

Hascher, T.: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) Weinheim 2006, S. 130-148.

Hascher, T.: Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012), S. 87-98.

Kreis, A./Staub, F.: Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In: Gläser-Zikuda, M./Seidel, T./Rohlf, C./Gröschner, A./Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster 2012, S. 209-226.

Staub, F./Waldis, M./Futter, K./Schatzmann, S.: Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold,

K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster 2014, S. 287-309.

Strong, M./Baron, W.: An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. In: Teaching and Teacher Education 20 (2004), S. 47-57.

Felician-Michael Führer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION
felician.fuehrer@uni-tuebingen.de

Dr. Kathrin Wenz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION
kathrin.wenz@uni-tuebingen.de

Joachim Friedrichsdorf, Helga Breuninger

„Alles eine Frage der Beziehung“

Ein Trainingsprogramm für Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer

Ein großes Desiderat in der Lehreraus- und weiterbildung sind Übungsmöglichkeiten für die Gestaltung förderlicher Beziehungen im Klassenzimmer und mit einzelnen Schüler/innen. Der vorliegende Beitrag stellt ein Trainingsprogramm vor, in dem mit Hilfe von videographierten Szenen eine reflektierte veränderte Wahrnehmung problematischer pädagogischer Situationen angebahnt werden kann. Angestrebt wird eine professionelle Grundhaltung resonanter Beziehungen, die es erlaubt, souverän zu agieren, Atmosphären zu gestalten und Konflikte zu lösen.

► Stichwörter: **Beziehung, Beziehungsdialoge, Resonanz, Lehrerbildung, Lösungsorientierung, Konfliktlösung, Videoszenen**

Der Lehrberuf zwischen Inhalts-, Vermittlungs- und Beziehungsbezogenheit

Es gibt ihn nicht, den „geborenen Erzieher“, es kann ihn nicht geben; denn – das sagte *Eduard Spranger*, der dieses Schlagwort in die Welt gesetzt hat, ausdrücklich in seiner Ansprache an Studierende der Pädagogischen Akademie Weingarten (Spranger 1968) – Erziehen und Unterrichten sind anspruchsvolle Tätigkeiten, die eine solide Ausbildung und viel Erfahrung voraussetzen. Deshalb suchen wir heutzutage für den Lehrberuf auch nicht nach „Naturbegabungen“, sondern wir bilden künftige Lehrkräfte professionell aus. Dafür gibt es unterschiedliche Studiengänge an unterschiedlichen

Hochschulen und Universitäten mit unterschiedlich umfangreichen Praxisphasen und anschließender Fortführung der Ausbildung im Referendariat an verschiedenen Seminaren. Wir setzen dabei auf Studieninhalte im Bereich der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Bildungstheorien und allgemeiner Lehr-Lern-Theorien, entwicklungspsychologischer Zusammenhänge usw. Dies scheint einigermaßen ausreichend zu sein; denn zu Beginn der Tätigkeit als angehende Lehrperson redet niemand vom „Theorieschock“, sondern (fast) alle vom „Praxischock“.

Dass dieser Schock eine nicht zu übersehende Hürde für eine zukünftige Lehrtätigkeit sein kann, ergibt sich zum einen aus den vielfältigen Berichten betroffener

Berufseinsteiger/innen, zum andern aber auch daraus, dass diese Phase zum Beispiel im Konzept zur Lehrer-sozialisation von *Fuller & Brown* (1975) mit der prägnanten Bezeichnung „Überleben im Klassenzimmer“ (*survival stage*) geführt wird. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass man eine Unterrichtsstunde hinsichtlich der Fachinhalte sowie der Lehr- und Lernmethoden, der verwendeten Medien und der zeitlichen Abfolgen akribisch am häuslichen Schreibtisch vorbereiten kann – die konkrete Begegnung mit den Schüler/innen in einer Klasse und den konkreten Ablauf der Interaktionen jedoch nicht.

Weder eine prognostische Beschreibung des möglichen Verhaltens einzelner Schüler oder der Verhaltensausprägungen einer gesamten Klasse, wie sie in Unterrichtsentwürfen üblicherweise formuliert werden, sind ausreichend, um im Einzelfall angemessen und beziehungsförderlich reagieren zu können. Zudem können aktuelle Vorfälle im Sozialgefüge der Schule sowie sozialgruppenbezogene Dynamiken alle Planungen aushebeln.

Gefragt ist ein aus der Situation heraus erfolgreiches intuitives „automatisiertes“ Handeln, das die Gegebenheiten der Situation blitzschnell erfasst. Im „**No-vize-Experten-Paradigma**“ (Messner/Reusser 2000) unterscheidet sich der Meister im Lehramt vom Novizen eben dadurch, dass er in der Lage ist, **routiniert, schnell und angemessen auf vielfältige Situationen reagieren zu können**.

Diese **Situationskompetenz** entwickelt sich üblicherweise im Laufe eines längeren Zeitraums als Quintessenz aus Dutzenden einzelner Handlungssituationen. Da solch ein Zeitraum aber immer erst mit dem Einstieg in die Berufstätigkeit beginnen kann, scheint es unausweichlich zu sein, dass Berufsanfänger/innen im Lehramt eben durch eine **Phase eines fundamentalen „Kompetenzmangels“** hindurch müssen, es sei denn, man bietet in der Berufseinstiegsphase die Möglichkeit an, im Rahmen authentischer Szenen diese Situationskompetenz zu trainieren. Solch eine Möglichkeit wird umso dringender, je mehr man erkennt, dass sie die Basis für das eher theoretisch vermittelbare Professionswissen ist und dass sie eine vorbeugende Wirkung gegen falsche Routinen mit fatalen Konsequenzen bieten kann.

Am Bild einer Straße mit ihren vielfältigen Schichten unterhalb der Asphaltdecke lässt sich dies anschaulich darstellen. Die oberste Asphaltschicht ist sozusagen der sichtbare Teil der Straße, auf dem der Verkehr rollt. Unsichtbar, aber mindestens ebenso wichtig sind die vielen Schichten darunter, die dafür sorgen, dass der Asphalt in der Lage ist, das Gewicht der Fahrzeuge zu tragen. Übertragen auf eine Unterrichtsstunde wäre der sichtbare Teil die beobachtbaren Handlungen und

Aktionen von Lehrperson und Klasse. In der ersten Schicht darunter läge die konkrete „Stundenplanung“. Maßgeblich für die Stundenplanung wären die drei – teilweise miteinander verflochtenen Schichten – „Fachwissen“, „Fachdidaktik“ und „allgemeine Lehr-/Lernprinzipien“. Darunter allerdings wäre noch die Schicht „Beziehungsgefüge“ zwischen Lehrperson und Klasse bzw. Schüler/innen gelegen; denn alles Lehren ist beziehungsgestütztes Handeln.

„Kern aller Pädagogik ist die pädagogische Beziehung. Ohne sie verfehlen Lerninhalte ihr Ziel.“ (Bauer 2019, 25)

Dass es die **Beziehung** ist, **die die Fachdidaktik trägt und nicht umgekehrt**, lässt sich gut an einer Beobachtung ablesen, die man immer wieder macht und die von *Hinrich Lühmann* wie folgt beschrieben wird: „Der aktuelle Professionalitätsbegriff geht von einer vollständigen Handhabbarkeit des Lernprozesses aus. Dafür gibt es ein reichhaltiges Methodenrepertoire. Nun gibt es aber Lehrer/innen, die nutzen diese Methoden nicht und machen alles ‚falsch‘, sie dozieren Stunde um Stunde, dass es einen graust – dennoch: die Schüler/innen hängen an ihren Lippen, und nachweisbar ist: sie lernen etwas. Und umgekehrt: Es gibt Lehrkräfte, die machen alles ‚richtig‘, kunstvoll und stühlescharrend finden sich ihre Schüler/innen in wechselnden Expertengruppen, bilden Außen- und Innenkreise, malen ein Plakat nach dem anderen, es *powerpointet*, dass die Augen tränen, aber Nachweis ist: Sie lernen nichts. Erfolg oder Misserfolg hängen offensichtlich nur zum Teil davon ab, ob der Unterricht ‚lehrerzentriert‘, ‚fragend-entwickelnd‘, in Gruppenarbeit, als ‚entdeckendes Lernen‘ oder gar nicht organisiert ist. Auch Verhaltensweisen der Lehrperson, die noch vor aller Methode wichtig und wirksam sind – wie zum Beispiel Klarheit der Ziele, sicheres Auftreten und regelmäßiges Wiederholen –, garantieren keinen Erfolg.“ (Lühmann 2019, 43f.)

Idealerweise kommt beides zusammen: ein **breites didaktisches Handlungsrepertoire** und ein **solides Beziehungsfundament**. Hier stellt sich aber zwangsläufig die Frage, wie die Herstellung eines solchen Fundaments systematisch in die Vorbereitungen für den Lehrberuf mit einbezogen werden können – Forderungen hierfür sind lange schon vorhanden, finden aber bislang wenig Gehör.

Beziehungen gestalten – eine Annäherung auf drei Ebenen

Eine systematische Auseinandersetzung mit der **Frage konstruktiver Beziehungsgestaltung** lässt sich auf **drei Ebenen** angehen:

- I auf der Ebene von **Handlungsratschlägen**, die unmittelbar befolgt werden können, und zu einer größeren Beziehungsstabilität führen sollen
- I auf der Ebene der **Berücksichtigung neurowissenschaftlicher und psychologischer „Konstruktionsmerkmale“ des Menschen**, die für eine gelingende Gestaltung von Beziehungen und Lernerfolg gekannt und berücksichtigt werden müssen, und schließlich
- I auf der Ebene der **eigenen Biographie**.

Handlungs- und Reaktionsweisen von Lehrpersonen sind überwiegend *nicht* durch professionelle Überlegungen, sondern durch in hohem Maße biographisch bedingte Prägungen bestimmt. Diese können zwar, müssen aber nicht hilfreich sein für die Bewältigung des Unterrichtsalltags.

Ebene 1: Handlungsratschläge

Auf einer ersten, jedermann zugänglichen Ebene kann sich sowohl die angehende als auch die bereits im Schulalltag stehende Lehrkraft an Handlungsbeispielen, Ratschlägen und Empfehlungen orientieren und diese in ihr Verhaltensrepertoire übernehmen (s. Kasten).

Folgendes Beispiel soll hier exemplarisch für solche Hinweise und Tipps stehen: „In der Zeitschrift GEO (...) konnte man lesen, dass gute Lehrer in skandinavischen Ländern bei der Übernahme problematischer Schulklassen zunächst einmal versuchen, zu möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ihrer neuen Klasse eine positive Beziehung aufzubauen: sie interessieren sich für sie als Person, sie kennen die Vor- und Nachnamen, sie wissen, wann sie Geburtstag haben, sie kennen ihre Hobbys, sie kennen ihre Stärken und Schwächen und nehmen Bezug auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und können sie deshalb prompt und angemessen beantworten.“ (Dollase 2019, 124)

Derlei Ratschläge zu übernehmen, ist immer möglich und zudem nicht falsch. Etwas weiter aber geht die Empfehlung von *Jochen und Monika Grell*, die vorschlagen, zum Zwecke der Beziehungsgestaltung und -verbesserung insbesondere am Stundenanfang „reziproke Effekte“ zu senden (Grell/Grell 2010). Dieser Ratschlag beruht auf der Erkenntnis, dass Menschen immer auch auf die **Stimmungen ihrer Mitmenschen** reagieren. Warum also sollte der Beginn einer Unterrichtsstunde nicht auf eine Basis gestellt werden, die zunächst einmal einen **„resonanten“ Kommunikationsverkehr zwischen Lehrkraft und Klasse** aufbaut, und damit durchaus eine tragende kommunikative Beziehung schafft?

Beide Beispiele auf der ersten Ebene sind als „Handlungsrezepte“ einzustufen und sind damit nur lose an-

gebunden an die Person, die sie anwendet. Gleiches gilt für auch auf dieser Ebene liegende Empfehlungen, bei Klassenarbeiten neben die Noten nicht Kommentare zur erbrachten Leistung zu schreiben, sondern kleine Ermutigungen. Diese wirken sich nachweislich leistungsförderlich aus (Ludwig 2019, 275).

Ebene 2: „Funktionsweisen“ des Menschen

Die Zusammenhänge auf der Ebene 2 sind komplexer und lassen sich auch nicht mehr rezeptologisch verstehen; denn sie weisen auf Funktionszusammenhänge von Beziehung hin, die nicht ohne Weiteres kontrollierbar sind. Vielmehr verdeutlichen sie die Notwendigkeit existierender Beziehungen im Rahmen von Funktionsweisen, die dem Menschen inhärent sind. Beispielhaft soll hier die **Funktion des limbischen Systems** (Roth 2009) aufgeführt werden, das auch bei inhaltlichen Vermittlungsvorgängen in seiner Funktion als „*gate-keeper*“ eine zentrale Rolle spielt, daher nicht übergangen werden kann und die Frage des Gelingens von Unterricht maßgeblich entscheidet.

Eine der **Aufgaben des limbischen Systems** ist nämlich die **Bewertung der eingehenden Informationen** über unsere Sinnesorgane. Wird eine Information als unwichtig bewertet, wird sie gar nicht erst weitergeleitet. Dass sich die eher naive Vorstellung „Ich habe es euch gesagt, also müsst ihr es auch gehört haben und wissen“ weit ab jeglicher Realität bewegt, lässt sich im schulischen Unterricht immer wieder eindrücklich erleben. Und so haben sich verschiedene Vorgehensweisen herauskristallisiert, mit denen man das limbische System dazu bewegen möchte, ankommende Informationen mit einer positiven Bedeutungszuschreibung zu versehen und damit zur weiteren Verarbeitung ins Gehirn zu lassen. Zu diesen Vorgehensweisen zählen unter anderem:

- I das **Prinzip der „Bekanntheit“**: je mehr Informationen ein Mensch über ein Wissensgebiet hat, desto müheloser werden dazu passende neue Informationen aufgenommen, auch bekannt als „Matthäus-Prinzip“
- I die **Bedeutung von Emotionen**, die mit der Information verbunden sind: je höher sie emotional besetzt sind, desto intensiver erfolgt die Aufnahme.
- I das **Prinzip der „sozialen Eingebundenheit“**, also die Frage „Wer vermittelt mir die Information?“. Dieser Zusammenhang wird in der „Volksweisheit“ „Man lernt von dem, den man liebt“ treffend beschrieben, wobei es im schulischen Bereich durchaus auch Achtung und/oder Anerkennung sein können, die einen ähnlichen Effekt bewirken.

Keinesfalls sollte eine Information bedrohliche Elemente enthalten, wobei die Zuständigkeit dafür, wer

das Ausmaß von Bedrohlichkeit definiert, ausschließlich beim limbischen System liegt. „Werden diese Voraussetzungen nicht im Wesentlichen erfüllt, wird die betreffende Information (...) elektrochemisch ausgebremst und gelöscht. Konsequenz: Dieser Schüler ist nicht desinteressiert, sondern er ist ohne sein willentliches Zutun ‚abgeschaltet‘ worden.“ (Herrmann 2019, 92ff.) (s. Kasten)

Im Rahmen einer Fortbildung hat ein Referent einmal eine persönliche Erfahrung zu dieser Situation erzählt. Er berichtete von seiner Zeit als Schüler im Mathematikunterricht, als die Lehrerin ein neues Thema ankündigte und dabei auf einen gewissen Anspruch hinwies. Möglicherweise mit der Absicht, die Schüler/innen zu erhöhter Aufmerksamkeit zu animieren. Das limbische System dagegen hat diese Bemerkung als bedrohlich eingestuft und damit den Eingang weiterer Informationen unterbunden. „Das nächste, was ich bewusst wahrgenommen habe“, so der Referent, „war das Klingelzeichen zum Ende der Stunde“.

Eine solide gestaltete tragende Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft wird daher für ein erfolgreiches Unterrichten eine unabdingbare Voraussetzung sein. Zahlreiche empirische Metastudien der Bildungsforschung, unter anderem auch die *Hattie-Studie* (2013, 141ff.), belegen den Zusammenhang zwischen Beziehungsqualität und Leistungsentwicklung (Felten 2019).

Ebene 3: Meine Biographie begleitet mich ins Klassenzimmer

Während die Ebene 1 Handlungsrezepte bereithält und die Ebene 2 die Bedeutung von Beziehung im Konzept der Funktionsweisen des Menschen verdeutlicht, geht es auf der Ebene 3 um den **Einfluss der eigenen biographischen Entwicklung**, um Prägungen, Glaubenssätze und Muster. Ob man das will oder nicht: Jede Lehrkraft nimmt ihre im privaten Rahmen erworbenen Gewohnheiten mit in ihren beruflichen Alltag. „Jeder Lehrer trägt zwischen seinen Arbeitsblättern private, oft unbewusste Motive in den Klassenraum.“ (zit. bei Felten 2019, 203)

Nun können biographische Muster und Prägungen für den Lehrberuf hilfreich, sie können aber auch sehr hinderlich sein. Es ist keine Seltenheit, dass sich eine Lehrkraft in dem Bemühen, ihre Ziele zu erreichen, durch ihr Verhalten selbst im Wege steht. *Michael Felten* beschreibt diesen Zusammenhang sehr anschaulich: „Das konkrete Agieren bzw. Reagieren des Lehrers ist von zweierlei geprägt: von seinem beruflichen Menschenbild, also seiner intuitiven Sicht von kindlicher (Lern-)Entwicklung (...), sowie von seinem persönlichen Le-

bensstil, also seinen biografisch bedingten Bewältigungsmustern. (...) Selbst bei bester Planung birgt jede Unterrichtsstunde eine Fülle von Situationen, in denen meine unbewusste Privatlogik ins Spiel kommt. Von ihr hängt es ab, ob ich

- Provokation oder Unsicherheit registriere
- bei Konflikten zurückweiche oder sie angehe
- bei Machtfragen harmonisiere oder zuspitze
- mich bei Kämpfen unterordne oder gewinnen möchte
- mich gerne in Kontakt begeben oder distanziert bleibe.“ (Felten 2019, 207ff.)

„Beziehungshabitus und Gefühle des Lehrers sind es, die maßgeblich darüber entscheiden, ob Unterricht störungsarm verläuft oder nicht; ob Förderung gelingt oder nicht; ob der Schulalltag als überlastend erlebt wird oder als befriedigend.“ (Ebd., 203)

Wer also seine Kompetenzen in der professionellen Gestaltung von Beziehungen weiterentwickeln möchte, kommt daher um eine Einbeziehung seiner Person nicht herum. Dies wird aus den Zusammenhängen auf Ebene 3 deutlich.

„Alle finden's wichtig, aber nirgends kann man's lernen.“ (Schneider 2019, 211)

Ratschläge, Verständnis menschlicher Verhaltensweisen und Auseinandersetzung/Begegnung mit den eigenen biographisch bedingten Prägungen – diese drei Ebenen sind gefragt, wenn die Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung systematisch entfaltet werden sollen. Einiges kann man sich anlesen, Wesentliches aber geschieht nur im Rahmen einer **konkreten Handlungssituation**, die in der Regel erst im beginnenden Schulalltag vorhanden sind – und damit tendenziell zu spät.

Aus diesem Grund hat sich ein Team um *Helga Breuninger* und *Wilfried Schley* damit befasst, in **kurzen Szenen möglichst nahe am Schulalltag typische Situationen** bereitzustellen. Anders als in Beschreibungen lässt sich in den Filmen – wie auch in der Wirklichkeit – Tonfall, Mimik, Gestik, Proxemik (Signale, die sich aus Nähe und Distanz ergeben) zur Interpretation einer Situation heranziehen. Man kann sich mit dem Handeln der Akteure identifizieren oder sich davon distanzieren. Man wird möglicherweise eigene (Re-)Aktionsmuster wieder zu erkennen und sich damit auseinandersetzen. Solche Filmszenen können es ermöglichen, im Rahmen der Aus- und Fortbildung so etwas wie die „Wirklichkeit außerhalb der Wirklichkeit“ zu sein, authentisches Handeln zu entwerfen, ohne damit immer schon im „Ernstfall“ zu sein.

Zudem wird über die Erläuterungen und Kommentare der Begleitmaterialien die **„Grammatik des Beziehungs-**

handeln“ sichtbar, die dann im Rahmen konkreter Aufträge geübt werden kann. Dabei werden alle Ebenen des Beziehungshandelns berührt.

Beziehungshandeln beruht auf einer Haltung, aus der heraus sich situativ stimmige Handlungskompetenzen entwickeln können

Wie lässt sich diese Haltung charakterisieren, und wie kann man sie sich aneignen? Dazu ist ein kleiner Exkurs erforderlich:

„Dahin, wo wir unsere Aufmerksamkeit richten, fließt auch unsere Energie.“

(Maturana/Varela 1987)

Wir fokussieren unsere Wahrnehmung auf das, was uns gerade wichtig ist und unser Gehirn interpretiert diese Informationen so, wie wir ein Gedicht interpretieren. Unsere subjektiven Erfahrungen, Bewertungen und Assoziationen färben unsere Wahrnehmung individuell. Deshalb lebt jeder Mensch in seiner subjektiven Welt und erlebt seine Umwelt aus seiner Perspektive oft anders als seine Bezugspartner. Das bestimmt den Dialog mit allen, die uns begegnen.

Wie sie wahrgenommen werden, so erleben sich auch Kinder. Sie sind in ihrer Entwicklung auf Kooperation angewiesen und verinnerlichen die Zuschreibungen von Erwachsenen. Positive Zuschreibungen stärken, negative schwächen ihr Selbstwertgefühl und die Lernmotivation. Diese Erfahrung vermittelt sich bereits im Blickkontakt, ohne dass ein Wort fällt. Die innere Einstellung von Lehrkräften prägt das Resonanzfeld zwischen ihnen und den Schüler/innen, und

auf diese Weise gestalten Lehrkräfte Beziehungsrealitäten. Kinder spüren unmittelbar, ob Lehrkräfte ihnen etwas zutrauen und sie zum Lernen ermutigen (= **Potenzialblick**) oder ob Lehrkräfte sie bewerten, mit anderen Schüler/innen vergleichen und sich auf ihre Defizite und Schwächen fokussieren (= **Problemblick**).

Unsere Wahrnehmung vollzieht sich in der Regel unbewusst, intuitiv und unwillkürlich. Aber wir sind ihr nicht ausgeliefert. Wir alle können lernen, unsere Wahrnehmung zu steuern und unsere Intuition zu aktivieren. Weil wir wissen, dass der Potentialblick so viel mehr bewirkt als der Problemblick, üben wir mit Lehrkräften, am besten gleich mit Lehramtsstudierenden, den **Potenzialblick als eine Grundlage ihrer Professionalität**.

Die Grundhaltung resonanter Beziehungen besteht aus 4 Wahrnehmungsfiltern, die sich einzeln trainieren lassen:

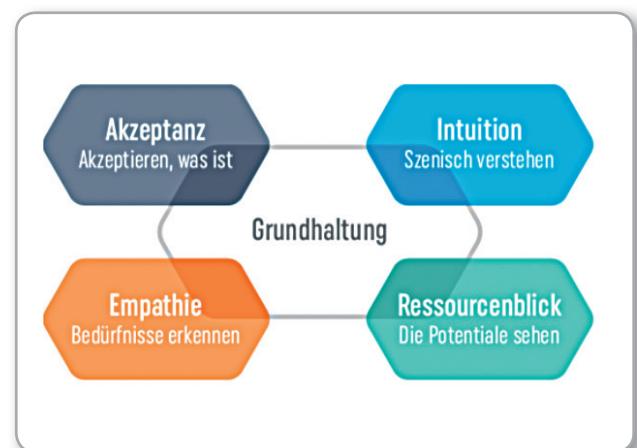


Abb. 2: Grundhaltung

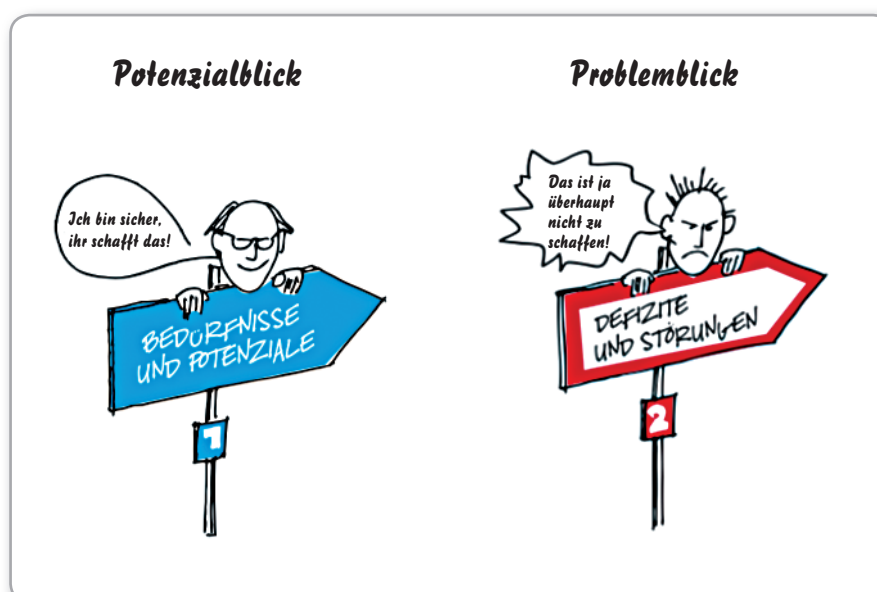


Abb 1: Potenzialblick, Problemblick

In wohlwollender Akzeptanz mit dem Potenzialblick (= **Ressourcenblick**) gelingt es, Situationen intuitiv szenisch zu verstehen und Bedürfnisse empathisch zu erspüren: die eigenen und die der anderen. Das gibt die notwendige Handlungsorientierung. Die Grundhaltung lässt sich gut an Videoszenen schulischer Alltagssituationen üben. Aus dieser Haltung heraus können die Schwierigkeiten begrüßt und als Lernanlässe genutzt werden. So kann es gelingen, souverän zu agieren, Atmosphären produktiv zu gestalten, Konflikte zu lösen und selbstwirksam zu handeln. Auch die **dialogischen Interven-**

tionen lassen sich gut an Videoszenen schulischer Alltagssituationen üben. Darüber bleiben Lehrkräfte gelassen und proaktiv.

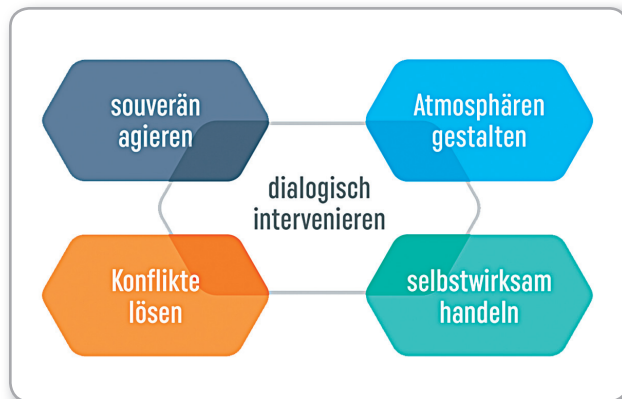


Abb. 3: dialogisch intervenieren

Die ersten drei Schritte in die **Beziehungsorientierung** sind

- unterschiedliche Standpunkte akzeptieren
- nicht beleidigt sein
- anderen gute Absichten unterstellen!

Perfektionismus lähmt die Beziehungsorientierung. Wer sich als „lebenslang lernend“ versteht, kann die täglichen Vorkommnisse als Lernanlässe nutzen. Damit lassen sich Alltagsroutine und Langeweile überwinden. Ein gemeinsamer Prozess der Lösungsfindung ist beziehungsstiftend und gibt allen die Urheberschaft an der gemeinsamen Lösung. Als Lernende sind Lehrer/innen spannend und wirken als Vorbilder und Rollenmodelle.



Abb. 4: Perfektionismus

Beziehungsorientiert handeln

Kommunikation in der Balance von Empathie und Führung

Im Klassenzimmer beziehungsorientiert zu handeln, erfordert von Lehrkräften die Bewahrung einer **Balance zwischen Empathie und Führung**. Dies gelingt über

Aufmerksamkeit, die trainiert werden kann: Wo stehen die Kinder? Worauf können sie sich einlassen? Welche Orientierung brauchen sie? Was ist der Lehrkraft wichtig? Welche eigenen Bedürfnisse wollen berücksichtigt werden, und was kann im Moment geleistet werden?

Es geht darum, intuitiv und empathisch im Kontakt zu agieren und gleichzeitig Orientierung für den Lernprozess zu geben. Die Rolle von Lehrkräften ist vergleichbar mit Schauspielern im Improvisationstheater oder mit Schiedsrichtern auf dem Fußballplatz. Und wie im Improvisationstheater können Lehrkräfte ihre Schüler/innen beteiligen. Dafür ist Fehlertoleranz hilfreich; denn oft gelingt nicht die „beste Lösung“ sondern nur die „zweitbeste“.

Über einfache schauspielerische Mittel kann die Kommunikation spielerisch gestaltet und können Schüler/innen begeistert werden. Maike Plath hat dafür eine hervorragende Praxisanleitung geschrieben (Plath 2015).

Das dialogische Wirkungsgefüge des Lernens

Die theoretische Begründung zum Beziehungslernen liefert das **Wirkungsgefüge des Lernens**, mit dem *Dietter Betz* und *Helga Breuninger* die Pädagogik als Beziehungswissenschaft weiterentwickelt haben (Betz/Breuninger 1988). Es zeigt, wie die Kommunikation der Lehrpersonen im **Beziehungsdialog mit dem „führenden Selbst“** und im **Lerndialog mit dem „denkenden Ich“** ihrer Schüler/innen für die Kompetenz- und Leistungsentwicklung zusammenwirken.

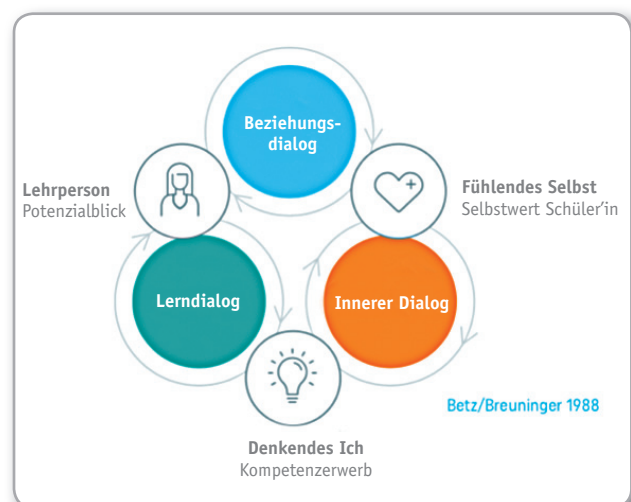


Abb. 5: Das Wirkungsgefüge des Lernens

Alles Lernen findet im **inneren Dialog** statt. Lernen können Schüler/innen nur selbst. Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln sich, wenn Eltern und Lehrkräfte an das Kind glauben, es ermunternd begleiten und ihm Leistungen zutrauen (Bauer 2018).

Die Kommunikation mit dem fühlenden Selbst ist ganzheitlich-intuitiv

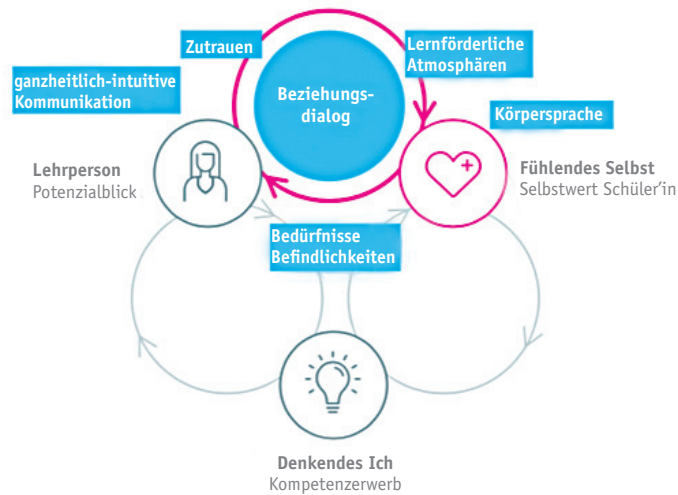


Abb. 6: Beziehungsdialog

Die Kommunikation mit dem denkenden Ich ist logisch-rational

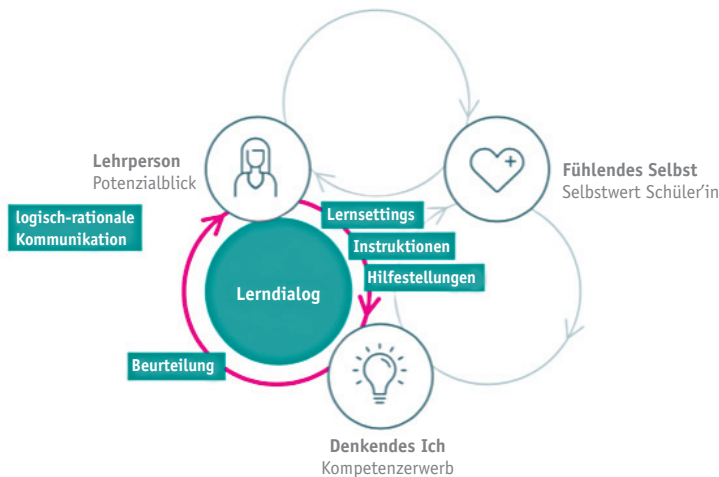


Abb 7: Lerndialog

Im **Beziehungsdialog** (Abb. 6) geht es um die Gestaltung lernförderlicher Atmosphären, um das Vermitteln von Zutrauen, um Ermutigung, um die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Aktivierung zum Lernen und um das Erspüren von Bedürfnissen und Befindlichkeiten, die das Lernen behindern. Das „fühlernde Selbst“ gibt die Impulse für das denkende und handelnde Ich und ist in der Lage, Feedback aufzunehmen. Das „denkende Ich“ ist handlungsorientiert, zielorientiert und analytisch. Es zielt auf eine Intention und arbeitet mit dem Mittel der Instruktion. Es richtet sich auf Aufgaben: „Ich räume jetzt auf“ – „Ich möchte, dass ihr die Bücher öffnet“ – „Ich erwarte Euren vollen Einsatz“.

Im **Lerndialog** (Abb. 7) geht es um die Entscheidung für passende Lernsettings, um Instruktionen, inspirierende Impulse und geeignete Aufgabenstellungen. Lehrkräfte beobachten die Lernprozesse und beurteilen die Ergeb-

nisse. Sie erkennen, wer unterfordert oder überfordert ist und geben Hilfestellung.

Die traditionelle Lehrerbildung hat ihren Schwerpunkt auf methodisch-didaktischer Professionalisierung des Lerndialogs. Ein verbindliches Training ganzheitlich-intuitiver Wahrnehmungsleistungen fehlt derzeit noch in der Lehreraus- und -weiterbildung. Beziehungslernen schließt diese Lücke und trainiert ganzheitlich-intuitive Wahrnehmungsleistungen in der Verbindung mit logisch-rationaler Reflexion (Breuninger/Schley 2019).

Fazit: **Beziehungshandeln entsteht aus der Beziehungsorientierung.** Aus einer Grundhaltung resonanter Beziehungen entwickeln sich im Kontakt mit Schülern dialogische Interventionen als individuelle und situativ stimmige Handlungskompetenzen von Lehrkräften. Üben lässt sich zunächst die Grundhaltung resonanter Beziehungen. Darauf aufbauend lassen sich dialogische Interventionen situiert kreativ entwickeln (Modulares Onlinetraining 2017, Module 1 und 2). Dafür gibt es keine Patentrezepte und keine Blaupausen. Deshalb ist Beziehungslernen auch kein Verhaltenstraining. Üben lassen sich Wahrnehmung, Intuition und Empathie. Das Übungsmaterial sind Filme, dies ist der Ansatz von Intus3 (Breuninger/Schley 2018).

Intus' Beziehungslernen mit inszenierten Videos („staged videos“) für Einzelfallarbeit

staged videos

40 **Videoszenen** sind im Jahre 2012 als *staged videos* mit Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg als **Archotypen schulischer Interaktion** entstanden. Aufgenommen wurden die Szenen in der Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen. Die Kinder in den Szenen sind Schüler/innen der Gemeinschaftsschulen in Tübingen, Bergatreute und Heilbronn. Die Lehrkräfte in den Videoszenen werden von den Schauspielern *Eva Hosemann* und *Dominik Glaubitz* gespielt. Neue Szenen kommen nach und nach hinzu.

Staged videos sind nach Drehbüchern gefilmte Szenen, die in 30 bis 50 Sekunden schulisches Beziehungsge-

schehen prägnant sichtbar, erlebbar und besprechbar machen. Im Seminar mit Lehramtsstudierenden bzw. im kollegialen Teamtraining oder in Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung bieten diese Szenen Gesprächsanlässe zu 6 pädagogischen Themen: pädagogische Interventionen, Gemeinschaft braucht Regeln, Musterwechsel, Bedürfnisse ernst nehmen, Elterngespräche und Kollegengespräche.

Die derzeit 41 Szenen machen sichtbar:

- 5 Szenen zeigen Beispiele, wie es Lehrkräften im Kontakt mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen gelingt, in der beziehungsorientierten Haltung situativ kompetent zu handeln.
- 6 Szenen zeigen beschämende und bestrafende Reaktionen. Sie aktivieren eigene innere Bilder der Beschämung, die nun bewusst gemacht und überwunden werden können.
- 20 Szenen zeigen Lehrkräfte, die bereit sind, in Beziehung zu gehen, die aber von verinnerlichten Glaubenssätzen daran gehindert werden, situationskompetent zu agieren. Diese Szenen haben einen hohen Aufforderungscharakter, die Glaubenssätze zu erkennen und selbst situiert kreative Lösungen zu entwickeln. Die Filme aktivieren Selbsterfahrung, weil sie Projektion und Identifikation, emotionales Erleben und Erinnern auslösen und bewusst machen.

Videos aktivieren die ganzheitlich-intuitive Wahrnehmung und helfen, schnell ins Erleben, ins bewusste Wahrnehmen und in den kollegialen Austausch zu kommen. Unbewusste und automatisierte Muster und Glaubenssätze werden über den kollegialen Austausch bewusst. Erinnerungen und innere Bilder tauchen auf und können bearbeitet werden. Danach kann man dann die Perspektive wechseln und sich neuen Reaktionen öffnen. Diese Filme sind zugleich Übungsmaterial und konkrete Gesprächsanlässe. Sie sind das Trainingsmaterial für ein modulares *Online-Coaching* mit 5 Modulen (www.intushochdrei.de) zum beziehungsorientierten Unterrichten für Studierende in der Lehrerausbildung und für Prozessbegleiter/innen (s. Kasten).

In einem Seminar mit Lehramtsstudierenden an der Universität Tübingen wurde zunächst das Programm vorgestellt, dann wurden Szenen eingespielt. An der Stelle, an der eine pädagogische Intervention angezeigt erschien, wurde der Film gestoppt und die Studierenden wurden gebeten, Vorschläge zu machen, was sie als Intervention als angemessen bzw. notwendig erachteten. Die Reaktionen und Argumentationen der Studierenden waren – wie aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen, aber offensichtlich auch auf Grund einer generationsspezifischen Sensibilität für Fairness, Offenheit, Unvoreingenommen-

heit usw. in Interaktions- und Kommunikationsprozessen – erstaunlich abwägend und differenziert. Es wäre aufschlussreich – auch für die Ermittlung einer Langzeitwirkung eines solchen Ausbildungsmoduls – ihre Äußerungen in mehreren Abständen nach Eintritt in den Beruf mit denen in der Ausbildung zu vergleichen; denn es ist ja zu erwarten, dass sie neue Erfahrungen gemacht haben und sich Routinen aneignen mussten, und beides musste für ihre Wahrnehmungen und Interventionen folgenreich gewesen sein.

Seinen Gewohnheiten begegnen

Wir haben von unseren Erzieher/innen unbewusst Glaubenssätze, Werte und verinnerlichte Muster übernommen. Solange sie unbewusst bleiben, sind sie mächtig und bestimmen unser intuitives und spontanes Verhalten. Unreflektiert und untrainiert fallen viele Lehrkräfte in den Defizit- und Problemblick ihrer eigenen Erzieher/innen zurück und verhalten sich wie diese kontrollierend, machtorientiert, beschämend, bewertend und bestrafend. Die Interaktionen pädagogischer Beziehungen hat *Annedore Prengel* empirisch untersucht und festgestellt, dass ca. 25% aller Interaktionen in der Schule immer noch beschämend und verletzend sind (Prengel 2019a,b).

Vielen Lehrkräften, die zeitgemäß unterstützend-fördernd unterrichten wollen, fehlen innere Bilder, wie sie in schwierigen Situationen im Kontakt mit Kindern bleiben und sich lösungsorientiert verhalten. In Ländern wie z.B. in Finnland und Kanada praktizieren Erzieher und Lehrkräfte ganz bewusst diese Ressourcenorientierung und begegnen den Schüler/innen im Potenzialblick. Das videogestützte Trainingsmaterial zum Beziehungslernen bietet einen innovativen Weg für Lehramtsstudierende bzw. professionelle Lerngemeinschaften, den eigenen Gewohnheiten zu begegnen und ihre Wirkung auf Schüler/innen wahrzunehmen und zu reflektieren.

Diesen innovativen Weg kann man mit *Banduras* 4 Stufen des Bewusstseins vergleichen (Bandura 1991):

- Der normale Alltag ist geprägt von unbewusster Inkompetenz. Man weiß nicht, was man nicht weiß. Das ist Stufe 1.
- Der schwierigste Lernschritt ist die Stufe 2, das bewusste Erkennen der Inkompetenz. Das ist unangenehm und fällt schwer.
- Der größte Lernschritt findet auf Stufe 3 statt. Die Entscheidung zu lernen und die Lust dazu stellt sich ein.
- Das Kompetenzerleben ist auf Stufe 4 auf dem Höhepunkt, wenn es eine unbewusste Kompetenz wird.

In professionellen Lerngemeinschaften kann man über die Arbeit mit Videoszenen im kollegialen Teamtraining die persönliche Distanz wahren. Wer die Inkompetenz (Stufe 2) der Lehrperson im Film erkennt; kann für sich nachspüren, ob er oder sie sich selbst so verhält und Glaubenssätze verinnerlicht hat, die das Handeln der Lehrperson im Film ausgelöst haben. Mit zunehmender Vertrautheit in der Gruppe werden die Teilnehmer/innen sich nach und nach öffnen.

Videoszenen lösen dabei unmittelbar Gefühle aus:

- **Identifikation** mit dem Schüler/der Schülerin
- **Betroffenheit**, wenn ich mich selbst in der Szene wiedererkenne
- **Empörung**, wenn eigene Wertvorstellungen oder Glaubenssätze verletzt werden.

Der Kompetenzerwerb für professionelle Beziehungsgestaltung und die Bewusstwerdung und Überwindung hemmender biographischer Muster und Prägungen lassen sich mit diesem Trainingsansatz als Schulentwicklungskonzept verbinden.

An zwei Beispielen (Abb. 8) wird sichtbar, wie professionelle Lerngemeinschaften mit den Videos arbeiten:

Schlussbemerkung

Bei den durchgeführten Workshops zum Beziehungslernen waren es auffälligerweise die bereits seit mehreren Jahren unterrichtenden Lehrkräfte, die ein hohes Interesse an einer weiteren Beschäftigung mit der Thematik des Beziehungslernens signalisierten, vor allem deswegen, weil sie die Bedeutung für ihr Alltagshandeln erkannten. Gleichzeitig kann eine berufsvorbereitenden Beschäftigung die Berufsanfänger/innen davor bewahren, sich durch beziehungsschädigendes Verhalten in eine Situation zu bringen, in der sich eine tragfähige Beziehung für den Unterricht in einer Klasse kaum oder manchmal auch gar nicht mehr herstellen lässt. Das hat



Abb. 8: Zwei Beispiele, wie Kollegien mit den Videos arbeiten.

weitreichende Folgen für die Klasse und insbesondere für die Lehrkraft selbst: „Für Lehrkräfte ist soziale Eingebundenheit in ihre Schülerschaft eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erhalt ihrer Gesundheit; denn der häufigste Grund für die Entstehung von Burnout und psychosomatischen Belastungssymptomen/Erkrankungen ist die Unfähigkeit von Lehrkräften, positive Beziehungen zu ihren Schülern aufzubauen“ (Herrmann 2019, 95 im Anschluss an Joachim Bauer).

Auch diese Beobachtung stützt die seit langem bestehenden Forderungen nach einer systematischen Einbeziehung der Hinführung zu Beziehungskompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung, wie sie etwa an den Universitäten Köln (Prof. A. Bresges), Hamburg (Prof. A. Paseka) und Potsdam (Prof. M. Knigge) inzwischen erfolgt und erprobt wird.

Literatur

- Bandura, A.: Sozialkognitive Lerntheorie. Stuttgart 1991.
 Bauer, Joachim: Selbststeuerung. München 2018.

- Bauer, J.: Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaft und Pädagogik im Dialog. In: Herrmann 2019a., S. 23-34.
- Betz, D./Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim/Basel 1988.
- Breuninger, H./Schley, W.: Einführung in das Beziehungslernen. E-Book www.intushochdrei.de 2018.
- Breuninger, H./Schley, W.: Beziehung und Leistung. Eigenverlag intus³ 2019.
- Dollase, R.: Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – Wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten? In: Herrmann 2019a, S. 122-130.
- Felten, M.: Der Lehrer als Beziehungsarbeiter. In: Herrmann 2019a, S. 203-210.
- Fuller, F. F./Brown, O. H.: Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Ed.): Teacher Education. (74th Yearbook of the NSSE, Part II) Chicago 1975, S. 25-52.
- Grell, J./Grell, M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim/Basel ¹²2010.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel ²2009.
- Herrmann, U. (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim/Basel 2019. (a)
- Herrmann, U.: Interesse wecken und Motivation stimulieren. Wie Lernen in Gang kommt: Die Aktivierung pädagogisch wirksamer Beziehungen zwischen Personen und Sachen. In: Herrmann 2019a, S. 85-99. (b)
- Ludwig, P. H.: Ermutigung als Mittel der Förderung von Leistungszuversicht, Selbstvertrauen und Leistung. In: Herrmann 2019a, S. 273-283.
- Lüthmann, H.: Freuds Konzept der Übertragung – Eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule. In: Herrmann 2019a, S. 42-60.
- Maturana, U./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen. Bern/München 1987.
- Messner, H./Reusser, K.: Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000), S. 157-171.
- Plath, M.: „Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten. Weinheim/Basel 2015.
- Prengel, A.: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen 2019. (a)
- Prengel, A.: Pädagogische Beziehungen in Lichte der Kinderrechte. In: Herrmann 2019a, S. 73-81. (b)
- Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann 2009, S. 58-68, hier S. 60ff.
- Schneider, C.: Kann man Beziehungsgestaltung lernen? Über eine neu entwickelte Fortbildung zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Herrmann 2019a, S. 211-222.

Alle Videosequenzen sind als Online-Training, als E-Book zur eigenen Fortbildung oder für professionelle Lerngemeinschaften verfügbar. www.intushochdrei.de Darüber hinaus sind auch Einführungen ins Beziehungslernen im Rahmen von Workshops, Vorträgen oder auch Pädagogischen Tagen an einzelnen Schulen in unterschiedlichem Umfang möglich. Weitere Informationen über Schulungsmöglichkeiten und Veröffentlichungen sind über die Pädagogische Werkstatt der Helga Breuninger Stiftung erhältlich. Kontakt:

Veronika Mercks vm@intushochdrei.de
Maja Tittlbach mt@intushochdrei.de,
Pädagogische Werkstatt, Bismarckallee 13, 14193 Berlin, Tel. 030 8954 1705.

Joachim Friedrichsdorf und Helga Breuninger haben gemeinsam Trainingsmaterialien zum Beziehungslernen entwickelt und diesen Beitrag gemeinsam verfasst: Joachim Friedrichsdorf den ersten Teil bis Kapitel 4, Helga Breuninger den zweiten Teil ab Kapitel 5. Der Beitrag basiert auch auf einem Workshop, den Joachim Friedrichsdorf im Rahmen der sog. Lehrwerkstatt der TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION in Tübingen und Würzburg durchgeführt hat. Die Lehrwerkstatt ist ein Projekt der BMW FOUNDATION HERBERT QUANDT, das von der Universität Erlangen-Nürnberg koordiniert wird.

Helga Breuninger studierte an den Universitäten Tübingen (Dipl. rer. pol. 1971) und der LMU München (Dipl. Psych. 1976) und promovierte an der Universität Essen im Fach Psychologie mit einer Dissertation „Lernziel Beziehungsfähigkeit“. Mit Dieter Betz publizierte sie 1982 das Standardwerk „Teufelskreis Lernstörungen“ (31993). 1980 gründete sie die „Helga Breuninger Stiftung zur Förderung von Bildung und Erziehung“ und initiierte 1989 den Fachverband für integrative Lerntherapie FiL e.V. (Leitung bis 1999). Neben zahlreichen (leitenden) Tätigkeiten in Stiftungen gründete sie 2012 mit Prof. Wilfried Schley den Stiftungsverbund intus³ zum Beziehungslernen.

Dr. Joachim Friedrichsdorf
 ehem. Schulleiter GMS Tübingen WHO
JFriedrichsdorf@web.de

Dr. Helga Breuninger
 Psychologin, Lerntherapeutin
breuninger@helga-breuninger-stiftung.de

eventuell Anzeige