

Tipker, Christoph

## **Pädagogische Leitbilder und Lehrstile als Grundlagen professioneller Beziehungsgestaltung. Interdisziplinäre und literarische Denkanstöße zum Primat der Beziehung**

2017, 21 S.



Quellenangabe/ Reference:

Tipker, Christoph: Pädagogische Leitbilder und Lehrstile als Grundlagen professioneller Beziehungsgestaltung. Interdisziplinäre und literarische Denkanstöße zum Primat der Beziehung. 2017, 21 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148267 - DOI: 10.25656/01:14826

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148267>

<https://doi.org/10.25656/01:14826>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Pädagogische Leitbilder und Lehrstile als Grundlagen professioneller Beziehungsgestaltung. Interdisziplinäre und literarische Denkanstöße zum Primat der Beziehung**

**Christoph Tipker**

## *1. Einleitung*

Der Terminus, mit dem sich die gegenwärtigen äußeren Bedingungen pädagogischen Handelns nicht nur charakterisieren lassen, sondern der auch die von Lehrern selbst formulierten Erwartungen bestimmt, heißt Widersprüchlichkeit (vgl. Mischke & Wragge-Lange 1994, 117; Giesecke 2003, 13). Mit Blick auf die externen Akteure, die das Bildungswesen dominieren, auf die Merkmale der pluralistischen und postmodernen Gesellschaft, das fragmentierte Wahrnehmen und Wissen ihrer Mitglieder und die vielfältigen und unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen, ist der Verlust und Rückzug von externen gesellschaftlichen Institutionen einhergegangen, die es vermochten, Werte und Normen verbindlich festzulegen (vgl. Mischke & Wragge-Lange 1994, 127; Giesecke 2003, 11). Mit dem Verlust verbindlicher Werte und Normen, die über den Grundkonsens des demokratischen politischen Systems hinausreichen, geht eine zunehmende Verunsicherung der Lehrenden einher. Diese neigen häufig dazu, auf die gesellschaftliche Widersprüchlichkeit mit Idealismus und überwiegend monokausalen, weltanschaulich geschlossenen und weitestgehend kohärenten Theorien über die Wirksamkeit pädagogischer Erziehungsmittel zu antworten (vgl. ebd., 13; Vanderstraeten 2007, 283).

Der „pädagogische Sinn“ der auf die Gesamtentwicklung von Schülern bezogenen Bildungsgänge wird in der pluralistischen Gesellschaft ebenso fragwürdig wie das moderne Selbstverständnis eines Pädagogen, welches die Persönlichkeit und Entwicklung eines Kindes im Ganzen im Blick halten soll (vgl. Giesecke 2003, 9f). In der pluralistischen Gesellschaft der Postmoderne steht diesem ganzheitlichen Erziehungsbegriff von Familie und Schule die lediglich partikulare, auf ein genau definiertes Lernziel gerichtete Wirkung pädagogischen Handelns gegenüber (vgl. ebd., 10f & 15f). Eine professionell gestaltete pädagogische Beziehung, zumal diese durch ihren öffentlichen Charakter bestimmt ist, kann dann ebenfalls nur einen partikularen Charakter haben; sie ist auf ein bestimmtes Ziel (einen Lernprozess) gerichtet und besteht nur für die Dauer der gemeinsamen Bearbeitung (vgl. ebd.). Dieser Erkenntnis folgt für die Gestaltung professioneller pädagogischer Beziehungen die notwendige Einsicht, die Qualität der Beziehungsgestalt hänge maßgeblich vom Expertenwissen ab stehe zu und den subjektiven, zumeist impliziten Annahmen der Lehrenden über das Lernen selbst in einem bislang kaum erforschten Abhängigkeitsverhältnis.

Die qualitative Auswirkung gesicherter pädagogischer Leitbilder (vgl. Wellenreuther 2004, 60ff) und sozialpsychologischer Erkenntnisse über die Wirkungen verschiedener Lehrstile (vgl. u.a. Ulich 2001, Steins 2005, Thies 2008) auf die Gestaltung der pädagogischen

Beziehung unter Berücksichtigung derer Strukturmerkmale und Gestaltungsaufgaben entzieht sich der bisherigen schulpädagogischen Reflexion. Lediglich implizit lassen die im schulpädagogischen Diskurs bestehenden Modelle der pädagogischen Beziehung Aussagen über geeignete Erziehungsmittel und mögliche Erwartungen der Schüler zu. Die Beziehungsgestaltung wird dabei zunächst von der Person der Lehrenden, ihrem Status, ihren Erziehungsidealen und dem professionellen Bezugsrahmen ihrer Berufsaufgaben ausgedacht. Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung und der Sozialpsychologie geben jedoch Anlass zu reflektieren, ob die Erwartungen der Schüler letztlich stärker an das Charisma der Lehrenden gebunden sind, oder ob sich in ihrer Sicht ein lernwirksames, vertrauensbasiertes Arbeitsverhältnis nicht vor allem in der Konfrontation mit pädagogischen Leitbildern und Lehrstilen auszeichnet.

Der vorliegende Aufsatz nimmt im Anschluss an die Darstellung diskursiver Modelle und empirischer Erkenntnisse literarische Reflexionen dieser Phänomene in zwei exemplarisch ausgewählten kinder- und jugendliterarischen Texten (*Paul Maar: Eine Woche voller Samstage; Kirsten Boie: Ich ganz cool*) zum Anlass, um den schulpädagogischen Diskurs kritisch zu befragen und ggf. um analytische Einsichten zu ergänzen.

## *2 Modelle der pädagogischen Beziehung*

Hanna Kiper (2001, 14f) zeigt, dass sich die verschiedenen schulpädagogischen Ansätze zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen modellhaft skizzieren lassen. Sie unterscheidet ein Familien-Modell, das Modell der Erziehungsgemeinschaft und ein partnerschaftliches Modell, das auf einer distanzierten, partikularen Interaktion beruhe (vgl. ebd.) Insbesondere ein Familien-Modell (vgl. u. a. Struck 1993; Helsper, Kramer & Hummrich et al. 2009) und ein Partnerschafts-Modell sind im gegenwärtigen schulpädagogischen Diskurs fest verankert (vgl. u. a. Giesecke 2001 & 2003; Koring 1992) und Teil einer strittigen Debatte im öffentlichen Diskurs über die Bedeutung schulischer Erziehung. Das reformpädagogische Modell einer geschlossenen Erziehungsgemeinschaft gleichaltriger Schüler mit einem erwachsenen Erzieher wird hingegen vor allem in historischen Darstellungen reflektiert und erfährt lediglich in der Debatte um die spät aufzuarbeitenden Missbrauchsskandale an Reformschulen und –internaten gegenwärtig kritische Aufmerksamkeit (vgl. u.a. Giesecke 1997; Oelkers 2005, 245ff; Schmoll 2010). Eher impliziert der neuere Ansatz einer interdisziplinären ‚Vertrauensforschung‘ ein viertes, im gegenwärtigen schulpädagogischen Diskurs relevantes und breit rezipiertes Vertrauens-Modell (vgl. u. a. Schweer 1996 & 2008, Sautermeister 2009 a & b; Walter-Laager & Pfiffner 2009).

Das *Familien-Modell* ist zumeist im reformpädagogischen Diskurs und in einer wertkonservativen Schulkritik der Eltern etabliert. Es begründet die besondere Qualität der pädagogischen Beziehung in familiären, ‚natürlichen‘ Erziehungstypen und ist bemüht, diese auch

im institutionellen Umfeld strukturell und emotional nachzubilden. Die prominenteste und in der Schulpädagogik am breitesten rezipierte theoretische Grundlage für ein Familienmodell figuriert Herman Nohls „Pädagogischer Bezug“ (vgl. Nohl 2002, 164f). Selbst dort, wo in der Rezeption vor allem die strukturellen Merkmale dieses Theorems von ihrer historischen Figuration abgelöst sind (etwa in den Theorien zur Identitätsbildung), ist implizit noch das familiär geprägte Bild der Lehrer, die für ihre Schüler Partei nehmen und zwischen ihnen und der äußeren Welt vermitteln, enthalten (vgl. u. a. Mischke & Wragge-Lange 1994, Hoch 2005, Klika 2000). Die Schule bietet hier einen pädagogischen Schutzraum in einer als zunehmend entkindlicht empfundenen Welt. Dabei wird in diesem Modell vor allem die Relevanz einer für die erzieherischen Aufgaben berufenen Lehrerpersönlichkeit betont. Das wichtigste Handlungsinstrument der Lehrer sei damit ihr Charisma, getreu dem reformpädagogischen Wahlspruch: „Die Person des Lehrers sei sein bestes Curriculum“. (Hentig 1993, 239) Die pädagogische Beziehung kann aus dieser Perspektive kaum professionalisiert werden; eher werden deprofessionalisierte Formen pädagogischen Handelns offen bevorzugt (vgl. Vanderstraeten 2007, 282). Der Idee der Berufung der Lehrer entspricht das Bild der natürlichen, individuellen Begabung der Schüler. Die klassischen Erziehungsmittel, die in diesem Modell zur Verfügung stehen, sind deshalb das Gewähren, Loben, Belohnen, Ignorieren, Tadeln, Bestrafen und der Liebesentzug (vgl. Kiper 2001, 14). Das pädagogische Leitbild des Familien-Modells weist dabei enge Verbindungen mit Edward L. Thorndikes lerntheoretischen Annahmen auf, das erzieherische Maßnahmen vor allem auf konditionierte Reiz-Reaktions-Verhältnisse reduziert (vgl. Wellenreuther 2004, 60ff; s. 3.1).

Das *Partnerschafts-Modell* ist eng verbunden mit Theodor Wilhelms Konzeption einer politischen Bildung nach Auschwitz und wird gegenwärtig vor allem in der Professionstheorie geltend gemacht (vgl. Wilhelm 1956). Die pluralistische, postmoderne Gesellschaft und ihre vielfältigen Widersprüchlichkeiten werden anerkannt und in der pädagogischen Beziehung akzeptiert. Deshalb übernehmen die Lehrer nicht nur eine bedeutsame Verantwortung für die Beziehungsgestaltung, sondern vor allem auch für deren jeweiligen Inhalt. Die Lehrer strukturieren ihr eigenes, widersprüchliches Wissen in ein attraktives Bildungsangebot um, stellen dabei aber eine partikulare, kulturell distanzierte Interaktion her, die auf die Dauer, den Ort und den Zweck des gemeinsamen Lernens begrenzt ist (vgl. Giesecke 2001, 124). Diese Begrenzungen dienen dem Schutz des professionellen und vorbildlichen Lehrerhandelns in der Interaktion ebenso wie dem Sozialen Lernen der Schüler (vgl. Giesecke 2001, 113ff). Ein Lehrerhandeln, das den unmittelbaren Lernzweck überschreitet und in engen privaten Bindungen resultiert, führt zwangsläufig zu Exklusionseffekten in der Lerngruppe, verstärkt die Unfähigkeit der Schüler, neue pädagogische Beziehung aufzubauen und mitzugestalten und gefährdet letztlich die Basis der Interaktion selbst (vgl. Giesecke 2003, 122). Für die Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrer gilt Hermann Gieseckes pointierter Grundsatz: „Charisma

lässt sich nicht auf Serie legen.“ (Ebd., 114). Partnerschaftlich agierende Lehrer reflektieren deshalb stets öffentlich die Widersprüchlichkeit des eigenen Wissens und ihrer Positionen und bilden ein Bewusstsein für die Vermeidung von weltanschaulichen Indoktrinationen, körperlichen, psychischen, sexuellen, kulturellen und religiösen Übergriffen aus (vgl. Giesecke 2001, 127). Vertrauen bildet sich seitens der Schüler im Verlauf der Interaktion, wenn ihre Erfahrungen mit den Lehrern diesem Grundsatz nicht widersprechen (vgl. ebd., 132). Das professionstheoretische Partnerschafts-Modell enthält daher die Forderung sowie Ansätze zur Entwicklung eines für die ganze Profession gültigen Berufsethos', das ein Berufsleitbild und standesrechtliche Verpflichtungen enthält (vgl. Giesecke 1997). Es betont den Angebotsscharakter von professionell gestalteten Lernarrangements (vgl. Giesecke 2001, 113) und erklärt die technologische Planung und Überwachung sozialer Interaktionen in Unterrichtssituationen für erlernbar (vgl. Oser 1998). Die Gestaltung der jeweiligen pädagogischen Interaktion und die Vorteile ihres professionellen Charakters in der Schule müssen den Lehrern und Schülern bewusst sein und bei Grenzverstößen offen diskutiert werden. Die Unterrichtskommunikation zeichnet sich in diesem Modell deshalb durch ein höfliches, respektvolles und tolerantes Miteinander und den Aufbau einer diskursfähigen argumentativen Praxis in der Lerngruppe aus, die auch dem Schutz der Schüler vor sich selbst dient (vgl. Giesecke 2001, 124). Erzieherische Maßnahmen bleiben partikular auf den Lernzweck bezogen und zeigen sich u. a. in Formen des Gesprächs, der Ermutigung, Beratung und Erinnerung (vgl. Kiper 2001, 15). Sozialpsychologische Forschungen rechtfertigen das professionstheoretische Partnerschafts-Modell insbesondere aus der Perspektive von Schüler, die sowohl formale Gleichheit und demokratische Beteiligung am Unterrichtsgeschehen einfordern, aber auf die (anerkannte) Autorität und administrative Durchsetzungsfähigkeit der Lehrer nicht verzichten wollen (s. 3.2).

Das *Vertrauens-Modell* beruht auf den hermeneutischen und empirischen Annahmen einer interdisziplinären ‚Vertrauensforschung‘, welche sich ebenfalls auf Herman Nohls Konzeption des „Pädagogischen Bezugs“ beruft und die Vorteile einer asymmetrischen pädagogischen Interaktion betont (vgl. Schweer 1996, 43). Vertrauen wird als grundlegendes strukturelles Merkmal jeder erfolgreichen pädagogischen Interaktion betrachtet. Es müsse bereits zu Beginn der Beziehungsanbahnung seitens der Lehrer durch die Gewährung von Vertrauensvorschüssen an die Schüler etabliert werden und ist nicht als Nebeneffekt erfolgreichen Lernens herzustellen (vgl. ebd.). Lehrer werden als professionell beratende HelferInnen verstanden, die den Schüler bei der Lösung fachlicher wie privater Probleme helfen und sind damit in der professionellen Ausübung ihrer Tätigkeit massiv eingeschränkt (vgl. Sautermeister 2009a, 203). Positive Vertrauensbeziehungen zwischen Lehrern und Schüler sind langfristig zu etablieren, ihre Qualität ist jedoch hochgradig abhängig von situativen und sozialen Faktoren in der Lerngruppe. Die pädagogische Beziehung ist hier nicht auf ihre beständige

Auflösung, sondern auf ihre Fortführung hin angelegt. Lehrer beziehen ihre Motivation für die Gestaltung einer vertrauensvollen Interaktion aus externen Normen und einem Berufsethos (vgl. Sautermeister 2009b, 233f). Da diese normativen Fundamente widersprüchlich bzw. nicht entwickelt sind, erfahren Persönlichkeit und Charisma hier eine neue berufspraktische Relevanz. In der besonderen Berücksichtigung des Anfangskontaktes zeigt sich, dass die anfänglichen gegenseitigen Sympathien oder Antipathien die Qualität der pädagogischen Beziehung nachhaltig prägen. Schüler nehmen Typisierungen ihrer unterschiedlichen Lehrer vor und sind selbst bestrebt, die als positiv erfahrenen Beziehungen langfristig fortzuführen, wengleich sie die Qualität der Interaktion besonders an der fachlichen Komponente festmachen (vgl. Schweer 1996, 139). Ältere Studien zeigen zudem, dass sich die Bereitschaft zur Annahme und die Entwicklung von vertrauensvollen Beziehungen auch nach Alter und Geschlecht der Schüler unterscheiden (vgl. ebd., 44). Erzieherische Maßnahmen bleiben deshalb konsequent auf den Erhalt des Vertrauens gerichtet und sind somit ‚natürlich‘ zu gestalten – sie entsprechen also denjenigen typischen Maßnahmen, die auch familiäre Strukturen vorsehen. Das Vertrauens-Modell suggeriert eine empirisch ‚fundierte‘ Variante des reformpädagogisch und wertkonservativ geprägten, normativen Familien-Modells.

Es ist kritisch anzumerken, dass die vorgefundenen Modelle vor allem positive Regeln zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung liefern, negative Folgen der beschriebenen Interaktionsmuster aber nicht reflektieren. Allein das Partnerschafts-Modell enthält Informationen zu einem unvorbildlichen Lehrerverhalten und benennt einige strukturelle Faktoren, die zum Scheitern der pädagogischen Interaktion führen können. Die möglichen Folgen eines solchen Scheiterns bleiben aber auch hier nur angedeutet. Insbesondere die Folgen von schwerwiegenden Grenzüberschreitungen, die auf intimen Verhältnissen beruhen, werden weitgehend tabuisiert. Die Modelle liefern vorwiegend normative Handlungsvorstellungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und bleiben selbstreflexiv, wobei auch die empirischen Forschungen nur eine geringe Differenzierung nach sozialen Faktoren wie Schichtenzugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Konfession, usw. anbieten.

### *3 Forschungsbefunde zu pädagogischen Leitbildern und Lehrstilen*

Die empirische Lehr-Lernforschung und die Sozialpsychologie setzen sich mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse mit der Wirkung pädagogischer Leitbilder und diesen folgenden Lehrstilen auseinander. Während die empirische Lehr-Lernforschung danach fragt, inwieweit die Materialisierungen der verschiedenen pädagogischen Leitbilder in Lehrstilen zum Erfolg schulischen Lernens beitragen, interessiert sich die Sozialpsychologie für deren Wirkungen auf das schulische Erleben und Verhalten von Schüler. Wengleich die Tradition sozialpsychologischer Forschung zu Lehrstilen bereits länger besteht, so ist die Genese verschiedener pädagogischer Leitbilder, die das Denken und Handeln von Lehrern im Unterricht

und in der Interaktion mit einzelnen Schüler steuern, der Auseinandersetzung mit klassifizierten Lehrstilen logisch voranzustellen.

### *3.1 Pädagogische Leitbilder*

Pädagogische Leitbilder können als diejenigen Wissensbestände und Einstellungen von Lehrern über das Lehren und Lernen definiert werden, die deren qualitative Analyse von Unterrichtssituationen und die gezogenen Handlungskonsequenzen koordinieren. Gleichsam können sie aber auch die Wahrnehmung des hohen Komplexitätsgrad der Lernhandlungen reduzieren. Sie basieren vorwiegend auf dem innerhalb der verschiedenen Ausbildungswege erworbenen Expertenwissen, welches der Koordinierung konjunktiver, in der Schulpraxis durch Erfahrung erworbener Wissensbestände vorangeht. Die Ausbildungssituation, die pädagogische Tradition der in der Ausbildung tradierten Inhalte und Kompetenzen und deren unterschiedliche Lösungsvarianten des Transferproblems in der Wissensvermittlung tragen zur unterschiedlich starken Ausprägung klar voneinander abzugrenzenden pädagogischen Leitbildern bei.

Martin Wellenreuther (2004) bestimmt im schulpädagogischen Diskurs drei Leitbilder des schulischen Lernens, die er modellhaft gegenüberstellt und anhand empirischer Befunde überprüft, obgleich die Rationalität der Empirie der theoretischen Konstruktion des Leitbildes gesicherter ist, als das Leitbild selbst. Das Kriterium zur Überprüfung des „Wahrheitsgehalts“ pädagogischer Leitbilder ist bei Wellenreuther der tatsächliche Lernerfolg unterschiedlich leistungsstarker Schüler in heterogenen Lerngruppen. Dieser Ansatz weist damit nicht zwingend einen Bezug zur Beziehungsdidaktik aus und vermag zudem nicht aufzuzeigen, wie sehr sich pädagogische Leitbilder im interaktionalen Prozess mit Schulklassen und einzelnen Schüler unabhängig vom Faktor Leistung stabilisieren. Die umfangreiche sozialpsychologische Forschung zum Erleben pädagogischer Leitbilder und der ihnen folgenden Lehrstile sowie deren Aussagen über das Verhalten der Schüler angesichts verschiedener Realisierungsoptionen des Unterrichtens nimmt Wellenreuther nicht zur Kenntnis. Indem er strikt zwischen starken und schwachen Schülern trennt und diese Differenzierungsleistung einseitig den Lehrenden überlässt, vernachlässigt er die Relevanz des Selbstbildes des Lerner und verweist diese in der Beziehungsgestaltung in eine zunehmend passive Rolle. Indem Wellenreuther lediglich Befunde zu Einstellungen über erfolgreiches Lehren und Lernen und deren Wirkungen erfasst, bleiben seine Darstellungen strikt eindimensional und der Definition ‚traditioneller‘ pädagogischer Handlungsfelder, Berufsauffassungen und professionstheoretischer Grundlagenforschung erhaben. Die Reflexionen Wellenreuthers über pädagogische Leitbilder tragen deshalb nicht unmittelbar zur Leitfrage dieses Aufsatzes bei, liefern jedoch eine geeignete Klassifizierung, um die Grundlagen der Entwicklung individueller Lehrstile nachzuzeichnen.

Das *traditionelle pädagogische Leitbild* stellt Wellenreuther in die Tradition der behavioristischen Lerntheorie Edward Lee Thorndikes (vgl. ebd., 60ff). Es enthält die Vorstellung einer kleinschrittigen, durch die Lehrer gesteuerte Wissensvermittlung, wobei unterschiedliche Ansprüche im Wissensangebot und der Wissensstrukturierung an leistungsstarke und leistungsschwache Schüler gestellt werden. Je schlechter das Leistungsvermögen einer Schulklasse oder einzelner Schüler eingeschätzt werde, desto stärker stehe im Unterricht eine wenig abstrahierende Strukturierungsleitung im Vordergrund. Unterricht im Anschluss an Thorndike zielt deshalb auf selektive Maßnahmen in der Zusammensetzung der Lerngruppen, deren Belohnungs- und Bestrafungsmöglichkeiten stark an die Erziehungsmittel des Familien-Modells der pädagogischen Beziehung erinnern (s. 2.). Entsprechend hoch ist nach Wellenreuther der dauerhafte Konsolidierungsfaktor des Selbstbildes, des Bildes des unmittelbaren Umfeldes eines Kindes und des Lehrerurteils, wenn diese Eindrücke übereinstimmen:

Die Konsequenz dieser fähigkeitsorientierten Vorgehensweise besteht nun nicht nur darin, dass die unfähigen Schüler kaum eine Chance erhalten, die Früchte ihrer Bemühungen zu ernten. Verglichen mit den Fähigen haben sie auch kaum Chancen, Kompetenzerfahrungen zu machen. Die in Klassenarbeiten erzielten Ergebnisse bestätigen schon in der Grundschule die Erwartungen und Prophezeiungen aller Beteiligten. (Ebd., 62)

Ob sich damit auch die Beziehungsqualität von Lehrern und Schülern konsolidiert, solange die Geschichte der sich selbst erfüllenden Prophezeiung fortgeschrieben wird oder ob Unzufriedenheit über diesen Zustand die Motivation der Schüler beeinträchtigt, an der Beziehungsarbeit aktiv teilzuhaben, bleibt bislang unbeantwortet.

Das *pragmatisch-konstruktivistische Leitbild* sieht, in kognitionspsychologischer Tradition, die Schüler durchaus als aktive Konstrukteure eigener Wissensbestände, basiert jedoch auf einer instruktionstheoretisch abgesicherten, zweckgerichteten Form der Wissensvermittlung im Unterricht (vgl. ebd., 65ff). Diese erscheint jedoch am Vorwissen der Schüler orientiert und öffnet sich für das selbstbezogene Training derjenigen fachlichen und metakognitiven Lernstrategien, die zur Wissensaneignung und -strukturierung beitragen. Als zentrale empirische Erkenntnis kann dabei gelten: „Wissen ist von entscheidender Bedeutung für das Denken und den Erwerb neuen Wissens.“ Problemlösekompetenz ist ohne ein ausreichendes Sach- und Problemverständnis der Schüler demzufolge nicht erreichbar. Damit einher geht die Wende von einer Festlegung auf vermutete Leistungsniveaus der Schüler hin zur aktiven Förderung fachlichen und metakognitiven Wissens in einem Unterricht, der Anreize für den steten Lernfortschritt der Schüler setzt. Die Lehrenden stehen ihren Schülern dabei Modell für intelligente Strategien im Wissenserwerb und der Problemlösung. Lehrende, die über eine hohe Fachkompetenz verfügen, sind damit prädestiniert, die pädagogische Arbeit über das individuell verfügbare und curricular bestimmte Fachwissen zu definieren. Dieses Leitbild weist damit Bezüge zum Partnerschafts-Modell der Erziehung auf, welches den wis-



sensbasierten Erfahrungsvorsprung der Lehrenden vor ihren Schülern als Strukturmerkmal der Beziehungsarbeit bestimmt. Offen bleibt jedoch, wie ein solches Beziehungsmodell neben anderen, die sich durch eine starke Lehrerlenkung auszeichnen, etabliert werden kann, da nicht danach gefragt wird, ob Schüler einen fordernden, die individuellen Ressourcen in den Vordergrund hebenden Unterricht von klar vorstrukturierenden Unterrichtsformaten kategorial unterscheiden können. Es ist fraglich, welche Unsicherheiten unterschiedlich leistungsstarke Schüler entwickeln, wenn die gewohnte Strukturierungsleistung im Wissenserwerb entfällt, das eigene Selbstbild eine solche Leistung nicht enthält und Lehrende folglich einen Ansehensverlust erleiden, wenn ihnen die fehlende Struktur als fachwissenschaftliche Lücke angelastet wird. Die mangelnde Passung der Biographie der Lehrenden an den Erfahrungshorizont der Schüler birgt ein zentrales Problem. Lehrende die versuchen, fachliche Lücken durch triviale Lebensweltbezüge zu verbergen, laufen Gefahr, den Modus der zweckgerichteten Distanzierung im Unterricht zu unterlaufen. Können Schüler hingegen zwischen fachwissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissensbeständen nicht adäquat unterscheiden, droht zudem eine Abwendung von den erwachsenen Lehrenden, denen weder Fachkompetenz noch Lebensfähigkeit zu eigen sein scheint. Unsicher ist, ob eine entsprechende Motivation, Wissen zu begegnen, nicht wiederum im Elternhaus gelegt wird und das Modell der Lehrenden hier nur qua menschlicher Intuition zum Anlass für den Vollzug von Lernhandlungen genommen wird. Die Frage nach den Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung mit demotivierten, desinteressierten Lernern, die Unterrichtsaktivitäten konsequent verweigern, bleibt ebenso offen, wie es bedenklich bleibt, die Dichotomie von stark und schwach durch ‚wissend‘ und ‚unwissend‘ überwinden zu wollen.

Das *radikal-konstruktivistische Leitbild* verzichtet bewusst auf Modelle direkter Instruktion (vgl. ebd., 68ff). Die Aktivität der Schüler und ihr konstruktives Potenzial zur Wissensaneignung werden ebenso zum Paradigma ernannt, wie die Ablehnung der linearen Wissensstrukturierung zugunsten einer Methodik des vernetzten Lernens in fächerübergreifenden oder projektartigen Lernsituationen, die weder über eine klare Lernzielformulierung, noch durch Monitoringstrategien oder eine differenzierende Leistungsdiagnostik ergänzt werden. Der Prototyp dieses Leitbildes ist der sogenannte ‚Offene Unterricht‘. Die Lehrenden nehmen folglich nur noch eine beratende Funktion ein, sie entbinden sich von ihrer pädagogischen Hauptaufgabe des Unterrichtens im Rahmen ihres didaktisch-methodischen Spielraums weitgehend selbst. Empirisch lässt sich einwenden, dass die redundante schulpädagogische Position, offener und handlungsorientierter Unterricht trage zur Überwindung sozialer Chancenungleichheit in der Schule bei, widerlegbar ist. Leistungsschwache Schüler ohne starkes Elternhaus im Rücken, fallen hier zumeist zurück. Die Kompensationsleistung bildungsstarker Elternhäuser ist enorm, geht es um die Sicherung des altersgerechten Wissenserwerbs der Kinder. Eher festigt ein unkontrolliertes, situatives Unterrichten die sozialen

Barrieren. Mit Blick auf die Beziehungsqualität ist dabei zu bedenken, dass die starke Prägung der Schülerleistung durch den Hintergrund des Elternhauses geneigt ist, familiäre, charismatische Lehrendenmodelle, zu stabilisieren. Ein damit einhergehender Ansichtsverlust entsprechend agierender Lehrender bei schwachen Schülern ist vorherzusehen, wenn die Lehrenden es nicht vermögen, den schulischen Auftrag über das Reproduktionsniveau der familiären Erziehung zu stellen.

Es ist ersichtlich, dass die empirische Überprüfung der pädagogischen Leitbilder ein Desiderat bleibt, insofern Daten zur Beziehungsqualität fehlen. Die sozialpsychologische Tradition liefert mögliche Erklärungs- und Forschungsansätze.

### *3.2 Lehrstile in der sozialpsychologischen Forschung*

Die Sozialpsychologie befasst sich im allgemeinen mit dem Verhalten, Denken und Fühlen von Menschen in *sozialen Situationen*; sie untersucht vor allem die Bedingungen und Folgen *sozialer Beziehungen* zwischen Menschen. Sozialpsychologie betrachtet deswegen *auch die Schule* unter dem Gesichtspunkt der in ihr ablaufenden interpersonalen Prozesse und der darauf einwirkenden institutionellen Gegebenheiten [...]. (Ulich 2001, 9)

Indem sozialpsychologische Studien die sozialen Interaktionen und deren Prägung durch gesellschaftlich relevante Institutionen in ein Abhängigkeitsverhältnis stellen, vertreten sie einen Ansatz, der sich vom Konzept individueller Persönlichkeitsmerkmale verabschiedet und für die professionstheoretische Betrachtung der pädagogischen Beziehung besonders relevant ist. Im transaktionalen Verständnis der pädagogischen Beziehung wird erstmals, jedoch bislang nicht umfassend genug, auch die Schüler-Perspektive modelliert. Das strukturelle Forschungsinteresse gilt aber zunächst verstärkt den Lehrerkognitionen und der Gewinnung technologischer Regeln zur Optimierung des pädagogischen Handelns. Das inhaltliche Forschungsinteresse gilt vermehrt auch dem Einfluss des Geschlechts in der pädagogischen Beziehung. Hier bleibt zunächst jedoch die Schüler-Sicht eingeschränkt, da einseitig der Frage nachgegangen wird, wie sich weibliches und männliches Lehrerhandeln auf die weiblichen und männlichen Schüler und ihre schulischen Leistungen auswirkt (vgl. Thies 2008, 93f). Klaus Ulich (1983, 84ff) stellt als bis heute vorläufiges Ergebnis dieser Forschungen dar, dass sich die geschlechtsspezifischen Lehrerkognitionen und das Lehrerhandeln in den Erziehungsstilen weitgehend überschneiden, während sowohl die Lehrer als auch die Lehrer Jungen, trotz oder wegen deren häufig geringeren Konformitätsverhaltens, deutlich mehr Aufmerksamkeit und häufigere Rückmeldungen im Unterricht zukommen lassen als Mädchen.

Inwieweit weibliche oder männliche Lehrer unterschiedliche Vorbilder für die Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen liefern, bleibt damit bislang ebenso unbeantwortet, wie die Frage nach dem in gleichgeschlechtlichen und gegensätzlichen Beziehungen

ruhenden (auch kulturell und sexuell aufgeladenen) Konfliktpotenzial (vgl. ebd., 85; Ulich 2001, 109ff).

Der grundlegende Konflikt in der pädagogischen Beziehung wird dabei mit der Differenz von administrativer Lehrermacht und dem Konformitätsverhalten sowie der Macht einzelner Schüler beschrieben. Gisela Steins (2005, 68) fasst die Machtgrundlagen von Lehrern und Schülern, einer Machtklassifikation von John French und Bertram Raven folgend, tabellarisch zusammen:

Abb. 1: Machtgrundlagen von Lehrern und Schülern nach Steins 2005, 68

<b>Machtgrundlagen</b>	<b>Lehrer/-innen</b>	<b>Schüler/-innen</b>
Belohnungsmacht	Lob, gute Noten, positive Aufmerksamkeit	Soziale Anerkennung, aufmerksames Verfolgen des Unterrichts, positives Feedback
Macht zu zwingen	Tadel, Verweise, Konferenzen, Eltern informieren, Drohungen	Gerüchte, Boykottieren des Unterrichts, Sabotage des Unterrichts, offene Beleidigungen
Legitime Macht	Ausübende eines öffentlichen Amtes mit entsprechendem Qualifikationsweg	Rechtsanspruch auf Schule
Referenzmacht	Charisma, überzeugendes Auftreten	<i>Beliebtheit bei anderen Schülern; soziometrisch: der Star einer Gruppe</i>
Expertenmacht	Geschicklichkeit und hervorragende Fähigkeiten in dem Fach	<i>Geschicklichkeit und hervorragende Fähigkeiten in dem Fach</i>
Informationsmacht	Rationaler Dialog, sachliche Diskussion	<i>Rationaler Dialog, sachliche Diskussionen</i>

Die Autorität von Lehrern beruht demnach, und hier sind Parallelen zu den Erkenntnissen einer ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ bei Nohl und Wilhelm zu sehen (s. 2), in verschiedenen Dimensionen, in denen Macht erst einmal aufgebaut werden muss (vgl. ebd.). Die Macht der Schüler kann dabei die Reichweite der Lehrermacht abdecken, wobei insbesondere die kursiv gesetzten Machtquellen besonders altersabhängig sind (vgl. ebd.). Für die Planung und Durchführung von Unterricht sind die Mehrheitsverhältnisse in einer Klasse und das sensible Bewusstsein der Lehrer für Schülerentscheidungen, die auf Konformitätsstreben in der Gruppe beruhen ausschlaggebend. Geltend gemachte Argumente müssen von Schülern unabhängig vom Konformitätsdruck der Lerngruppe überprüft werden können, indem sie frühzeitig über Gruppenstrukturen aufgeklärt werden und ihre Meinungen z. B. schriftlich erfragt und festgehalten werden (vgl. ebd., 72f). Ein geringes Maß an Diskussion und Kontroverse im Unterricht bedeutet deshalb nicht zwangsläufig auch, dass eine breite Konformität in der Lerngruppe besteht (vgl. ebd., 74). Um die Diskursfähigkeit von Schülern zu fördern, sind daher argumentationstheoretisch fundierte und möglichst wenig machtgeladene Unterrichtsmethoden einzusetzen (vgl. ebd., 74f). Von den Machtverhältnissen in der Klasse hängt zuletzt auch die Glaubwürdigkeit der Lehrer ab, die, um ihre Autorität und ad-

ministrativ gewirkte Macht zu erhalten, in ihren Entscheidungen nicht wankelmütig und widersprüchlich agieren dürfen (vgl. ebd., 75).

Schon die frühen sozialpsychologischen Forschungen bei Kurt Lewin beruhen auf der Typisierung unterschiedlicher Erziehungsstile, die bei Schülern unterschiedliche Reaktionen wie Begeisterung, nüchternes Abwägen, Widerstand und innere Distanz zu den Lehrern und den von ihnen vermittelten Inhalten auslösen können (vgl. dazu Fend 2006, 63ff). Die Kritik und Evidenz dieser Forschungen richtet sich gegen einen autoritären Erziehungsstil, der Reaktanz und Widersprüchlichkeit seitens der Schüler provoziert, der das Selbstvertrauen der Schüler schwächt, ihre Schulangst steigert und eine emotionale Distanz zur Schule bewirkt (vgl. ebd.). Auch ein entgegengesetzter ‚laissez-faire‘-Erziehungsstil erweist sich im experimentalen Verfahren als für die Lehrer-Schüler-Interaktion wenig produktiv: Stattdessen stellt sich ein demokratischer Erziehungsstil als besonders effektiv dar und wird zum Ideal soziologisch und sozialpsychologisch fundierter Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. ebd., 66). Zentral ist hier auch die empirische Erkenntnis, derzufolge zwischen der Disziplin (also dem Konformitätsgrad) der Schüler und ihrem Leistungsverhalten, unabhängig vom Erziehungsstil der Lehrer, keine monokausalen Zusammenhänge darstellbar sind (vgl. ebd., 68). Die vielfältigen personal, sozial und kulturell geprägten Machtdimensionen führen zu der Erkenntnis, dass in der pädagogischen Beziehung nicht immer alle Schüler die gleiche, gerechte und förderliche Behandlung erfahren können (vgl. Thies 2008, 95). Oft wird aus dieser Erkenntnis abgeleitet, dass die Lehrer diese Tatsache für das professionelle Handeln zu akzeptieren hätten und es keine allgemeingültigen Handlungsstrategien gebe, die für alle Schüler in spezifischen Situationen gültig seien (vgl. u.a. ebd., 95f). Ein in der Sozialpsychologie präferierter, demokratischer Erziehungsstil kann aber nur dann professionalisiert werden, wenn sich die Lehrer bewusst werden, dass es zwar keine Erfolgssicherheit für zielorientiertes Handeln, aber eine gute Prognose für wissenschaftlich fundiertes, professionelles Handeln in der pädagogischen Interaktion gibt (vgl. Kiper & Mischke 2006, 156).

Die Tatsache, dass Lehrer in großen Lerngruppen eine Typisierung der Schüler vornehmen, ist eng an deren Leistung und ihr konformes oder nicht-konformes Verhalten geknüpft. Die gängigerweise unterschiedenen Schülertypen sind: Idealschüler (Leistung gut, Konformität hoch), Sorgenschüler (Leistung schlecht, Konformität hoch), selbstständige Schüler (Leistung gut, Konformität niedrig) und abgelehnte Schüler (Leistung schlecht, Konformität niedrig) (vgl. Ulich 2001, 84). Weitere Forschungen sprechen auch von einer zusätzlichen Gruppe weitestgehend ignoriertes Schüler, deren Leistung und Konformität durchschnittlich sind (vgl. ebd., 85). Aus diesen Typisierungen folgt zwangsläufig eine unterschiedliche Qualität der pädagogischen Interaktion mit einzelnen Schülern, die sich vor allem in der unterschiedlichen Bereitschaft der Lehrer zu positivem Lob und Feedback und der zugestanden Aufmerksamkeit für einzelne Schüler ausdrückt (vgl. ebd., 81f). Eine bedeutsame Rol-

le spielt dabei die negative Disposition vieler Lehrer, die in der pädagogischen Beziehung vorwiegend die emotionale Zuneigung der Schüler suchen. Abwertungen einzelner Schüler können somit unbewusst von den Lehrern vorgenommen werden, um emotionalen Enttäuschungen vorzubeugen (vgl. ebd., 95). Die emotionale Belastung der pädagogischen Interaktion, verbunden mit der notwendigen Balancierung von Nähe und Distanz, kann somit zu einer nachteiligen Behandlung von Schülern führen. Professionell agierende Lehrer müssen sich deshalb ihrer emotionalen Bedürfnisse bewusst werden, sie beständig reflektieren und können diese z. B. anhand eines zu entwickelnden leitenden Berufsethos korrigieren.

Sozialpsychologische Forschungen führten u. a. zu einer Auseinandersetzung mit typischem kommunikativen Verhalten von Lehrern, darunter den Folgen von Lob und Tadel. Sie widerlegen, dass Lob und Tadel einer Leistung bei vorwiegend älteren Schülern nicht zwangsläufig zum Eindruck einer positiven oder negativen Begabung führen müssen und legen einen differenzierten Einsatz in der Unterrichtskommunikation nahe (vgl. ebd.). Maßgeblicher Faktor ist dabei die von den Schülern vermutete oder tatsächliche Aufgabenschwierigkeit und ihre emotionale Haltung gegenüber den Lehrern:

Der Gelobte hält sich für weniger begabt als der getadelte; Lob *kann* insofern negativ, Tadel hingegen positiv wirken. Wenn die Schüler/innen allerdings erklären sollen, *warum* Lehrer/innen auf gleiche Aufgabenlösungen unterschiedlich reagieren, nennen sie neben der Begabungsvermutung gleich häufig die Sympathie (Lob) bzw. Ungerechtigkeit (Tadel) des Lehrers gegenüber dem betreffenden Schüler [...]. Damit kommt ein ganz anderer und für die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion höchst bedeutsamer emotionaler Faktor ins Spiel [...]. (Ebd., 82)

Aus diesen empirischen Befunden ist für die Lehrer-Perspektive ersichtlich, dass das erwartete Schülerverhalten das Lehrerverhalten in der pädagogischen Interaktion entscheidend steuert und bei mutmaßlichen Fehleinschätzungen zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden kann (vgl. ebd., 91).

Für die Schüler liegen ebenfalls empirische Erkenntnisse zu ihren Urteilen, Erwartungen und Erfahrungen über und mit Lehrern vor. Diese entstehen im Vergleichsprozess mit den von den Schülern formulierten Erwartungen an die jeweiligen Lehrer und dem erlebten Lehrerverhalten (vgl. ebd., 100). Als klassische Schülererwartungen werden immer wieder formuliert: ein angenehmes und effektives Lernklima, die fachliche, didaktische und ethosgeleitete Kompetenz der Lehrer, nachrangig die Eigenschaft der Lehrer, der Arbeit mit Schüler grundsätzlich zugeneigt zu sein, ebenso wie deren Wahrhaftigkeit und nachvollziehbare Verhaltens- und Arbeitserwartungen (vgl. ebd., 99f). Die Schüler fordern also aus ihrer Sicht von Lehrern ein, ihr Engagement vorrangig an das gemeinsame Lernziel zu binden und sich durch ihre fachliche Autorität auszuzeichnen. Es werden klare Erwartungen an eine transparente Unterrichtsgestaltung und –kommunikation gerichtet, die den Lehrern ihre administrative Macht aber nicht absprechen, sondern sie gerade legitimieren. Die hier zum Ausdruck gelangenden Schüler-Erwartungen entsprechen damit intuitiv dem Konzept eines durch kul-

turelle Distanz und asymmetrische Machtverhältnisse geprägten, professionalisierten und partnerschaftlichen Lehrerhandelns in der pädagogischen Interaktion. Ihre Erwartungen sind deshalb oft ambivalent formuliert, wenn sie etwa gleichzeitig auf formaler Gleichheit oder demokratischer Beteiligung bestehen und dennoch Autorität und Durchsetzungsfähigkeit von den Lehrern einfordern (vgl. ebd., 102).

Die sozialpsychologischen Erkenntnisse zur pädagogischen Beziehung sind auch deshalb von besonderem Interesse, weil sie neben den positiven Erwartungen und Urteilen von Lehrern und Schülern ausgehend auch reflektieren, wie falsch genutzte Machtverhältnisse zu negativen Interaktionserfahrungen mit schwerwiegenden Folgen für die Schüler führen können.

#### *4 Pädagogische Leitbilder und Schülererwartungen in ausgewählten literarischen Texten*

Die in der Lektüre empirischer Forschungen aus der Lehr-Lern-Forschung und der Sozialpsychologie entdeckten Desiderata lassen sich nicht allein durch einen Ausbau der empirischen Forschung auf dem Gebiet der Beziehungsdidaktik beheben. Zu schnell stößt die Empirie an die Grenze, emotionale und kulturell geprägte Motive in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu rekonstruieren. Die Analyse erzieherischer Wirklichkeiten in fiktionalen Texten ist längst zum festen Forschungsgegenstand geisteswissenschaftlicher Pädagogik geworden, sei es, um Ergebnisse pädagogischer Forschungen zu illustrieren oder deren Grenzen zu überschreiten. Paul Maars „Eine Woche voller Samstage“ (1973) und Kirsten Boies „Ich ganz cool“ (1992) konfrontieren in literarischer Fiktion Schülerfiguren mit pädagogischen Leitbildern in Werken der Kinder- und Jugendliteratur, die ihrerseits Schüler über die narrative Distanzierung zur Reflexion schulischer Realitäten bewegen können.

Kiper benennt sechs Eigenschaften gegenwartsnaher- und beschreibender literarischer Texte, die deren schulpädagogische Diskussion besonders reizvoll machen:

a) die frühzeitige Erörterung individueller und gesellschaftlicher Probleme, b) die Ungebundenheit an disziplinäre Beschränkungen, c) deren Verweischarakter auf emotional bedeutsame Erfahrungen in der Schule, d) die Pointierung subjektiv-emotionaler Sichtweisen auf die Schule und die dort geführten Beziehungen, e) die kritische Reflexion ideologisch inspirierter pädagogischer Darstellungen und f) ihre kreative Widersprüchlichkeit im Umgang mit schulischen Erfahrungen (vgl. Kiper 1998, 3f). Die Lektüre und Interpretation literarischer Texte kann diese Eigenschaften zum Anlass nehmen, um schulpädagogische Positionen wissenschaftlicher und berufspraktischer Herkunft kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. ebd., 5). Dabei darf die Relevanz der Fiktion für das wirkliche Leben jedoch keineswegs überschätzt werden. Sie strukturiert ihre eigene raum-zeitliche Logik und ermöglicht lediglich die Rekonstruktion von Strukturanalogien zu gesellschaftlich geführten Diskursen und den ihnen eigenen Stereotypen, ohne dass sich ein schlüssiges Argument

finden ließen, demzufolge sie diesen Diskurs zu verändern habe. Pädagogik darf Fiktionen nicht mit der ihr eigenen Präskription begegnen, literarische Fiktionen reagieren nicht auf den pädagogischen Bedarf und haben ihren Konzeptionen nicht zu entsprechen. Bei der Einübung in pädagogische Lektüren literarischer Texte geht es vielmehr um den Erwerb einer neuen pädagogischen Denkform, die es der pädagogischen Theorie erlaubt, zeitweilig von ihrer Verantwortung für die pädagogische Praxis entbunden zu sein. Die pädagogische Absicht innerhalb der Lektüre kann sich dabei niemals auf die Fiktion oder die pädagogische Praxis, sondern allein auf die entstehenden selbstreflexiven Momente beziehen.

Ein Interesse kann auch darin bestehen, die Verallgemeinerung pädagogischen Denkens im öffentlichen Diskurs nachzuvollziehen und die spezifische Konstruktion der Erziehungsrealität in literarischen Texten zu untersuchen (vgl. ebd., 1f). Die subjektiv-experimentelle Erziehungsrealität literarischer Texte ist für die Schulpädagogik deshalb von Interesse, weil diese sich von den in der Disziplin gängigen Beschreibungsmustern und Vorstellungszusammenhängen maßgeblich unterscheiden können und sie abstrahieren (vgl. Oelkers 1985, 6) Die moderne Subjektivität, die viele literarische Werke der Gegenwart auszeichnet, macht letztlich die Erziehung selbst zu ihrem Objekt, das eine dynamische Interaktion der Individuen mit ihrer sozialen Umwelt erst ermöglicht (vgl. ebd., 11).

Jürgen Oelkers begründet das schulpädagogische Interesse an literarischen Texten, die schulische Erfahrungen introperspektivisch darstellen, wie folgt:

Das Bemühen, den poetischen Ausdruck von Subjektivität zu verstehen, nötigt zu irritierenden Erfahrungen, denn es kommen Themen ins Spiel, die den gewohnten pädagogischen Anspruch beschneiden, der doch nicht einfach aufgegeben werden kann. Das Sensorium für Differenzen und Paradoxien wird gestärkt, denn gerade die poetische Thematisierung von Subjektivität spricht allen kumulativen Fortschrittsvorstellungen Hohn. Alle Pädagogik muß so tun, als könne die Erziehung von Außen auf das Innere fortschreitend positiv einwirken. Sie denkt also von Außen nach Innen. Die Poesie denkt umgekehrt: Sie thematisiert das innere Geschehen in der Abarbeitung am äußeren. Die äußere Welt ist dabei stets mehr als nur die pädagogisierte Welt, die aber auch und zwar verändert, in den Blick kommt. (Ebd., 11f)

#### *4.1 Paul Maar: Eine Woche voller Samstage (1973)*

Paul Maars wundersames Sams, ein kindhaftes Wesen, das seinem ängstlichen Wahl-„Papa“ Taschenbier mittels seiner zahlreichen Wunschpunkte jeden (wohl formulierten) Wunsch zu erfüllen vermag, ist gleich auf mehrfache Art mit pädagogischen Leitbildern konfrontiert. Als Herr Taschenbier wünscht, dass das sozial unangepasste Wesen doch einmal eine Schule besuchen möge, um zu lernen, „wann man singen darf und wann nicht“ (Maar 1973, 82), begegnet es einer erzieherischen Erwartung an die Schule, die auf familiäre, traditionelle Erziehungsmittel zielt.

Und tatsächlich: das Sams stößt zunächst auf den angsteinflößenden Studienrat Groll, einem Verfechter des Lobs der autoritär erwirkten Disziplin, einem strengen Mahner und ungeduldig urteilenden Lehrer. Die Klasse Grolls wirkt verschreckt, folgt den ebenso vehement kontrollierten wie nicht begründeten Entscheidungen des Lehrers, wenn etwa der

„neue Mitschüler“ einen ohnehin freien Platz ungefragt einnimmt (vgl. 83f). Der Konflikt spitzt sich zu. Das Sams karikiert die Erziehungsmittel, Anweisungen und ungestümen Erläuterungen Grolls durch aberwitzige Fragen und die Umkehr der Erwartungshaltungen des Lehrers (vgl. ebd., 84ff). Die Klassenkameraden honorieren das Bemühen des Sams mit Gelächter, brüskieren Groll (vgl. ebd. 85). Schnell wird das Sams zum „Star der Gruppe“, spielt seine Referenzmacht in der gekonnten Verballhornung des Lehrers aus, der seine Belohnungsmacht nur noch unter Androhung körperlicher Gewalt (Rohrstock, vgl. ebd., 86), einem Verweis (vgl. ebd., 87) und, nach erneutem Kontra seitens des frechen Sams mit resignativer physischer Gewalt (Buchwurf, vgl. ebd.) ausüben kann (s. 3.2). Angesichts dieses Verhaltens reagiert die Klasse opportunistisch. Der pointierte Vortrag des Sams zeigt aber: das traditionelle Leitbild beantwortet die Machtfrage einseitig und wird komplexen Anforderungen an das soziale Gefüge einer Schulklasse nicht gerecht. Es konsolidiert dabei Misstrauen, aber auch die Bereitschaft, dem Lehrer zu folgen, wenngleich das Verhalten des Sams nicht als konspirativ bezeichnet werden kann.

Das frustrierte Sams sucht sich eine neue Klasse aus, denn in der alten sei es ihm ohnehin zu laut, ein Vorwurf, der auch auf die gestörte Lernatmosphäre des traditionellen Unterrichts verweist (vgl. ebd.). Eine laut lachende Klasse zieht das Sams an. Es erlebt eine offene Unterrichtssituation, die es aufgrund der unmittelbaren Vorerfahrung nicht als solche erkennt. Ein junges Schulmädchen erteilt eine Einheit über die Entstehung von Wolken, woraufhin das Sams erstaunt das Alter der Lehrerin hinterfragt (vgl. ebd., 88f.). Der Unterricht erlaubt den Schülern der Klasse, ihre Expertenmacht auszuüben und sich dort einzubringen, wo ein Erfahrungsvorsprung gegenüber den Klassenkameraden bereits erreicht ist. Dennoch verzichtet der ‚wirkliche‘ Lehrer nicht auf eine Koordination der Unterrichtsinhalte und ein Monitoring der Lernhandlungen. Als das Sams eine Dichtstunde anbietet, scheinen die Reime zunächst beliebig zu sein. Der Lehrer spielt die eigene Expertenmacht spielerisch aus und beweist damit nicht nur fachliches Einfühlungsvermögen, sondern auch Koordinationsfähigkeit, wenn er ins Gedicht metrisch korrekt eingreift:

Dein Name, der ist Roderich,  
Doch, liebe Kinder, glaube ich,  
Daß unsre Art zu dichten hier  
Nicht sehr weit führt. Denn sage mir,  
Was nützt's, wenn jeder den man fragt,  
Nichts als nur seinen Namen sagt?  
Zwar reimt es sich. Doch ist noch nicht  
Ein jeder Reim auch ein Gedicht. (Ebd., 91)

Doch auch dieser vorbildliche Unterricht stellt vor ein Problem. Die Schüler, die sich in der Dichtstunde beteiligen, verfügen offenkundig, in der Wahl des Metrums, der Bereitschaft, reimend eine Geschichte zu erzählen und dabei gekonnt zu parlieren, über ein hohes literarisches Vorwissen. Es sind die starken Schüler aus literarisch gebildeten Elternhäusern, die



das hier vertretene, gemäßigt-konstruktivistische Leitbild konsolidieren. Die literarische Episode lässt offen, ob die erarbeiteten Inhalte tatsächlich Teile einer komplexen schulischen Wissensvermittlung beinhalten und selbst zur Strukturierung neuer Wissensbestände anleiten oder ob der Herkunftsort des produktiven Umgangs mit Sprache und literarischer Erzählung ein anderer sein mag, der einer schulischen Ergänzung nicht bedarf.

#### 4.2 Kirsten Boie: *Ich ganz cool!* (1992)

Steffen, der jugendliche Hamburger Protagonist des im Bewusstseinsstrom verfassten Jugendromans, entstammt prekären familiären Verhältnissen, besucht die Hauptschule, träumt vom fernen Vater, der eine Spar-Filiale in Osnabrück leitet und ist im Umfeld von Familie und Freundeskreis permanenten Gewaltexzessen und Aggressionen ausgesetzt, die maßgeblich durch einschlägige Medienformate bedient werden. Eine schwache Lehrerpersönlichkeit wie der von ‚der Real‘ (man beachte den subtilen Neid auf den höheren Bildungsgrad) abgeordnete Herr Wieland, ruft bei Steffen Häme angesichts dessen nahenden Scheiterns vor:

Wieland, also den schaffen wir noch. Nicht wie in diesem geilen Film, nä, wo sie den Lehrer unter die Kreissäge, und denn chhchrrrrmm!, chhchrrrrmm!, erst der Arm, und die Beine, nä, in Scheiben, und das Blut immer so hoch, und der Typ brüllt immer noch [...]. Also das brauchen wir bei dem Wieland ehrlich nicht, der fehlt so schon jede Woche, wetten der geht zurück zur Real. Wenn sie ihn lassen. Wenn der nicht längst tot ist vor Muffe. (Boie 1992, 94f)

Wieland ist nicht durchsetzungsstark, verfügt nicht über Charisma und stellt Wissensbestände über das Primat familiärer Erziehungsformen. Er erkrankt häufig und meidet so die Konfrontation mit seinen Schülern. Den Gegenpol zum Lehrer Wieland stellt Herr Hopfenmüller dar. Dieser agiert naturgemäß streng, greift auf familiäre Erziehungsmittel, insbesondere auf Lob und Tadel zurück, die er, insbesondere im Vergleich zu einer dritten Lehrerin, Frau Räuberer (vgl. ebd., 49f), ohne auf didaktische und physische Handlungen zurückgreifen zu müssen, durchsetzt. In der Wahrnehmung Steffens ist Hopfenmüller ein idealer Lehrer, der zwar stärker Strukturen als Inhalte in den Vordergrund stellt, Steffen aber zu Leistungen anspornt: „Haben wir wieder Inhaltsangabe gemacht, kann sein, im Kurztest schreib ich eine Zwei.“ (Ebd., 37).

Die Episoden korrespondieren mit dem häufig von Schulpraktikern bedienten kulturellen Stereotyp, demzufolge schwache Schüler aus bildungsfernen Schichten dazu geneigt sind, familiäre Erziehungsformen, natürliches Charisma und eine an klare Strukturierungen orientierte Unterweisung im Unterricht durch die Übertragung des negativen, wissensfeindlichen und eher an emotionalen und statischen Erfolgen orientierten Selbstbildes, gegenüber den Lehrenden zu honorieren. Das Motiv des vaterlosen Kindes ist geeignet, um die Assoziation des Lehrers als Vaterersatz zu ermöglichen. Eine solche Wahrnehmung konsolidiert

dabei nicht nur das negative Selbstbild des Protagonisten, sondern führt auch zur Wahrnehmung von Lehrerhandlungen als naturgemäßen Verhaltensweisen, die nicht professionell erlernbar und gestaltbar sind. Das literarische Beispiel warnt Lehrer damit eindrücklich davor, ihren Unterrichtsstil der emotionalen und sozialen Bedürftigkeit ihrer Schüler anzupassen. Es verweist zudem auf das Desiderat der Machtstrukturen, die durch pädagogisches Handeln von Lehrenden bedient und situationsangemessen verändert werden können. Der empirische Befund, dass ein an konstruktivistischen Leitbildern orientierter Unterricht schwache Schüler zunehmend benachteiligt, darf damit nicht in einer reaktionären Umkehr des Lehrstils resultieren. Gleichwohl demonstriert dieses Beispiel die deutliche Notwendigkeit, Schülern aus bildungsfernen Schichten Wissensangebote und Hilfen zur Strukturierung von Wissen anzubieten.

### *5 Ausblick*

Die besprochenen literarischen Texte sind geeignet, das Primat der Persönlichkeit in der Beziehungsgestaltung zu hinterfragen. Sie forcieren innerhalb ihrer geschlossenen Erzählwelt kulturelle Stereotype in der Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitbildern, Lehrstilen und Schülererwartungen oder brechen damit. Sie stellen dem pädagogischen Diskurs kulturell wirksame Traditionen entgegen, die zumindest dazu auffordern, Formen kultureller, sozialer und symbolischer Macht in der normativen Reflexion der Beziehungstheorie und -praxis stärker zu bedenken.

Die empirische Lehr-Lernforschung wird nur dann einen wertvollen Beitrag zur Beschreibung der Bedingungen leisten können, wenn sie sich für eine normative geisteswissenschaftliche Reflexion ihrer isolierten Erkenntnisse nicht verschließt und bereit ist, die von ihr erfassten Elemente in eine systematische Theorie der Beziehung zu überführen. Dieser Beitrag scheint jedoch nur dann möglich zu sein, wenn die diskursprägenden Disziplinen, sprich die geisteswissenschaftliche geprägten pädagogischen Disziplinen, die empirische Lehr-Lernforschung und die Sozialpsychologie einen intensiven Austausch führen und ihre Erkenntnisse wechselseitig befragen. Eine Systematisierung der Elemente pädagogischer Beziehungsgestaltung darf sich auch der Fundierung durch kulturwissenschaftliche Erkenntnisse und Analyseinstrumente nicht entziehen. Eine systematische Beziehungsdidaktik kann allein deshalb nicht aus einer rein sozialwissenschaftlichen Perspektive verfasst sein, da die Machtfrage innerhalb des Unterrichts nicht als vom tatsächlichen Unterrichtsinhalt und dem damit verbundenen kulturellen Erfahrungsschatz befreit gedacht werden kann.

Es scheint, die Pädagogik habe mit Blick auf die Beziehungsdidaktik den Auftrag, verstärkt das Primat des Inhalts in den Vordergrund zu stellen und Horkheimers Hypothese ernst zunehmen, Bildung bestünde „einzig in der Hingabe an die Sache“ (vgl. Horkheimer 1985, 415).

## *Literatur*

Boie, Kirsten: Ich ganz cool. Oetinger, Hamburg 1992.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.

Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Juventa, Weinheim & München 1997.

Giesecke, Hermann: Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs. Juventa, Weinheim & Basel 2001.

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa, Weinheim & München 2003.

Helsper, Werner; Merle Hummrich; Rolf-Torsten Kramer et al. (Hgg.): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009.

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Hanser, München & Wien 1993.

Hoch, Christian: Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion. Ergon, Würzburg 2005.

Horkheimer, Max: Begriff der Bildung. In: Alfred Schmidt (Hg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Bd. 8. FfM, 1985, 415.

Kiper, Hanna: Vom ‚Blauen Engel‘ zum ‚Club der toten Dichter‘. Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Schneider, Baltmannsweiler 1998.

Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik. Beltz, Weinheim & Basel 2001.

Kiper, Hanna & Wolfgang Mischke: Einführung in die Theorie des Unterrichts. Beltz, Weinheim & Basel 2006.

Klika, Dorle: Herman Nohl. Sein ‚Pädagogischer Bezug‘ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Böhlau, Köln & Weimar et al. 2000.

Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992.

Maar, Paul: Eine Woche voller Samstage. Oetinger, Hamburg 1973.

Mischke, Wolfgang & Irmhild Wragge-Lange: Pädagogischer Bezug in einer desintegrierten Gesellschaft? Argumente zur Entwicklung des Selbstverständnisses für pädagogisches Handeln. In: Klaas J. Westerhof & Klaus Winter (Hgg.): Schule im Wandel. Brennpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und den Niederlanden. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1994, 117-139.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Klostermann, FfM <sup>11</sup>2002 [= <sup>2</sup>1935; Nachdruck].

Oelkers, Jürgen: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Juventa, Weinheim & München 1985.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa, Weinheim & Basel <sup>4</sup>2005.

Oetinger, Friedrich [= Theodor Wilhelm]: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Metzler, Stuttgart <sup>3</sup>1956.

Oser, Fritz: Ethos. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Leske & Budrich, Opladen 1998.

Sautermeister, Jochen: ‚Ohne Vertrauen geht es nicht...‘ Zur praktischen Bedeutung von Vertrauen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 4 (2009[a]), 203-209.

Sautermeister, Jochen: Vertrauen durch Selbstbestimmung – Selbstbestimmung durch Vertrauen. Ein Beitrag zur Reflexion professioneller Helfer-Beziehungen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 4 (2009[b]), 230-237.

Schmoll, Heike: Odenwaldschule. Die Herren vom Zauberberg. In: Faz.net vom 14.03.2010. URL:

<http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~EEF4276E9B F964315AE7836E8E4F9F59A~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (Stand: 15.02.2012).

Schweer, Martin K. W.: Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Huber, Bern & Göttingen et al. 1996.

Schweer, Martin K. W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden <sup>2</sup>2008.

Schweer, Martin K. W.: Vertrauen im Klassenzimmer. In: ders. 2008, 547-564.

Steins, Gisela: Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule. Kohlhammer, Stuttgart 2005.

Struck, Peter: Familie und Erziehung. Pädagogik zum Anfassen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Luchterhand, Neuwied 1993.

Thies, Barbara: Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer 2008, 77-100.

Ulich, Klaus: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Beltz, Weinheim & Basel 1983.

Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Beltz, Weinheim & Basel 2001.

Vanderstraeten, Raf: Quasi-Professionalität. In: Norbert Ricken (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, 275-291.

Walter-Laager, Catherine & Manfred Pfiffner: Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht - ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen. Universität Oldenburg [Dissertation], Oldenburg 2009.

Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Schneider, Baltmannsweiler 2004.

Zum Autoren:

Christoph Tipker, geb. 1986, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Braunschweig

Kontakt:

Technische Universität Braunschweig  
Seminar für Ev. Theologie und Religionspädagogik  
Bienroder Weg 97 Raum 139  
38106 Braunschweig

Tel.: 0531/391-8886

[c.tipker@tu-braunschweig.de](mailto:c.tipker@tu-braunschweig.de)