mit Hilfe didaktischer Elemente den Unterricht störungspräventiv gestalten können (Wettstein & Scherzinger 2019). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Störungen zu vermeiden. Verschiedene Autor_innen fokussieren unterschiedliche

Bereiche für die Unterrichtsgestaltung (Helmke 2014; Syring 2017; Ophardt & Thiel 2017; Lenske & Mayr 2015; Nolte 2017). In dieser Arbeit werden die Methodenvielfalt und die Individualisierung in den Fokus genommen (Wettstein & Scherzinger 2019; Nolte 2017).

Nolte (2017, S 11) betont, dass Klassen zu führen die „erzieherische Seite des Unterrichts“ darstellt. Aus diesem Grund werden die acht Prinzipien eines erzieherisch wirksamen Unterrichts von Schröder (1995) näher in den Blick genommen und daraus die Items für den Bereich der Unterrichtsgestaltung für die empirische Untersuchung generiert. Die Prinzipien, die den Unterricht überfachlich leiten, fokussieren folgende Elemente: Prinzip der Schüler_innenorientierung, Aktivierung, Angst- und Repressionsfreiheit, Ganzheit und Vertiefung, Realitätsbezogenheit, Thematisierung, Werteorientierung und Differenzierung.

Präventive Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsgestaltung reichen meist nicht aus und es sind auch Reaktionen seitens der Lehrkräfte notwendig, die das Verhalten der Schüler_innen steuern und im Folgenden aufgegriffen werden.

2.3.2 Verhaltenssteuerung

In Bezug auf die Verhaltenssteuerung geht es bei dieser empirischen Untersuchung einerseits darum, festzustellen, wie selbstwirksam sich die Lehramtsstudierenden bei der Klassenführung einschätzen und welche Maßnahmen sie treffen würden, wenn unerwünschtes Verhalten abgebaut und erwünschtes Verhalten aufgebaut werden soll. „Das Spektrum pädagogischer Handlungen kann dabei von freundlichen Aufforderungen, etwa der Anregung und Ermunterung, über die Ermahnung und den Appell, dies oder jenes zu lassen, bis zur Missbilligung und Strafe reichen.“ (Strobel-Eisele 2013, S. 197)

Es zeigt sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Steuerung des Verhaltens eine bedeutsa-

me Rolle (Wettstein & Scherzinger 2019) spielen: Lehrkräfte mit hohen unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen glauben daran, dass sie schwierige Schüler_innen unterrichten können mit Hilfe von erhöhten Anstrengungen und angemessenen Techniken. Im Gegenteil dazu meinen Lehrende, die keine hohen Selbstwirksamkeitserwartungen haben, dass sie wenig bewirken können, wenn Schüler_innen unmotiviert sind. Während die erste Gruppe Probleme als Herausforderungen wahrnimmt, sieht die zweite Gruppe diese als Bedrohung. (A.a.O.)

Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen wird im Folgenden das Forschungsdesign für die empirische Untersuchung präsentiert.

3. Forschungsdesign

Im vorliegenden Forschungsprojekt handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung mittels Fragebogen, die als Paper-Pencil-Erhebung im Frühjahr 2019 im Rahmen von Seminaren an Universitäten und Hochschulen durchgeführt wurde.

Es wurden 41 Studierende befragt, wovon 34 weiblich und 7 männlich waren. 5 Studierende kommen aus dem Burgenland, 18 aus Niederösterreich, 14 aus Kärnten und 4 machten keine Angaben. Die meisten Studierenden (n = 26) befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im sechsten Semester, acht sind im zehnten, jeweils eine_r im neunten, elften und zwölften und zwei im dreizehnten, eine Angabe fehlt. 63,41 % studieren an einer Hochschule und 36,59 % an einer Universität, wovon 22 Studierende das Lehramt für die Primarstufe und 19 das für die Sekundarstufe absolvieren.

Der Fragebogen bestand aus folgenden Erhebungsinstrumenten:

- „Vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen“: selbst abgeleitete Items aus der Literatur (Tausch & Tausch 1998; Strobel-Eisele 2013; Liegle 2017)

- „Unterrichtsgestaltung“: selbst abgeleitete Items aus den acht Prinzipien erzieherisch wirksamen Unterrichts (Schröder 1995, S. 128–165)
- „Rollenverständnis“ in Anlehnung an die BilWiss-Studie (2016)
- „Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Klassenführung“ in Anlehnung an die BilWiss-Studie (2016)
- „Pädagogische Handlungen zur Verhaltenssteuerung“: selbst abgeleitete Items aus der Literatur (Strobel-Eisele 2013; Prenzel 2013; Singer 2018)

Für die Analyse der Daten wurden Clusteranalysen mit dem Programm R, Version 4.0.2 verwendet. Zuerst wurden die Voraussetzungsprüfungen durchgeführt, um die Daten für Clusteranalysen verwenden zu können. In der folgenden Tabelle sind die Abkürzungen für die Skalen sowie ihre Namen, die Anzahl der Items, die Mittelwer-

te (M), die Standardabweichungen (SD), die internen Konsistenzen (Cronbachs α) sowie jeweils ein Beispielitem angegeben.

Nachdem alle Proband_innen mit fehlenden Werten sowie die statistischen Ausreißer ausgeschlossen wurden, konnten 33 in die Analyse aufgenommen werden. Da die Skalen unterschiedliche Antwortschemata besitzen, wurden die Werte z-transformiert.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine vielfach verwendete, modellbasierte Clusteranalyse mit dem Paket „mclust“ von R in der Version 4.0.2 durchgeführt (Scrucca, Fop, Murphy & Rafetery 2016). Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert.

Tabelle 1: Skalen mit Beispielitems

Skala	Items	M	SD	α	Beispielitem
LSBP Vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen	17	4.05	0.46	0.90	Mir ist es wichtig, dass ich im Umgang mit Schüler_innen gefühlsbestimmt auf sie eingehe, in dem ich Ihnen Beachtung zuteilwerden lasse.
RVE Rolle als Erzieher_in	10	4.25	0.57	0.90	Meine Aufgabe als Lehrkraft ist es, Schüler_innen, das Gefühl zu vermitteln, dass sie sich auch mit persönlichen Problemen an mich wenden können.
RVW Rolle als Wissensvermittler_in	10	4.31	0.52	0.87	Meine Aufgabe als Lehrkraft ist es, Schüler_innen solide Kenntnisse im Fach zu vermitteln.
UGDU Methodenvielfalt im Unterricht	10	3.89	0.56	0.83	In meinem Unterricht werden Kopf, Herz und Hand angesprochen durch vielfältiges Arbeits- und Lernmaterial.
UGOU Individualisierung im Unterricht	7	3.42	0.59	0.71	In meinem Unterricht berücksichtige ich die Individualität jeder Schülerin/jedes Schülers, in dem jede_r Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erhält.
SWKS Selbstwirksamkeitserwartungen zur Klassenführung	7	4.10	0.50	0.81	Wie viel können Sie tun, um auf aufsässige Schüler_innen zu reagieren?
VSTDK Aufbau erwünschten Verhaltens	14	4.35	0.48	0.83	Schüler_innen aufrufen, wenn klar ist, dass sie die Antwort wissen
VSTPKM Abbau unerwünschten Verhaltens	12	4.34	0.54	0.87	Schüler_innen Konflikte lösen helfen

4. Ergebnisse

Die Clusteranalyse brachte zwei Gruppen von Studierenden zum Vorschein, die sich, wie folgt, in ihren Werten unterscheiden:

Tabelle 2: Indices der einzelnen Cluster mit z-Werten

	LSBP	RVE	RVW	SWKS	UGDU	UGOU	VSTDK	VSTPKM
Cluster 1	0.13	-0.68	-0.34	-0.02	-0.73	-0.46	-0.04	-0.43
Cluster 2	0.36	0.67	0.70	0.21	0.76	0.51	0.08	0.53

Legende: LSBP: LSBP: Vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen; RVE: Rolle als Erzieher_in; RVW: Rolle als Wissensvermittler_in; SWKS: Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Klassenführung; UGDU: Methodenvielfalt im Unterricht; UGOU: Individualisierung im Unterricht; VSTDK: Aufbau erwünschten Verhaltens; VSTPKM: Abbau unerwünschten Verhaltens

Ein Cluster zeigt bis auf einen Bereich (LSBP: „Vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen“) nur negative Werte während die zweite Gruppe nur positive Werte ausweist. Die erste Gruppe weist besonders negative Werte in Bezug auf die „Rolle als Erzieher_in“ (RVE), die „Methodenvielfalt im Unterricht“ (UGDU), der „Individualisierung im Unterricht“ (UGOU), dem

„Abbau von unerwünschtem Verhalten“ (VSTPKM) und der „Rolle als Wissensvermittler_in“ (RVW) auf. Die Werte für „Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Klassenführung“ (SWKS) und dem „Aufbau erwünschten Verhaltens“ (VSTDK) weisen nur knapp negative Werte auf. Der zweite Cluster zeigt besonders hohe Werte in Bezug auf „Individualisierung im Unterricht“ (UGOU), „Rolle als Wissensvermittler_in“ (RVW) sowie „Rolle als Erzieher_in“ (RVE), gefolgt vom „Abbau unerwünschten Verhaltens“ (VSTPKM) und „Methodenvielfalt im Unterricht“ (UGDU) sowie „Vertrauens-

basierte Umgangsformen mit Schüler_innen“ (LSBP) und den „Selbstwirksamkeitserwartungen zur Klassenführung“ (SWKS). Nur knapp positiv fallen die Werte für den „Aufbau erwünschten Verhaltens“ (VSTDK) aus.

Die beiden Cluster werden im folgenden Balkendiagramm anschaulich dargestellt:

Die beiden Cluster werden im folgenden Balkendiagramm anschaulich dargestellt:

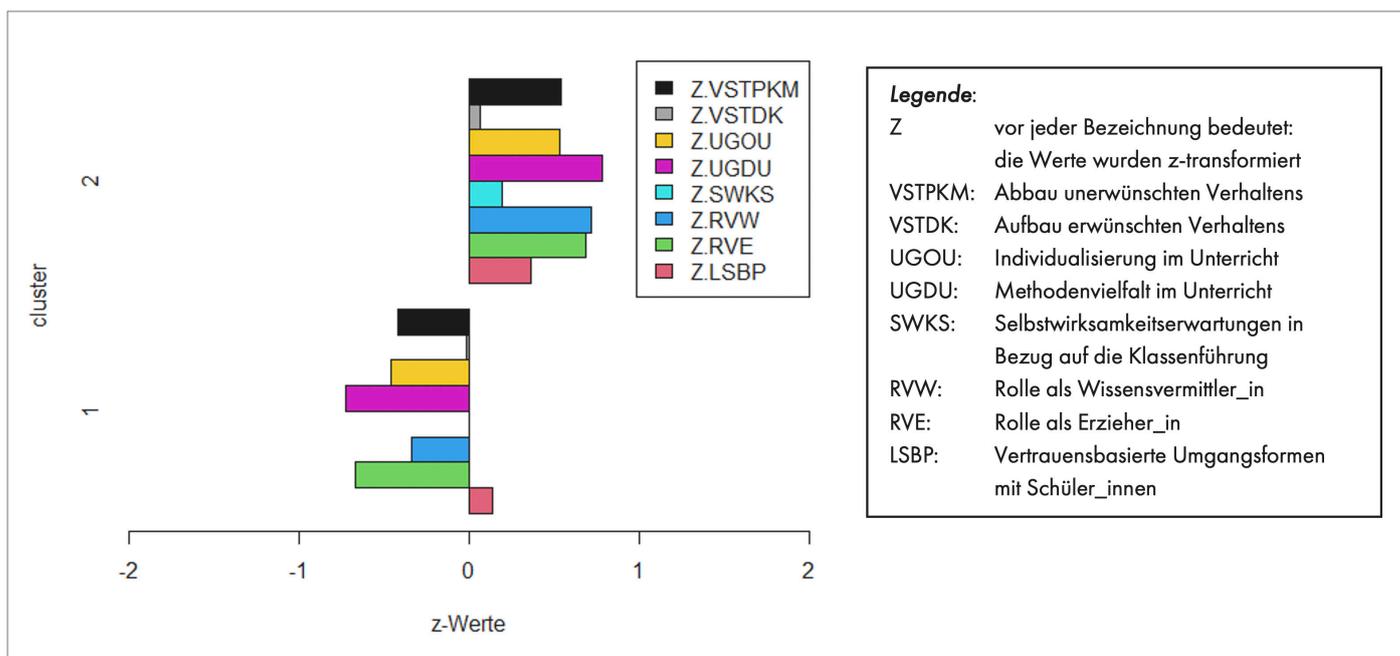


Abbildung 1: Balkendiagramm

Beide Cluster sind fast gleich groß: In Cluster 1 befinden sich jene Studierenden ($n = 16$), die fast ausschließlich negative Werte zeigen außer in Bezug auf „Vertrauensbasierte Umgangsformen mit Schüler_innen“ (LSBP). Sie werden daher als „Potentialentwicklungsgruppe“ bezeichnet, da sie noch gezielt gefördert werden sollten. In Cluster 2 sind jene ($n = 17$) mit nur positiven Werten. Sie erhalten die Bezeichnung „Ressourcenorientierte Gruppe“, da sie damit schon wichtige Voraussetzungen für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen mitbringen.

5. Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle werden einige wenige Ergebnisse anhand von Forschungsbefunden diskutiert. Die Tatsache, dass die Werte für „Selbstwirksamkeitserwartungen zur Klassenführung“ bei der „Potentialentwicklungsgruppe“ im negativen Bereich liegen, erweist sich als ungünstig: Studien zeigen, dass Lehrende mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen eine pessimistische Sichtweise auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen haben, das Benehmen durch strenge Regeln kontrollieren, sich auf extrinsische Anreize verlassen und negative Sanktionen setzen, um die Schüler_innen zum Lernen zu bringen (Woolfolk, Rosoff & Hoy 1990 zit. nach Bandura 1997).

Beide Gruppen weisen beim Rollenverständnis jeweils für die „Rolle als Erzieher_in“ als auch für die Rolle als „Wissensvermittler_in“ entweder nur negative oder nur positive Werte auf. Es wäre zu vermuten gewesen, dass sie eher nur einen Bereich bevorzugen. Es konnten somit die Typisierungen von Caselmann (1964) nicht bestätigt werden, der die Lehrkräfte in paidotrope (Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen steht im Vordergrund) und logotrope (Wissensvermittlung ist zentral) Typen einteilte.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Da ein Forschungsdesiderat dahingehend besteht, wie Lehramtsstudierende pädagogische Beziehungen gestalten (Schweer, Thies & Lachner 2017; Miller 2011) sowie Classroom-Management-Kompetenzen aufbauen können (Ophardt & Thiel 2017), kann die Bewusstmachung dieser Thematik mittels Reflexionsbögen, wie dies in der vorliegenden Untersuchung der Fall war, ein Element sein, um herauszufinden, welche Studierenden noch mehr Wissen aufbauen und Kompetenzen entwickeln sollten. Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurden die Reflexionsbögen ausgewertet. Es zeigte sich, dass sich Lehramtsstudierende in Bezug auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen in zwei Gruppen einteilen lassen: eine „Potentialentwicklungsgruppe“, die bis auf eine Ausnahme in allen Bereichen negative Werte zeigt, und eine „Ressourcenorientierte Gruppe“, die positive Werte in allen untersuchten Bereichen aufweist. Es ist davon auszugehen, dass die letztgenannte Gruppe bereits die richtigen Ressourcen zur Verfügung hat, um positive Beziehungen zu den Lernenden aufbauen zu können. Die Studierenden, die der „Potentialentwicklungsgruppe“ angehören, könnten mit dem Angebot von zusätzlichen Trainings, theoretischen Inputs, Reflexionen oder Beobachtungsaufgaben (Mayr & Pucher 2019; Miller 2011), mehr mit der Thematik vertraut gemacht werden. Damit könnten sie ihr Potential und ihre Kompetenzen in diesem Bereich im Rahmen des Studiums weiterentwickeln.

Literatur

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

BilWiss (2016). *Skalenhandbuch*. Quelle: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BilWiss/BilWiss_Skalenha.pdf, Letzter Zugriff: 29.08.2020.

Caselmann, C. (1964). Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63. Jahrgang, Band 1, S. 346-359.

Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In: Zierer, K. (Hrsg.). Jahrbuch für Allgemeine Didaktik Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71-84.

Lenz, K. & Nestmann, F. (2009). Persönliche Beziehungen. Eine Einleitung. In: Lenz K. (Hrsg.). Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa, S. 9-28.

Liegle, L. (2017). Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. In: Educational Leadership, 61. Jahrgang, Band 1, S. 6-13.

Mayr, J. & Pucher, J. (2019). Lehramtsstudierende erinnern sich an ihre Schulzeit. Was man und wie man von guten Lehrpersonen über Klassenführung lernen kann. In: Syring, M. & Weiß, S. (Hrsg.). Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – Professionalisierung der Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98-114.

Miller, R. (2011). Beziehungsdidaktik (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23. Jahrgang, Band 3, S. 153-172.

Nolte, H.-P. (2017). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung (14. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 245-266.

Prenzel, A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In: Beziehungen in Unterricht und Schule, 5. Jahrgang, Band 9, S.1-19.

Schröder, H. (1995). Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule. München: Ehrenwirth.

Schweer, M.K.W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 523-545.

Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 121-145.

Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B. & Rafeter, A.E. (2016). Mclust 5: Clustering, Classification and Density Estimation Using Gaussian Finite Mixture Models. Quelle: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5096736/>, Letzter Zugriff: 04.08.2020.

Singer, K. (2018). Mit Schülern in achtsamer Beziehung sein – und mit sich selbst. Leitgedanken zum Vortrag. Quelle: <http://www.prof-kurt-singer.de/lehrer3.htm>, Letzter Zugriff: 29.12.2018.

Strobel-Eisele, G. (2013). Schulisches Handeln zwischen Nähe und Distanz. Neue Akzente und Probleme. In: Strobel-Eisele, G. & Roth,

G. (Hrsg.). Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 182-200.

Syring, M. (2017). Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle. Hilfen für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). Erziehungspsychologie - Begegnung von Person zu Person (11. Aufl.). Göttingen: Verlag für Psychologie.

Wenzel, H. (2002). Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In: Otto, H. U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft, Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaften in Studium und Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-195.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. Kohlhammer: Stuttgart.

Rainer Hawlik

Schule der Beschämung?

Die Bindungskraft prägt das Verständnis über die Schulkultur der Mittelschichtsinstitution Schule, die Unterricht als fairen Tausch versteht. Mit Bezug auf die Sozialtheorie von Pierre Bourdieu werden in diesem theoretischen Beitrag bei Beobachtung von Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata empirischer Bildungsforschung bestimmte Beziehungsstrukturen zwischen Lehrer_innen und ihren migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler_innen sichtbar. Zum Abschluss wird im Ausblick des Beitrags erörtert, warum es für die zu den Schüler_innen in Beziehung stehenden Pädagog_innen bedeutsam ist, soziale Diskriminierung zu Sprache zu bringen.

1. Einbettung des Themas

Bei Schuleintritt werden schulpflichtige mehrsprachige Kinder sprachlich an den fixierten Evaluationsnormen einer dominanten Gruppe gemessen, die über die Definitionsmacht verfügt, sicherzustellen, was eine „legitime“ sprachliche Kompetenz ausmacht (Seukwa, 2007, S. 42). Die Institution Schule als Vertretungsmacht der dominanten Gruppe hat als notwendige Selektionsinstanz auf Makro- und Mesoebene des Schulsystems (Fend, 1981, 2006) ein sehr großes Selbstverständnis dafür entwickelt, dass – ungeachtet demografischer Entwicklungen in urbanen Räumen amtlich deutschsprachiger Regionenⁱ – eine bestimmte Form *einwandfreier* Beherrschung von Deutsch als Norm bei der Einschulung schulpflichtiger Kinder gilt (Hawlik, 2016, 2017). Es legitimiert unter Anwendung eines Kompetenzbegriffs bezogen auf sprachliche Fähigkeiten der institutionellen Zielsprache rigide Praktiken im institutionellen Umgang mit angehenden Schüler_innen, wenn diese Normerwartungen nicht erfüllt werden: Im Zuge der Einschulung in die Primarstufe wird in Österreich gegenwärtig mit dem MIKA-D-Test (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) gemessen, ob ein Kind einer Deutschförderklasse, einem Sprachförderkurs oder einer Regelklasse der ersten Schulstufe zuzuordnen ist.

Kompetenz wird dabei „in der relationalen Perspektive in Bezug auf die von ihr produzierten Resultate anhand von Kriterien bzw. Erwartungen evaluiert, die nicht von den Individuen, sondern gesellschaftlich festgelegt werden“ (Seukwa, 2007, S. 41). Der Kompetenzbegriff verschleiert, dass bestimmte Werte und Interessen einer sozialen Gruppierung die ihm inhärenten Normvorstellungen legitimieren. So beruht in Bezug auf Sprach-Kompetenz der MIKA-D-Test weitgehend auf den legitimierten Erkenntnissen zur Syntax von Wilhelm Grieshaber (2006) und seiner Annahme, dass z. B. einzuschulende Kinder, die (im Optimalfall: kausale) Nebensätze mit Verbendstellung mündlich bilden können, auch über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, der sie bei Beherrschung ausschlaggebend zum Besuch der ersten Schulstufe in einer Regelklasse qualifiziert.ⁱⁱ

2. „Schäm dich!“

Die Sozialisationserfahrung ein *Kind mit Migrationshintergrund* zu sein, ist eines der ersten Dinge, die ein Kind lernt, wenn es in die Schule kommt, besonders wenn es den institutionellen sprachlichen Erwartungen an dem jeweiligen Schulstandort nicht genügt (Hawlik, 2019).

Mehrsprachige Kinder die eingeforderte Deutschkompetenzen nicht erfüllen, *verstoßen* gegen eine Norm, und es sind genau „die Verbindlichkeit und die unterstellte allgemeine Gültigkeit von Normen, deren Verletzung beim Individuum Schamgefühle hervorruft“ (Demmerling, 2009, S. 34).

Kinder, denen institutionell unterstellt wird, sich dafür schämen zu müssen und meinen mit ihren Kenntnissen in ihrer Zweitsprache Deutsch nicht zu genügen, erwerben mitunter auch die Einsicht, dass ihre Erstsprache in der Schule eigentlich nicht gewünscht ist, wenn sie sie nicht zu „symbolischen Kapital“ (Bourdieu, 1983/2012, S. 230) verwandeln können, wie das bei Prestigesprachen (Englisch, Französisch) in der Schule der Fall ist.

In der österreichischen Primarschule gilt Deutsch als (meist einzige) Unterrichtssprache. Selbst in Klassen, in denen kein Kind sich Deutsch als Erstsprache aneignet, wird diese Norm als relevant angesehen, da dieser Norm auch die *peers* unterliegen: „Andere sollten der Norm folgen, zumindest, wenn sie in einer vergleichbaren Situation sind wie man selbst, und von anderen wird angenommen, sie seien ebenfalls der Auffassung, dass man der betreffenden Norm im Allgemeinen folgen sollte“ (Demmerling, 2009, S. 79).

Bindungskraft und Allgemeinheit bilden die Schulkultur der Mittelschichtsinstitution Schule, die Unterricht als fairen Tausch versteht: „[...] Wissen gegen Respekt, Anleitung gegen Lenkung. Weil das Wissen das knappere Gut ist, erlangt der Lehrer dadurch seine moralische Überlegenheit. Dies ist das herrschende Paradigma der Erziehung, das außerhalb der einzelnen Lehrer steht, sie aber befähigt, legitim Kontrolle über die Kinder auszuüben [...]“ (Willis, 1977/2013, S. 110). Wird nun Schulbildung als die „Bestimmung von Transformationsvorgängen in Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen“ (Schäfer & Thompson, 2009, S. 10) verstanden, scheint es deutlich, dass jede_r Schüler_in diese Form des Unterrichts als „fairen Tausch“ anerkennen muss. Im Zuge einer Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung verin-

nerlicht jede_r Schüler_in das Credo des Leistungsprinzips als Norm (El Mafaalani, 2020, S. 72). Scham entsteht dann, „wenn jemand gegen eine Norm verstößt, die er oder sie eigentlich anerkennt“ (Demmerling, 2009, S. 76), weil jede_r Schüler_in diese Norm als „körperliche Hexis“ (Bourdieu, 1987, S. 283) verinnerlicht hat:

Die Scham vor sich selbst stellt die intensivste Schamerfahrung dar, bleibt, besonders lange im Gedächtnis haften, weil sie sich auf Normen bezieht, von denen sich derjenige, der gegen sie verstoßen hat, nicht distanzieren kann. Eine Häufung von Schamsituationen kann sich verdichten zu Dispositionen oder Haltungen wie Minderwertigkeitsgefühlen oder Schüchternheit. Bezogen auf das Spracherleben, kann sich das beispielsweise darin äußern, dass man eine mit geringem Prestige ausgestattete Minderheitensprache in der Öffentlichkeit nicht mehr spricht, sie überhaupt aufgibt oder jedes öffentliche Sprechen, egal in welcher Sprache, vermeidet. (Busch, 2013, S. 27)

Sind Bindungskraft und Allgemeinheit glaubhaft in der Institution Schule gegeben oder erscheinen diese als *Doxa*ⁱⁱⁱ, weil die fixierten Evaluationsnormen von der dominanten Gruppe vorab geregelt wurden? Geht es für mehrsprachige Schüler_innen nicht bloß um die *richtige Einstellung* gegenüber der Schule und dem Deutschen als die Unterrichtssprache? Wenn die *richtige Einstellung* ins Spiel kommt, ist es ein Anzeichen dafür, dass „das Motto ‚Die Kinder müssen Deutsch lernen‘ ein für Bildungsprozesse dysfunktionales Disziplinargeschehen“ (Karakaoğlu & Mecheril, 2019, S. 47) anleitet, während „[...] reale Tauschbeziehungen in ideelle, imaginäre verwandelt werden“ (Willis, 1977/2013, S. 118). Der legitimierte Habitus der Institution Schule im sozialen Feld wirkt mit „[...] dieser Beschämung als Bekräftigung der eigenen Orientierungsversuche - und damit der Fremdbestimmung des Kindes [...]. Dies lässt den hehren Anspruch einer Erziehung zur Selbstbestimmung problematisch erscheinen. Dramatisch formuliert: Eigentlich müsste sich der Pädagoge für das Auftreten des Schamgefühls beim Heranwachsenden schämen, zeigt sich

doch darin sein eigenes Scheitern“ (Schäfer & Thompson, 2009, S. 27).

Es stellt sich weiterführend an uns Pädagog_innen die Frage, wie es zu vertreten ist, dass es im APS-Bereich bei Schulpädagogik – als Kunst der Führung von Kindern und Jugendlichen im institutionellen Rahmen – unter der Anwendung eines dürftigen, weil polysemischen Kompetenzbegriffs (Seukwa, 2007, S. 38) gang und gebe ist, implizit migrationsbedingt mehrsprachige Kinder aus nicht-privilegierten Schichten, die nicht bilingual aufwachsen, permanent mit ihrer (Primär-)Sozialisation zu beschämen („*So sprichst du nicht Deutsch daheim, nicht wahr? Dieses Sprachrepertoire des Deutschen beherrschst du nicht, nicht wahr?*“); und das trotz des Wissens, dass z. B. die schulische Selektion in der vierten Schulstufe für die meisten dieser Schüler_innen den weiteren (Schul-)Bildungsgang definiert, während empirische Spracherwerbsforschung längst erforscht hat, dass die Aneignungsdauer von schulisch relevanten bildungssprachlichen Fähigkeiten in einer Sprache (CALP) fünf bis acht Jahre dauert (Cummins, 2000). Eigentlich ginge es für Pädagog_innen darum, in der Schule „unter Zuhilfenahme [...] pädagogischer Techniken allen das vermitteln zu können, was nur wenige, nämlich die Kinder der privilegierten Klasse, ihrem familiären Milieu verdanken.“ (Bourdieu, 2003, S. 72)

3. Fazit und Ausblick

Erstaunlich wie problematisch ist dabei, dass Bourdieu kulturelle Praktiken der ökonomischen und kulturellen Eliten bevorzugt und sie als alternativlos darstellt. Angenommen dies ist so für Akteur_innen dieser Eliten akzeptabel: Es sollte dann egal sein, wie lange es dauert, bis sich nicht-privilegierte Kinder formale und informelle Kompetenzen aneignen. Der Faktor Zeit ist wesentlich bei der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache. Vier Jahre Primarstufe in der gegenwärtigen rahmenden Struktur (Meso-Ebene) sind nachweislich zu kurz. Es bedarf hier wohl überlegter Lösungen bei gleichzeitiger

Beachtung demografischer Gegebenheiten und Entwicklungen in urbanen und ruralen Räumen Österreichs. Die im Lehrplan der Primarstufe verankerte und in einigen abgelegenen Tälern des Alpenhauptkamms praktizierte Volksschuloberstufe bieten eine sinnvolle Grundlage solcher Überlegungen. Dabei darf aber die Frage nicht außer Acht gelassen werden, ob eine Einführung der Volksschuloberstufe in Teilen mehrsprachig geprägten Ballungsräumen ggf. zu noch mehr Segregation führen könnte. In der aktuellen bildungspolitischen Gemengelage erscheint es als wahrscheinlich, dass für den Zugang zu einer Volksschuloberstufe wieder ein standardisiertes Testverfahren bereit gestellt wird.

Es gilt hier ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln: Einen Diskurs zu starten, heißt die Doxa hinter sich zu lassen und das „Zu-Sprache bringen von Unrecht“ (Masschelein & Simons, 2012, S. 95) zu ermöglichen. Pädagogik ohne Politik gibt es nicht – frei nach Gramsci (1975/2014).

Literatur

BIFIE (2019). MIKA – D. Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Primarstufe. Onlineschulung Modul 1: Linguistische Grundlagen. BIFIE (Hrsg.), unter Mitarbeit von Irmgard Eder und Claudia Griesmayr. Salzburg: BIFIE Verlag.

Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983/2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr, Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB

Demmerling, C. (2009). Philosophie der Scham. In: Schäfer, A & Thompson, C. (2009): *Scham*. Paderborn: Schöningh. S. 75-101.

El Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Bourdieu, P. (2003). Aufruf zur Bildung von Generalständen in Unterricht und Forschung. In: P. Bourdieu, *Interventionen 1961-2000*, S. 67-73. Hamburg: VSA.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. North York: Channel View Publications.

Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus - Professionalität*. Debus: Schwalbach. S. 25-48.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften.

Gramsci, A. (1975/2014). *Lettere dal Calcere*. Milano: Ledizioni.

Grißhaber, W. (2006). *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse*. Westfälische-Wilhelms-Universität Münster Sprachenzentrum.

Hawlik, R. (2016). Bildung in Zeiten der Unterwerfung. In: Oliver Holz (Hrsg): *Current Trends in Higher Education*. Leuven: University Press, S. 417-426.

Hawlik, R. (2017). Pädagogisches Handeln unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. In *Erziehung und Unterricht*, März/April 3-4 (2017). öbv: Wien. S. 285-293.

Hawlik, R. (2019). Ist "Migrationshintergrund" ein hintergründiger Begriff?. In: Furch, E. u.a. (Hrsg.): *Ankommen - Bleiben - Zukunft gestalten*. Band 2. S. 91-96.

Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). *Pädagogik neu denken!* (112. Ausg.). Weinheim: Beltz.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Globale Immunität*. Diaphanes: Zürich.

OEDAF (2019). Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a), Quelle: https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf, Letzter Zugriff: 15.10.2020.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2009). Scham - eine Einführung. In: Schäfer, A & Thompson, C. (2009): *Scham*. Paderborn: Schöningh. S. 7-36.

Seukwa, L.H. (2007). *Der Habitus der Überlebenskunst*. Münster: Waxmann.

Willis, P. (1977/2013). *Spaß am Widerstand - Learning to Labour*. Hamburg: Argument.

Endnoten

ⁱ Definition amtlich deutschsprachige Region: „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015, S. 26).

ⁱⁱ „Als zentraler Indikator für Sprachkompetenz wird die Verbstellung des Deutschen gewählt, mit der Begründung: „Die Stellung der Ver-

ben ist im Deutschen ein verlässlicher und gut erforschter Indikator zur Feststellung der sprachlichen Kompetenz, da der Erwerb stufenweise und bei allen Deutsch lernenden Kindern etwa gleich verläuft.“ (BIFIE 2019, Handbuch für Testleiter_innen, S. 10.) In der Handreichung heißt es dann zu diesem Punkt: „Sie sehen, dass Sie sich in allen Fällen auf das finite Verb konzentrieren müssen (gegebenenfalls auf das Subjekt oder infinite Verbteile). Anstatt sich also auf den Inhalt der erzählten Geschichten zu fokussieren, achten Sie auf die Signalwörter und die Stellung des finiten Verbs.“ (OEDAF 2019)

ⁱⁱⁱ Doxa nennt Bourdieu das „[...] unmittelbare Verwachsensein mit der als ‚natürlich‘ erlebten und als selbstverständlich vorgegebenen Welt der Überlieferung [...]“ (Bourdieu 1976, S. 325), bei der „[...] Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sichtbar gemacht werden, die die Akteure verinnerlicht haben [...]“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 30). Die soziale Welt wird als legitim und unveränderbar gesehen, obwohl sie eigentlich auf selbst erkorenen Maßstäben basiert.

Nune Tahmasian

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung

Zugesprochene Kompetenzen und Ressourcen vs. subjektive Sichtweisen in Hinblick auf die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen

Die Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen stellt einen der spannendsten Aspekte im Bereich Bildung und Schule dar und übt einen erheblichen Einfluss auf das Lehr- und Lerngeschehen aus. In diesem Sinne bietet dieser Beitrag einen kurzen Einblick aus einer Perspektive, die in den Medien sehr oft im Mittelpunkt steht und worüber auch aktuell debattiert wird: die subjektiven Wahrnehmungen von Lehrpersonen mit Migrationserfahrung im Hinblick auf die Zuschreibung, dass diese aufgrund ihrer Biografie eine besondere Beziehung zu Schüler_innen (mit Migrationserfahrung) hätten. Hierfür wurden Lehrer_innen mit Migrationserfahrung zu Kompetenzen und Ressourcen, die von Seiten der Bildungspolitiker_innen auf eine scheinbar homogene Gruppe der Lehrenden mit Migrationserfahrung projiziert werden, befragt. Im Mittelpunkt stand dabei die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrperson sowie der Umgang mit den von außen zugetragenen Anforderungen und Erwartungen. Ein Teilaspekt der Interviews bildete die Beziehung der Lehrenden zu ihren Schüler_innen. Die daraus gewonnenen Schlussfolgerungen werden im folgenden Beitrag diskutiert.

Seit einiger Zeit rücken Lehrkräfte mit Migrationserfahrung in bildungspolitischen Debatten des deutschsprachigen Raumes medial vermehrt in den Vordergrund, wobei der Fokus auf dem Ungleichverhältnis zwischen dem Anteil von Lehrer_innen mit Migrationserfahrung und dem Anteil der Schüler_innen mit Migrationserfahrung liegt. Im Zusammenhang dazu steht die Problematisierung benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit Migrationserfahrung mitsamt deren tatsächlichen und vermeintlichen schulischen Schwierigkeiten.

International vergleichende Studien – allen voran die PISA-Studie – richten den Blick stets auf die Leistungsunterschiede und -defizite, darin inbegriffen die Benachteiligungen und Schlechterstellung von Schüler_innen mit Migrationserfahrung im Vergleich zu jenen ohne Migrationserfahrung (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, S. 20f.). Während die Heterogenität in den Schulklassen und damit einhergehend Probleme, wie

etwa defizitärer Bildungserfolg und sprachliche Defizite steigen, bleibt die Gruppe der Lehrenden noch immer weitgehend homogen. In diesem Sinne steht meist einem multikulturellen Klassenzimmer ein „monokultureller und monolingualer“ Lehrkörper gegenüber (Gogolin 2008, S. 30).

Daraus entspringt die Forderung nach einer höheren Präsenz von Lehrkräften mit Migrationserfahrung in den Schulen, die eine große Stütze und ein Gewinn für das Schulsystem im deutschen Sprachraum darstellen sollen (Strasser & Steber 2010, S. 97).

Das Motto dabei lautet: Vielfalt im Klassenzimmer setzt auch Vielfalt im Lehrer_innenzimmer voraus. Lehrer_innen mit Migrationserfahrung wird im Zuge dessen ein enormer Ressourcenreichtum zugesprochen, demzufolge das Potential und die Effektivität ihrer Kompetenzen nicht unterschätzt werden sollten (Rotter 2013, S. 7).

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird von Lehrer_innen mit Migrationserfahrung als die neuen Hoffnungsträger_innen, Brückenbauer_innen und Krisenlöser_innen im Schulsystem gesprochen und sie mitunter gar als Lösung für sämtliche derzeit vorherrschende Probleme im Bildungssystem angesehen (Strasser & Steber 2010; Rotter 2013; Georgi, Ackermann & Karakaş 2011; Massumi 2014). Dabei wird in der öffentlichen Debatte allerdings nicht wirklich bedacht, wie sich Lehrer_innen mit Migrationserfahrung selbst in ihrer eigenen Rolle im Schulkontext sehen. Zudem wird vollkommen ausgeklammert, dass die oben genannten Kompetenzen und Ressourcen von außen an eine scheinbar homogene Gruppe herangetragen werden und aus ihnen unterschiedliche Rollenbilder entspringen, die Lehrenden mit Migrationserfahrung zugesprochen werden und die sich insbesondere auch auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken.

1. Vorbilder und Motivator_innen

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung seien ein gutes und ein authentisches Vorbild und zeigen durch ihre Präsenz auf, dass es sich lohne, zu kämpfen. Sie hätten die Barriere „Bildung in einem fremden Land“ erfolgreich überwunden und zeigen, dass man es schaffen könne und dazu gehören könne, wenn man an sich arbeite und an sich glaube. Sie seien durch ihre Zuwanderungs- bzw. Migrationsgeschichte gelungene Beispiele dafür, dass ein Aufstieg durch Bildung möglich sei. Außerdem seien sie in der Lage, Schüler_innen mit Migrationserfahrung durch ihr Auftreten zu motivieren und Bildung ernst zu nehmen. In diesem Sinne seien Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte Beispiele für einen gelungenen Aufstieg durch Bildung. Sie könnten durch ihre spezifischen bikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen sowie durch ihre Vorbildfunktion eine elementare Rolle bei der kulturellen Öffnung der Schule spielen (NRW 2010, 3 zit. n. Akbaba, Bräu & Zimmer 2013, S. 42).

Zusammenfassend wird angenommen, dass Schüler_innen mit Migrationserfahrung in Lehrer_innen mit Migrationserfahrung authentische Vorbilder finden könnten, weil sie eine ähnliche Familiengeschichte erlebt haben könnten. Es existiere eine Art stille Verbundenheit, die die Schüler_innen mit Migrationserfahrung spüren. Die Vorbildfunktion sei stark mit der Rolle des/r Motivators_in verbunden. Lehrer_innen mit Migrationserfahrung sollen Schüler_innen mit Migrationserfahrung motivieren und in ihrem Können bestärken.

2. Integrationshelfer_innen

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung seien beispielhaft für eine gelungene Integration. Sie vermitteln schließlich durch ihre Präsenz eine Art Wertschätzung des Bildungssystems und zeigen zudem auf, wie eine gelungene Integration aussehen kann. Sie treten sozusagen als Botschafter_innen der Kultur auf und helfen den Schüler_innen mit Migrationserfahrung schneller Zugang zu der neuen, fremden Kultur zu finden. Durch ihre erlebte Familiengeschichte seien sie in Besitz von vielen Instrumenten und können sich beispielsweise durch ihre Empathiefähigkeit schneller in die Situation der Schüler_innen mit Migrationserfahrung hineinversetzen und so bereits beim ersten Aufkeimen eines Problems agieren und vermitteln. Schließlich hätten sie den gleichen Weg beschreiten müssen und seien auf ähnliche Widerstände gestoßen. Wer, wenn nicht Lehrer_innen mit Migrationserfahrung, könnten Schüler_innen mit Migrationserfahrung in diesen für sie schwierigen Situationen zur Seite stehen und sie dabei unterstützen, diese gemeinsam zu bewältigen, so die einschlägige Forschungsliteratur (Strasser & Steber 2010; Rotter 2013; Massumi 2014).

3. Übersetzer_innen und Brückenbauer_innen

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung sollen durch ihre Sprachkenntnisse eine Brücke zu Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern bauen können und dabei hel-

fen, den sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler_innen mit Migrationserfahrung zu diagnostizieren, bei Elternabenden dolmetschen oder beim Übersetzen und Ausfüllen von wichtigen Unterlagen eine große Stütze sein (HH 2007b, S. 4657 zit. n. Akbaba, Bräu & Zimmer 2013, S. 42). So könne mit Lehrer_innen mit Migrationserfahrung, unter Nutzung ihrer Herkunftssprache, eine wichtige Grundlage für eine effektive und nachhaltige Elternarbeit geschaffen werden (Massumi 2014, S. 89).

Lehrer_innen mit Migrationserfahrung fungieren zudem als wichtige Bindeglieder der Brücke zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern. Ohne sie sei das Erreichen der anderen Brückenseite nicht möglich. Lehrer_innen mit Migrationserfahrung soll das gelingen, was seit vielen Jahren in der Schule „den anderen“ nicht gelinge: Sie sollen es schaffen, zwischen den Kulturen mit Leichtigkeit hin und her zu springen und als „Vermittler_innen/Mittler_innen zwischen den Kulturen“ zu fungieren. (Akbaba, Bräu & Zimmer 2013, S. 42).

4. Vertraute und Vertrauensperson

Schüler_innen mit Migrationserfahrung müssen in der Schule manches Mal mit vielen Hindernissen gleichzeitig kämpfen. Neben sprachlichen Schwierigkeiten und Traumata, seien da noch kulturelle Differenzen zu nennen. Vieles sei fremd und einer großen Anzahl von Schüler_innen mit Migrationserfahrung würde das Verständnis von der „anderen“ Seite fehlen. Lehrer_innen mit Migrationserfahrung soll es deshalb gelingen, genau diese Lücke in der Schule zu füllen. Sie sollen durch ihre gemeinsame erlebte Geschichte einen schnelleren Zugang zu den Schüler_innen mit Migrationserfahrung finden, was dazu führe, dass eine Vertrauensbasis aufgebaut werden könnte und sich Schüler_innen mit Migrationserfahrung wiederum besser und einfacher verstanden fühlen. Diese Kompetenz, die den Lehrer_innen mit Migrationserfahrung zugeschrieben wird, ist eine elementare Kompetenz, denn Vertrauen ist wesentlich, wenn es um die Schüler_innen – Lehrer_innen Beziehung geht.

In Lehrer_innen mit Migrationserfahrung werde in bestimmten Situationen eine Art Beschützerinstinkt geweckt. Dabei fühlen sie sich zurückversetzt und erleben ihre eigene Geschichte von neuem. Dieses Gefühl löse eine Motivation in ihnen aus und sei dafür verantwortlich, dass sich Lehrer_innen mit Migrationserfahrung besonders stark für den Bildungserfolg von Schüler_innen mit Migrationserfahrung einsetzen und sie in ihren schulischen Werdegang fördern (Massumi 2014, S. 89). Außerdem helfen sie ihren „Schützlingen“ bestimmte Barrieren (sprachlicher oder kultureller Art) im schulischen Alltag besser bewältigen zu können (als sie es damals konnten). Dadurch, dass die eigene Bildungsbiografie im Kontext sprachlicher sowie kultureller Differenzenerfahrungen u.a. durch Ausgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen geprägt war und sie viele der Probleme bereits selbst erfahren haben, reagieren Lehrer_innen mit Migrationserfahrung nachweislich sensibler auf stigmatisierende und diskriminierende Zuschreibungen in der Schule (Karakas 2011, S. 230). Folglich können sie sich bewusster und erfolgreicher mit der Diagnose und Förderung bestimmter Problemlagen von Schüler_innen mit Migrationserfahrung befassen und somit eine „Doppelperspektivität“ (Georgi, Ackermann & Karakas 2011, S. 162) einnehmen. Sie hätten in diesem Sinne die „Gabe“, Schüler_innen mit Migrationserfahrung aufzufangen und sie zu beschützen, aber auch sie zu lenken und zu vermitteln.

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die subjektiven Sichtweisen dreier Lehrpersonen mit Migrationserfahrung, die anhand von narrativen Interviews erhoben wurden. Alle drei Lehrpersonen unterrichten an einer NMS in Wien. Zwei dieser Interviews wurden im Rahmen der Masterarbeit (Tahmasian, 2019) der Autorin im Jahr 2018 geführt, wobei die Studie zum Ziel hatte, herauszufinden, wie Lehrpersonen mit Migrationserfahrung den eigenen Mehrwert in Hinblick auf die ihnen von außen zugesprochenen biografisch bedingten Kompetenzen/Ressourcen wahrnehmen und wie sie damit im Schulalltag tatsächlich umgehen. Das dritte Interview wurde für den vorliegenden Beitrag im Herbst 2020 ge-

führt. Die Interviewdaten wurden zunächst transkribiert und anschließend allesamt mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und analysiert. Für den vorliegenden Beitrag stehen die Aussagen der Interviewten zur Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen im Mittelpunkt.

Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung

Die Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung stellt die Grundlage für „erfolgreiches“ Lehren und Lernen im Klassenzimmer dar und wurde höchstwahrscheinlich auch aus diesem Grund mehrfach von den befragten Lehrpersonen thematisiert. Durch die Analyse der Interviewdaten lässt sich in diesem Zusammenhang offensichtlich und zweifellos feststellen, dass die befragten Lehrpersonen eine innige und starke Beziehung zu ihren Schüler_innen haben bzw. diese auch bewusst pflegen.

Meine Beziehung zu ihnen würde ich als sehr intensiv bezeichnen, sehr innig, freundschaftlich würde ich eher nicht sagen. Die Schüler_innen meinten, mal: „Ach, Frau Lehrerin, Sie sind irgendwie wie eine Mutter und wie eine Freundin.“ Ich würde sagen, es ist etwas dazwischen. Zum Beispiel haben die Schüler_innen keine Angst, mir Fragen zu stellen, die sie bei anderen Personen sich nicht trauen würden zu stellen. Sie habe keine Angst mit mir über ihre Probleme offen zu sprechen. (Romi)

Bei Themen wie Motivation und Förderung von Schüler_innen mit Migrationserfahrung durch sie als Lehrpersonen wurde schnell klar, welche starke Verbindung sie als Lehrkräfte zu ihren Schüler_innen haben und dass der dabei geleistete Einsatz nicht unbemerkt bleibt. Die befragten Lehrpersonen gaben konkret an, dass sie sich von ihren Schüler_innen wertgeschätzt fühlen:

Ja ich meine ich kriege das zurück von meinen Schülern. Die haben alle voll die Beziehung zu mir. Wenn die mich morgens sehen, dann kommen sie zu mir

schon gerannt, die freuen sie sich. <<lacht>> Wer kann halt das von sich behaupten, ich meine wer freut sich schon auf seine Lehrerin, haha <<lacht>>. Und das heute. (Ramona)

Dass diese enge Beziehung jedoch nicht automatisch gegeben ist und sehr stark von der Lehrperson und ihrer Persönlichkeit abhängt, ist offensichtlich und in dieser Aussage klar zu erkennen:

Ich schau halt dann, das ist mir ur wichtig, dass die Atmosphäre in meinem Klassenzimmer stimmt. Ich unterrichte prinzipiell nicht, wenn da sagen wir mal, wenn da jemand weint oder mit irgendeinem Gesicht dasitzt. Ich lauf da net drüber. Ich bleib dann halt stehen, kläre das und dann unterrichte ich. Mir ist dann halt wichtig, dass es dem Kind seelisch gut geht. Das ist prinzipiell ur wichtig und mir ist egal, wie viel Zeit ich da verliere. Was soll ich da an Wissen vermitteln, das hat für mich in dem Sinne kein Sinn <<lacht>>. (Ramona)

Anhand der Aussagen aus den geführten Interviews lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die befragten Lehrpersonen als Personen und damit als Menschen für die Schüler_innen-Lehrer_innen-Beziehung eine wichtige Rolle spielen. Dass ihr Umgang mit den Gegebenheiten im Unterricht unmittelbar damit zu tun hat, welche Verbindung bzw. Beziehung sie als Lehrpersonen zu ihren Schüler_innen haben, wird aus den Aussagen deutlich lesbar. So kann durch die Analyse der Interviews festgestellt werden, dass die Lehrpersonen sich unter anderem viel Zeit beim Unterrichten nehmen, dass sie sich auf die gleiche Stufe stellen wie ihre Schüler_innen und so eine enge und gute Beziehung zu ihnen aufbauen können. Außerdem ist es den Lehrpersonen wichtig, dass es ihren Schüler_innen gut geht und dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Dass dies den drei Lehrerinnen mit Migrationserfahrung besonders gut gelingt, könnte wiederum an einer Identifikation derselben mit ihren Schüler_innen liegen, woraus schließlich eine starke Verbindung resultiert:

Ich glaube also ich habe und hatte immer ein gutes Verhältnis zu meinen Schülern. Ja, ist aber auch klar, ich verstehe die halt ziemlich gut, weiß, was sie manchmal durchmachen. <<Pause>> Wenn ich ihnen in die Augen schau, ist mir dann manchmal alles klar. (Jasmin)

Ich meine wie meine Lehrerpersönlichkeit ist, meine Erfahrungen haben mich zu dem gemacht, die ich bin. Und ich habe Migrationshintergrund (Pause). Ich weiß nicht, ob ich gleichermaßen emphatisch wäre, wenn ich nicht selber in der gleichen Situation gewesen wäre. (Romi)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen durch Empathie und Sensibilität auszeichnet und viel Einsatz von allen Parteien verlangt. Die Lehrer_innenpersönlichkeit spielt dabei eine unheimlich wichtige Rolle. Die Ausstrahlung, die eigenen Werte und Normen und die Authentizität der Lehrperson können einen enormen Einfluss auf die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung haben. Dieser Beitrag sollte einen kleinen Einblick in dieses spannende Themenfeld geben und zu einer weiteren Auseinandersetzung damit einladen.

Literatur

Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen - Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K., Georgi, V. B., Karakasoglu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 37–57.

Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakas, N. (2011). Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl., Münster: Waxmann.

Karakaş, N. (2011). Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In: Georgi et. al. (Hrsg.). Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann. S. 214–241.

Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt & Bildung. Heft 1. S. 87–95.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Rotter, C. (2013). Der Migrationshintergrund im Vordergrund - Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus einer professionstheoretischen Perspektive In: Journal für LehrerInnenbildung: jlb (2013), Heft 3, S. 7–14.

Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund - Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–126.

Tahmasian, N. (2019). Lehrer_innen mit Migrationshintergrund. Zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten, Hindernissen und Herausforderungen im Klassenzimmer der Migrationsgesellschaft. Masterarbeit, Universität Wien.

Onlinequelle

Nationaler Bildungsbericht 2018. Quelle: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf, Letzter Zugriff: 11.11.2020.

Doris Ziniel im Gespräch mit Sabrina Schrammel

Erziehung ist Beziehung

Beziehung als Schwerpunktthema eines dreijährigen Schulentwicklungsprojekts

Die Klosterschule Neusiedl am See legt als private katholische Mittelschule großen Wert auf ein gutes Schulklima sowie auf eine harmonische Zusammenarbeit aller Schulpartner, dessen Grundlage eine wertschätzende Beziehungsgestaltung ist. Daher wurde an der Schule bereits Anfang der 1990er Jahre der Pflichtgegenstand „Miteinander leben lernen“ (MLL) eingeführt. Seit dem Schuljahr 2016/2017 arbeitet ein engagiertes Lehrer_innenteam im Rahmen von Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) am schulspezifischen Schwerpunktthema „*Erziehung ist Beziehung*“.

Sabrina Schrammel hat Religionslehrerin Doris Ziniel, die als Mitarbeiterin im SQA-Team das Thema entwickelt hat und an der Durchführung des Schulentwicklungsprojekts maßgeblich beteiligt ist, zu einem Gespräch getroffen.

Schrammel: Auf der SQA-Website des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung kann man nachlesen, dass eine zentrale Zielsetzung von SQA darin besteht, „zu bestmöglichen Lernbedingungen an allgemein bildenden Schulen beizutragen“ (www.sqa.at). Warum ist euch in diesem Zusammenhang der Aspekt Beziehung bzw. Beziehungsgestaltung besonders wichtig?

Ziniel: Ausgangspunkt unseres Schulentwicklungsprojekts war ein Seminar, im Rahmen dessen sich das Lehrer_innenteam mit dem Ordenscharisma der Schwestern vom Göttlichen Erlöser auseinandergesetzt hat, also mit den zugrundeliegenden Werten und der damit verbundenen Spiritualität. Die intensive inhaltliche Beschäftigung erfolgte u. a. in Hinblick auf folgenden zwei Fragen: „*Was brauchen die junge Menschen, die uns anvertraut sind, damit sie ein gutes und gelingendes Leben führen können?*“ und „*Worin liegt in diesem Zusammenhang unsere Verantwortung als Ordensschule?*“. Als Kollegium haben wir uns darauf verständigt, dass sich schulische Bildung – so wie wir sie verstehen – nicht bloß auf

die Vermittlung von Fachwissen beschränken darf. Wir möchten den Schülerinnen und Schülern systematisch schulische Räume zum Entdecken ihrer je unterschiedlichen Potenziale und Stärken sowie zur aktiven Auseinandersetzung mit den Themen Selbstwert, Wertschätzung und Dankbarkeit eröffnen.

Wir gehen davon aus, dass eine Haltung der Stärkenorientierung, der gegenseitigen Wertschätzung und der Dankbarkeit, wenn sie konsequent in der pädagogischen Beziehungsgestaltung gelebt wird, eine ermutigende und lernfördernde Wirkung hat. Voraussetzung dafür ist, dass Pädagog_innen diesen Werten im eigenen Leben nachzuspüren, um diesbezügliche biografische (Lern-) Erfahrungen mit Freude und Motivation in schulischen Lehr- und Lernprozessen vermitteln zu können. Daher haben wir im Rahmen des Schulprojekts durchgängig auf unterschiedlichen Ebenen inhaltlich miteinander gearbeitet: im Lehrer_innenteam, mit unseren Schüler_innen und mit deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Schrammel: Welche Zielsetzungen habt ihr im Rahmen dieses dreijährigen SQA-Entwicklungsprojekts verfolgt?

Ziniel: Wir haben unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Folgende drei sind besonders bedeutsam für uns: die Stärkung des Selbstwerts aller Beteiligten, das (Er-)Leben einer wertschätzender Kommunikation im schulischen Miteinander und die Erarbeitung einer entwicklungs- und lernförderlichen Fehlerkultur an unserer Schule. Ich möchte gleich an dieser Stelle betonen, an diesen Zielsetzungen muss man laufend arbeiten, sie sind nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht. Aus unserer Sicht braucht es eine kontinuierliche und systematische Beschäftigung, so wie es im Rahmen von SQA auch vorgesehen ist. Daher bin ich sehr glücklich darüber, dass unser Direktor Wolfgang Borbely dieses schulspezifische SQA-Schwerpunktthema befürwortet, initiiert und von der ersten Stunde weg in jeder Hinsicht unterstützt hat.

Schrammel: Ich möchte hier gleich anknüpfen, wie habt ihr eure schulspezifisches SQA-Entwicklungsthema in die bestehenden schulischen Strukturen eingebettet bzw. verankert?

Ziniel: Als Ordensschule bietet das jeweilige pastorale Jahresthema – in welches das Schulentwicklungsthema eingebettet war - den inhaltlichen Rahmen für die gemeinsame Arbeit an der Schule. Dieses Thema spiegelt sich im Schuljahr durchgängig in den religiösen Festen und Feiern wider. Am Beginn unseres Schuljahres steht eine Wallfahrt, welche gleichzeitig den Startschuss für die inhaltliche Aufarbeitung des jeweiligen Jahresthemas darstellt. Die gemeinsamen Feiern des Kirchenjahres und die Schulfeste, zum Beispiel im Advent oder in der Fastenzeit, eröffnen uns weitere Anlässe für eine fortlaufende Auseinandersetzung. Auch der Unterrichtsgegenstand „Miteinander leben lernen“ (MLL) bietet eine Möglichkeit, um inhaltlich daran zu arbeiten. Darüber hinaus haben wir zahlreiche Projekte entwickelt, zum Beispiel zu den Menschen- und Kinderrechten oder

zur Kommunikation und Konfliktlösung, die fächerübergreifend angeboten wurden. Dabei war uns immer wichtig, dass unsere Zielsetzungen und thematischen Anliegen möglichst in allen Unterrichtsgegenständen integriert sind und sich sowohl bei Lehrer_innen als auch bei Schüler_innen eine stärkenorientierende und wertschätzende Haltung entwickelt, aus der heraus wir agieren und einander im schulischen Alltag begegnen.

Schrammel: Gelebte Wertschätzung ist euch grundsätzlich an der Schule wichtig. Wie habt ihr im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts an diesem Thema gearbeitet?

Ziniel: Im Rahmen des Projekts war es uns zunächst wichtig, den Selbstwert der Schüler_innen zu stärken. In den Begriffen Wertschätzung und Selbstwert steckt ja das Wort „Wert“. Daher haben wir uns in einem ersten Schritt ganz grundlegend mit den religiösen und humanistischen Werten auseinandergesetzt, die dem Leitbild unsere Schule entsprechen und für uns die Grundlage für ein gelingendes Leben darstellen - im Sinne einer Lebensorientierung. Davon ausgehend haben wir begonnen, am eigenen Selbstwert zu arbeiten. Damit verbunden war die Zielsetzung, dass Schüler_innen ihre eigenen Stärken und die ihres Gegenübers erkennen und ihrem Leben und dem ihrer Mitmenschen mit Wertschätzung entgegnetreten. Konkrete Maßnahmen, die wir z. B. in Bereich der Förderung sogenannter Selbstkompetenzen gesetzt haben, war die Erarbeitung eines Stärkenportfolios und die Erstellung einer Wertekartei im Rahmen eines Adventkalenders. Niederschlag fand diese Arbeit auch in den Kinder-Eltern-Lehrer_innen-Gesprächen (KEL) an unserer Schule. Weiters wurden in den einzelnen Klassen im Rahmen der „Miteinander leben lernen“ (MLL) Stunden Verhaltensvereinbarungen für einen wertschätzenden Umgang erarbeitet und die wohlwollende und stärkende Wirkung für alle Beteiligte miteinander thematisiert.

Schrammel: Du hast vorhin davon gesprochen, dass ihr sowohl im Kollegium als auch mit euren Schü-

ler_innen und deren Eltern/Erziehungsberechtigten gearbeitet habt. Wie hat das ausgesehen?

Ziniel: Im Bereich der sozialen Kompetenzen lag am Beginn des Projekts das Augenmerk auf dem Thema wertschätzende Kommunikation. Wir haben uns zunächst als Kollegium im Rahmen von mehreren SCHiLFs mit MMag. Florian Wallner diesbezüglich Inputs geholt. Das, was wir uns in Folge als Team erarbeitet und miteinander erprobt haben, konnten wir im Umgang mit unseren Schüler_innen dann sehr gut anwenden. So wie die Lehrer_innen sollten aber auch die Schüler_innen im Rahmen des Unterrichts die Grundlagen gewaltfreier, wohlwollender Kommunikation kennenlernen, sich mit der Wirkung nonverbaler Kommunikation beschäftigen etc.. Im Zusammenhang mit Kommunikation ist auch der bewusste Umgang mit Konflikten zentral. Dazu habe ich beispielsweise im Religionsunterricht eine Unterrichtsreihe zum Thema „Konflikte gemeinsam lösen“ gestartet. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Konflikte und Konfliktlösung war wiederum in unserer „Woche der Versöhnung“, die wir jedes Jahr in der Fastenzeit an der Schule anbieten, eingebettet.

Schrammel: Würdest du uns bitte Einblicke in diese Unterrichtsreihe geben?

Ziniel: Im Feber 2018 habe ich die Unterrichtsreihe „Bewusster Umgang mit Konflikten“ im Religionsunterricht gestartet. Vom Zeitumfang hatte ich vier Wochen geplant, gearbeitet haben wir schlussendlich sechs Wochen vor Ostern und nach Ostern habe ich – aufgrund der hohen Resonanz - mein Vorhaben durch eine weitere Unterrichtsreihe zum Thema „Gelingende Kommunikation“ ergänzt.

Inhaltlich haben wir uns in den Wochen vor Ostern mit dem Thema Konflikte auseinandergesetzt, also mit Streit, Entstehung von Konflikten, Konflikte in unsere Klasse, Konfliktgeschichten etc., immer mit dem Blick auf Lösungsmöglichkeiten. Dabei waren aus religionspädagogischer Sicht der Aschermittwoch und die vorhin

bereits erwähnte Woche der Versöhnung zentral, die wir unter dem Aspekt der Buße und des Neuwerdens thematisiert haben: Gestärkt und aufgerichtet beginnen wir neu. Wir haben uns Versöhnungsrituale für ein friedvolles Miteinander überlegt und Schritte zum Frieden gesucht.

Nach Ostern habe ich ausgehend von der Emmausgeschichte (Lk 24, 13-35) - als ein Beispiel für gelingende Kommunikation - an den Grundlagen der *Gewaltfreien Kommunikation* nach Rosenberg (2010) gearbeitet. Wichtig dabei war, mit den Schüler_innen den Unterschied zwischen Wahrnehmung und Interpretation zu erarbeiten, den eigenen Gefühlen nachzuspüren und Möglichkeiten zu erarbeiten, diese zum Ausdruck zu bringen. Als methodische Anregung möchte ich hier auf das Buch „Heute bin ich“ von Mies van Hout (2012) verweisen und die „Gefühlsmonster-Karten“. Abschluss meiner Unterrichtsreihe war es, ausgehend von den Zehn Geboten, der Bergpredigt und der Goldenen Regel, in Gruppenarbeit Wahlprogramme für ein gelingendes Zusammenleben zu entwickeln (Abbildung 1).

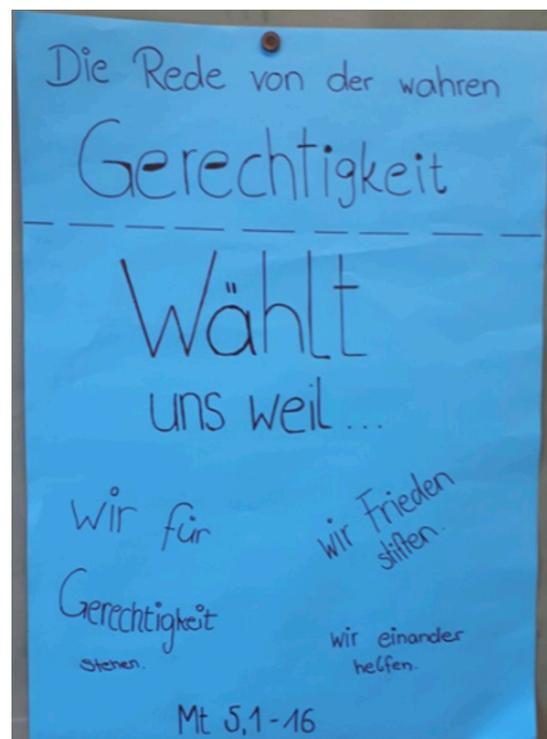


Abbildung 1

Schrammel: Mit welchen didaktisch-methodischen Ansätzen hast du gearbeitet?

Ziniel: Die Methoden habe ich altersadäquat eingesetzt. Arbeitsblätter kamen genauso zum Einsatz wie kreatives Schreiben oder Pantomime. Vor allem das gemeinsame Gespräch war von großer Bedeutung. Zudem arbeite ich sehr gerne mit Bilderbüchern. So wurden z. B. die Bücher „Die Brücke“ (2015) und die „Schlacht von Karlawatsch“ (2018) von Heinz Janisch auf verschiedene Art aufgearbeitet und in Bezug zu den konkreten Lebensbezügen der Schüler_innen gesetzt. Ein Highlight war ein Workshop der ersten Klassen mit Heinz Janisch (Abbildung 2). Inhalt waren die erwähnten Bücher und das Formulieren und Schreiben von ICH-Botschaften, die ja einen zentralen Aspekt der gewaltfreien Kommunikation bilden.



Abbildung 2

Schrammel: Du hast im Rahmen deines Unterrichtsfaches, des Religionsunterrichts, sehr intensiv zum Thema wertschätzende Kommunikation, Konflikte und Konfliktbearbeitung gearbeitet. Was ist dein persönliches Fazit als Lehrerin?

Ziniel: Mein Ziel war es, ein achtsames Miteinander zu fördern, Wege einer wertschätzenden Kommunikation kennenzulernen, einzuüben und in Konfliktsituationen die eigene Rolle und die des Gegenübers zu betrachten. Folgendes haben wir dabei thematisiert und gemeinsam

erarbeitet: Versuchen, sich in die Position des/der anderen hineinzusetzen, eigenes Fehlverhalten zu erkennen und fremdes Fehlverhalten zu verzeihen. Wenn ich das im Nachhinein betrachte, waren diese Ziele schon sehr hochgegriffen. Es ist mir aber klar, dass diese laufend er- und bearbeitet werden müssen. Ich arbeite im Religionsunterricht immer wieder an diesen Themen, ganz besonders dann, wenn es um das Besinnen auf das eigene Leben und das Sakrament der Buße geht.

Schrammel: Vorhin hast du die thematische Auseinandersetzung mit dem Thema Menschen und Kinderrechte angesprochen. Wie habt ihr diesbezüglich an der Schule gearbeitet?

Ziniel: Wir haben immer wieder schulstufenübergreifend gearbeitet, wie zum Beispiel beim Thema Kinderrechte im März 2019. Den Anfang bildete ein Workshop mit Frau Mag.^a Elisabeth Schaffelhofer-Garcia Marquez, die dem Netzwerk Kinderrechte angehört. Bücher mit den Schwerpunkten Kinderarbeit und Straßenkinder wurden gelesen und nachbereitet und von den Schüler_innen der 3. Klassen auf sehr kreative Weise Präsentationen für unsere Schule erarbeitet. Im Anschluss an diese Präsentationen nahmen die Schüler_innen der 2. Klassen an einem Stationenbetrieb teil, der ebenfalls von den Schüler_innen der 3. Klassen vorbereitet und durchgeführt wurde.



Abbildung 3

In dem Zusammenhang möchte ich erwähnen, dass soziale Projekte in unserer Schule schon immer einen sehr hohen Stellenwert haben und sowohl von den Schüler_innen als auch von den Eltern/Erziehungsberechtigten engagiert und großzügig unterstützt werden. Im Rahmen unseres SQA-Entwicklungsplanes erfolgte nun u. a. eine bewusste Auseinandersetzung mit den Themen, ‚Soziale Verantwortung‘, ‚Hilfsbereitschaft‘ und ‚Solidarität‘.

Schrammel: Du hast wiederholt die Arbeit im Kollegium, mit den Schüler_innen und mit deren Eltern/Erziehungsberechtigte angesprochen. Gab es darüber hinaus auch Zusammenarbeit, also Kooperationen mit sogenannten außerschulischen Partner_innen?

Ziniel: Also Teamwork, Zusammenarbeit, Kooperationen sind für uns zentral, gerade in einem Schulentwicklungsprojekt wie diesem. Das bezieht sich natürlich auf die Zusammenarbeit im Kollegium der Mittelschule, aber auch mit den Kolleg_innen der Volksschule und des Kindergartens, die bei uns im Haus sind.

Bezüglich Kooperation ist mir auch wichtig zu erwähnen, dass uns bald klar war, dass für unser ambitioniertes Vorhaben professionelle Begleitung im Rahmen begleitender Fort- und Weiterbildung notwendig ist. Als Mitarbeiterin des Instituts für Religionspädagogik der PH Burgenland bin ich in diesem Bereich auch für katholische Privatschulen zuständig. Unser Institut an der Hochschule ebnete den Weg für eine Kooperation mit Univ. Prof. Dr.in Freudenberger-Lötz von der Universität Kassel und MMag. Florian Wallner vom damaligen ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und Soziales Lernen). Mittlerweile steht er uns mit seiner Expertise als Mitarbeiter an der PH Burgenland zur Verfügung. Beide begleiteten unseren Entwicklungsprozess, ihre Seminare und Workshops mit aktuellem Fachwissen und vielen didaktischen Impulsen waren wichtige Grundlagen unseres Arbeitens.

Schrammel: Wie hat die fachliche Begleitung von Frau Univ.Prof. Dr.in Freudenberger-Lötz konkret ausgesehen?

Ziniel: Ein besonderer Tag war im Mai 2017, an dem Petra Freudenberger-Lötz mit uns zum Thema wertschätzende Unterrichtskultur gearbeitet hat. Am Vormittag hatten unsere Schüler_innen und Schüler die Möglichkeit anhand der beiden Bücher „Was ist bloß mit Gisbert los?“ und „Der Punkt“ über ihre Stärken und Potenziale nachzudenken und sich bewusst zu machen, inwiefern Wertschätzung, aufmunternde Worte und Lob uns beflügeln und wachsen lassen. Die Mitarbeit und die sensible Wahrnehmung der Schüler_innen haben bei Petra Freudenberger-Lötz großen Eindruck hinterlassen.

Diese Erfahrungen mit den Schüler_innen waren Anknüpfungspunkte für die darauffolgende Fortbildungsveranstaltung für die Lehrer_innen, in der das Thema aus theologischer, lernpsychologischer und pädagogischer Perspektive betrachtet wurde. Beim abschließenden Elternabend folgten die Eltern/Erziehungsberechtigten interessiert den Ausführungen der Referentin. Der Tag war gekennzeichnet von einer äußerst wertschätzenden Haltung von Petra Freudenberger-Lötz unseren Schüler_innen, den Lehrer_innen, der Schulleitung und den Eltern/Erziehungsberechtigten gegenüber. Durch ihre Haltung konnten alle Beteiligten selbst erfahren, in-



Abbildung 4

wiefern Wertschätzung Glück, Zufriedenheit, Dankbarkeit und positive Energie hervorbringt.

Im Mai 2019 und auch jetzt im September 2020 hat sie uns erneut im Rahmen ihrer Fahrradtouren von Kassel ins Burgenland unter dem Motto „Wertschätzung erfAHREN“ besucht, um in Workshops und Gesprächen die Schüler_innen und in einem Fortbildungsseminar das Kollegium erneut mit den Fragen einer wertschätzenden Schulkultur und einer dankbaren und achtsamen Lebenshaltung zu konfrontieren.



Abbildung 5

Schrammel: Welche „Früchte“ trägt das Projekt aus deiner Perspektive als Mitarbeiterin im SQA-Team und als Religionslehrerin?

Ziniel: Nach den ersten drei Jahren war es uns wichtig, unseren Prozess zu evaluieren. Dies geschah durch Erstellung und Auswertung von zwei Frageböden, einen für die Schüler_innen und einen für die Lehrer_innen. Die Auswertung erfolgte klassenweise und war sehr hilfreich für die Weiterführung unseres SQA-Planes.

Die „Früchte“ möchte ich zunächst als scheinbare „Stolpersteine“ thematisieren. Die intensive Beschäftigung mit den oben skizzierten Themen führte an unserer Schule zu einer vorher nicht dagewesenen Sensibilität und Wahrnehmungsbreite. Das hat sich nicht nur, aber auch in Sätzen wie folgt geäußert: „Jetzt beschäftigen wir uns so intensiv mit dem Thema und dann wird aber nicht sehr wertschätzend miteinander umgegangen“, war sowohl im Konferenzzimmer als auch in den einzelnen Klassen zu hören. Ich sehe das so, wo Menschen miteinander in Beziehung sind, da gibt es auch unterschiedliche Formen von Konflikten. Für mich es zentral, ob und wie wir es schaffen, diese gemeinsam zu lösen, welche Haltung wir hier an den Tag legen. Ich habe es bereits eingangs gesagt, das Thema und die Zielsetzungen, an denen wir arbeiten, müssen kontinuierlich und systematisch von uns tagtäglich weiterentwickelt werden. Aus meiner Perspektive ist im Zuge unseres dreijährigen Schulentwicklungsprojekts der Blick auf unser Miteinander ein anderer geworden, wir sind sensibler, nehmen „unterschwellige“ Konflikte eher wahr und haben Konzepte und Begriffe, um diese zu thematisieren sowie Möglichkeiten des körperlichen Ausdrucks für unsere Gefühle erarbeitet.

Schrammel: Und welche konkreten Pläne habt ihr für die Zukunft?

Ziniel: Großen Eindruck hat der Besuch und die Begleitung von Petra Freudenberger-Lötz bei uns hinterlassen. Ihre Authentizität hat uns inspiriert, motiviert und mit positiver Energie gestärkt. Mit ihr werden wir im Schuljahr 2021/22 zum Thema Achtsamkeit arbeiten. Die Seminarreihe mit MMag. Florian Wallner konnten wir aufgrund des Lockdowns im Frühjahr nicht abschließen, wir wollen im Sommersemester 2021 hier nochmals anschließen und weiterarbeiten. Es gibt auch erste Überlegungen, dieses Thema in unserem Schulcluster zu verankern.

Nicht unerwähnt möchte ich meine ganz persönlichen „Früchte“ lassen. Ich bin sehr dankbar, dass ich im Zuge

dieses Projektes an mir selbst arbeiten konnte. Ich merke, dass eine positive, wertschätzende Lebenshaltung mir selbst sehr guttut und auch für meine Beziehung und Kommunikation zu Schüler_innen und Kolleg_innen förderlich ist. Gerade in Zeiten wie diesen gewinnt ein gelingendes, lebens- und auch lernförderliches Beziehungsgeschehen in unseren Schulen immer mehr von Bedeutung. Wertschätzung zu leben und zu vermitteln ist Anerkennung und Stärkung für unsere Schüler_innen. Für eine Schule, in der wir uns wohlfühlen und gut zusammenleben und lernen können, braucht es ein Miteinander, wo Schüler_innen und Lehrer_innen, das was ihnen am Herzen liegt ansprechen können, wo ihnen zugehört wird, wo sie ernstgenommen werden und sie sich auch - mit ihren Fehlern und Schwächen - angenommen fühlen.

Schrammel: Doris, ich danke dir für das berührende und erkenntnisreiche Gespräch und wünsche dir und dem Kollegium alles Gute für den weiteren Projektverlauf!

Weiterführende Literaturhinweise und Unterrichtsmaterialien

Doris Ziniel hat im Zuge ihrer Projektarbeit Literatur und zahlreiche Materialien zusammengestellt, welche sie den Leser_innen von phpublico in Form dieses Quellenverzeichnisses gerne zur Verfügung stellt. Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich dafür bedanken!

Thema „Wertschätzung“

Bilderbücher

Reynolds, P. (2016). Der Punkt. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.

Weeber, J. & Gholizadeh, F. (2017). Was ist bloß mit Gisbert los? Ostfildern.

Schneider, A. & Straßer, S. (2017). Herr Glück & Frau Unglück. Stuttgart.

Kartei

Fabian, C. (2016). Wertschätzend kommunizieren, achtsam miteinander umgehen. Darmstadt.

Wertschätzende Kommunikation (sehr empfehlenswert, sehr praxis- und alltagstauglich)

Hoch, H. & Amekor, L. M. (2013). Wenn du den Raum betrittst, geht die Sonne auf. Wertschätzende Kommunikation für den Alltag. Berlin.

Psychologische Studie zur wertschätzenden Haltung

Fredrickson, B. L. (2013). Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert. Frankfurt am Main.

Kleines Büchlein zur Wirkung von Stress bzw. positiver Grundhaltung

Marx, S. (2016). Herzintelligenz kompakt. Kirchzarten.

Wertschätzung in der Schule

Brosche, H. & Thum, S. (2017). Wie Wertschätzung in der Schule Wunder wirkt: "Lobduschen, Likes und Liebesbriefe" bewusst im Schulalltag einsetzen. Berlin.

Ein „Reisebericht“ von Petra Freudenberger-Lötz

Freudenberger-Lötz, P. (2019). Dankbarkeit erfahren. Mut zum besten Leben. Stuttgart.

Thema „Kommunikation“

Faller, K., Kerntke, W., & Wackmann, M. (2009). Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mühlheim an der Ruhr.

Greuel, N. (2016). Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation. Stuttgart.

Haberlehner, C. & Wallner, F. (2016). Konflikte lösen, Didaktik Plus – didaktische Materialien und Anregungen für den Unterricht; AWS 10/2016 Nr.03. Wien.

Prior, M. (2015). MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. Heidelberg.

Rosenberg, M. B. (2010). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn.

Schulz von Thun, F. (2010). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen – Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.

Schulz von Thun, F. (2011). Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung – Differentielle Psychologie der Kommunikation). Reinbek bei Hamburg.

Schulz von Thun, F. (2013). Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation – Kommunikation, Person, Situation. Reinbek bei Hamburg.

Thomann, C. & Schulz von Thun, F. (2014). Klärungshilfe 1 – Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek bei Hamburg.

Thema Konflikte und gelingende Kommunikation

Bilderbücher

Janisch, H. (2015). Die Brücke. Wien.

Janisch, H. (2018). Die Schlacht von Karlawatsch. Zürich.

Van Hout, M. (2012). Heute bin ich. Zürich.

Unterrichtsmaterialien

Sigg, S. (2019). Schuld und Versöhnung. Zentrale Themen im Religionsunterricht - mal anders! (5. bis 10. Klasse). Mit Kopiervorlagen. Sekundarstufe I. Augsburg.

Zerbe, R. M. (2020). Soziales Lernen im Religionsunterricht Klasse 1-4. Augsburg.

Christine Haberlehner, C. & Wallner, F. (2016). Konflikte lösen, Didaktik Plus – didaktische Materialien und Anregungen für den Unterricht; AWS 10/2016 Nr.03. Wien. Quelle: DIDAKTIKPLUS 3 – ibw E-Pop Handreichung von Özepts: <http://www.ozepts.at/?p=4819>, Letzter Zugriff: November 2020.

Unterrichtsmaterialien von Zebis zum Thema Konflikte: Quelle: https://www.zebis.ch/download/unterrichtsmaterial/konflikte_materialien.pdf, Letzter Zugriff: November 2020.

Gefühlsmonster-Karten: Quelle: www.gefuehlsmonster.de, Letzter Zugriff: November 2020.

Brigitte Gruber

Wenn die Beziehung nicht passt, hat die Erziehung keine Chance

Immer und überall begegnen wir Menschen, Tieren und Pflanzen. Viele lassen uns kalt. Manche interessieren uns. Wenigen fühlen wir uns sehr nahe, mit diesen gehen wir vielleicht sogar eine Beziehung ein. Diese Beziehung kann für immer halten oder schnell wieder zu Ende sein.

Beziehungen zu Tieren sind meist einfach, da uns Tiere nicht beurteilen und bedingungslosere Zuwendung geben als Menschen. Pflanzen brauchen nur Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit, das heißt etwas Wasser und Licht, manchmal Dünger. Dann wecken sie in uns positive Gefühle, vielleicht sogar wahre Glücksmomente. Doch wie funktioniert die Beziehung von Mensch zu Mensch? Der Grundstein wird bereits in den kindlichen Entwicklungswegen gelegt.

1 Fallbeispiel

Spitalspädagog_innen der Heilstättenschule/ der Schule im Spital - Pädagogik bei Krankheit/ haben nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern ebenso eine sonderpädagogisch-therapeutische-psychologische Funktion zu erfüllen. Alle Daten des Kindes wurden, um die Anonymität zu wahren, verändert.

Anamnese:

Oliver, ein elfjähriger Bub, serbischer Abstammung, der aufgrund seiner kleinen Körpergröße jünger wirkt, wurde stationär mit der Diagnose „Soziale Anpassungsstörungen“ aufgenommen. Er besuchte die 1. Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien. Dort fiel er schon zu Beginn des Schuljahres durch verschiedene Verhaltensweisen den Lehrer_innen auf. Oliver stand ohne ersichtlichen Grund im Unterricht auf, hüpfte durch das Klassenzimmer, entwendete Mitschüler_innen Schulutensilien und zerstörte diese mutwillig. Sein Vergehen tat ihm zwar im Nachhinein leid, doch statt einer Entschuldigung kam ein Schwall Schimpfwörter auf einem Niveau, das nur in wenigen Gesellschaftsschichten vorherrscht. Im Sport-

unterricht konnte er sich nur schwer an Spielregeln halten und geriet außer sich, wenn er einen Fehler machte oder zurechtgewiesen werden musste. Ebenso verzieh er sich keinen Fehler bei Schreibarbeiten. Nach jeder Korrektur warf er die Füllfeder weg und weigerte sich weiter zu arbeiten. In den Pausen provozierte er andere Schüler_innen oft so lange bis es zu Schlägereien kam. Dabei brach er einem Mitschüler den Arm und wurde von der Schule suspendiert. Oliver war offensichtlich darauf aus Unruhe zu erzeugen.

Diese besorgniserregenden Ausbrüche brachten Oliver ins Spital - Klinik Ottakring Psychosomatik.

Oliver erschien mit gesenktem Kopf, zusammengebissenen Lippen, halbgeöffneten Augen mit abwartender Musterung wie ein Gemisch aus passivem Trotz und ängstlicher Abwehr. Mit Tränen in den Augen, einem Ausdruck der Hilflosigkeit des „Sich-schuldig-Fühlens“, schilderte die Mutter ihre Überforderung. Nach der Geburt des zweiten Kindes mit einer lebenslangen Behinderung hatte sie kaum Zeit und Gelegenheit, sich in Ruhe Oliver zu widmen. Der leibliche Vater war nicht präsent und der Stiefvater, der beruflich fortan beansprucht ist, konnte Olivers Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit, Liebe

und Akzeptanz nicht befriedigen. Alle Familienmitglieder waren Olivers verbalen Affektausbrüchen, seinem Schimpfwörterrepertoire hilflos ausgeliefert, die teils auf intensive Eifersuchsreaktionen gegenüber dem kranken Bruder zurückzuführen waren.

Für die Erstellung eines Behandlungsplanes bedurfte es zunächst einer sorgfältigen Bedingungsanalyse, welche die schulische Situation und emotionale Befindlichkeit erfassten. Hierfür wurden Informationen aus der Stammschule eingeholt, Verhaltensbeobachtungen vom Pflegepersonal und Ärzteteam festgehalten und die Psychologin zur Konsultation des Falles beigezogen.

Testergebnis

Oliver verfügt über eine gut durchschnittlich entwickelte intellektuelle Leistungsfähigkeit, setzt jedoch dieses Begabungspotential nicht in schulische Leistungen um. Zeichen von Affektstau und Aggressionshemmung, das Bemühen um Selbständigkeit, ein verinnerlichtes hohes Anspruchsniveau an sich selbst und Angst werden in Aggression verwandelt. Vorherrschendes Thema ist der Wunsch nach Aufmerksamkeit, Achtung und Anerkennung.

Zielgerichtete pädagogische Maßnahmen

Die ersten Tage übernahm Stefan (Lehrer) Olivers pädagogische Betreuung. In der Interaktion war der Schüler allerdings unnahbar, ohne Blickkontakt, abwehrend, zeigt keine Kooperationsbereitschaft und erfüllte keine Aufgabenanforderungen, die an ihn gestellt wurden. Jede Kontaktaufnahme endete mit derben Beschimpfungen. Dies ließ vermuten, dass Oliver massive Ängste, deren Grenzen nicht sichtbar waren, abwehrte. Zudem erschwerten Defizite in der mitmenschlichen Beziehungsfähigkeit die Anpassung an die Gegebenheiten der Realität. Ähnlich verlief der Englischunterricht. Nach mehrmaligen Aufforderungsversuchen, etwas zu schrei-

ben, kritzelte Oliver ein paar Striche auf einige Blätter, zerknüllte diese und brach zuletzt den Bleistift der Englischlehrerin entzwei. Diese erkannte seine Not nicht und reagierte leider mit strenger Zurechtweisung, worauf der ängstliche Schüler laut fluchend den Raum verließ. Ein vollwertiger Englischunterricht war während des viermonatigen Aufenthaltes nicht mehr möglich.

In weiterer Folge übernahm ich Olivers Betreuung. Da ich ihn in den Vortagen immer wieder versuchte zu unterstützen und er mein grundsätzliches Wohlwollen spürte, reagierte er positiv. Am nächsten Tag setzte sich Oliver an das Tischende, möglichst knapp an das Eck, beide Unterarme aufgestützt, wobei sein unruhiger Blick stets auf dem Sprung war, das zu erhaschen, was um ihn herum vorging. Dabei rutschte er am Sessel hin und her. Ruhiger wurde er beim Memory spielen. In einer Atmosphäre emotionaler Wärme fand er konzentriert die Paare. Sein munteres Lachen drückte deutliche Freude daran aus. Am Wegräumen des Spieles beteiligte er sich ohne jegliche Aufforderung. Die ersten Stunden arbeitete ich nur an der Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses und eines festgelegten verlässlichen Ordnungsschemas für ein schnelles und müheloses Zurechtfinden und sinnvolles Verhalten im Klassenverband. Ich machte ihm klar, dass ich sein heftiges Fluchen nicht toleriere und keine Beleidigungen akzeptiere.

Langsam begannen wir spielerisch, aber dennoch zielgerichtet mit dem Lösen von Mathematikbeispielen und Deutschübungen. Mit brüchiger und wechselnder Motivation erledigte er die meisten Aufgaben. Bei Aufgaben, die ihn überforderten, verweigerte er direkt, ohne etwas zu sagen, still und stumm; schweigsam, nichts tuend. Ich musste es aushalten und ihn beharrlich ermutigen. Allmählich setzten wir einige Zielvereinbarungen, eindeutige Grenzen und eine klare Führung fest. Das gab Oliver die notwendige Orientierung, somit wusste er genau, was von ihm erwartet wurde. Dadurch konnte er sich kontrollierter und weniger affektgesteuert verhalten. Schulübungen wurden zu Schularbeiten und gute Noten belebten seinen Gesichtsausdruck, sodass er

strahlend seine Leistungen dem Pflegepersonal präsentierte. Schließlich erfüllte er alle schulischen Anforderungen mit Bravour und bekam dafür langersehntes Lob von seiner Mutter. Biologie zählte zu seinen Lieblingsfächern. Mit einer hohen Fach- und Sozialkompetenz, Nervenstärke, Dynamik, viel Zeit, Begeisterungsfähigkeit, Optimismus, Objektivität, Kreativität, Fröhlichkeit, Kompromissbereitschaft, Geduld, Warmherzigkeit und Humor, denn dieser nimmt nicht nur auf den Arm sondern auch in den Arm (Gruber 2013, S. 27), konnte ich zu Oliver eine positive verlässliche Beziehung aufbauen. Das bestätigte seine Aussage - Brigitte, ist die beste Lehrerin! - die er mit einem schelmischen Lächeln weit verbreitete und oftmals wiederholte. Er saß sogar hin und wieder kurz im Englischunterricht, um mir eine Freude zu bereiten. Leider endete dieser dann oftmals wieder mit derben verbalen Kraftausdrücken, da die Kollegin keinen Zugang zu ihm fand. Stefan durfte ihn hingegen inzwischen immer wieder einmal zurechtweisen. Dies war das Zeichen einer geglückten Annäherung und Kooperationsbereitschaft.

Vor der Entlassung wurde nach Rücksprache mit den Eltern und den Lehrer_innen seiner Stammschule die Umschulung in eine Kleinklasse vereinbart. Um ihm die Rückkehr in den schulischen Alltag zu erleichtern, begleitete ich Oliver in die neue Schule und hoffte auf einen guten Start und Fortgang.

2 Grundlegende Aspekte der Emotionalen Entwicklung

Mit dem ersten emotionalen Ausdruck des Säuglings, dem Schreien aktiviert er die Bezugsperson, um seine aktuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Gelingt das, bindet sich der Säugling automatisch an die Person (meist die Mutter), die Geborgenheit aufkommen lässt. „Die Qualität einer Bindung zeigt sich am Vertrauen des Kindes in die Zuwendung und Beruhigungsfähigkeit der Bindungsperson beim Umgang mit Belastungen.“ (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 61) Nach und nach entwickeln Kinder

weitere Bindungen in unterschiedlicher Intensität zu anderen Personen (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 59). Tagespflegepersonen, Elementarpädagog_innen und Pädagog_innen in der Schule prägen daher ebenso das Beziehungsverhalten der Kinder, allerdings mit einer anderen Qualität, da es immer eine Beziehung auf Zeit ist. „Die emotionalen Verbindungen sind die Bausteine für spätere erfolgreiche soziale Beziehungen.“ (Gazzaniga, Heatherton & Halpern 2017, S. 505)

Sicher gebundene Kinder - secure

... können ihre Gefühle offen zeigen, auch in Situation emotionaler Belastung. Bei Verunsicherung wenden sie sich vertrauensvoll an ihre Bezugspersonen, weil diese sie unterstützen und trösten (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 61). Aufgrund dieser Erfahrung entwickeln Kinder ein stabiles Selbstwertgefühl (Hobmair 2017, S. 216).

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder - insecure-avoidant

... haben bei Bedürftigkeit keine beruhigende Hilfe bzw. Unterstützung bekommen. Oftmals haben diese Kinder kaum Körperkontakt erfahren oder diesen als wenig befriedigend erlebt. Ein negatives Selbstwertgefühl und wenig erfolgreiche Selbstständigkeit können Folgen sein (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 62; Maderthaler 2017, S. 419).

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder - insecure-anxious-ambivalent

... reagieren mit Wut und Widerstand auf die Bezugsperson (Mutter), zeigen aber gleichzeitig den Wunsch nach Nähe, Zärtlichkeit, Schutz und Trost. Sie fallen durch Unselbständigkeit und unangepasstes Verhalten auf (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 62; Gerrig 2019, S. 399).

Oliver hatte wahrscheinlich keine sichere Gebundenheit erfahren, daher fehlte ihm die Sicherheitsbasis, auf die er seine Weiterentwicklung stützen hätte können. Aus einem Mangel an Selbstvertrauen entstand eine gewisse Unsicherheit, die massive Ängste auslöste und sich in Verhaltensproblemen zeigte, gekennzeichnet durch Affektausbrüche, Unbeherrschtheit, verbalen Attacken und Aggressionen. Mitschüler_innen gegenüber war Oliver wenig einfühlsam, oft verletzend, herabwürdigend und abwertend. Diese Konfrontationen führten immer wieder zu massiven Konflikten im Klassenzimmer und lösten bei den Lehrer_innen bestrafende und ärgerliche Reaktionen hervor.

Durch die Herstellung einer warmherzigen positiven emotionalen tragfähigen Beziehung mit verbalen und nonverbalen Interaktionen verhalf ich Oliver sein Verhalten und Erleben zu ändern und bestärken. Gute bewertete kognitive und psychomotorische Leistungen verbesserten sein Selbstwertgefühl. Parallel dazu lernte Oliver in der Psychotherapie mit seinen Ängsten besser umzugehen und seine Aggressionen zu kontrollieren. Die Eltern erhielten in der Therapie konstruktive Hilfen bei Erziehungsfragen, Einsicht auf deren Auswirkung auf die Familienstruktur und professionelle Unterstützung zur Bewältigung der Lebenskrise.

Literatur

Gazzaniga, M., Heatherton, T. & Halpern, D. (2017). Psychologie. Verlagsgruppe Beltz: Lektorat Psychologie. 1. Auflage.

Gerrig, R. (2019). Psychologie. Begründet von Zimbardo, Ph.: by Pearson Deutschland GmbH. 20., aktualisierte und erweiterte Auflage.

Gruber, B. (2013). Spitalpädagogik-Portfolio am Beispiel Wilhelminenspital. In: Heilpädagogik, 56. Jahrgang, Heft 4, S. 24.

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau. 12. Vollständig überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage.

Hobmair, H., (2017). Mensch-Psyche-Erziehung. Studienbuch zur Pädagogik und Psychologie: Bildungsverlag EINS GmbH, Köln. 2. Auflage.

Maderthaner, R. (2017). Psychologie: Facultas Verlags- und Buchhandels AG Wien 2. Auflage.

Margarethe Eva Koncki-Polt

Beziehung und Unterricht

Unterricht ist mehr als Wissensvermittlung – eine Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis

Der Artikel zeigt anhand von Erfahrungen in der Schule, daraus resultierenden Schlussfolgerungen und Erkenntnissen aus der Neurobiologie, dass Unterricht ohne Beziehung nicht auskommt. Für positiven Beziehungsaufbau, dieses Mehr an Unterricht zeichnet die Lehrkraft verantwortlich. Sie ist Vorbild, gibt Orientierung und vermittelt Präsenz, schafft Raum für eine neue Lernkultur. Daraus ergibt sich schlüssig, dass diese neue Haltung von Pädagog_innen auch ein Mehr an Zeit im Kontakt mit einzelnen Schüler_innen und Eltern nach sich zieht. Konsequenterweise müsste es dafür ein Mehr an Ressourcen bei den Lehrer_innenstunden geben.

1. Einleitung

Unterricht ist mehr als Wissensvermittlung. Um dieses Mehr geht es in diesem Artikel. Was ist dieses Mehr, wie kann es gestaltet werden, dass Unterricht gelingt, Lernen stattfindet und Schule zu einem positiven Lebensraum wird. Wer trägt für dieses Mehr die Hauptverantwortung und wer muss eingebunden werden, um diesem Mehr zum Durchbruch zu verhelfen? Dieses Mehr liegt in der Beziehungsarbeit der am Unterricht Beteiligten.

Ein Blick in die frühe Kindheit zeigt, dass in der primären Sozialisation Lernen über Affekte stattfindet, weil nur durch emotionale Bindung, Identifizierung des Kindes mit den signifikanten Anderen und damit durch Spiegelung die Bildung der eigenen Identität möglich wird (Berger & Luckmann 2012, S. 142).

Die Schule ist der Phase der sekundären Sozialisation zuzurechnen, in der die Wissensvermittlung zumeist ohne emotionale Identifikation auskommt. Sie muss besondere erzieherische Maßnahmen anwenden, um dies auszugleichen, beispielsweise Anknüpfung an die Lebenswelt

des Kindes und Veranschaulichung von Tatsachen (ebd., S. 149f.).

Was kann an die Stelle der emotionalen Bindung der primären Sozialisation treten, um Lernen im Unterricht zu einem nachhaltigen Ereignis werden zu lassen? Hier beginnt die Kunst des Unterrichtens und die Aufgabe der Lehrenden, Schüler_innen so anzusprechen, dass sie sich begeistern und mit ihnen in Beziehung treten.

2. Eigene Erfahrungen – Schulzeit und pädagogische Entwicklung

Zunächst möchte ich meinen Zugang zum Thema mit eigenen Erfahrungen untermauern. Negative Erlebnisse und Erfahrungen spornten mich an, eine neue Kultur von Schule zu denken. Allerdings führe ich diese Möglichkeit darauf zurück, dass ich in meiner Familie als gleichberechtigter Mensch aufwachsen und mit meinen Eltern auf Augenhöhe zu kommunizieren gelernt habe. Diese Einbettung in eine humanistisch geprägte Lebenswelt ließ mich die Schule, wie ich sie erlebt habe, nicht

nur halbwegs unbeschadet überstehen, sondern auch den Entschluss fassen, diese müsse sich ändern. Das wurde meine Lebensaufgabe.

Denke ich an meine eigene Schulzeit, drängen sich zwei Gedanken auf. Erstens die Tatsache, dass ich am Verhalten meiner Lehrkräfte und Mitschüler_innen versucht habe herauszufinden, wie sich diese Beziehung gestaltet. Und zweitens der Gedanke, dass wir damals, meine Schullaufbahn begann 1963, für unsere Lehrkräfte unbeschriebene Blätter waren, deren Ausgestaltung nun in ihren Händen lag. Zwei Erlebnisse mögen dies veranschaulichen. Am ersten Schultag wurden wir von der Lehrer_in nach unserem Vornamen gefragt. Als ich diesen nannte, wurde ich ungefragt von ihr umgetauft. Auch das zweite Erlebnis hängt mit dem Namen zusammen. Im Gymnasium wurden wir nämlich nicht mehr mit dem Vornamen, von nun an wurden wir mit unserem Nachnamen gerufen, wodurch von Anfang an Distanz geboten war. Nomen est omen, die Beziehungslosigkeit dieser Schulzeit war vorprogrammiert.

Einigen Lehrkräften gelang es dennoch, bei uns so etwas wie Engagement und Begeisterung zu entfachen. Andere arbeiteten mit reiner Angststrategie, entweder mittels verbaler Attacken und Herabminderungen, andere mittels Prüfungsritualen, die zeigten, wo man stand. Dazwischen die Nichtssagenden, manchmal auch Nachgiebigen, die sich nicht durchsetzen konnten, deren Unterricht zum Rummelplatz verkam.

Solcherart sozialisiert kam ich an die Pädagogische Hochschule, damals Akademie und schließlich als junge Lehrkraft ins Klassenzimmer. Die Frage, wie ich einen besseren Unterricht gestalten konnte, stellte sich mir nun in der Praxis. Ich verhehle nicht, dass ich viele Erfahrungen machen musste, bis ich erkannte, dass der Schlüssel zum guten Unterricht in der Beziehung lag, die ich mit meinen Schüler_innen aufzubauen imstande war.

Zunächst bemühte ich mich um eine gute Beziehung zu einer Klasse, bis ich begriff, dass dies zur_m guten

Lehrer_in nicht reichte. Schwierige Schüler_innen forderten mehr, sie waren die besten Lehrmeister_innen. Als Schuldirektorin begleitete ich Kolleg_innen in ihrer pädagogischen Arbeit und andererseits wollte ich diesen Schüler_innen eine positive Schullaufbahn ermöglichen. Dazu kam über die Jahre natürlich die Auseinandersetzung mit den Eltern schwieriger Schüler_innen sowie deren Einbindung in die Problemlösung.

3. Erziehung durch Beziehung

Gehorsam, der in der Generation meiner Eltern als eines der wichtigsten erzieherischen Ziele gegolten hatte, wurde in meiner Generation eher abgelehnt. Das hatte wohl auch mit der Auflehnung in den 60er-Jahren zu tun. Ich erinnere mich, dass es ein Anliegen war, dass Kinder Verständnis für Vorgaben und Regeln entwickeln sollten. Dabei galt der Grundsatz, die Schüler_innen selbst sollten in die Gestaltung der Klassenregeln beispielsweise eingebunden sein, damit würden sie diese eher einhalten. Erziehung bekam zunehmend appellativen Charakter denn kategorisch verordnenden. Daneben entwickelte sich ab den 70er-Jahren zunehmend eine pluralistische Gesellschaft, in der es keinen allgemeinen gültigen Konsens mehr gab, wie Erziehung auszusehen habe. Diese Individualisierung in den Erziehungsstilen der Familien sowie unterschiedlichste Familienkonstellationen führten dazu, dass auch in den Klassenzimmern Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Erfahrungshorizonten saßen. Diese Tatsachen ließen immer mehr Lehrer_innen mit autoritärem Führungsstil verzweifeln. Ich empfand dies eher als Befreiung von alten Mustern und plädierte dafür neue Antworten zu finden. Den Weg wiesen mir die Schüler_innen, die auffällig waren, sich nicht einfügen wollten, die meine ganze Aufmerksamkeit, mein pädagogisches Geschick und meine Persönlichkeit herausforderten. Ihnen gilt daher mein besonderer Dank, wobei ich all jene, die es mir leichter machten, natürlich nicht missen möchte und ebenfalls in mein Herz geschlossen habe. Insgeheim hoffe ich, dass

auch sie die nötige Zuwendung von mir erfahren haben, denn jeder Mensch ist bedürftig.

3.1 In Beziehung treten und bleiben

Einer meiner Leitgedanken lautete: Schüler_innen, die Probleme machen, haben Probleme, in Anlehnung an Herbert Stadler, Sozial- und Sonderpädagoge: *„Verhaltensauffälligkeiten sind (...) keine Kinder(Schüler) eigenschaft, sondern die ‚Sprache‘ einer entbehrenden Kinder(Schüler)seele.“* (Stadler 1993/2008, S. 31) Dieser Zugang ermöglicht, einen Schritt zurückzutreten, sich aus der problematischen Situation als Person zurückzuziehen und die Sicht des_r Schüler_in einnehmen zu können, um zunächst einmal die/den Schüler_in in seiner/ihrer Bedürftigkeit wahrzunehmen. Damit einhergehend erhält das Kind die Botschaft vermittelt, dass es für jemanden wichtig ist, dass es in seiner Bedürftigkeit geachtet wird (ebd., S. 32f.).

3.2 Beziehungsarbeit – eine pädagogische Sternstunde

Als Schulleiter_in war ich immer wieder mit Schüler_innen konfrontiert, die förmlich nach Wahrnehmung schrieen. Manchmal ganz laut, indem sie verstummten. Ein Schüler, der sich wegen familiärer Problemen nach der Scheidung seiner Eltern immer mehr zurückzog und kaum schulische Leistungen zu erbringen imstande war, ist mir lebhaft in Erinnerung. Ich habe gemeinsam mit der Klassenvorständin und der Beratungslehrerin, die den Buben betreute, die Eltern, die ihrerseits nicht mehr kommunizierten, in der Schule an einen Tisch gebracht. Den Schüler holten wir zu diesen Gesprächen immer wieder dazu. Nach anfänglicher Skepsis taute er allmählich auf und nie vergessen werde ich sein erstes Lächeln und den Blick, den er mir nach einigen Monaten beim morgendlichen Eintreffen in der Schule zuwarf. Ich denke, er hatte wohl wahrgenommen, dass er uns allen wichtig war. Schließlich verbesserte sich seine familiäre Situation im Einvernehmen der Eltern doch noch, und

er konnte sich auch wieder auf das Lernen konzentrieren.

3.3 Vertrauen – Nährboden für Beziehung

Durch die Annahme der Schüler_innen in ihrem So-sein kann eine Atmosphäre des Vertrauens entstehen, die eine positive Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung erst möglich macht. „Wenn Lehren und Lernen effektiv funktionieren sollen, muss eine einzigartige Beziehung, eine Brücke zwischen dem Lehrer und dem Lernenden bestehen. Sie ist wichtiger als das, was der Lehrer lehrt, wie er den Stoff vermittelt oder wen er zu unterrichten versucht.“ (Stadler 2008, S. 38, zit. nach Gordon 1977, S. 20) Es geht also um diesen Brückenschlag zwischen Lehrenden und Lernenden als vornehmste Aufgabe der Lehrer_innen. Das Beziehungsangebot muss von der Lehrer_innenseite kommen, in dem Sinne, „dass es im Bildungsprozess um das *Zum-Klingen-Bringen-der-Welt* für den Schüler durch den Lehrer[sic] geht.“ (Rosa 2016, S. 410). Rosa spannt ein Resonanzdreieck auf zwischen Lehrer_in-Schüler_in und Lernstoff, das dann für gelingenden Unterricht sorgt, wenn wechselseitiges Vertrauen, Selbstwirksamkeit und Offenheit die Basis bilden (ebd., S. 413). Bestätigung dafür sieht Rosa in der vielzitierten Metastudie von Hättie, die das Lehrer_innen-vorbild und die Beziehung zwischen Unterrichtenden und Lernenden als zentrale Qualität von Unterricht festgestellt hat (ebd., S. 416, zit. nach Hättie 2013).

3.4 Die Mehrstufenklasse – ein Lernraum der besonderen Art

Als neuernannte Schulleiterin bekam ich die einmalige Chance, ein reformpädagogisches Mehrstufen-Schulversuchsprojekt, in der benachbarten Volksschule begonnen, auf der Sekundarstufe I weiterzuführen. Instinktiv sah ich eine Chance, an der eigenen Schule eine neue Lernkultur zu etablieren und wurde dabei von einigen innovativen Lehrer_innen unterstützt, die sich diesem

pädagogischen Abenteuer stellen wollten. So etablierten wir unser Projekt und bauten es zu einem Kernstück unserer Neuen Mittelschule aus. Das Projekt läuft seit 20 Jahren und entwickelte pädagogisch gesehen enorme Strahlkraft über die Klassentüren hinaus. Abgesehen von der starken Individualisierung im Lernen konnte ich beobachten, dass die Zuwendung der Lehrkräfte zu den einzelnen Schüler_innen in laufendem direkten Kontakt sehr intensiv und auf Augenhöhe stattfand. Ich erlebte Lehrer_innen mit ihren Schüler_innen in Einzel- oder Gruppengesprächen in einem echten Erfahrungsaustausch. Das Denken wird in solchen Gesprächen angeregt und die Schüler_innen vermitteln den Eindruck hoher Selbstwirksamkeit. Es gibt also, um mit Hartmut Rosa zu sprechen, einen sehr positiven Resonanzraum im Dreieck von Lehrkraft-Schüler_in-Stoff. Wobei auch die positiven Beziehungen der Schüler_innen untereinander, die über die Jahrgangsstufen hinweg zusammenarbeiten, zu erwähnen sind.

4. Unterstützung aus der Neurowissenschaft – Prof. DDr. Manfred Spitzer

Wenn man in der pädagogischen Praxis Beobachtungen macht, sind das starke Eindrücke, die Erkenntnisgewinn bedeuten, allerdings ist man gleichzeitig in Erklärungsnotstand. Argumente wie, „ja schon, aber bei meinen Schüler_innen funktioniert das nicht“, haben mich manchmal zur Verzweiflung getrieben. Dann erschien Prof. DDr. Manfred Spitzer auf der pädagogischen Bildfläche und viele der eigenen Argumente wurden eindrucksvoll – noch dazu aus naturwissenschaftlicher Forschungssicht – belegt. Spitzer spricht von Beispielen statt Faktenwissen, denn das Gehirn verallgemeinert selbst, er veranschaulicht, warum das Wissen nicht mit Angst gekoppelt vermittelt werden darf, da es sonst im Mandelkern landet (Spitzer 2006, S. 50). Und er sagt Sätze wie: „Wenn wir wollen, dass in dreißig Jahren Probleme gelöst werden, dann brauchen wir heute in den Schulen eine positive Lernumgebung.“ (ebd.) Das saß bei vielen Pädagog_innen, und es gab volle Häuser, wenn er sei-

ne Vorträge hielt. Der Zusammenhang von Lernen und positiven Emotionen wurde durch Spitzer deutlich gemacht, lieferte wesentliche Argumente für eine neue Lernkultur und machte abwertenden Bemerkungen wie „das ist ja Kuschelpädagogik“ den Garaus. Schließlich überzeugte in unserem Haus über die Jahre der Erfolg einer gelebten pädagogischen Praxis.

4.1 Eine neue Lernkultur und ein neues Lehrer_innen-SEIN

Deutliche Unterschiede zur traditionellen Lehrer_innen-Rolle konnte ich bei den Lehrkräften der Mehrstufenklassen beobachten. Erstens brachten sie enormes persönliches Engagement ein, zweitens entwickelte sich ein enger Kontakt zu den Schüler_innen aber auch zu deren Eltern. Ausflüge wurden unternommen, selbstverständlich über Telefon, SMS oder auch WhatsApp kommuniziert. Trotz oder gerade wegen dieser Nähe gab es gegenseitige Wertschätzung und Respekt. Als Schulleiterin bemerkte ich, dass meinem Engagement mit allergrößter Hochachtung begegnet wurde. Die Eltern schätzten die Art der Zuwendung, die ihren Kindern und ihnen hier zuteil wurde. Elternarbeit als Schlüssel zum Erfolg habe ich auch im Umgang mit schwierigen Schüler_innen wahrgenommen. Erst wenn sich alle, denen das Kind am Herzen lag und die mit ihm arbeiten sollten, um einen Tisch versammelten und gemeinsam nach Lösungen suchten, konnten diese gefunden werden, löste sich oftmals ein Knoten. Daher unterschreibe ich, was der Sonderpädagoge Stadler sagt: „Bringen wir daher auch den Eltern schwieriger Kinder unseren Respekt entgegen!“ (Stadler 1993/2008, S. 49)

4.2 Persönlichkeit und Präsenz bewirken Beziehung und Lernen

Die Persönlichkeit einer Lehrkraft ist in einer Lernkultur der Beziehung von größter Bedeutung, wie Joachim Bauer eindrucksvoll anhand von Experimenten aus der Neurobiologie belegt. Diesen Erkenntnissen zufolge gibt

es kein Lernen ohne die persönliche Unterweisung eines lebenden Individuums, denn die Spiegelzellen des Menschen werden nicht aktiviert, wenn zum Beispiel ein Roboter Handlungen ausführt (Bauer 2006, S. 123). Daraus folgt, dass „effizientes Lehren und Lernen in der Schule nur im Rahmen einer gelungenen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrern[sic] und Schülern[sic] möglich ist.“ (ebd.) Damit erklärt sich auch die Wichtigkeit des Vorbildes. Dass das „Lernen am Modell“ (ebd., 122), die Vorbildwirkung funktioniert, wurde nun also auch neurobiologisch bewiesen. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte sich dieser Vorbildfunktion bewusst sind. Ich traf einmal die Mutter einer ehemaligen Schülerin und erkundigte mich nach ihrer Tochter. Sie erklärte mir, diese sei nun Vegetarierin. Ich zeigte mich interessiert und sie berichtete mir, dass ihre Tochter beim Thema Ernährung immer mit dem Satz begonnen hatte „aber die Frau Koncki-Polt sagt“. Ich erklärte ihr, dass ich zwar über gesunde Ernährung gesprochen hatte, aber keine Vegetarierin sei. Da meinte sie, dass mein diesbezügliches Engagement damals wohl großen Einfluss auf ihre Tochter gehabt habe. Nun, tatsächlich bin ich damals mit Müsli und Tee für alle im Kreativunterricht aufmarschiert. Rückblickend staunte ich ob derartiger Nachhaltigkeit des Handelns im Unterricht. Dieses Beispiel mag veranschaulichen, welchen großen Einfluss und damit Verantwortung wir als Lehrkräfte für unser Verhalten in der Schule haben, Vorbild wirkt.

Eine wichtige Voraussetzung für pädagogische Wirksamkeit ist die Präsenz der Lehrkraft in der Klasse. Damit ist nicht nur die physische, sondern die mentale Präsenz gemeint. Diese signalisiert Wertschätzung gegenüber den Schüler_innen. Omer & Haller sprechen in Hinblick auf die Präsenz von einer neuen Autorität: „Präsenz verschafft der Lehrkraft über den direkten Kontakt hinaus Einfluss auf die Lernenden.“ (Omer & Haller 2020, S. 30) Durch Präsenz im Unterricht wird Beziehung geschaffen, was soviel bedeutet wie „neben Zuwendung auch Führung; also das Vertreten von Werten, Aufzeigen von Grenzen, Einfordern von Leistungen, Erteilen von Kri-

tik, Ermutigen, Unterstützen und Raumgeben für Entwicklung.“ (ebd., S. 31)

5. Schlussfolgerungen

Aus all diesen Erkenntnissen ergibt sich eine eindeutige Schlussfolgerung. Die Zeit, die eine Lehrkraft in direkter persönlicher Auseinandersetzung mit den einzelnen Schüler_innen verbringt, sollte erhöht werden. Dies erfordert nicht nur die entsprechende Haltung und Bereitschaft der Lehrkräfte, sondern auch die Forderung nach Ressourcen (ebd., S. 48). In meinem schulischen Alltag als Schulleiterin habe ich in den Jahren zunehmend mehr Zeit in Gespräche aller Art investiert. Die Beziehungen wurden dadurch insgesamt positiv beeinflusst und meine Selbstwirksamkeit erhöht. Gerne hätte ich noch ein Projekt verwirklicht, nämlich Mentor_innen für alle Schüler_innen zu etablieren. Leider bin ich in diesem Punkt an der Ressourcenfrage gescheitert. Die Arbeit der Beratungslehrerin war ein Anfang, auch die pädagogischen Konferenzen, bei denen wir jede_n Schüler_in betreffend Stärken und Schwächen besprochen haben, aber Mentor_innen für jede_n Schüler_in zu etablieren, das wäre ein neuer Ansatz für noch mehr Beziehung in der Schule und würde sich bezahlt machen.

Literatur

Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. (21. Aufl.). München: Wilhelm Heyne Verlag.

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (2012). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. (24. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 139-174.

Omer H. & Haller R. (2020). Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. (2. Aufl.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. (3. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Spitzer, M. (2006). Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Hamburg: Archiv der Zukunft.

Stadler, H. (1993/2008). Verhaltensauffälligkeit und Lehrerkompetenz. (Überarbeitete Neuauflage). Eigenverlag.

Martin Themeßl-Huber

Wenn es um dich und mich geht, wird der Unterricht spannend

In diesem Beitrag wird ausgehend von der Schilderung einer konkreten Unterrichtssequenz thematisiert, was es heißen kann, Beziehungen im Unterricht in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu gestalten. Dabei wird deutlich, dass die Fähigkeit professioneller Beziehungsgestaltung von der Habitualisierung bestimmter Kompetenzen getragen wird, die in Form einer Praxeologie erworben werden können, wofür bewährte Konzepte aus dem Feld der Psychotherapie zur Verfügung stehen. Psychotherapiewissenschaftliche Konzepte spielen aber im herrschenden Diskurs der Bildungswissenschaften eine untergeordnete Rolle. Der Beitrag plädiert hier ausgehend von Bedürfnissen der Praxis für einen Dialog zwischen unterschiedlichen paradigmatischen Zugängen zur Erforschung von Beziehung im Unterricht und thematisiert im Zuge dessen auch die Dimension schulischer Beziehungsgestaltung über virtuelle Medien.

Einleitung

Anhand der rekonstruierten Beschreibung einer konkreten Unterrichtssituation sollen Herausforderungen dargestellt werden, was es im Hinblick auf die fachdidaktisch-methodische Gestaltung von Unterrichtsprozessen bedeuten kann, Beziehungsgestaltung im Unterricht aus psychotherapeutischer Sicht ernst zu nehmen.

Ziel ist es, anhand einer Fallvignette essayistisch herauszuarbeiten, welche Kompetenzen, die in der Ausbildung zur Psychotherapeutin bzw. zum Psychotherapeuten unter anderem vermittelt werden, auch für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von Bedeutung sein könnten. Mit Hirblinger (2017) wird diesbezüglich auf die Bedeutung einer psychotherapeutisch inspirierten Praxeologie verwiesen, die auf der in der Psychotherapieausbildung kombinierte Verbindung von Theorie, Selbsterfahrung und Supervision setzt.

Der vorliegende Text versteht sich als Impuls aus der Praxis, Konzepte der Psychotherapie im Diskurs der Bildungswissenschaften nicht zu vergessen und plädiert

dafür, interdisziplinär zu denken und zu forschen. Vor allem auch im Hinblick auf die zunehmende Bedeutung der Gestaltung von Beziehungen in virtuellen Lernformen ergeben sich hier spannende Fragen für die Zusammenarbeit paradigmatisch unterschiedlich ausgerichteter Perspektiven.

Der Ausgangspunkt: Eine kurze Fallvignette einer Unterrichtssequenz

In einer von mir am 18.09.2018 im schulautonom definierten Wahlmodul „Halt's Maul! 1“ gehaltenen Unterrichtsstunde am BRG Traun wurde das bekannte Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (2011) thematisiert. Ich war seit Beginn des Schuljahres 2018/19 mit der 20 Schülerinnen bzw. Schüler im Altern von 16 bis 18 Jahren umfassenden Lerngruppe bekannt. Übergeordnetes Ziel des Wahlfaches war die Förderung der Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionskompetenz von Schülerinnen und Schülern in (verbalen) Konfliktsituationen.

Nach der Phase des Unterrichtsbeginns erfolgte im Setting eines Sesselkreises eine etwa zehnminütige durch visuelle Anker unterstützte Informationsphase über das Vier-Ohren-Modell, das sich bekannterweise auf die Ebenen Information, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell erstreckt.

In der Phase des Transfers des Gelernten, *bat ich in meiner Rolle als Lehrperson die Lerngruppe darum, mich selbst und mein eigenes Kommunikationsverhalten nach diesem Modell zu analysieren.* – Diese Aufforderung erzeugte in der Lerngruppe zunächst *Unsicherheit*, weil Lerninhalte auf die *Beziehungsebene* transformiert wurden. Diese Unsicherheit wurde von der Lehrperson auf der Metaebene thematisiert, indem die Ungewöhnlichkeit, die pädagogische Beziehung explizit zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, offen angesprochen wurde, was die *Schülerinnen und Schüler ermutigte*, sich zu äußern. Es folgten einschätzende Aussagen der Schülerinnen und Schüler, wie sie mich in den jeweiligen Bereichen wahrgenommen hatten. Allerdings bewegten sich diese Einschätzungen *nur im positiven Bereich*. Daher habe ich auf der Metaebene ebenfalls auf diese Tatsache hingewiesen. Die Schülerinnen und Schüler schmunzelten und grinsten, *was ich als Lehrperson interpretierend* aufgriff und für die Lerngruppe verbalisierte: Es könnten durchaus Punkte genannt werden, das falle aber schwer, weil es einen *Tabubruch* darstelle. Dieser Interpretation wurde zugestimmt. Darauf aufbauend wurde gemeinsam erörtert, warum das Reden über die Beziehung ungewöhnlich sei und woher die Scheu komme, negative Aspekte – vor allem in der *Beziehung zu einer Lehrperson* – zu kommunizieren. Schülerinnen und Schüler waren im Zuge dieser Erarbeitung gut in der Lage, die Angst vor *Bewertung und Beurteilung* durch andere als Faktor zu identifizieren, sich *in den Beziehungen zurückzunehmen*.

In weiterer Folge schlossen Unterrichtsphasen an, in denen von Schülerinnen und Schülern zunehmend eigenständig Analysen persönlich bedeutsamer sozialer Situ-

ationen anhand des Vier-Ohren-Modells vorgenommen und reflektiert wurden.

An dieser Stelle reicht es aber festzuhalten, dass *in meinem subjektiven Erleben als Lehrperson* die bisher geschilderte Unterrichtssequenz als *sehr produktiv im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen* erlebt wurde, dass eine *hohe intrinsisch motivierte Beteiligung* am Unterrichtsgeschehen wahrgenommen wurde und dass die Einheit zu einer insgesamt *positiven Unterrichts-atmosphäre* in dem Wahlmodul beitrug. Das schriftlich von den Schülerinnen und Schülern nach dem Ende des Wahlmoduls eingeholte Feedback bestätigte diese von der Lehrperson wahrgenommene interessierte und hohe Beteiligung am Unterricht sowie die positiv wahrgenommene Atmosphäre.

Weiterführende Überlegungen: Die Rolle psychotherapeutischer Kompetenz für die Professionalität von Lehrpersonen

Das aus der eigenen Unterrichtspraxis referierte Beispiel soll nun dazu dienen, einige Anmerkungen zur Bedeutung der Beziehungsgestaltung im Unterricht anzuschließen. Mit Blick auf die eigene Bildungsbiographie hätte ich zu Beginn meiner Tätigkeit als Lehrer den Unterricht im Wahlmodul wohl nicht in dieser Art, nämlich *mit direktem Bezug auf die aktuelle Beziehungslage* im Unterricht gestalten können. Ich hätte das Modell theoretisch vorgestellt und wäre direkt zu allgemeinen Übungen übergegangen. Die *Qualität der Auseinandersetzung* wäre dann aber eine andere gewesen. Introspektiv betrachtet ich die in der Fallvignette geschilderte Vorgehensweise aber als *Zuwachs an Professionalität*, der unter anderem folgende Momente beinhaltet:

- *ein reflektiertes und empathisches Verständnis* für den Prozess der *Identitätsentwicklung* von Schülerinnen und Schülern, das unter anderem über *Beziehungslernen* entwickelt
- *Kommunikationskompetenz* im Hinblick auf das Wahrnehmen und wertschätzende sowie situations-

gerechte Ansprechen von inneren Befindlichkeiten und Emotionen aufseiten von Schülerinnen und Schülern, ohne in ein pseudo-therapeutisches Setting in klinischem Verständnis zu geraten

- die Kompetenz, *bindungstheoretische Konzepte* in der Wahrnehmung von Beziehungsdynamiken in konkreten pädagogischen Kontexten mitzudenken
- eine *spezielle Art mit der eigenen Subjektivität* in Kontakt zu sein, die über einen Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität *in Form von psychotherapeutischer Selbsterfahrung* erworben worden ist. (Dazu zählt beispielsweise die Auseinandersetzung mit *eigenen Wünschen, Konflikten, Werten* etc., die eine *Affektregulation* dort erlaubt, wo Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung zur Lehrperson – z. B. durch aggressive Provokationen – fordern. Das wäre in der Fallvignette beispielsweise der Fall gewesen, wenn Schülerinnen negative Bewertungen über die Lehrperson geäußert hätten. *„Ich denke, Ihre Frau denkt, Sie sind mühsam!“* – Hier braucht es Erfahrung und ruhige Stabilität, um im Hier und Jetzt der Situation Provokationen in konstruktive Bildungsangebote zu wandeln und den Konflikt als Chance für personales Wachstum zu etablieren.)
- ein *Verständnis und eine Sensibilität für die Wahrnehmung der eigenen Grenzen* sowie der damit einhergehenden Verantwortung, die sich beispielsweise in der Supervidierung der eigenen Tätigkeit durch Dritte äußert

Diese Kompetenzen, die andere Lehrpersonen sicher auch aus unterschiedlichsten Kontexten mitbringen, habe ich mir im Zuge meiner eigenen individuellen Professionalisierung angeeignet. Zumindest meine ich, sie zu besitzen, denn sie wurden nie empirisch-objektiv gemessen. Diese Kompetenzen sind also lernbar und stehen einerseits in einem Naheverhältnis zur Psychotherapie(wissenschaft) und andererseits im Zusammenhang mit einer von Ulrich Oevermann (1996, S. 148) diagnostizierten immanenten *„therapeutischen Dimension“* der Schule, die einen präventiven und prophylaktischen Charakter besitzt: Schülerinnen und Schüler sollen

durch die Beziehungserfahrungen mit ihren Lehrkräften in ihrer psychosozialen Entwicklung zu Autonomie gelangen. Diese ist wesentlich für die personale Integrität und hat damit präventive und prophylaktische Funktion für die biopsychosoziale Gesundheit eines Individuums innerhalb der Gesellschaft. Dass der Beruf Lehrerin bzw. Lehrer aus seiner strukturfunktionalistischen Sicht noch kein vollends professionalisierter Beruf ist, führt Oevermann auf die mangelnde Berücksichtigung dieser immanent therapeutischen Dimension von Schule zurück (Oevermann 1996, S. 148). Nur am Rande sei hier angemerkt, dass dieselbe Autonomie auch Voraussetzung für eine lebendige und damit *gesunde* Demokratie ist (Nussbaum 2012).

Vertreterinnen und Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik betonen seit jeher die Bedeutung der pädagogischen Beziehung für die Autonomie und Identitätsentwicklung und fordern eine Sensibilität für nicht vorhersehbare Situationen im Unterricht sowie für einen bewussten Umgang mit Affekten (Krebs 2006; Hirblinger 2017; Zimmermann et al. 2019; Rauh et al. 2020). – Professionalisierung bedeutet vor diesem Hintergrund nach Zwiebel vor allem, die professionelle Selbstreflexion von Lehrerinnen und Lehrern zu fördern, wobei das Einfordern von selbstreflexiven Fähigkeiten *„oft lediglich als ein Lippenbekenntnis“* zu betrachten sei (Zwiebel 2006, S. 41). Erreicht werden kann Professionalität nach Hirblinger (2017) durch eine spezielle Praxeologie im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: *„Praxeologie ist weder eine Theorie im herkömmlichen Sinne noch ein Sammelbegriff für Alltagstheorien, der den Pragmatismus der Akteure im Alltag ihrer Routine repräsentieren soll. Durch das Postulat der Einheit von deskriptiver, normativer und sinnexplikativer Reflexivität in Bezug auf Praxis folgt Praxeologie in ihren Konzeptualisierungen einem Rationalitätstyp, der in der Tradition der Aufklärung begründet wurde. Reflexivität und Erfahrung bilden in der Praxeologie eine unaufhebbare Einheit, die letztlich in der Weltverbundenheit alles menschlichen Erlebens begründet ist, und in der sich Begriffe, Konzepte und Theorien nur in einem Erfahrungsraum konzeptualisieren lassen, der*

durch die Pole Subjektivität und Objektivität, Theorie und Praxis sowie Bewusstes und Unbewusstes im Sinne eines nie abgeschlossenen Erkenntnisprozesses konstituiert wird. Praxeologie lässt sich daher auch nur als offene Diskursformation darstellen.“ (Hirblinger 2017, S. 13)

Aus diesen Zeilen, die dem Selbstverständnis einer psychoanalytischen Pädagogik entspringen, geht hervor, dass eine so verstandene professionelle Theoriebildung in der Praxis beginnt. Während Hirblinger die empirische Bildungsforschung dahingehend kritisiert, „*Fakten ohne Sinnkriterium*“ zu produzieren, hält er der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor, die Praxis durch „*fehlende Teilhabe am affektiven Relationskontext*“ zu sehr zu abstrahieren; mit der psychoanalytisch-pädagogischen Theoriebildung gehe hingegen in Form der Praxeologie eine Habitualisierung einher, die ein professionelles Handeln ermöglicht, das speziell der Beziehungsdimension des Unterrichtens Raum gibt (ebd., S. 45f.). Wenn Hirblinger hier eher kritisch Grenzen betont, scheint es demgegenüber sinnvoll zu sein, zu betrachten, wo für die Professionalisierung von Lehrpersonen die Zusammenarbeit unterschiedlicher paradigmatischer Zugänge möglich ist. Zugestimmt kann Hirblinger in dem Punkt werden, dass die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität vor dem Hintergrund schulischer Beziehungsgestaltung, Vorteile bringt. Hier kann auf das Know-how der Psychotherapie(wissenschaft) zurückgegriffen werden, die in der Professionalisierung von jeher auf eine ausgewogene Kombination von *Theorie, Selbsterfahrung und Supervision* setzt. Das gilt nicht nur für die psychoanalytische Pädagogik, sondern auch für die personenzentrierte Pädagogik (Rogers 2003; Teml 2006; 2011), die Gestaltpädagogik (Heinel 2015) oder die Logopädagogik (Schechner & Zürner 2013). Diese und ähnliche Zugänge führen allerdings im bildungswissenschaftlich herrschenden Diskurs ein Nischendasein und werden in aktuellen Publikationen zur Professionalisierung (Steffens & Posch 2019) in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung nicht oder nur sehr rudimentär wahrgenommen, *weshalb an dieser Stelle aus Sicht der Praxis dafür plädiert wird, den Fokus der Aufmerksam-*

keit zu weiten, weil bewährte Konzepte aus der Psychotherapie zur Professionalisierung der Pädagogik im Sinne Oevermanns beitragen können.

Dabei ergeben sich auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit von unterschiedlichen paradigmatischen Ausrichtungen der Bildungswissenschaften. Während empirische Zugänge ein objektives Feedback über den Outcome zu liefern in der Lage sind, kann eine von der Psychotherapie(wissenschaft) inspirierte pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung eine über hermeneutisch-interpretative Fallreflexion entwickelte habituelle Theoriebildung ermöglichen und damit einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

Rückbezug zur Fallvignette und Ausblick auf zukünftige Fragen der pädagogischen Beziehungsgestaltung

Die Fallvignette kann als ein kleines Indiz gewertet werden, dass dort, wo die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen sowie Schülern verwoben mit konkreten fachlichen Inhalten zum Gegenstand des Lernens wird, der Unterricht als fachlich produktiv erlebt und eine hohe intrinsische Motivation geweckt wird, womit auch eine positive Unterrichtsatmosphäre einhergeht. Damit dies gelingt, bedarf es einer Professionalität, die auf Reflexivität der eigenen Subjektivität beruht. Psychotherapeutisches Know-how kann hier einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen liefern, indem die dort zentralen Formen des Lernens wie Selbsterfahrung und Supervision *gleichwertig* neben die wissenschaftliche Ausbildung treten.

Vor allem in Hinblick auf die zunehmende Bedeutung neuer Medien wird die Dimension der Beziehungsgestaltung im Kontext Schule neue Herausforderungen aufwerfen. – Der Lockdown, der im Zuge der Covid-19-Pandemie zu Schulschließungen geführt und damit Formen des Distance Learning erfordert hat, lässt erste Eindrücke sammeln:

Lehrpersonen in meinem persönlichen Umfeld sprechen zum Beispiel davon, dass im Distance Learning eine *Ver-sachlichung des Unterrichts* eintritt. Hinter der Betonung des fachlichen Lernens treten Möglichkeiten des *Beziehungslernens* zurück, zu dem auch das Lachen, Blödeln und Schwätzen gehört. Damit wird auch nicht mehr gelernt, durch diese Strategien Ängste, Unsicherheiten, Aggressionen in der gemeinsamen Beziehungsgestaltung zu kanalisieren. Diese scheinbar nebensächlichen Strategien, sich in Beziehungen zu bewegen und diesen Lebendigkeit zu verleihen, werden – wenn überhaupt – in virtuellen Begegnungen wohl in anderer Form vermittelt als im Präsenzunterricht, was sich schon alleine an der Tatsache zeigt, dass eine Lehrperson im gestreamten Kontakt oft nur einen Portraitausschnitt von Schülerinnen und Schülern zu sehen bekommt. Ein nervöses Wippen von Beinen, eine verkrampfte Hand sind nicht wahrnehmbar und damit auch nicht kanalisierbar. Offen bleibt die Frage, wie sich die so nicht mehr berücksichtigten Affekte im Erleben und Verhalten dann äußern. Diese Frage ist sicher auch in Zeiten nach Corona virulent und bräuchte Forschung.

Im therapeutischen Kontext geht Roesler (2011, S. 107) davon aus, dass *„es sich bei virtuellen Beziehungen um eine neue Beziehungsform mit eigenen Bedingungen handelt, die Phänomene der Identitätsverunsicherung hervorbringt, aber auch Möglichkeitsräume für spielerische Selbsterprobung und Beziehungsaufnahmen bietet“*. Wenn der Autor ausführt, dass Psychotherapie eine hohe Anforderung an die Qualität der Beziehung stellt, dann kann dasselbe für die Pädagogik angenommen werden. Es kann nur angedeutet werden, dass vor allem im Hinblick auf die Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern einiges auf dem Spiel steht. Im Bereich der Medienpädagogik könnte hier beispielsweise erforscht werden, wie der wichtige Abwehrmechanismus Humor in differenziert gestaltete virtuelle Beziehungen einfließen kann. Ein lächelndes Emoji ist dafür wohl zu wenig.

Das Wahrnehmen und Verstehen von Beziehungsdynamiken in einer Lerngruppe und das konstruktive Ein-

bringen der eigenen Subjektivität in diese Dynamiken im Präsenzunterricht ist für die Forschung schon eine Herausforderung, die – so die bereits geäußerte These – im Zuge der pädagogischen Professionsforschung mehr Aufmerksamkeit verdient hätte. (Von den anderen Beziehungsstrukturen, die die Schule auf kollegialer Ebene oder im Kontakt mit Eltern eröffnet, sei noch gar nicht die Rede.) – Wie in Beziehungen, die über virtuelle Medien gestaltet werden, das Gegenüber als Subjekt wahrgenommen wird und wie die eigene Subjektivität der Lehrperson ebenfalls virtuell ins Spiel gebracht werden kann, um Bildungsprozesse anzuregen, eröffnet darüber hinaus ein spannendes Feld zahlreicher Forschungsmöglichkeiten. Von psychotherapeutischen Konzepten inspirierte praxeologische Theoriebildung einerseits und evaluierende Outcome-Forschung andererseits könnten hier wunderbar Hand in Hand gehen.

Abschließend

Abschließend lässt sich sagen, dass die Schilderung einer konkreten Unterrichtssequenz dazu dienen sollte, Möglichkeiten der pädagogischen Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung im Zuge der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern exemplarisch fassbar zu machen. Es sollte gezeigt werden, dass die Fähigkeit professioneller Beziehungsgestaltung von der Habitualisierung bestimmter Kompetenzen getragen wird. Dieser Habitus kann durch eine Praxeologie geformt werden, für die es bewährte Konzepte aus der psychoanalytischen Pädagogik, respektive einer psychotherapeutisch inspirierten Pädagogik gibt, die aber im herrschenden Diskurs eine untergeordnete Rolle spielen. Aus Sicht der Praxis wäre hier ein Dialog zwischen unterschiedlichen paradigmatischen Zugängen wünschenswert und gefordert. Das Erforschen von Beziehung im Unterricht würde damit auch den Blick weiten für die Erforschung der Beziehungen paradigmatisch unterschiedlich ausgerichteter bildungswissenschaftlicher Positionen im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen in Prozessen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Literatur

- Hirblinger, H. (2017). *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heinel, J. (2015). *Was ist eigentlich Gestaltpädagogik? Eine Einführung für Neugierige*. Köln: Kohlhage Verlag.
- Krebs, H. (2006). *Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Finger-Trescher, U. et al. (Hrsg.). *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47-69.
- Nussbaum, M. (2012). *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen: TibiaPress Verlag.
- Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 70-183.
- Rauh, B., Welter, N., Franzmann, M., Magiera, K., Schramm, J. & Wilder, N. (Hrsg.) (2020). *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Roesler, C. (2011). *Die virtuelle therapeutische Beziehung. Eine Reflexion ihrer Möglichkeiten und Grenzen*. In: PiD - Psychotherapie im Dialog, 2011; 12(2), S 107-112.
- Rogers, C. R. (2003). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Kapitel IX: Schüler-bezogenes Unterrichten*. (16. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Schechner, J. & Zürner, H. (2013). *Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls zehn Thesen in der Praxis*. Wien: Braumüller Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Steffens, U. & Posch P. (Hrsg.) (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster/New York: Waxmann.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K. & Wining, M. (Hrsg.) (2019). *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zwiebel, R. (2006). *Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I. Überlegungen zur professionellen Selbstreflexion aus psychoanalytischer Perspektive*. In: Dauber, H. & Zwiebel, R. (Hrsg.) (2006). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 42-63.

Dorian Mayerhofer

Ausbildung abgeschlossen und doch kein Lehrer?

Immer wieder hört man von ehemaligen Studierenden der Pädagogischen Hochschulen, die sich trotz abgeschlossener Ausbildung gegen den Einstieg in den Lehrberuf entscheiden. Wie kann man etwas fertig studieren und positiv abschließen, nur um sich danach gegen die Ausübung des Berufes zu entscheiden? Ich kann darüber aus meiner eigenen Perspektive berichten, denn auch ich bin einer von denen. Dieser Bericht soll erläutern, wie es dazu kommen konnte.

Die Entscheidung Lehrer zu werden

„Warum haben Sie sich für den Lehrberuf entschieden?“ – Mit dieser Frage hat man am Anfang des Studiums, besonders in der Studieneingangsphase zu rechnen. Zum damaligen Zeitpunkt hatte ich erhebliche Schwierigkeiten, aufrichtig auf diese Frage zu antworten. Ich hörte also den anderen Studierenden zu und pickte mir die Argumente, die mir am besten gefielen, heraus, um mir daraus eine – meiner Meinung nach – für Lehrer_innen ohren befriedigende Antwort zurechtzulegen. Ich mag Kinder und bin gerne in ihrer Gesellschaft. Die Vermittlung von Wissen ist eine erfüllende Aufgabe und eigentlich wollte ich schon immer Lehrer werden. Nein, ganz so ist es nicht. In Wirklichkeit habe ich während meiner gesamten Schulzeit nicht ein einziges Mal daran gedacht, Lehrer zu werden. Die Wahrheit ist, dass ich etwas anderes studieren wollte, aber mit dem Studium an der Universität Wien und den dortigen Bedingungen nicht zurechtkam. Als einer von tausenden Studierenden an der Universität fällt man nicht auf. Die Professor_innen kennen ihre Studierenden nicht. Sie bemerken nicht, ob man in der Vorlesung sitzt, oder nicht. So kam es dazu, dass ich mich sehr häufig dafür entschieden habe, nicht in der Vorlesung zu sitzen. Nach einem Jahr, das auf diese Weise verging, traf schließlich meine Mutter eine Entscheidung für mich. Sie sagte: „Entweder du wirst jetzt Lehrer, oder du suchst dir einen Job und ziehst aus.“ Ich

komme aus einer Lehrerdynastie, und meine Mutter, die ebenfalls Lehrerin ist, war der festen Überzeugung, dass mir das Lehren im Blut liegt.

Der Wendepunkt

Was mir an meiner Pädagogischen Hochschule besonders gut gefallen hat, war die Praxisnähe. Von Anfang an ist man als Studierender in den Schulen und kann auf diese Art während der Ausbildung genau erfahren, was auf einen zukommt. Wir waren also gleich zu Beginn des Studiums in einer Schule, um zu hospitieren. Es war interessant, die Lehrenden „hinter den Kulissen“ kennen zu lernen, und ich verstand mich gut mit den meisten. Am ersten Tag in der Schulpraxis ist natürlich nur zu hospitieren vorgesehen. Nach der ersten Stunde besprachen wir mit dem Ausbildungslehrer die soeben gesehene Stunde und die Folgestunde. Der Lehrer sagte uns, dass die nächste Unterrichtseinheit Mathematik in einer vierten Klasse und der Satz Pythagoras' Thema der Stunde sei. Er fragte uns, ob wir uns vorstellen könnten, so eine Stunde zu halten, und ich entgegnete mit einer unbedacht vorlauten Antwort: Das sei einfach.

Er fragte mich, ob ich bereit wäre die ersten zehn Minuten zu übernehmen und den Satz Pythagoras' zu erklären. Mir rutschte das Herz in die Hose. Der Lehrer

sagte mir sofort, dass es nicht meine Pflicht sei, das zu tun, und ich es nicht machen müsse. Trotz der Panik, die sich in mir breitmachte, erkannte ich, dass dies eine hervorragende Gelegenheit war, mich vor meinem Ausbildungslehrer zu beweisen und bei meinen Studienkolleg_innen Eindruck zu schinden.

Ich hielt also nach kurzer Vorbereitungsphase meine erste Unterrichtssequenz – und zur allgemeinen Überraschung klappte es wirklich ganz ausgezeichnet. Ich konnte meine Nervosität gut überspielen und die Klasse dazu bringen, mir zuzuhören. Diese zehn Minuten stellten ein derartiges Schlüsselerlebnis für mich dar, dass sich mit einem Schlag alles für mich änderte. Nicht nur meine Einstellung zum Studium änderte sich, ich sah auch den Lehrberuf mit völlig neuen Augen und freundete mich mit der Vorstellung an, Lehrer zu werden. In den folgenden Studienjahren hatte ich gute Noten und absolvierte jedes Praktikum mit einer Eins, da mir die neue Sichtweise einen völlig neuen Zugang zum Studium verschaffte und mir das Lernen und Vorbereiten viel einfacher fiel. Schließlich hatte ich jetzt ein Ziel vor Augen, auf das ich mich zubewegte. Meine Mutter hatte also recht gehabt – das Lehren liegt mir im Blut.

Der zweite Wendepunkt

Ich verstand nie, warum sich meine Mitstudierenden so sehr darum sorgten, an welcher Schule und bei welcher Lehrkraft sie ihr Praktikum absolvieren dürfen. Mir fiel die Wahl immer leicht, denn ich nahm das, was eben noch verfügbar war, oder das, wofür meine Lieblingskollegin uns eingetragen hat. So war es auch bei meinem letzten Blockpraktikum. Bei der Vorbesprechung zu eben diesem und beim Kennenlernen meiner Betreuungslehrerin kam mir dann eine schreckliche Erkenntnis. Ich war mit dieser Person auf keiner Ebene auf einer gemeinsamen Wellenlänge. Da ich mir aber bis auf den letzten Drücker Zeit gelassen hatte, mich zu bewerben, konnte ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht mehr neu entscheiden. Es war also klar, dass ich dieses Praktikum

absolvieren musste. Aber mal im Ernst – wie lange können drei Wochen schon dauern? Hätte ich bedacht, dass schon einmal zehn Minuten gereicht haben, um meine gesamte Einstellung zum Lehrberuf zu ändern, wäre es mir vielleicht klar gewesen.

Um dieser Lehrerin nicht Unrecht zu tun, muss ich erwähnen, dass sie eine gute Lehrerin war und ich wirklich erkennen konnte, dass sie ihre Kinder mochte und sich ausgezeichnet um sie kümmerte, wenn sie sich nicht sogar für sie aufopferte. Es war nur einfach so, dass ich mich mit ihr überhaupt nicht verstand. Zunächst dachte ich, dass das nebensächlich sei und ich ihr, unter Berücksichtigung der von ihr vorgegebenen Rahmenbedingungen, beweisen würde, was für ein guter und fähiger angehender Lehrer ich sei. Das klappte aber nicht, da ich mich durch die ständig fehlschlagende Kommunikation mit ihr nicht nur schlecht fühlte, sondern auch schlecht unterrichtete. Ich bemerkte das auch, konnte aber nichts dagegen tun, weil ich in dieser Situation einen groben Fehler machte. Ich behielt alles für mich. Ich wandte mich an keine_n der Lehrenden der Pädagogischen Hochschule, von denen ich viele so gerne mochte, und bat niemanden um Rat. Ich schämte mich für meinen Leistungsabfall und wollte mir selbst nicht eingestehen, dass ich in dieser Situation ein Gespräch so dringend nötig gehabt hätte. Im Nachhinein wünschte ich natürlich, dass ich diese Erkenntnis früher gehabt hätte und mir selbst eingestanden hätte, dass ich Hilfe brauchte. Zweifel machten sich breit. Bin ich wirklich Lehrer? Ist das meine Zukunft?

Plötzlich war alles anders. Die Zweifel hatten sich so stark ausgebreitet, dass ich mit dem Gedanken spielte die Ausbildung abzubrechen. Meine Motivation war im Keller. Ich schaffte es zwar dennoch, mit der Aussicht auf einen akademischen Titel die Ausbildung noch abzuschließen, beschloss aber, mir ein Jahr Auszeit zu nehmen, um etwas Abstand von der Institution Schule zu gewinnen und daraus vielleicht neue Motivation zu schöpfen. Das war dann wohl der zweite Fehler.

Interventionsmöglichkeiten

Schon während meines Studiums begann ich nebenbei zu arbeiten. Ich erkannte, dass mir der andere Job Spaß machte und dass es möglich war, auch hier gutes Geld zu verdienen. Ich beschloss also während meiner Auszeit von der Schule gleich nach dem Studium in diesem Bereich zu arbeiten und bekam durch Zufall eine gute Anstellung in einer höheren Position. Die Arbeit gefiel mir und so kam es, dass ich nach einem Jahr nicht wirklich daran dachte, Lehrer zu werden. Ich schob meine Bewerbung beim Landesschulrat also weiter und weiter auf. Mittlerweile sind neun Jahre vergangen.

Es stellt sich nun die Frage, ob es eine Möglichkeit gegeben hätte, die mich doch noch dazu gebracht hätte, in den Lehrberuf einzusteigen. Welche Anlaufstellen gibt es und an wen kann man sich im Notfall wenden? Es gab damals eine Professorin, die für mich zuständig gewesen wäre, doch diese kam erst gegen Ende des Blockpraktikums, was meiner Meinung nach etwas verspätet war. Kann es sein, dass zu viele Studierende von zu wenigen betreut werden und es sich dadurch ergeben hat, dass sie erst zu einem so späten Zeitpunkt meinem Praktikum beiwohnen konnte? Wenn es so wäre, dann würde hier an der falschen Stelle Personal eingespart.

Mein Vorschlag wäre es, in regelmäßigen Abständen Gespräche mit Vertrauenspersonen zu führen, die den Studierenden einfach nur zuhören, ohne zu werten. Eine Vertrauensperson, die unter Umständen gar nicht unbedingt selbst eine Lehrperson ist, vor der man alles sagen kann, ohne mit irgendwelchen Konsequenzen rechnen zu müssen. Diese Vertrauensperson könnte den Studierenden dann auch weiterhelfen, wenn es darum geht, an welche Instanzen sie sich überhaupt wenden können. Inzwischen haben die Betreuungslehrer_innen zudem das letzte Wort, ohne vom eigenen Unterrichtsfach sein zu müssen oder eine festgelegte Stundenzahl beobachtet zu haben: Sie entscheiden *de facto*, ob und wie sehr jemand als Lehrkraft geeignet ist. Wie bereits erwähnt, habe ich mich in der besagten Situation während der Schulpra-

xis ziemlich allein gefühlt. Ich denke, dass es für mich nötig gewesen wäre, eine andere Form der Beratung zu Verfügung zu haben und nicht auf die Kommunikation mit genau einer Lehrkraft angewiesen zu sein, um mich wieder auf den Weg zu bringen. Dies ist nur meine Sicht der Dinge, ich kann nicht für alle sprechen. Ich denke nur, dass mir damit geholfen worden wäre.

Um diejenigen, die sich schon gegen den Lehrberuf entschieden haben, erneut zu erreichen, wäre es vielleicht auch wirkungsvoll den Absolventen und Absolventinnen nach einiger Zeit ein Jobangebot zukommen zu lassen oder sie zumindest anzuschreiben. Unter Umständen hätte diese Variante mich dazu gebracht, noch einmal über alles nachzudenken.

Autor_innenverzeichnis

Prof. in Mag.ª Eva Gröstenberger PhD

ist Institutsleiterin des Instituts für Ausbildung und Praktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

eva.groestenberger@ph-burgenland.at

Dipl. Päd. in Mag.ª Dr. in Brigitte Gruber BEd

ist Spitalpädagogin an der Klinik Ottakring Wien/ Psychosomatik, Lehrbeauftragte der FH Campus Wien für Gesundheits- und Krankenpflege, Sprachtrainerin und -prüferin, Sportinstructorin, Lebens- und Sozialberaterin.

brigittegruber.dr.mag@web.de

Prof. Mag. Dr. Martin Hainz

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland und ist u.a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Prof. Mag. Dr. Rainer Hawlik BEd

arbeitet als Lehrer_innenbildner an der Pädagogischen Hochschule Wien und Universität Wien. Er ist Leiter der Ko.M.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der PH Wien.

rainer.hawlik@phwien.ac.at

Prof. Dr. Henri Julius

ist Professor an der Universität Rostock, wo er den Lehrstuhl für Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung innehat.

henri.julius@uni-rostock.de

Margarethe Eva Koncki-Polt MA MA BEd

ist Pädagogin, Geragogin und EBIS-Beraterin. Sie arbeitete in der Schulversuchsabteilung im LSR f. NÖ, als SQA-Landeskoordinatorin der APS NÖ, war Direktorin an der NMS in Purkersdorf und ist derzeit Studierende der Soziologie an der Universität Wien.

pkop@aon.at

V.-Prof. in Dr. in Janet Langer

ist in der Forschung und Lehre am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock tätig. Derzeit vertritt sie den Lehrstuhl „Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Frühe Förderung“.

janet.langer@uni-rostock.de

Dr. in Erzsébet Matthes

arbeitet als Professorin im Institut Inklusive Pädagogik, Fachbereich sozial-emotionale Entwicklung an der Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

erzsebet.matthes@ph-ooe.at

Dorian Mayerhofer

entschloss sich nach Abschluss der Handelsakademie und der Pädagogischen Hochschule doch ganz andere Wege einzuschlagen.

dorian_mayerhofer@yahoo.de

Prof. MMag. Dr. Lukas Pallitsch

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland.

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Mag.ª Dr. in Susanne Roßnagl

forscht und lehrt an der Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaften, und an der PH Burgenland, Institut für Fortbildung und Beratung.

susanne.rossnagl@ph-burgenland.ac.at

Prof. in Mag.ª Sabrina Schrammel

ist Lehrende an der PH Burgenland und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung.

sabrina.schrammel@ph-burgenland.at

Nune Tahmasian BA BEd MA

arbeitet an der Ko.M.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der PH Wien.

nune.tahmasian@phwien.ac.at

Autor_innenverzeichnis

Mag. phil. Martin Themßl-Huber

ist AHS-Lehrer für Psychologie, Philosophie und Deutsch am BRG Traun (ÖÖ) sowie Psychotherapeut in der fachspezifischen Ausrichtung Logotherapie und Existenzanalyse.

themessl.martin@gmail.com

Prof. in Dr. in Kerstin Uvnäs-Moberg

ist Professorin für Physiologie an der Universität Uppsala.

kerstinuvasmoberg@gmail.com

HS-Prof. in Mag. a Dr. in Andrea Weinhandl

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Pädagogik an der PH Burgenland und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung.

andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

Prof. in Mag. a Dr. in Barbara Winkler MA

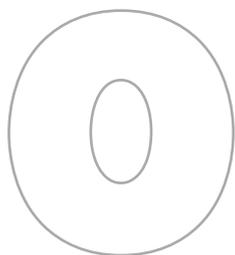
ist Lehrgangsheiterin für den Hochschullehrgang für hundegestützte Pädagogik in der Schule an der PH Burgenland, Mitarbeiterin des Kompetenzzentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung und Professorin für Spanisch und Französisch an der HLW & BAfEP Sta. Christiana Frohsdorf.

barbara.winkler@ph-burgenland.at

Doris Ziniel BEd MAS

arbeitet am Institut für Religionspädagogik und Diversität an der PH Burgenland.

doris.ziniel@ph-burgenland.at



phpublico

Heft 6 | Dezember 2020



Pädagogische Hochschule Burgenland

Thomas-Alva-Edison-Straße 1

7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-690-3



9 783852 536903