

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 23

Carina Tillack, Natalie Fischer,
Diana Raufelder, Janina Fetzer (Hrsg.)

Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1

Theoretische Grundlagen und
praktische Gestaltungen
pädagogischer Beziehungen



Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1

Band 23 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-76-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1432-2 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Carina Tillack, Natalie Fischer, Diana Raufelder,
Janina Fetzner (Hrsg.)

Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1

Theoretische Grundlagen und praktische
Gestaltungen pädagogischer Beziehungen

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2014

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	7
--------------	---

I. EINLEITENDE KAPITEL

Beziehungen in Schule und Unterricht <i>Hanna Kiper</i>	11
---	----

Die Lehrer-Schüler-Beziehung <i>Werner Helsper/Merle Hummrich</i>	32
---	----

Menschlichkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung <i>Thomas Damberger</i>	60
--	----

II. BEZIEHUNGEN AUS SICHT DER PSYCHOANALYSE

Beziehungen und Psychoanalyse <i>Marianne Leuzinger-Bohleber</i>	80
--	----

„In Beziehung sein ...“: Über die Entwicklung des Selbst in unterrichtlichen Beziehungsfeldern <i>Heiner Hirblinger</i>	91
---	----

III. BEZIEHUNGEN IN VERSCHIEDENEN PHASEN DER LEHRERBILDUNG

Mit angehenden Lehrkräften Beziehungen beginnen und gestalten - Von hierarchischer Anleitung zur kollegialen Beratung durch Mentor/innen in der Lehramtsausbildung <i>Ilke Glockentöger</i>	112
---	-----

Kommunikative Kompetenzen von Beginn an stärken – Kommunikationstrainings für Lehramtsstudierende als Potentiale für Unterrichts-, Beziehungs- und Schulkultur <i>Brian Carlsson</i>	124
--	-----

„Konfliktberatung für Pädagog/innen“ – Ein psychoanalytischer Beitrag zum Professionalisierungsprozess im Lehramtsstudium <i>Annette Busse/Ralf Zwiebel/Marianne Leuzinger-Bohleber</i>	137
Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? <i>Sabine Weiß/Philipp Schlotter/Ewald Kiel</i>	148
Unterrichtsnachbesprechungen als Coaching <i>Christoph Maitzen</i>	169
 IV. PRAKTISCHE GESTALTUNG PÄDAGOGISCHER BEZIEHUNGEN	
Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom Management <i>Barbara Thies</i>	188
Klassenlehrer/in sein - Pädagogische Beziehung gestalten <i>Nele Schubert</i>	210
Beziehungen lernen in Spiel und Simulation – Trainingsprogramme, Spiele und Planspiele für das soziale Lernen <i>Michael Stroh</i>	220
Lernen in Beziehungen – Lernen durch Beziehungen - Die Praxis der Offenen Schule Waldau <i>Martina Moritz/Gerhard Vater</i>	236
Überbrückungsarbeit und pädagogische Kreativität <i>Gabriele Frenzel</i>	251
Teamteaching an Allgemeinbildenden Schulen – Chancen und Grenzen eines Konzeptes aus der Personalentwicklung in der Schule <i>Anna-Theresa Stieme</i>	269

VORWORT

Pädagogische Bezüge sind ohne die Thematisierung von Beziehungsverhältnissen undenkbar – seien es in erster Linie die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern jeweils untereinander, auch hinsichtlich Eltern, Schulleitungen, Schulaufsicht, Lehrerbildnern u.v.m.¹

Das Thema ‚*Beziehungen in Schule und Unterricht*‘ verweist auf die Interaktion verschiedener Personengruppen innerhalb eines pädagogisch bestimmten organisatorischen Zusammenhangs. Die Beziehungen zwischen verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteuren realisieren sich zumeist in einem institutionellen Kontext, der Ausdruck von Macht und Gegenmacht, von Freiraum und Verrechtlichung sowie von Individualisierung und Gleichbehandlung ist.

Die konkreten Beziehungen vor diesem institutionellen Hintergrund werden von den beteiligten Akteuren in Abhängigkeit von Interessenslage, Bedeutungszuweisung, persönlicher Biografie und sozialer Lage unterschiedlich gesehen.

Eine einheitliche Definition des Begriffs „Beziehung“ im Kontext von Schule und Unterricht zu finden, scheint aktuell auch aus den Perspektiven verschiedener Theorierichtungen und Forschungsdisziplinen problematisch zu sein. Daher soll das Thema sowohl aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven als auch vom Standpunkt unterschiedlicher Akteure und Gruppen aus der pädagogischen Praxis beleuchtet werden.

Es finden sich in den drei Bänden u.a. Beiträge zu/r

- Diskussion des Beziehungsbegriffes;
- Beziehungen zwischen verschiedenen schulischen Akteuren;
- Beziehungen im System Schule aus der Sicht der Psychoanalyse;
- Vertrauen und Anerkennung im Kontext von Schule und Unterricht;
- Zusammenhänge zwischen Schulklima/Schulkultur und Beziehungen in Schule und Unterricht;
- Kooperative Lehr- und Lernformen und soziales Lernen;
- Kooperative Beziehungen in der Ganztagschule;
- Konflikte und Kommunikation in Schule und Unterricht;
- Zusammenhänge von Beziehungen und Unterrichtsqualität;
- Migrationshintergrund und Beziehungen in der Schule;
- Rechtliche Aspekte in schulischen Beziehungen;
- Phasenübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung.

Mit den Beiträgen u.a. zu diesen Themen dürften auf den ca. 800 Seiten in den drei Bänden ein großes Spektrum von Unterthemen zur komplexen Thematik „Beziehungen in Schule und Unterricht“ sowohl für die Lehrerbildung als auch für in der Schulpraxis tätige Kolleginnen und Kollegen bearbeitet und aufbereitet worden sein. Die Herausgeberinnen verbinden damit die Hoffnung, dass hierdurch ein konstruktiver Beitrag für den sensiblen und professionell gekonnten Umgang mit der

¹ Der Lesbarkeit halber wird auf eine durchgängige Benennung beider Geschlechter verzichtet.

Beziehungsthematik in Schule und Unterricht zum Vorteil für alle Beteiligten geleistet werden konnte.

Der vorliegende Band (Teil 1)² der Reihe „Beziehungen in Schule und Unterricht“ fokussiert Beiträge zum Thema „*Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*“. Um die komplexe Beziehungsgestaltung zu betrachten, sollten die Interaktionen zwischen den einzelnen Akteuren näher in Augenschein genommen werden.

In den einleitenden Kapiteln (Abschnitt I) wird zunächst auf die institutionelle Erziehung in Schule eingegangen und es wird versucht, die Lehrer-Schüler-Beziehung zu definieren. Laut *Kiper* dient Schule sowohl dem organisierten Lehren und Lernen, Wissenserwerb, Kompetenzaufbau als auch der Bildung. Die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung wird von ihr als dreifach repräsentiert angesehen - Selbstbild, Bild der Bezugsperson und Interaktionsskript – und durch die Persönlichkeitsmerkmale sowie Interaktionsgeschichte der Akteure mitbestimmt. *Helsper & Hummrich* bezeichnen die entstehenden Beziehungen als kündbare, spezifisch begrenzte und universalistisch orientierte Muster, die von den intimen und diffusen Familienbeziehungen abzugrenzen sind. Daran schließt sich *Damberger* mit der Bildung zur Menschlichkeit an, die eng mit der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung gekoppelt ist. Dabei werden auch Herrschafts- und Machtverhältnisse der entstehenden Beziehungen berücksichtigt.

Im folgenden Abschnitt (II) werden schulische Beziehungsgestaltungen aus Sicht der Psychoanalyse näher erläutert. Einen interessanten Einstieg in die Thematik „Beziehungen und Psychoanalyse“ bietet das Interview mit Frau *Leuzinger-Bohleber*. Darin bezieht die Interviewte u.a. Stellung zu Konfliktlösungen, pädagogischer Übertragung und Gegenübertragung sowie jugendlichem Narzissmus. Dem Umgang mit pädagogischer Übertragung und Gegenübertragung nimmt sich auch *Hirblinger* an. Laut ihm setzt dies eine grundsätzliche Bereitschaft zur affektiven Teilhabe an Beziehungskonflikten voraus, in dem Lehrende sich auch auf „Unbewusstes“ einlassen müssen.

Der dritte Abschnitt befasst sich mit entstehenden Beziehungen in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung. Zunächst wird von *Glockentöger* die Beziehung zwischen Studierenden im Praktikum bzw. Referendaren und deren Mentoren bzw. Kollegen taxiert und deren Bedeutung für die „Auszubildenden“ dargestellt. Anschließend werden sowohl die Voraussetzungen für die Beziehungsgestaltung als auch die Qualifizierungen von Mentoren aufgeführt. Daran anknüpfend berichtet *Carlsson*, dass die kommunikative Kompetenz von Lehramtsstudierenden eine wichtige Komponente gelingender Beziehungen ist. Er hält kommunikative Fertigkeiten gerade im Lehrberuf für unerlässlich und verdeutlicht die Effektivität eines Kommunikationstrainings zu Beginn der Ausbildung. Ein weiteres Programm zum Professionalisierungsprozess im Lehramtsstudium berichten *Busse, Zwiebel & Leuzinger-Bohleber*. Der Profilstudiengang „Konfliktberatung für Pädagogen“ ist eine freiwillige Zu-

² Die vorliegenden Aufsätze in den Bänden „Beziehungen in Schule und Unterricht“, Teil 1-3, basieren auf z.T. etwas modifizierten Beiträgen der Ausgabe 9/2014 der Online-Zeitschrift Schulpädagogik-heute (www.schulpaedagogik-heute.de).

satzqualifikation für Lehramtsstudierende an der Universität Kassel. Das interdisziplinäre Programm – Psychoanalyse und Pädagogik – dient dazu, psychoanalytisches Grundwissen zu vermitteln, um pädagogische Beziehungen reflektieren und in das eigene Verhalten implementieren zu können. Anknüpfend an die erste Phase der Lehrerbildung folgt das Referendariat. *Weiß, Schlotter & Kiel* bezeichnen diese Phase auch als „eine Zeit schwieriger Beziehungen“. In einer Befragung von 245 Referendaren aus Bayern zum Betreuungsverhältnis mit ihren Mentoren, wurde dieses als überwiegend positiv attestiert. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie den verschiedenen Schulstufen konnten nicht ermittelt werden. Um eine vertrauensvolle Beziehungen zwischen angehenden Lehrkräften und ihren Betreuern aufzubauen, stellt *Maitzen* das Coaching-Modell nach Spiess vor. Bei einer Dauer von ca. 45 Minuten umfasst dieses Modell insgesamt zehn Phasen, welches von den angehenden Lehrkräften als sehr positiv wahrgenommen wird.

Der letzte Abschnitt (IV) dieses Bandes widmet sich der praktischen Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Der Beitrag von *Thies* fokussiert die Beziehungsgestaltung in der Schulklasse zwischen Lehrkraft und Schülern. Anhand ausgewählter empirischer Befunde kann z. B. gezeigt werden, dass Classroom Management positive Auswirkungen auf die Schüler hat, sofern Regeln frühzeitig etabliert und positive Beziehungen aufgebaut werden. Wie Klassenlehrer pädagogische Beziehungen gestalten und somit ein gutes Klassenklima schaffen können, versucht der Praxisbeitrag von *Schubert* darzustellen. *Stroh* hingegen setzt den Fokus seines Beitrages auf das Schaffen sozialer Beziehungen mit dem Ziel des sozialen Lernens. Mittels Einsatz verschiedener Methoden - wie bspw. Planspiele sowie Verhaltens- und Sozialtrainings – gilt es herauszufinden, inwiefern Beziehungslernen innerhalb eines Spiels oder einer Simulation möglich sei. Letztlich scheint die Frage des Zusammenhangs von Spiel und sozialem Lernen anhand der nur schwer greifbaren Operationalisierung „guter Beziehungen“ zu scheitern. Ein weiteres Praxisbeispiel bietet der Beitrag von *Moritz & Vater* über Lernen in Beziehungen an der Offenen Schule Waldau. Dabei werden die Besonderheiten und verschiedenen Facetten dieser Gesamtschule kompakt dargestellt. Auch der Beitrag von *Frenzel* widmet sich der Besonderheit einer hessischen Schule, die dem Gelingen von Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern eine große Bedeutung beimisst. Abschließend erfolgt eine Untersuchung von *Stieme*, ob ein Teamteaching-Konzept auf die Unterrichtsgestaltung Allgemeinbildender Schulen übertragbar ist. Die Befunde zeigen jedoch, dass das aus der Reformpädagogik entwickelte Personalentwicklungsinstrument eher der Lehreraus- und -weiterbildung dient.

Insgesamt gibt der vorliegende Band einen guten Überblick zu den verschiedenen Beziehungen in pädagogischen Kontexten. Sowohl allgemeine Annäherungen an eine Definition des Beziehungsbegriffs, als auch empirische sowie praxisorientierte Beiträge sollen zu einer Klärung beitragen. Bei der Fülle an bestehenden und entstehenden Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht kann eine einheitliche Definition nur schwer erreicht werden. Jedoch liefert der vorliegende Band einige Hinweise darauf, welche Komponenten sich positiv auf die pädagogischen Beziehungen auswirken und diese wiederum wirken.

Carina Tillack

I.

EINLEITENDE KAPITEL

Beziehungen in Schule und Unterricht

Hanna Kiper

Zusammenfassung: In der Schule als sozialem System sind funktional bedingte Beziehungen (zur Schulleitung, zu Kollegen, zu Eltern und Schülern) zu gestalten. Interaktion und Kommunikation unterliegen dabei besonderen Anforderungen. Aus der Psychologie der Beziehung und der Sozialpsychologie können Hinweise gewonnen werden, die dazu verhelfen, alltagspsychologische Annahmen zu überwinden und das Verhalten (nicht nur) von Schülern auf dem Hintergrund der jeweiligen Situation zu verstehen und nicht einzig als Ausdruck persönlicher Eigenschaften zu attribuieren. Beziehungen werden kognitiv dreifach repräsentiert, als Selbstbild, Bild der Bezugsperson und Interaktionskript. Sie werden durch Persönlichkeitsmerkmale und die Interaktionsgeschichte mit bestimmt. Unter einer sozialpsychologischen Perspektive gilt es, sich implizite Regeln, die das Zusammenleben fundieren, zu vergegenwärtigen, u.a. implizite Erwartungen an Freunde und Freundschaft unter Kindern und Jugendlichen, aber auch Regeln, die die wechselseitigen Erwartungen von Schülern an ihre Lehrer und von Lehrkräften gegenüber Schülern zum Ausdruck bringen. Grundlegendes psychologisches Wissen über (soziale) Beziehungen sind Voraussetzung für ein gelingendes pädagogisches Handeln, dass nicht nur angemessenen Werten verpflichtet ist und sie beim Handeln berücksichtigt, sondern darauf zielt, das soziale Zusammenleben in Schulklasse und Schule von den Aufgaben her zu gestalten.

Schlüsselworte: Lehrer-Schüler-Beziehung, Peer-Beziehung, Attribution, Verhaltenskette, Kognitive Repräsentation-Regeln

Social Relations in Schools and Classrooms

Abstract: In school as a social system it is necessary to form functional social relations (to school-management, parents and pupils). Interaction and communication are liable to special demands. Psychology of relationship and social psychology give hints how to overcome assumptions of a naive psychology of everyday life and to understand the behavior (not only) of students on the background of the given situation and not to attribute it only as expression of personal characteristics. Relationships are cognitively represented in three different ways: as self-image, as image of the reference person and as interaction script. They are determined by personality characteristics and the history of interaction. Under a social psychology perspective it is important to realize the implicit rules, that found the social living together, e.g. implicit expectations towards friends and friendship among children and adolescents, but also rules that express the mutual expectations of pupils to their teachers and of teachers towards pupils. Basic psychological knowledge of (social) relationship is a prerequisite for successful pedagogical acting that not only is obliged to reasonable values and to consider them but aims to form the social living together in classroom and schools according to the given tasks.

Keywords: teacher-student relationship, peer relationship, attribution, chain behavior, cognitive representation-rules

1. Einleitung

Lehrer/innen müssen in der Schule Beziehungen gestalten, Beziehungen zu Kolleg/innen und zur Schulleitung, zu Schüler/innen und Eltern und – im Rahmen der Vernetzung der Schule mit anderen Einrichtungen – zu anderen Professionellen und Laien. Die Ausgestaltung von Beziehungen geschieht im Rahmen von Rollen; dabei muss über Nähe und Distanz, Zugehörigkeit oder Ausschluss und über Hierarchien nachgedacht werden. Beziehungen, die in der Schule entstehen, sind oftmals nicht auf Dauer, sondern auf Zeit angelegt. Beziehungen werden durch Kommunikation als eine Form des sozialen Handelns hergestellt. Kommunikation dient dazu, menschliche Handlungen zu koordinieren. Im Prozess der Kommunikation in der Schule wird professionelle Identität hergestellt, die Identität des jeweiligen Gegenübers mit festgelegt und die Beziehung zueinander ausgestaltet. Dabei ist die Kommunikation in jeweilige soziale Situationen eingebettet (vgl. auch Reichertz 2013). Dieser Beitrag soll zunächst den Stellenwert von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und zwischen Schüler/innen in der Schule, der Schulklasse und dem Unterricht aus schulpädagogischer Perspektive klären. Dann wird gefragt, ob alltagspsychologisches Wissen dabei hilft, Interaktion angemessen wahrzunehmen und zu gestalten. Es werden Wissensbestände aus der Psychologie vorgestellt, die hilfreich sein können, Beziehungen besser zu verstehen. Abschließend soll auf einige Fragen pädagogischen Handelns eingegangen werden.

2. Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen und unter Schüler/innen in der Schule – Allgemeine Überlegungen

2.1 Die Schule als Institution

Dass der Mensch erzogen werden und lernen muss, kann als anthropologische und soziale Tatsache verstanden werden. Diese Erziehung findet zunächst in Familien und in besonderen Einrichtungen (Kinderkrippen, Kindertageseinrichtungen) und in Schulen statt.

Die Schule als Institution der Gesellschaft soll organisiertes Lehren und Lernen, Wissenserwerb, Kompetenzaufbau und Bildung ermöglichen. Sie soll ein förderliches Entwicklungs- und Lernmilieu bereit stellen und Erfahrungen mit sachlich bestimmten Beziehungen im Medium von Interaktion und Kommunikation ermöglichen.

Die Ausgestaltung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen, aber auch unter den Schüler/innen findet eingebunden in einem institutionellen Kontext (Schule) statt. Die Beziehungen sind rechtlich geregelt, durch normative Erwartungen und die Übernahme der Rollen mit bestimmt. Schule als soziale Tatsache

wird durch das jeweilige Denken, Interpretieren und Handeln der Individuen mit hergestellt. Wenn Lehrkräfte und Schüler/innen zusammenwirken, gestalten sie, durch die Art des Umgangs miteinander, soziale Tatsachen (vgl. Searle 1997; Kiper 2013). Die jeweilige Kultur in Schule und Unterricht ist daher durch das gemeinsame Handeln von Lehrer/innen und Schüler/innen mit bestimmt.

Die Kultur des Umgangs in der Schule kann sich unterscheiden. Sie kann autoritär-machtorientiert oder demokratisch-partizipativ angelegt sein. Die Schulkultur zeigt sich nicht nur im artikulierten Regelsystem, sondern auch in der Wahrnehmung der Leitung, im Umgang der Kolleginnen und Kollegen miteinander und in der Ausgestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen in der Schulklasse.

Die Beziehungen in der Schule sind kein Selbstzweck, sondern dienen auch dazu, sich mit Fragen, Problemen, Themen, Sachverhalten im Rahmen von Unterricht auseinanderzusetzen. Schule ist aber mehr als Unterricht. Sie ermöglicht weitere Lernerfahrungen, z. B. in Projekten, im Spiel, bei Festen und Feiern, Besichtigungen und Ausflügen. Damit diese pädagogischen Grundformen durch Lehrpersonen und Schüler/innen zielführend und erfolgreich gemeinsam gestaltet werden können, müssen Lehrkräfte wie Schüler/innen den jeweiligen Typus einer Situation verstehen und die dafür erforderlichen Verhaltensweisen kennen, erwerben und zeigen. Schüler/innen benötigen dafür Unterstützung durch die Lehrkraft; sie muss dabei helfen, dass die Schüler/innen die jeweiligen pädagogischen Grundformen (z. B. Fachunterricht – Projektunterricht – Seminarfachunterricht – Arbeit – Spiel – Fest – Feier – Theater – Ausflug – Versammlung) verstehen, die dabei gegebenen Handlungs- und Verhaltensnotwendigkeiten erfassen und sie befähigen, den jeweils erforderlichen Part zu übernehmen.

Mit Lehrpersonen verbringen Schüler/innen in der Schule einen großen Teil ihrer Lebenszeit. Als Erwachsene und Angehörige einer anderen Generation stehen sie nicht nur für die Weitergabe von Wissen und Können zur Verfügung, sondern wirken im optimalen Fall auch als Modelle, von denen Verhaltensweisen abgeguckt und von denen Formen der Selbststeuerung, Selbstregulation und Emotionsregulation erlernt werden können. Schüler/innen müssen die Möglichkeit haben, sich mit Lehrkräften zu identifizieren, sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen und in Auseinandersetzung auch mit ihnen eigene Lebensentwürfe zu entwickeln.

Durch gezieltes Einwirken auf die Schüler/innen (Erziehung) soll unangemessenes Verhalten unterbunden und förderliches Verhalten vermittelt werden. Die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen sind asymmetrisch, auch wenn sie darauf zielen, dass am Ende von Erziehungs- und Lernprozessen die Asymmetrien aufgehoben werden (vgl. auch Strobel-Eisele/Roth 2013, 17).

2.2 Die Schulklasse als soziales System

Lehrkräfte haben nicht nur fachlich und fachdidaktisch zu lösende Aufgaben bei der Ermöglichung von Lernhandlungen der Schüler/innen durch Erklärung, Gesprächsführung oder Anleitung von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Sie müssen die Ordnung in der Schulklasse durch Klassenmanagement sichern (Kounin 1976; Wellenreuther 2004). Sie müssen die notwendigen Regeln des Umgangs unter den Gleichaltrigen in der Schulklasse, aber auch im Umgang von Lehrpersonen und Schüler/innen setzen, erläutern oder mit den Schüler/innen gemeinsam entwickeln.

Die Schulklasse ist ein Ort vorstrukturierter sozialer Interaktion. Die Schulklasse ist zugleich der Ort einer spezifischen Gestaltung des Generationenverhältnisses. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist bestimmt vom Generationenunterschied und von Kompetenzunterschieden (Fend 1980, 166). In der Schulklasse entwickelt sich in der Regel eine differenzierte Sozialstruktur, die „sich formal danach beschreiben lässt, wie viele Zweierbeziehungen (Freundschaften), Cliques oder Vereinsamungen bestehen, wie dicht bzw. welcher Art das soziale Netzwerk ist. (...) Als zweites zentrales Ergebnis des informellen Gruppenbildungsprozesses kristallisiert sich ein System gemeinsamer Normen und Interpretationsmuster der Wirklichkeit, meist bezogen auf schulische Ereignisse, heraus“ (Fend 1980, 203f). Dabei gelten als offizielle Normsysteme der Schule die Werte Unabhängigkeit (Dinge selbst erledigen, Übernahme persönlicher Verantwortung), Leistung (Akzeptanz von Leistungsanforderungen und Gütestandards), Universalismus (Gleichbehandlung) und Spezifikation (Beschränkung des Zugriffs) (vgl. Fend 1980, 160). Die Schulklasse als Altersgruppe kann kompensatorische Aufgaben (Erfüllen von sozialen und emotionalen Bedürfnissen), Schutzfunktion (Schutz gegen die permanente Leistungsbeurteilung als Angriff auf die Selbstachtung, z. B. durch Gegenwerte) und Sozialisationsaufgaben (Einfluss auf Meinungen, Werte und Einstellungen durch die Gleichaltrigen) übernehmen. Als normatives Bezugsfeld finden sich Normen und Werte bezogen auf Leistungen, Verhalten, Besitz; es werden verschiedene Formen der Selbstbewertung (bezogen auf eigene Attraktivität, Wissen und Können) entwickelt. Die Schulklasse beeinflusst Selbsteinschätzungen, Motivation, Leistung und persönliche Zufriedenheit (vgl. auch Apel 2002, 50f).

Während die Schüler/innen in der Familie persönlich gefärbte, eher intime Beziehungen erleben, müssen sie in der Schulklasse lernen, auch sachlich-distanzierte Beziehungen einzugehen und zu gestalten. Lehrkräfte müssen dabei helfen, dass die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen ihnen selbst als Lehrpersonen und den Schüler/innen ebenso wie unter den Schüler/innen gut gelingt.

Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen gestalten sich nicht durch eine face-to-face, sondern als „one-to-some-Kommunikation“ (vgl. auch Reichertz 2013, 53); Interaktion und Kommunikation erfolgen eingebettet in Gruppenprozesse. Sie erfolgen „klassenöffentlich“, unter Beobachtung durch alle Lerner/innen der Schulklasse. Die Lehrkraft muss sich darauf konzentrieren, einen Gruppenfokus zu entfalten.

Die Schülerinnen und Schüler balancieren dabei die Anforderungen, die „aus dem Unterricht resultieren, und diejenigen, die aus der Peer Kultur hervorgehen“ (Breidenstein 2009, 139). Die Beziehungen der Schüler/innen in der Schulklasse sind auch Rollenbeziehungen, bestimmt von Momenten des Wettbewerbs und/oder der Zusammenarbeit. Es wird darum gerungen, eine günstige Position in der Schulklasse zu erwerben. Schüler/innen können aneinander interessiert sein; sie können sich gegenseitig helfen, solidarisch zusammenwirken oder andere ausnutzen, ignorieren und ausgrenzen. Sie kommentieren z. T. wechselseitig öffentlich oder heimlich das jeweilige Verhalten, tragen zur Aufwertung oder Abwertung von Mitschüler/innen und so zu Wohlbefinden oder Unglück der einzelnen Mitglieder in der Schulklasse bei. Die Lehrkraft muss dafür Sorge tragen, dass sich die Schulklasse, die Schüler/innen von außen zusammenführt, zu einer Gruppe entwickelt, in der sich die Schüler/innen allmählich kennen – und einschätzen lernen, miteinander sachlich kommunizieren, voneinander wissen und sich – zumindest zeitweilig – gegenseitig unterstützen (vgl. Kiper/ Mischke 2004). Sie muss soziale Erfahrungen, passend zum Alter der Schüler/innen in der Klasse, durch Spiele, Klassenfahrten, Diskussionen ermöglichen, sodass die Schüler/innen Erfahrungen mit sich selbst und anderen in der Schulklasse machen und reflektieren können. Ziel dabei kann es sein, dass sich die Schüler/innen in ihrer Schulklasse zugehörig fühlen, dass sie übereinander Bescheid wissen und mit den Besonderheiten der jeweils einzelnen umgehen lernen. Die Ermöglichung förderlicher Beziehungen der Lerner/innen untereinander ist die Voraussetzung für Wohlbefinden, Zuversicht und Stärke der einzelnen.

In der pädagogischen Diskussion wurden lange Zeit verschiedene Erziehungsstile (autoritär, demokratisch, laissez-faire) unterschieden und ihre vermeintlichen Wirkungen auf das jeweilige Gegenüber, die Gruppenmitglieder, Schüler/innen oder zu Erziehenden dargestellt. Aus der Erziehungsstilforschung wissen wir, dass Lehrkräfte das Zeigen unterschiedlicher Erziehungsstile erlernen können; Lehrkräfte müssen mit Blick auf ihre Schulklasse und passend zu ihren pädagogischen Zielen einen geeigneten Erziehungsstil wählen. Inzwischen wissen wir auch, dass die klassische Erziehungsstilforschung ignoriert, dass es neben den Effekten des Erziehungsstils auf die Kinder/Jugendlichen, auch Effekte der Persönlichkeit der Kinder/Jugendlichen auf den Erziehungsstil des Erwachsenen gibt. Erziehungsstile variieren nicht nur „deutlich von Kind zu Kind“; sie verweisen eher auf „eine Beziehungsqualität“ (vgl. Asendorpf/Banse 2000, 81).

In der inklusiven Schulklasse stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, in der Interaktion mit den jeweils einzelnen Schüler/innen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit in besonderer Weise zu balancieren (vgl. Oser 1998).

2.3 Der Unterricht

Im Angebots-Nutzungsmodell von Unterricht (vgl. Fend 1998; Kiper/Mischke 2009) wird deutlich, dass Lehrpersonen und Schüler/innen in Prozessen der Koordination, Kooperation und Ko-Konstruktion zusammenwirken. Das gilt auch für die Gestaltung der Ordnung als Voraussetzung für Unterricht und für Interaktion und Kommunikation. Weil Angst höhere geistige Prozess blockiert, müssen sich Lehrkräfte darum bemühen, „eine lernförderliche, angstfreie Atmosphäre zu schaffen“ (Strobel-Eisele/Roth 2013, 18).

Lehrkräfte haben nicht nur die Aufgabe, Lernhandlungen der Schüler/innen in den von ihnen unterrichteten Fächern auszulösen, zu begleiten und zu überprüfen. Neben den fachlichen müssen die Schüler/innen die Chance zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen erhalten; dazu gehören die Fähigkeit zu Kommunikation, Kooperation, zur Thematisierung, Bearbeitung und Lösung von Konflikten (vgl. Kiper/Mischke 2008). Daher müssen Lehrpersonen Situationen herbeiführen, die für die Entwicklung von Arbeits- und Sozialbeziehungen unter den Gleichaltrigen förderlich sind. Lehrpersonen müssen ein Verständnis von Sozial- und Arbeitsformen (Einzelarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit) beim Erwerb verschiedener sozialer und arbeitsbezogener Kompetenzen haben und durch Aufgabenstellungen zu deren Erwerb beitragen. Schüler/innen erlernen Regeln und Vorgehensweisen bei der Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit und wenden diese an.

Die Lehrkraft muss – passend zu den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler/innen - Selbststeuerungs- und Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit zum Vertreten von Interessen und Lösen von Konflikten vermitteln. Die Lehrkraft benötigt differenziertes Wissen zur Diskussion über moralische und ethische Orientierungen, Klärung von Werten, beim Aushandeln von Interessen der Schüler/innen, bei der Bearbeitung von Konflikten, bei der Gestaltung von Partizipationsprozessen (vgl. Kiper/Mischke 2008). Dabei ist im Kontext des sozialen Lernens auch über die Sozialpsychologie einer Schulklasse und die je unterschiedlichen Typen von Beziehungen und deren Ausgestaltung Wissen zu vermitteln.

Die Schüler/innen müssen die fachlichen Angebote der Lehrkräfte annehmen und durch Arbeit an der Sache ihre eigenen Aneignungsprozesse gestalten. Mit Blick auf den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen kann das Besprechen der jeweiligen Situationstypen, der ihnen eingeschriebenen Herausforderungen und der für die Bewältigung hilfreichen fachlichen und sozialen Vorgehensweisen und dabei sinnvoll zu beachtenden Regeln hilfreich sein.

Beziehungen in der Schulklasse sind auch durch die Schüler/innen zu gestalten. In der Regel wird der Einsatz von Arbeitsformen (wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) nicht nur durch die sachlichen Notwendigkeiten einer jeweiligen Aufgabenstellung und den daraus resultierenden Formen der Bearbeitung, sondern auch durch pädagogische Zielsetzungen bestimmt. Daher sprechen wir auch von „Sozialformen“ des Unterrichts (Hoof 1992), weil – über die Anforderungen zur Bewältigung einer Aufgabe hinaus – pädagogische Ziele bei der Wahl der sozialen Gruppierungen im Unterricht bedeutsam werden. In der Einzelarbeit kann jede/r

Lerner/in ausgehend vom eigenen Vorkenntnisstand und in eigenem Tempo selbstverantwortet lernen. In Partnerarbeit können ggf. Motivationsprobleme aufgefangen und Verständnisfragen geklärt, Wissenslücken geschlossen und offene Fragen geklärt werden. Das gegenseitige Erklären verhilft dazu, etwas besser zu verstehen. Gruppenarbeit ist eine hohe Herausforderung für die Lerner/innen, weil sie oft wenig zielbezogen erfolgt. Manchmal dominieren einzelne Personen, die andere bevormunden; es kann zu Spannungen, Rivalitäten und Konflikten kommen. Die gemeinsame Arbeit aller ist nicht immer gegeben; Gruppenarbeit kann auch von wenigen getragen werden. Von daher gelingt sie eher, wenn eine klare Aufgabenstellung gegeben, die Gruppe zur Planung der Arbeit in der Lage ist, sich Regeln gibt, ein Verständnis für Phasen der Gruppenarbeit erarbeitet wird und wenn jedes Mitglied Verantwortung für den Erfolg von Prozess und Ergebnis übernimmt.

Die Diskussion um die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen erfolgt gegenwärtig vor allem unter dem Postulat der Anerkennung (vgl. Prengel 2013). Gleichwohl ist ein verselbständigter Habitus der Anerkennung nicht per se hilfreich; die Lehrkraft muss angemessen Feedback geben; sie darf auf Erziehungsmaßnahmen oder gar Konfrontationen – wenn erforderlich – nicht verzichten. Sie soll Demütigung, Beschämung oder Missachtung der Schüler/innen vermeiden, muss aber – so erforderlich – Grenzen setzen oder unangemessenes Verhalten zurückweisen.

3. Handeln auf der Grundlage alltagspsychologischer Annahmen?

In der pädagogischen Diskussion wurde die Frage nach der Gestaltung von Beziehungen in die Diskussion um Erziehung und um Lehren und Lernen eingebettet. Im Rahmen von Schule und Unterricht stellte sich die Frage nach der Sicherung der Ordnung in der Schulklasse durch Erziehungsmaßnahmen, nach der Prävention und dem Eingreifen bei Unterrichtsstörungen (Winkel 1988, 1996), nach der Ermöglichung von Gefühlserfahrungen und Sozialerfahrungen neben den Sacherfahrungen (Schulz 1991). Gabriele Strobel-Eisele verweist auf die Aufgabe der Lehrkräfte, die Schüler/innen dabei unterstützen sollten, Aufmerksamkeit für nicht selbst bestimmte Themen zu entfalten und dafür „Distanzüberbrückung“ (Hilfe bei der Entwicklung eines Verhältnisses zum Lerngegenstand) zu geben (Strobel-Eisele 2013).

Lehrkräfte vergegenwärtigen sich vielfach nicht die Bedeutung der Interaktionsgestaltung im Rahmen von Unterricht und Schulen. Während zum „Klassenmanagement“ Hinweise vorliegen (vgl. Kounin 1976; Kiper 2003; Wellenreuther 2004), wird die Gestaltung der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer auf der Grundlage alltagspsychologischer Annahmen vorgenommen. Bierbrauer machte darauf aufmerksam, dass im alltagspsychologischen Verständnis kein Bewusstsein über den Zusammenhang von Wahrnehmung und Interpretation vorhanden ist und oftmals der soziale Kontext und die mit ihm einher gehenden Dynamiken und Zwänge weitgehend ignoriert werden. Dabei wird das Verhalten mit einfa-

chen Erklärungsmustern unter Rückgriff auf als stabil gedachte Persönlichkeitseigenschaften gedeutet. Die Einschätzung der Persönlichkeiten der Schüler/innen erfolgt oft auf der Grundlage eines Ersteindrucks. Bierbrauer verweist auf „Attributionsverzerrungen“, die darin bestehen, beobachtetes Verhalten auf spezifische Eigenschaften des Akteurs zu beziehen (1996, 95ff). „Der fundamentale Attributionsfehler ist die Tendenz, Schlussfolgerungen über stabile Persönlichkeitsdispositionen eines Akteurs zu machen, obwohl sein Verhalten durch Situationsbedingungen ausreichend erklärt werden kann“ (Bierbrauer 1996, 96). Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass Zwänge in Situationen eher unsichtbar bleiben und oftmals unrealistische Vorstellungen über angemessenes Verhalten vorhanden sind (vgl. Bierbrauer 1996, 96ff). Lehrkräfte attribuieren dabei manchmal auf Persönlichkeitseigenschaften und zwar meist auf >Können< und >Wollen<. Sie schätzen den Einfluss der Situation auf das Verhalten als gering ein. Oftmals unterstellen sie Schüler/innen gezieltes Handeln und nicht spontanes Verhalten, das reizgesteuert erfolgt und in seiner Dynamik den impliziten Zwängen der Situation und dem sich öffentlich Darstellen unter den Augen der Gruppe geschuldet ist. Eine einfache Wahrnehmung und Beschreibung des Verhaltens und die Zuschreibung von Ursachen (auch in der Situation) geht mit Formen der schnellen moralischen Bewertung des Verhaltens einher. Diese Attributionen als alltagspsychologisch angelegte Form des Erkennens sagt oftmals mehr über die Beobachter/innen und weniger über die Schüler/innen aus (vgl. Bierbrauer 1996, 82ff). Alltagspsychologische Annahmen werden gern herangezogen, scheinen sie doch zur Verarbeitung von Informationen mit geringem kognitivem Aufwand zu verhelfen. Will man sich von diesen alltagspsychologischen Annahmen trennen, ist eine erste Auseinandersetzung mit den Theorien, Modellen und empirischen Erkenntnissen der Persönlichkeitspsychologie, der Psychologie der Beziehungen und der Sozialpsychologie von Bedeutung, die auf die Beobachtung, Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Veränderung des Verhaltens und Denkens von Individuen, Dyaden und Gruppen zielt.

4. Relevante psychologische Wissensbestände für die Gestaltung von Beziehungen in der Schule

4.1 Relevante Erkenntnisse aus der Persönlichkeitspsychologie

Ist das Verhalten von Menschen stabil und Ausdruck ihrer Persönlichkeit oder unterscheidet sich das Verhalten von Menschen je nach Situation? In der Auseinandersetzung zwischen Dispositionismus und Situationismus wurde deutlich, dass es wenig Hinweise dafür gibt, „dass Verhalten über unterschiedliche Situationen hinweg konsistent ist“ (Laux 2008, 200). Dass gleichwohl ein „Glauben“ an Eigenschaften aufrechterhalten wird, erklärt Laux auf dem Hintergrund von Prozessen der Attribution. „Die Attributionsforschung beschäftigt sich mit der Zuschreibung von Ursachen eigenen und fremden Verhaltens“ (Laux 2008, 203). Er zeigt auf, dass solche

zugeschriebenen Eigenschaften „mehr in den Köpfen der Beobachter als in der handelnden Person zu >finden< sind“ (2008, 203). Als Hintergrund dafür nennt er Verzerrungen aufgrund selektiver Information und selektiver Informationsverarbeitung und die Seltenheit der Nichtbestätigung dieser Attributionen (Laux 2008, 203ff). Dabei ist das Phänomen interessant, dass bei der Erklärung eigenen Verhaltens auf Situationsmerkmale zurückgegriffen wird, während das Verhalten anderer mit deren Eigenschaften erklärt wird.

Laux stellt zum Verständnis der Persönlichkeit ein *Drei-Ebenen-Modell* vor. „Jeder Mensch ist in gewisser Hinsicht (a) wie alle anderen Menschen, (b) wie einige andere Menschen, (c) wie kein anderer Mensch“ (Kluckhohn/Murray 1953, 53)“ (Laux 2008, 137). In Anlehnung an diese Überlegungen werden die psychologischen Theorien unterschieden in solche, die für alle Menschen gültig sind (z. B. psychodynamische Theorien, Prinzipien sozialen Lernens, phänomenologische Prozesse und kognitive Entwicklungsstadien), Momente, die für Gruppen von Personen gültig sind (z. B. Geschlecht, historische Periode, Persönlichkeitsmerkmale) und Momente, die für jede einzelne Person gültig sind. „Mc Adams (1994) unterscheidet drei (...) Ebenen der Persönlichkeit (...): (1) Dispositionelle Eigenschaften (dispositional traits), (2) Persönliche Anliegen (personal concerns) und (3) Lebenserzählungen (life narrative)“ (Laux 2008, 185). In Anlehnung an Mc Adams führt Laux drei Ebenen der Persönlichkeitspsychologie auf (vgl. Laux 2008, 186).

Tab. 1: Drei Ebenen der Persönlichkeitspsychologie nach Mc Adams (1994), nach Laux 2008, 186

Ebene	1	2	3
Bezeichnung	Dispositionelle Eigenschaften (having aspects)	Persönliche Anliegen (doing aspects)	Lebenserzählung (the making of self)
Konkretisierung	Fünf Faktoren (Big Five): Extraversion, Neurotizismus (emotionale Labilität), Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen	Persönliche Pläne, persönliche Projekte, gegenwärtige Lebensaufgaben, Bewältigungsstrategien etc.	Herstellen eines kohärenten Selbst durch Erzählen der eigenen Biografie

Laux definiert (mit Mc Adams und Puls 2006, 12) die Persönlichkeit insgesamt „als die individuelle und einzigartige Variation der genetisch bedingten menschlichen Natur, die sich in einem entwickelnden Muster von Eigenschaften, charakteristischen Adaptationen und integrierenden Lebenserzählungen herausformt und in komplexer und unterschiedlicher Weise von der Kultur beeinflusst wird“ (Laux 2008, 190).

4.2 Relevante Erkenntnisse aus der Psychologie der Beziehung

Asendorpf und Banse (2000) arbeiten daher die Parallelen zwischen Beziehungs- und Persönlichkeitspsychologie heraus.

Tab. 2: Entsprechung zwischen Beziehungs- und Persönlichkeitspsychologie, zitiert nach Asendorpf/Banse 2000, 15

	Beziehungspsychologie	Persönlichkeitspsychologie
Analyseeinheit	Dyade	Person
Beobachtbar	Interaktion	Individuelles Verhalten
Konstrukte	Interaktionsmuster Interaktionsskript Selbstbild Bild der Bezugsgruppe Beziehung	Verhaltensdisposition Verhaltensskript Selbstbild Fremdbild Persönlichkeit

In der Psychologie der Beziehung werden funktionale und persönliche Beziehungen unterschieden. Asendorpf und Banse definieren: „Wenn das Verhalten von zwei Menschen voneinander abhängig ist, so dass jedes Verhalten des einen eine Reaktion auf das vorangehende Verhalten des anderen ist, stehen beide in sozialer Interaktion miteinander. Solche Interaktionen lassen sich durch Verhaltensketten beschreiben (...) Eine solche Verhaltenskette dauert einige Minuten bis zu wenigen Stunden; sie beschreibt eine Interaktionsepisode. Verhaltensketten lassen sich durch die relativen Häufigkeiten der einzelnen Verhaltensweisen der beiden Partner pro Zeiteinheit (Basisraten) und durch die relativen Häufigkeiten der Reaktionen des einen Partners auf das Verhalten des anderen Partners beschreiben (Übergangsraten). Basis- und Übergangsraten beschreiben das Interaktionsmuster der beiden Partner in der Interaktionsepisode. (...) Interaktionsmuster beschreiben also nicht einzelne Personen, sondern Paare von Personen (Dyaden). (...) Dieselbe Dyade kann wiederholt in sozialer Interaktion stehen; dann resultiert eine Sequenz von Interaktionsepisoden und Interaktionsmustern. (...) Die Interaktionsmuster der einzelnen Episoden sind nicht unabhängig voneinander, weil die Interaktionspartner gleich bleiben und sich mit zunehmender Sequenzdauer eine Interaktionsgeschichte der Dyade bildet. (...) Deshalb entsteht nach einigen Interaktionsepisoden meist ein stabiles Interaktionsmuster, das die betreffende Dyade charakterisiert und Vorhersagen ihres künftigen Verhaltens erlaubt.“ (Asendorpf/Banse 2000, 3f).

„Jede Beziehung ist bei beiden Bezugspersonen dreifach kognitiv repräsentiert als Selbstbild, Bild der Bezugsperson und Interaktionsskripte; diese Repräsentationen sind beziehungspezifisch“ (Asendorpf/Banse 2000, 4). Dabei können Beziehungsschemata (als kognitive Repräsentationen) „normative Vorstellungen darüber enthalten, was man selbst oder die Bezugsperson in der Beziehung tun und lassen sollte“ (Asendorpf/Banse 2000, 5). „Das Beziehungsschema einer Person wird nicht nur durch die Interaktionsgeschichte, sondern auch durch Persönlichkeitsmerkmale

bestimmt; deshalb können die Schemata der beiden Bezugspersonen derselben Beziehung unterschiedlich ausfallen“ (Asendorpf & Banse 2000, 6). Asendorpf und Banse stellen heraus, dass Beziehungsschemata affektive Komponenten enthalten (2000, 6). Diese Überlegungen gelten nicht nur für persönliche Beziehungen, auch „Rollenbeziehungen sind soziale Beziehungen, die durch die sozialen Rollen der beiden Bezugspersonen bestimmt sind“ (Asendorpf/Banse 2000, 7). Gleichwohl werden – „mit zunehmender zeitlicher Dauer (...) aus Rollenbeziehungen persönliche Beziehungen“ mit dyadentypischen Merkmalen (Asendorpf/Banse 2000, 7f). Asendorpf und Banse verdeutlichen, dass Beziehungen beziehungspezifisches Verhalten und beziehungspezifische Kognitionen erforderlich machen. Dabei entstehen Wechselwirkungen zwischen Beziehungen; Beziehungen können auch durch triadische Effekte beeinflusst werden (vgl. 2000, 17).

Hinweise zur Erhellung dieser Effekte gewinnen wir aus der Gruppenpsychologie (vgl. Sader 1991). Asendorpf und Banse definieren: „Stehen drei oder mehr Menschen regelmäßig an dem gleichen Ort in wechselseitiger sozialer Interaktion, so spricht man von einer Gruppe“ (2000, 17). Sie weisen auf die funktionale Struktur, das Innehaben von Positionen und das Festlegen des Interaktionsverhaltens durch die Struktur der Gruppe hin, welche die persönlichen Beziehungen in Gruppen beeinflussen. Es kommt zu Statushierarchien, Prozessen der Segregation und Cliquenbildung. Von daher sind Beziehungen zwischen zwei Personen innerhalb einer Gruppe nicht nur von ihren Persönlichkeitseigenschaften (wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Dominanz, Fügsamkeit, Gesprächigkeit), sondern auch von den Eigenschaften der Gruppe abhängig (Asendorpf/Banse 2000, 18; 29).

„In Gruppen reagieren Mitglieder nicht nur auf unmittelbar vorangegangene Ereignisse, sondern auch auf weiter zurückliegende Sachverhalte. (...) Bei längeren Ketten von Reaktionen und Gegenreaktionen kann es zu Aufschaukelungsprozessen kommen, die gewaltige und zum ursprünglichen Anlass disproportionale Ausmaße annehmen können“ (Sader 1991, 113). Daher scheint es in Gruppen eher sinnlos, Ursachen und Wirkungen etikettieren zu wollen (vgl. Sader 1991, 114).

4.3 Beziehungen zwischen Menschen auf der Grundlage von Regeln

Die Sozialpsychologen Michael Argyle und Monika Henderson haben in ihrem Band „Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens“ (1986) sich mit je unterschiedlichen Beziehungen auseinandergesetzt. Sie weisen darauf hin, dass Menschen auf Beziehungen angewiesen sind und dass die Qualität dieser Beziehungen Auswirkungen auf Gesundheit, Wohlbefinden und Glück haben. Sie zeigen, dass es grundlegende „Eigenheiten“ von Beziehungen gibt und dass Menschen Fähigkeiten benötigen, um Beziehungen einzugehen, sie aufrechtzuerhalten und zu beenden und zu ihrem Funktionieren beizutragen. Dabei gibt es für die verschiedenen Beziehungsformen (zwischen Ehepartnern, Eltern und Kindern, Geschwistern, Verwandten, Freunden, Arbeitskollegen, Nachbarn) informelle Regeln.

Argyle und Henderson definieren Beziehungen „als regelmäßige soziale Interaktion über eine bestimmte Zeitspanne hinweg und mit der Erwartung einer gewissen Beständigkeit“ (1986, 12). Die Psychologen unterscheiden Beziehungen nicht nur mit Blick auf ausgewählte Dimensionen (eng-oberflächlich, freundschaftlich-feindselig, egalitär-hierarchisch, aufgabenorientiert-gesellig), sondern mit Blick auf deren Ziele, Regeln, die Umgebungsbedingungen, das Bewegungsrepertoire und die Spieltechnik. Die Wissenschaftler verdeutlichen, dass alle Beziehungen „bis zu einem bestimmten Grad dem Gesetz (unterliegen); darüber hinaus gibt es jedoch zahlreiche informelle Regeln, deren Einhaltung die Mitglieder einer Kultur für notwendig erachten. Regeln ermöglichen Verhalten in verschiedenen Verhaltensbereichen und ermöglichen ein schrittweises Entwickeln und Erproben als Leistung einer Gruppe. Sie können verändert werden. Hält man sich an die Regeln, können sich langfristig Vorteile einstellen, auch wenn man kurzfristig auf einen Vorteil verzichtet.

„Regeln werden entwickelt, damit Menschen in verschiedenen Beziehungen oder Situationen ihre Ziele erreichen“, Probleme vermeiden und Schwierigkeiten bewältigen können“ (Argyle/Henderson 1986, 52)

„Auch Gruppen von Menschen finden Wege zu ihren Zielen; diese Wege sind gemeinsame Lösungen und umfassen ebenso die notwendige Koordination bestimmter Verhaltensweisen wie auch den Ausschluss anderer durch Regeln. Nur wenn solche Koordination verwirklicht ist, werden auch die gemeinsamen Ziele erreicht“ (Argyle/Henderson 1986, 52).

Die Autoren unterscheiden Belohnungsregeln, Intimitätsregeln, Regeln zur Koordination und zum Vermeiden von Schwierigkeiten und Verhaltensregeln gegenüber Dritten. Sie gehen davon aus, dass Beziehungen und Situationen durch Regeln gestaltet werden. Die Auseinandersetzung mit Regeln kann auch zu Erkenntnissen führen.

„Regeln sind nicht allein der Schlüssel zu den wirksamsten Fertigkeiten innerhalb einer Beziehung, sie sind auch der Schlüssel zum Verständnis von Beziehungen“ (Argyle/ Henderson 1986, 60). Viele Menschen – z. T. kulturübergreifend – teilen Ansichten und Überzeugungen darüber, was getan resp. unterlassen werden sollte. Die Psychologen unterscheiden dabei unterschiedliche Arten von Regeln, nämlich Regeln der Selbstdarstellung, aufgabenbezogene Regeln, Regeln der Etikette, Regeln über Austausch, Nähe und Unterstützung, Regeln über den Umgang oder die Lösung von Konflikten (einschließlich von Verhaltensgeboten und -verboten) (vgl. Argyle/Henderson 1986, 371ff).

Die Verletzung mancher dieser Regeln führt zum Zerbrechen oder zum Abbruch der Beziehung“ (Argyle/Henderson 1986, 15).

4.4 Beziehungen in der Schulklasse

Beziehungen können – je nach Bezugsperson – sehr unterschiedliche Unterstützungsfunktionen haben. Weiss (1974) unterschied (1) Bindung, (2) Verlässlichkeit, (3) Selbstwertstärkung, (4) soziale Integration, (5) Beratung, (6) Gelegenheit zu eigener Unterstützung (Asendorpf/Banse 2000, 34). Betrachtet man die Schule als Ort der Begegnung der Jugendlichen und Institution, die das Eingehen und Ausgestalten (oder auch Auflösen) von Beziehungen ermöglicht, so können hier je unterschiedliche Unterstützungsfunktionen durch verschiedene Partner wahrgenommen werden.

Die Beziehungen der Kinder oder Jugendlichen in der Schule untereinander werden in der Regel als „Peer-Beziehungen“, also als Beziehungen nichtverwandter Kinder und Jugendlichen gefasst. Die Intensität und Nähe dieser Beziehungen ist abhängig vom Alter, Geschlecht, Ethnie, soziale Lage, Habitus, Orientierungen und vom Erleben. „Nach Kelly et al. (1983) ist eine Beziehung desto enger, (1) je häufiger sich die beiden Bezugspersonen beeinflussen, (2) je stärker der Einfluss jeweils ist, (3) je unterschiedlicher die betroffenen Aktivitäten sind, (4) je länger diese wechselseitige Abhängigkeit bestanden hat.“ (Asendorpf/ Banse 2000, 23). Jugendliche verbringen mit einzelnen oder mehreren Peer nicht nur Zeit; sie teilen auch „private Gedanken und Gefühle“ (Asendorpf/Banse 2000, 24). Es kann auch zu erotischen oder sexuellen Beziehungen kommen. Beziehungen dienen auch dazu, sich gegenseitig zu unterstützen. Die Wissenschaftler differenzieren in eine emotionale, eine instrumentelle und eine informationelle Unterstützung. Dabei kann unterschieden werden, ob von der Beziehung potentiell Unterstützung erwartet wird oder diese schon tatsächlich erhalten wurde (2000, 27). „Unterstützung ist beziehungspezifisch und hat beziehungspezifische Korrelate“ (2000, 28).

4.5 Freundschaften unter Kindern und ihre Regeln

Schon Kinder und Jugendliche schließen Freundschaften (Aryle/Henderson 1986, 101ff). Mit Freunden kann man gemeinsamen Interessen nachgehen, sie gewähren sozialen Rückhalt und Hilfe. In der Regel kann man Freundschaften auf dem Hintergrund der „Austauschtheorie“ erklären. Eine Beziehung wird von jemandem aufrechterhalten, „wenn das Verhältnis von Aufwand (Kosten) und Ertrag (Belohnungen) ebenso günstig ist, wie er es – unter Berücksichtigung der >Kosten< für eine etwaige Veränderung – von den verfügbaren Alternativen erwarten kann“ (Aryle/Henderson 1986, 20f). Innerhalb einer Beziehung wird versucht, ein tatsächliches oder psychisches Gleichgewicht herzustellen; gelingt das nicht, kommt es zur Beendigung von Beziehungen.

Für Freundschaften gelten nun bestimmte Regeln:

1. „Freiwillig Hilfe anbieten, wenn sie benötigt wird
2. Die Privatsphäre des Freundes/der Freundin respektieren
3. Geheimnisse wahren

4. Einander vertrauen, sich aufeinander verlassen
5. Sich für den Anderen in dessen Abwesenheit einsetzen
6. Einander nicht öffentlich kritisieren
7. Emotionalen Rückhalt gewähren
8. Während der Unterhaltung dem anderen in die Augen sehen
9. Sich beim Zusammensein bemühen, dass der andere glücklich ist
10. Keine Eifersucht auf oder Kritik an den Beziehungen des anderen
11. Tolerant gegenüber den Freunden des anderen sein
12. Einander Erfolgsneuigkeiten mitteilen
13. In persönlichen Dingen um Rat fragen
14. Nicht nörgeln
15. Mit dem Freund/der Freundin scherzen und frotzeln
16. Versuchen, Schulden zurückzuzahlen und sich für Gefälligkeiten oder Komplimente erkenntlich zeigen
17. Dem Freund/der Freundin persönliche Gefühle und Probleme offenbaren“

(Argyle/Henderson 1986, 121)

4.6 Was Lehrkräfte und Schüler/innen voneinander erwarten dürfen

Die Psychologen Argyle und Henderson nennen zwei Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, nämlich „(1) einen aufgabenorientierten, der auf Wissensvermittlung abzielt; (2) einen zwischenmenschlichen, der eine relativ langfristige Beziehung beinhaltet“ (Argyle/ Henderson 1986, 340). Mit Blick auf die erste Aufgabe stellen Argyle und Henderson Vorgehensweisen heraus, die sich als besonders wirkungsvoll erwiesen:

1. „Klares Einführen (Strukturieren) von Themen oder Tätigkeiten
2. Verständliches Erklären anhand von Beispiele und erläuterndem Material
3. Systematische und praktische Einteilung des Stoffs
4. Abwechslung in Unterrichtsmaterial und -methoden
5. Einsatz von Fragen, vor allen von Fragen nach größeren Zusammenhängen
6. Verwendung von Lob und anderen (verbalen und nichtverbalen) Bestätigungen
7. Ermutigung der Mitarbeit von Schülern
8. Aufgreifen, Vertiefen und Weiterentwickeln der Ideen von Schülern
9. Ausdruck von Herzlichkeit; Zuwendung und Freude, hauptsächlich nichtverbal“

(Argyle/Henderson 1986, 339)

Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte auch richtige Beziehungen zu den Schüler/innen gestalten. Argyle und Henderson nennen folgende Regeln für Lehrkräfte:

1. „Gut über den Unterrichtsstoff informiert sein
2. Die Arbeit des Schüler konstruktiv kritisieren
3. Den Schüler gerecht behandeln
4. Die Arbeit des Schülers ernst nehmen
5. Unterrichtsstunden gründlich vorbereiten
6. In der Lage sein, Fragen zu klären
7. Den Schüler, wenn nötig, zurechtweisen
8. Geheimnisse wahren
9. Die Privatsphäre des anderen respektieren
10. Zu regelmäßigen Zeiten erreichbar sein
11. Unwissenheit zugeben, wenn es nötig ist
12. Rücksicht auf persönliche Probleme des Schülers nehmen
13. Dem Schüler während des Gesprächs in die Augen sehen
14. In Anwesenheit von Schülern keine Schimpfworte gebrauchen
15. Keine sexuellen Aktivitäten mit dem Schüler aufnehmen
16. Keine Befehle ohne Erklärung erteilen
17. Den Schüler nicht um materielle Hilfe bitten
18. Den Schüler mit dem Vornamen ansprechen
19. Emotionale Unterstützung gewähren
20. Keine persönlichen Geldangelegenheiten mit dem Schüler erörtern
21. Danach streben, sich im bestmöglichen Licht darzustellen“

(Argyle/Henderson 1986, 339)

Nach Argyle und Henderson bestrafen Schüler/innen ihre Lehrer, wenn diese sich nicht an diese Regeln halten, z. B. mit Beleidigungen, Disziplinlosigkeit oder sogar körperlichen Übergriffen (Argyle/Henderson 1986, 340). Schüler/innen lehnen Lehrkräfte ab, die sich arrogant und distanziert verhalten, die die Namen der Schüler/innen nicht kennen, nicht für Ordnung sorgen können, unfair sind und ungerechte Strafen verteilen (vgl. Argyle/Henderson 1986, 339f).

Auch Lehrpersonen haben Wünsche an ihre Schüler/innen. Argyle und Henderson stellten die Regeln für Schüler so zusammen:

1. „Ideen vorbringen und verteidigen
2. Initiative ergreifen, wo es möglich ist
3. Konstruktive Kritik akzeptieren
4. Nicht zögen, zu fragen, wenn etwas unklar ist
5. Aufgetragene Arbeiten erledigen
6. Übungsaufgaben rechtzeitig abliefern
7. Dem Lehrer gegenüber nicht unverschämt sein
8. Die Privatsphäre des Lehrers respektieren
9. Geheimnisse nicht preisgeben
10. Den Anweisungen des Lehrers folgen

11. Dem Lehrer während des Gesprächs in die Augen sehen
12. Dem Lehrer Erfolgsmeldungen mitteilen
13. Dem Lehrer gegenüber nicht unterwürfig sein
14. Keine sexuellen Aktivitäten mit dem Lehrer aufnehmen
15. In Anwesenheit des Lehrers keine Schimpfwörter gebrauchen“

(Aryle/Henderson 1986, 342).

Die Autoren geben Hinweise zum belohnenden Verhalten, zu Wegen der Beeinflussung, zum Umgang mit Konflikten und zu Bewältigung von längeren Interaktionsabläufen (vgl. Argyle/Henderson 1986, 391ff).

Diese Hinweise zeigen, dass eine Untersuchung der Peer-Kultur in der Schule und des Verhaltens von Jugendlichen gegenüber Lehrkräften in einzelnen Szenen nicht hilfreich ist, wenn die Ko-Konstruktionsprozesse mit Blick auf die Sache ignoriert werden. Es kann dann nämlich nicht erfasst werden, inwiefern öffentliche und publikumswirksame Herausforderungen der Lehrperson durch Übertreiben, Überraschen, Imitieren und Wettkämpfe (vgl. Breidenstein 2009) auch Resultat mangelnder inhaltlich-fachlicher Angebote durch die Lehrkräfte sind. Von daher verweisen die Überlegungen der Psychologen auf die Tatsache, dass eine Erforschung der Peer Kultur in der Schule ohne Blick auf die Qualität der Lehr- und Lernprozesse keine Aussagen zu treffen vermag, inwieweit diese Kultur auch als Reaktion auf fehlende, unzureichende oder wenig adaptive Lernangebote zu verstehen ist.

5. Herausforderungen zum Handeln

In sozialpsychologischen Denkansätzen wird vom „unauflösbaren Systemzusammenhang“ zwischen Person und Umwelt ausgegangen und deren komplexe Dynamik untersucht (vgl. Bierbrauer 1996, 11). Bierbrauer stellt heraus: „Menschliches Verhalten und Denken wird überwiegend durch die Kräfte des sozialen Kontexts geformt“ (Bierbrauer 1996, 11). Dabei wird die Abhängigkeit des Verhaltens von der Situation (Situationshypothese) herausgestellt: „Individuelles und kollektives Verhalten ist immer eingebettet in einen sozialen Kontext mit seinen Situationskräften. Das sozialpsychologische Erkenntnisinteresse ist darauf gerichtet, wie der soziale Kontext Verhalten, Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Motive beeinflusst.“

Pädagogisches Handeln als soziales Handeln erfolgt durch Ko-Konstruktionsprozesse. Die besondere Form pädagogischen Handelns besteht dabei darin, dass Lehrpersonen bei diesen Ko-Konstruktionsprozessen mit ihren Fähigkeiten mit den Schüler/innen kooperieren und sie in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen unterstützen.

5.1 Zur Unterscheidung von Handeln, Tun und Verhalten

Kiper und Mischke unterscheiden Handeln, Tun und Verhalten. *Handeln* lässt sich durch die Merkmale der Zielgerichtetheit, „der Bewusstheit, der hierarchisch-sequentiellen Regulation unter Rückgriff auf (soziale und individuelle) Wissensstrukturen“, der Selbstüberwachung und Reflexivität kennzeichnen, „wobei eine Mindestintegration zwischen Kognition, Emotion und Handlungsausführung vorausgesetzt wird“ (Wahl 1991, 23). Es ist hierarchisch organisiert und sequentiell gegliedert. Verschiedene Abläufe finden zeitgleich und in fakultativer Unabhängigkeit voneinander statt; kognitive und emotionale Prozesse sind beteiligt. Das *Tun* kann ebenfalls bewusst und zielgerichtet sein; es ist aber weniger komplex und dem Handeln untergeordnet. Tun kann von persönlichen Wünschen und Motiven mit bestimmt sein. Das *Verhalten* umfasst willkürliche und unwillkürliche, bewusste und unbewusste Reaktionen. Oftmals erfolgt es reizgesteuert-reaktiv. Es kann durch Affekte bestimmt sein. Verhalten kann auf der Grundlage von Regeln oder Traditionen erfolgen und sozialisatorisch erworben worden sein. Handeln wird als eigenständige psychische Gegenstandseinheit verstanden, die dem Tun und Verhalten vorgeordnet ist (vgl. Kiper/Mischke 2008, 12ff; Kiper/Mischke 2009, 37ff).

Pädagogisches Handeln als soziales Handeln in der Institution Schule erfolgt orientiert an fachlichen (vgl. Kiper/Mischke 2009) und/oder fächerübergreifenden Zielen (vgl. Kiper/ Mischke 2008). Pädagogisches Handeln ist plan- und wertorientiert. Als planorientiertes Handeln ist es an Zielen orientiert, für deren Erreichen Prozesse durchdacht und ausgestaltet werden. Beim wertorientierten Handeln wird systematisch geprüft, ob Wertschätzung, Anerkennung, Feinfühligkeit oder andere pädagogische Werte in der Interaktion und Kommunikation zum Ausdruck gebracht werden.

Voraussetzung für die Entwicklung angemessenen plan- und wertorientiertes Handeln sind Formen der Auswertung, Evaluation und Reflexion des Unterrichts und regelmäßige professionelle Reflexionsprozesse über die Qualität der Interaktion und Kommunikation mit den Schüler/innen. Wertorientiertes Handeln kann im Umgang mit den Schüler/innen diesen helfen, sich angenommen und wertgeschätzt zu fühlen und ein positives Selbstwertgefühl herauszubilden.

Lehrer/innen ebenso wie Schüler/innen befinden sich während des Unterrichts nicht immer im Modus des zielorientierten Handelns. Wenn wechselseitig ein „Verhalten“ als zielgerichtetes Handeln interpretiert wird, kann es zu Prozessen der Übertragung und Gegenübertragung kommen. Hier kann sich eine Dynamik entfalten, die ggf. gestoppt und aus der durch gezielte professionelle Reflexion gelernt werden sollte (vgl. Bernfeld 1925). Das Verhalten der Schüler/innen ist oftmals kein gezieltes Handeln, sondern resultiert aus der Rolle, aus der besonderen Situation und aus Gruppenprozessen. Mit Blick auf die Ergebnisse der Attributionsforschung sollte Verhalten zunächst aus der Situation erklärt werden. Erst zuletzt sollte auf Persönlichkeitseigenschaften rekuriert werden. Die Lehrperson ist als Erwachsene eher in der Lage, Stimmungsschwankungen zu bewältigen, Verhaltensweisen zu stoppen,

ihr Handeln zu steuern und die langfristigen Folgen des Handelns zu überblicken (vgl. Crone 2011).

5.2 Berufsethische Werte

Die Werte der Lehrkraft sind orientiert an gesellschaftlichen Wertvorstellungen, an berufsethischen Maximen und persönlichen Überzeugungen. Interaktion und Kommunikation mit den Schüler/innen darf nicht verletzend sein. „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“, so sieht es ein im Jahr 2000 verabschiedetes Gesetz zur gewaltfreien Erziehung vor.

Lehrkräfte dürfen Schüler/innen nicht indoktrinieren oder mit Themen, die sie noch nicht verstehen und verkraften können, überwältigen.

Sie müssen wertschätzend mit den Schüler/innen umgehen. Formen der Herabsetzung, Beschämung, Bloßstellung, Ausgrenzung, Einschüchterung, des Ignorierens oder Beleidigens sind nicht angemessen; gewünscht sind Takt, Zuwendung, Feingefühl, Anteilnahme (vgl. Speck 1996; Prengel 2013, 63ff).

In den letzten Jahren gibt es einen umfangreichen Diskurs über Fehlverhalten von Lehrkräften. Dabei werden körperliche Übergriffe (Formen von Gewalt) und/oder sexueller Missbrauch angeprangert. Darüber hinaus werden auch Formen des Ausdrucks mangelnder Achtung gegenüber Schüler/innen durch zynische Bemerkungen, Kränkung, Beschämung, Demütigung, Diskriminierung, Vorverurteilung angeprangert. Die Art des Umgangs mit den Kindern, ausgedrückt in Sprache, Mimik und Gestik wird in den Blick genommen, in denen Geringschätzung, Verkennen, Übergehen, nicht ernst nehmen, nicht für voll nehmen, unterschätzen, zu wenig Wert auf jemanden legen, nicht berücksichtigen, ignorieren, kränken, verachten, verabscheuen ausgedrückt werden. Gegen eine Ausrichtung der Diskussion über Beziehungen in der Schule nur unter einer wertorientierten Perspektive wandte sich Hermann Giesecke. Er warnte davor, die menschlichen Beziehungen in der Schule zu psychologisieren, gingen doch damit die Fundamente pädagogischen Denkens und Handelns, nämlich *Forderungen* an die Schüler/innen zu stellen und die Schule als soziale Tatsache zu verstehen, verloren. „Die unmittelbare pädagogische Beziehung enthält von sich aus keine Maßstäbe für die notwendige Balance von Nähe und Distanz“ (Giesecke 2013, 76). Daher müsse die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen von den *Aufgaben* her bestimmt werden.