



Leseprobe aus Hofmann, Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen-
und Lehrerhandeln, ISBN 978-3-7799-6184-0

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6184-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6184-0)

1 Die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden für die *fachpersönliche Entwicklung* in der Schule

1.1 Entwicklungsunterstützendes Selbstverständnis von Lehrpersonen

Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler im Einvernehmen mit den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten zu unterstützen, ihre individuellen Begabungen zu entdecken und diese altersangemessen entwickeln zu können.² Heranwachsende sollen so die Entwicklungskrisen, in denen sie zwischen eigenen Bedürfnissen und Anforderungen oder Erwartungen von außen vermitteln müssen, konstruktiv bewältigen können (vgl. die Entwicklungskrise Identitätsfindung vs. Identitätsdiffusion nach Erikson, 1991). Wenn Lehrpersonen in dieser Weise agieren, verhelfen sie Jugendlichen damit zu einer wichtigen Grundlage für selbstkongruentes Erleben und Handeln. Unterrichtsinhalte, soziale Ereignisse im Klassenzimmer sowie die Schulstruktur im Sinne des erlebten Schulklimas haben in diesem Entwicklungsprozess eine Art Katalysatorfunktion.

In welchem Ausmaß mehr oder weniger konstruktive Entwicklungsprozesse in Gang kommen, hängt auch davon ab, mit welchem Selbstverständnis im Sinne eines professionellen Habitus Lehrpersonen agieren, welche Erziehungsziele sie verfolgen und welche Einflüsse aus dem heimlichen Lehrplan einer bestimmten Schule wirksam sind. Lehrpersonen entwickeln ihren professionellen Habitus nicht im luftleeren Raum, sondern beeinflusst von konkreten Rahmenbedingungen. Aufgrund der Tatsache, dass etwa das erlebte Schulklima das angesprochene pädagogische Selbstverständnis in die eine oder andere Richtung beeinflusst (Prasse, 2012, S. 175 ff.), kommt Leitungspersonen von Schulen in ihrer Verantwortung für den strukturell-organisatorischen Rahmen die Aufgabe zu, Schulentwicklungsprozesse in den Dienst der Förderung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrpersonen zu stellen (z. B. die Entwicklung einer Interaktionskultur an der Schule, die Entscheidung für eine

2 Vgl. insbesondere SchOG, § 2, Abs. 1, in der „die Ziele der österreichischen Schule über allgemeine, nicht über fachliche Kompetenzen“ definiert sind (Eder & Hofmann, 2012, S. 74).

passende Taktung von Lern- und Erholungsphasen oder die Entwicklung einer Kultur der Leistungsbeurteilung).

Welche Merkmale im pädagogischen Selbstverständnis wirken nun förderlich oder zumindest nicht hemmend im Hinblick auf die Entwicklungsunterstützung von Kindern und Jugendlichen?

1.2 Die Beziehungskomponente und der Selbstzugang als entwicklungsförderliche Dimensionen

1.2.1 Die Bedeutung der Beziehung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse

Neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaft³ und deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft unterstreichen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse dann konstruktiver verlaufen, wenn die Beziehung zwischen Lehrpersonen (oder Erziehungsberechtigten) und Heranwachsenden von Empathie und kontextsensibel gewährter Autonomie geprägt ist; der Begriff *kontextsensibel* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass z. B. das Ausmaß des eröffneten Freiraums vom Entwicklungsgrad der Selbststeuerungsfähigkeiten und anderen konkreten Situationsparametern abhängt. Eine solche Interaktionsqualität fördert (neben anderen Faktoren) ganzheitliche Lernprozesse, d. h. Heranwachsende entwickeln personal-motivationale gleichermaßen wie fachliche Kompetenzen (womit das Kunstwort der *fachpersönlichen Entwicklung* beschrieben ist; vgl. Jensen & Jensen, 2016; vgl. Kap. 5.5).

Die Betonung der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden (Miller, 2011) ist – betrachtet man die Geschichte der Pädagogik unter diesem Gesichtspunkt – keine neue Erkenntnis⁴; heute kann aufgrund vieler empirischer Befunde insbesondere aus der (auch neurowissenschaftlich fundierten) Motivationspsychologie (Kuhl, 2001) klarer benannt werden, worin der Zusammenhang zwischen einer bestimmten Form der Beziehungsqualität und der Qualität individueller *fachpersönlicher Entwicklung* besteht. Ein wichtiger Punkt, der sich in unterschiedlichen motivationalen Bezugstheorien findet, betrifft die Frage, in welchem Ausmaß sich Schülerinnen und Schüler mit den häufig vorgegebenen, bisweilen ausgehandelten Lehrzielen identifizieren können. In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci

3 Vgl. etwa die jüngeren, unter Lehrpersonen häufig bekannten Publikationen von Joachim Bauer, Gerald Hüther oder Manfred Spitzer.

4 Vgl. etwa den Begriff des *Pädagogischen Bezugs* nach Herman Nohl (1963); vgl. auch Kuhl et al. (2011).

(2017) werden unterschiedliche Identifikationsgrade modelliert, die Lehrpersonen eine Orientierung für Aktivitäten geben können, um diese Identifikation zu fördern. So stellt beispielsweise das Feedback: „Stimmt es, dass du mit dieser Aufgabe momentan nichts anfangen kannst?“, wenn es denn in empathischer Art und Weise und nicht mit kontrollierendem Unterton erfolgt, insofern eine erste pädagogische Intervention dar, als es eine beim Gegenüber beobachtete vorhandene Distanz zum Lehrziel benennt und ggf. Unterstützung für eine höhere Identifikation anbietet; darin besteht prozessorientiertes pädagogisches Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Gerade in Bildungsinstitutionen mit im Kern relativ unveränderbaren Ziel- und Inhaltsvorgaben können sich Lernende durch ein solches Agieren von ihren Lehrpersonen menschlich akzeptiert fühlen. Sätze wie: „Dieser Lehrperson geht es um mich und nicht nur um ihre Ziele“ lassen dann darauf schließen, dass es Lehrpersonen gelungen ist, Gefühle der Fremdsteuerung und Instrumentalisierung, die ganzheitliches Lernen im oben definierten Sinne stören, hintanzuhalten.

1.2.2 Die Hemmung des Selbstzugangs – Konsequenzen für die weitere Entwicklung

Es lohnt sich für Lehrpersonen, einen speziellen persönlichkeitspsychologischen Blick auf die innere Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern zu werfen, wenn diese das Gefühl haben (müssen), dass Lehrpersonen *an ihnen vorbei agieren*; um das zu verdeutlichen, werden nachfolgend zwei unterrichtliche Szenarien beschrieben, die zwar extreme Ausprägungen darstellen und selten in dieser Reinkultur auftreten, die aber illustrieren, warum pädagogische Sensibilität von Lehrpersonen für die vielen in der Realität vorhandenen Zwischenschattierungen so wichtig ist (Kuhl, 2001):

- Wenn Lehrpersonen nicht dafür sensibel sind, in welchem Ausmaß sich ihre Schülerinnen und Schüler mit vorgegebenen Zielen und Aufgaben identifizieren können und sie diese sprichwörtlich zu ihrem Glück zwingen, kann zunächst einmal die Wahrscheinlichkeit steigen, dass die Heranwachsenden (implizit) lernen, ihre inneren Bedürfnisse in der jeweiligen Lernsituation *abzuschalten*, da diese ja nicht mit den äußeren Anforderungen vereinbar sind. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler tun das deshalb, weil sie keine Idee haben, die Diskrepanz zwischen dem, was sie sollen und dem, was sie wollen, aufzulösen; die eigenen Bedürfnisse, insbesondere wenn sie stark ausgeprägt sind, immer wieder zurückzustellen, bedeutet innere Arbeit und damit einen ständigen Wechsel zwischen zwei Welten. Die Gefahr bei einem solchen Umgang mit sich selbst besteht nun darin, dass Heranwachsende sich daran gewöhnen, ihre inneren Bedürfnisse zugunsten

des Bedienens der von außen an sie herangetragenen Erwartungen abzuschalten – zumindest, wenn sie sich im Unterricht befinden. In der Schule ist des Weiteren die Wahrscheinlichkeit hoch, dass eine solche einseitige *Selbstkontrolle* (vgl. innere Diktatur in Kuhl, 2004a) mannigfaltig belohnt wird: durch gute Noten, durch Belohnungen für gute Noten, durch lobende Attribute wie *gewissenhaft*, *diszipliniert*, *selbstlos* und ähnliche (in diesem Kontext scheinbar positiv) konnotierte Bemerkungen. Damit wird bei diesen Schülerinnen und Schülern eine Dynamik in Richtung Selbsthemmung, Loyalität und einer Bindung an Stärkere ausgelöst, die psychisches Erwachsenwerden zumindest behindert. Wie geht es dann mit solchen Schülerinnen und Schülern oft weiter? Nach der Beendigung der Schullaufbahn – also wenn der Zeitpunkt für das Treffen eigener Studien- und Berufsentscheidungen gekommen ist – kann man dann beobachten, dass bei ihnen der zugewachsene Freiraum nicht Gestaltungsfreude, sondern Stress verursacht, weil es ihnen schwerfällt zu spüren, welche Entscheidung in welche Richtung ihnen mehr innere Genugtuung und Zufriedenheit bringen würde als eine andere. Es kann sogar sein, dass solche Schülerinnen und Schüler den schulischen Erwartungsdruck spürbar vermissen, weil er eine Art Gerüst dargestellt hat. Eine solche Dynamik kann nicht einfach auf Knopfdruck gestoppt oder in eine konstruktive Richtung gedreht werden, damit die Betroffenen selbstkongruente Entscheidungen treffen können. Sie wännen sich – ohne dass sie das so auf den Punkt bringen und reflexiv verstehen können – in einem Zustand der Selbstentfremdung. Damit ist eine Dynamik beschrieben, wie Lehrerinnen- und Lehrerhandeln, das nicht für die Bedürfnisse der Heranwachsenden sensibel ist, sondern sich zur Zielerreichung in Direktiven, Zwang und bisweilen Drohungen ergeht, bei den Heranwachsenden konstruktive Entwicklungen behindert. Dem steht das pädagogische Ideal entgegen, im Unterricht so zu agieren, dass Lernen und ganzheitliche menschliche Entwicklung (also nicht nur der logisch-rational-analytische Teil davon) integrativ gesehen werden und didaktische Entscheidungen in den Dienst der Verwirklichung dieses Ideals gestellt werden.⁵

- Wie sieht eine gegenteilig verlaufende Dynamik aus: Wenn bestimmte Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass ihre Lehrpersonen an ihnen vorbei agieren, ist auch folgende Reaktionsweise vorstell- und praktisch täglich beobachtbar: Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich im Falle des Erlebens von Diskrepanzen zwischen äußeren Anforderungen und inneren Bedürfnissen aufgrund eines hohen Selbstbestimmungsbedürfnisses einsei-

5 Vgl. dazu auch die von ÖZEPS herausgegebene Broschüre „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende“ (Hofmann, 2008).

tig für das Eigene entscheiden, was Lehrpersonen – wenn sie nicht empathisch agieren – als reaktantes Verhalten empfinden und mit verschiedenen Sanktionen belegen. Mit Verhaltensnoten oder Bestrafungen ist solchen Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die wichtige Entwicklungsfrage, wie sie denn mit einer Diskrepanz zwischen eigenen Bedürfnissen und äußerem Sollen umgehen sollen, aber nicht geholfen; mit solchen aversiven Interventionen lernen sie nicht, integrativ mit Abweichungen umzugehen.⁶ Wie im erstgeschilderten Fall – dort freilich unter geänderten Vorzeichen – fehlt eine Unterstützung durch Lehrpersonen, wie das Eigene mit dem von außen Kommenden in eine konstruktive Beziehung gebracht werden kann. Die von außen als reaktant etikettierte Gruppe von Schülerinnen und Schülern reagiert dann bisweilen mit Schulverweigerung, Schulabbruch oder Schulabsentismus, weil sie zur Überzeugung kommt, dass in einer Bildungsinstitution kein Platz zu ihrer Entfaltung vorhanden ist (Stamm et al., 2009).

1.2.3 Lehrpersonen und ihr Selbstzugang als Voraussetzung zur Ermöglichung ganzheitlichen Lernens

Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht ganzheitliches Lernen unterstützen wollen, brauchen aufgrund der bedeutenden Rolle der empathischen Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern viel Erfahrung mit der Stabilisierung des eigenen Selbstzugangs; jemand, der im sprichwörtlichen Sinne außer sich ist, kann anderen Menschen nicht authentische Zuwendung anbieten. Wer im Außen – also beim Unterrichten im Klassenzimmer – den Anspruch hat, fachlichen Kompetenzgewinn und persönliches Wachstum integrativ zu fördern, der braucht selbst im Inneren viel Erfahrung mit der Integration von eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen: Das bedeutet für Lehrpersonen innere Arbeit, z. B. im Hinblick auf die Integration von persönlichen, pädagogischen Idealen und diversen äußeren Rahmenbedingungen: Mit letzterem sind mannigfaltige Erwartungen der Schulführung, der Schulbehörden und der Eltern genauso gemeint wie persönlich nicht immer geteilte pädagogische Vorstellungen im Kollegium, die sich außerdem in Schulentwicklungsprozessen oft als recht veränderungsresistent erweisen. Die Frage: „Wie kann ich als Lehrper-

6 Eine kürzlich im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführte Studie ergab für die Gruppe der Schüler/innen mit einem „Wenig zufriedenstellend“ als Betragensnote, dass sie ihrem Selbstbestimmungsbedürfnis eine signifikant höhere Bedeutung zuschreiben als Schüler/innen mit besseren Verhaltensnoten; im Hinblick auf die Dominanz des Leistungsmotivs zeigt sich im Gruppenvergleich allerdings kein signifikanter Unterschied (Gratzer, 2019).