

Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern
von Heinz-Alex Schaub

Seminar auf der Eröffnungstagung 06. – 07.09.2013 Bad Mergentheim

Einführung in die Themenstellung

Erinnern Sie sich an Ihre Schulzeit? Wissen Sie noch, wie viele Lehrpersonen Sie in Ihrer gesamten Schulzeit hatten? Wie viele davon hatten für Sie eine große Bedeutung? Diese Fragen interessierten auch John Hattie, ein forschender Schulpädagoge aus Australien, der in seiner jüngst veröffentlichten Studie zu „Visible learning“ (2013) u.a. herausfand, dass im Schnitt nur zwei bis drei von meist 35 bis 60 erlebten Lehrern für ehemalige Schüler bedeutsam waren. Er führt aus, die Forschung weise nach, „dass es diejenigen Lehrpersonen sind, die den Lernenden die Liebe für ihr Fach vermitteln.“ (S. 129). Werden Lernende nach Ihren *besten* Lehrpersonen gefragt, so gibt es unterschiedliche Antworten: „Es sind Lehrpersonen,

- die eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen (...)
- die den Lernenden dabei helfen, unterschiedliche und bessere Strategien oder Verfahren für das Lernen des Fachs zu entwickeln und (...)
- die eine Bereitschaft zeigen, den Stoff zu erklären und den Lernenden bei ihrer Arbeit zu helfen“

Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehungen wird jedoch unterschiedlich bewertet. Gemessen am Faktor „Lernleistung“ geben in der Studie von Hattie (2013) viele Lehrpersonen an, die Lernleistung sei in erster Linie „als Funktion der Einstellungen des Kindes, ihres Zuhauses oder der Arbeitsbedingungen an der Schule“ (S. 141) zu betrachten, während Schüler und deren Eltern sowie auch Schulleiter „die Beziehungen zwischen Lehrperson und Lernenden“ (S. 141) als wesentlichen Faktor angeben. Es ist anzunehmen, dass die befragten Lehrpersonen ihre „Wirksamkeit“ deshalb so niedrig einschätzen, weil sie unsicher sind in der Einschätzung ihrer persönlich-fachlichen Möglichkeiten, die pädagogischen Beziehungen zu Schülern angemessen zu führen. Zur Abwehr dieser Unsicherheit projizieren sie vor allem den *Schulmisserfolg* auf die genannten außerschulischen oder schulischen Mangelsituationen. Diese Erklärungsversuche werden dann verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass ein *praxisorientiert*-wissenschaftliches Lehramtsstudium an den Universitäten einen vergleichsweise geringen Stellenwert hat, und angehende Lehrer nur mangelhaft auf die Realität der Schule vorbereitet werden.

Diese einführenden Bemerkungen weisen darauf hin, dass der Bedeutung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in der pädagogischen Fachwelt ein vergleichsweise geringer Stellenwert beigemessen wird, obwohl diese Beziehung einen erheblichen Einfluss auf „Lernen“, bzw. „Lernleistung“ hat. Sie ist das Ergebnis eines im wesentlichen personenbezogenen Prozesses. Die Bedeutung der *Beziehung* wird in anderen personenbezogenen Prozessen, wie z. B. in der praktischen Medizin oder der Psychotherapie, besonders hervorgehoben. Die *therapeutische Beziehung* ist hier Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und hat die Theorie- und Modellbildung sehr beeinflusst (Clarkson, 1999). Darzustellen, dass dies analog auch für die *pädagogische Arbeit* in der Schule gilt, soll hier – auch an Hand von Fallvignetten – demonstriert werden. Wegen des zentralen Stellenwertes dieser Beziehungen ist es wünschenswert, dass angehende Lehrer bereits im Studium diese Bedeutung erkennen und darin ausgebildet werden, ihre pädagogischen Beziehungen zu Schülern professionell wahrzunehmen und zu reflektieren. Dies erfordert ein intensives Studium einschließlich der Bereitschaft zur Selbstreflexion; denn gelingende Praxis der Pädagogik in der Schule setzt den Erwerb von *persönlich-*

fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrpersonen voraus. Es wird unterstellt, dass diese pädagogische Beziehung – neben den familiären Beziehungen der Schüler – der wesentliche Schlüssel für die Unterstützung des Schulerfolgs und die Verhinderung von Schulmisserfolg ist. Die schulfachspezifischen und andere entscheidende Aspekte (z. B. Curriculum, Ausstattung der Schule mit Lehrpersonen, Zusammensetzung der Schülerschaft) sollen damit nicht marginalisiert werden. Sie sind jedoch nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Ein Forschungsprojekt in der Hauptschule I

Moore & Schaub (2013) führten mit qualitativen Methoden eine Studie in einer Hauptschule durch. Sie begleiteten über zwei Jahre ein achttes Schuljahr bis zum Hauptschulabschluss am Ende der zehnten Klasse. Die Klasse galt unter den Lehrern als die „schwierigste“ der drei achten Klassen dieser Schule und war deshalb von ihnen als sog. „Forschungsklasse“ ausgesucht worden. Die Schwierigkeiten wurden damit begründet, dass es Verhaltensauffälligkeiten von mehreren Schülern gab, die den Unterricht zeitweilig sehr schwierig machten. Wie ebenfalls in den Parallelklassen wurde in der Hälfte der 26 Elternhäuser nicht deutsch (insgesamt sieben verschiedene Sprachen) gesprochen. Das Projektdesign bestand aus

- einmal pro Woche verschiedenen, während der Schulzeit stattfindenden, differenzierten, 90 Minuten dauernden Kreativangeboten für alle Schüler der Klasse. Für diese 90 Minuten wurden zwei Fachunterrichtsstunden gestrichen,
- einer vierwöchentlich über 90 Minuten dauernden Supervisionsgruppe mit den Lehrern (Schaub & Schwall 1992, 1995), die in der Forschungsklasse unterrichten, über deren Beobachtungen und Einschätzungen der betreffenden Schüler,
- je einem Elternbesuch im ersten Forschungsjahr durch die beiden Projektleiter,
- dem Besuch aller Schüler an ihren Praktikaplätzen in der Arbeitswelt
- vier Veranstaltungen (eine pro Halbjahr) wie
 - Schlittschuhlaufen,
 - Bowling,
 - Tagesveranstaltung mit workshops zu den Arbeitsgruppenthemen einschließlich Abschlusspräsentation auf einer Bühne; Lehrer und Eltern waren eingeladen.
 - zum Abschluss gesponserte Tagesreise mit Bus und Schiff

24 Schüler der Forschungsklasse erreichten den Hauptschulabschluss, zwei verfehlten ihn. In den vergleichbar großen Parallelklassen verfehlten neun bzw. acht Schüler das Schulziel. Wie ist dieser offensichtliche Erfolg der Projektarbeit zu erklären?

- Es waren kontinuierliche von den Schülern inhaltlich bestimmte Angebote, die sich im Laufe der zwei Jahre veränderten. Zunächst wünschten sich die Schüler für die 90 Minuten kreative Gestaltungsräume (z. B. Musik, Tanz, Graffiti, Kunst) vom Projekt, die in einem Kontrast zum sonstigen Unterricht standen. Dies änderte sich. Mehr und mehr rückte der schulische Unterricht in den Mittelpunkt. Im letzten Halbjahr wurde der Lernstoff für anstehende Klassenarbeiten nach Absprache mit den entsprechenden Lehrern in wöchentlich zwei Unterrichtsstunden besprochen. Dabei konnte beobachtet werden, dass insbesondere die sog. schwachen Schüler profitierten. Sie wünschten sich, die gestellten Aufgaben zu verstehen und zu bearbeiten.
- Die Lebenswelten der Schüler (z. B. Eltern, Geschwister, Hobbies, Sinnfragen, Ausbildungsfragen) konnten erreicht werden.

- Die Lehrer hatten die Möglichkeit, in relativ geschütztem Rahmen über ihre Erfahrungen mit der Klasse zu sprechen.

Moore & Schaub (2013) resümieren, dass auf der Basis eines emotional positiv getönten Zusammenspiels zwischen Lehrern, Schülern sowie deren Eltern die Eigenheiten eines jeden Schülers, seine Wünsche und Interessen genutzt werden können, um mehr Freude am Lehren und Lernen zu erreichen und insgesamt den Lernerfolg zu verbessern. Dies klingt trivial, muss jedoch in der Schulpraxis alltäglich wieder hergestellt werden. Moore & Schaub (2013) waren damit konfrontiert, dass die Supervisionsgruppe mit den Lehrpersonen (Schaub & Schwall, 1992, 1995) zunächst sehr skeptisch betrachtet wurde. Lehrer sind wegen des fehlenden Praxisschwerpunkts in der Ausbildung in der Regel mit diesem professionellen Instrument nicht vertraut. Allerdings änderte sich die skeptische Haltung nach zwei bis drei Sitzungen, nachdem die teilnehmenden Lehrer von zwischenzeitlich positiven Erfahrungen mit Schülern berichteten, nachdem sie „Probleme“ mit ihnen in der Supervisionsgruppe geschildert hatten und ihre Schüler „besser verstanden“ hätte. Dies weist darauf hin, dass Lehrpersonen gut „ansprechbar“ sind, wenn ihr Handeln auf positive Resonanzen stößt und sie selbst profitieren können.

Wie ist es zu den Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Schüler gekommen? Was hat geholfen, die Schüler für den Unterricht zu gewinnen? Diese Fragen weisen auf die entscheidende Bedeutung der professionellen Beziehungsgestaltungen zwischen den Projektmitarbeitern und den anderen Beteiligten. Zielsetzung war es, unter der behutsamen und zurückhaltenden *Steuerung* des Projektes, die mittelbare und unmittelbare Zusammenarbeit zwischen den Schülern, ihren Eltern und den Lehrern zu fördern. Diese Kooperationen fanden ihr Zentrum in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, begleitet und unterstützt von grundsätzlich positiven Einstellungen gegenüber den Eltern(teilen). Sich aufdrängende defizitäre Bewertungen der Familien wurden im Projekt wiederholt reflektiert und vor dem Hintergrund mit z. T. schwierigen Lebenssituationen (z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Isolation, Sprachbarrieren und anderen Migrationsfragen) bewertet. Nicht wenige Eltern(teile) der Schüler hatten mit den Gesprächen während der Hausbesuche erstmalig *unterstützenden* Kontakt von Seiten der Schule erfahren.

Die pädagogische Beziehung (in Anlehnung an Clarkson, 1999)

Wodurch zeichnen sich die bedeutsamen Lehrer-Schüler-Beziehungen aus? Um diese Frage beantworten zu können, ist es hilfreich, auf die psychoanalytische Psychotherapie Bezug zu nehmen, welche die *therapeutische Beziehung* als zentrales Feld für die Analyse von Behandlungen und deren mögliche Erfolge bzw. Misserfolge betrachtet. In Anlehnung an und Analogie zu Clarksons fünf Beziehungsmodi (1999) in der psychoanalytischen Psychotherapie sollen hier einzelne Aspekte der vier im folgenden dargestellten Beziehungsmodi genutzt werden, die auch für die pädagogische Arbeit von Bedeutung sind. Auf den von Clarkson aufgezeigten fünften Modus, die transpersonale Beziehung, wird hier nicht eingegangen.

- 1. Die Arbeitsbeziehung**
- 2. Die Gegenübertragungsbeziehung**
- 3. Person-zu-Person-Beziehung**
- 4. Die auf Entwicklung gerichtete Beziehung**

Diese unterschiedlichen Modi können innerhalb eines Rahmens integrativ verstanden werden und bilden im Zusammenspiel die pädagogische Beziehung. Die Modi können zu unterschiedlichen Zeitpunkten in verschiedenen Lehrsituationen unterschiedlich große Bedeutung haben. Sie oszillieren, greifen ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. Während in der pädagogischen Arbeit der Lehrperson mit dem Schüler A vornehmlich die Gegenübertragungs- sowie die auf Entwicklung gerichtete Beziehung im Vordergrund stehen mag, kann es bei dem Schüler B die Arbeitsbeziehung und Schüler C die Person-zu-Person-Beziehung sein (siehe Schaubild 1).

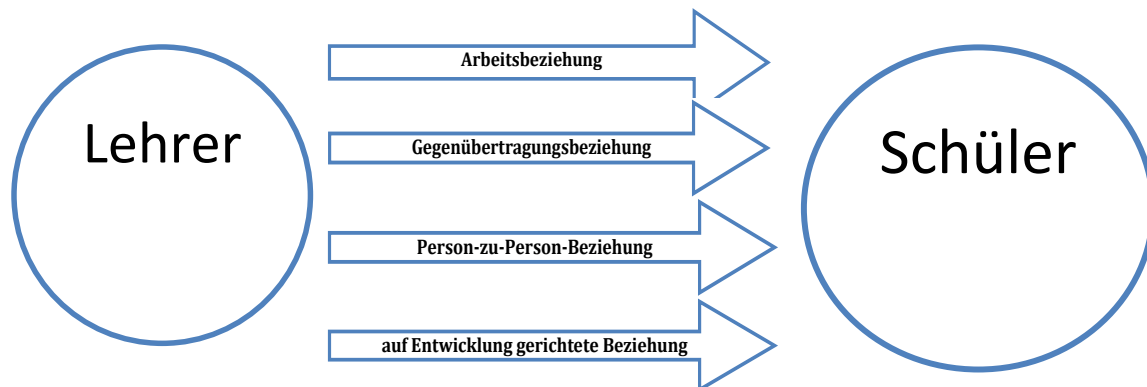


Schaubild 1 Die Modi der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler (in Anlehnung an Clarkson 1999)

Arbeitsbeziehung.

Vor allen anderen Beziehungsmodi muss in der pädagogischen Arbeit zunächst die *Arbeitsbeziehung* etabliert werden. Sie bildet den Rahmen für die pädagogische Arbeit. Greenson (1967) hat für die psychoanalytische Therapie die Arbeitsbeziehung als den Teil der Patienten-Analysanden-Beziehung definiert, der den Patienten in die Lage versetzt, sich mit der Arbeitsweise des Analytikers zu identifizieren und mit ihm zu arbeiten, trotz neurotischer Übertragungsreaktionen. Die *pädagogische Arbeitsbeziehung* beginnt damit, dass die Schüler wissen, die Schule ist ein Lernort. Jedes Kind besucht die Schule, und die Lehrer vermitteln dort Wissen und Können nach einem bestimmten Plan. Sie sind hilfreich, dies zu vermitteln. Die Arbeitsbeziehung enthält die Veröffentlichung eines Stundenplans, der angibt, wann welcher Unterricht stattfindet sowie klare Zielsetzungen, was curricular erarbeitet werden soll und auf welche Weise dies geschehen wird. Innerhalb dieses Rahmens wird eine pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler konstelliert, die Verlässlichkeit ausstrahlt und ein „Angebot“ formuliert. Diese Konstellation wird durch eine empathische, freundlich-zugewandte Haltung einer Lehrperson präsentiert. Folgende Begebenheit soll die einladende und wertschätzende Haltung eines Lehrers demonstrieren. Diese Begebenheit bereitet eine tragfähige Person-zu-Person-Beziehung vor:

In der zweiten Klasse einer Grundschule werden täglich alle Schüler zum Unterrichtsbeginn beim Klassenlehrer von diesem persönlich mit Handschlag begrüßt. Dieser Lehrer hilft auch Schülern bei Bedarf, ihre Jacken auszuziehen und aufzuhängen. Sie werden damit gleichwertig und wohlwollend empfangen. Der Arbeitsrahmen ist vorbereitet.

Gegenübertragungsbeziehung

Alle Lehrpersonen haben ihre eigenen Lerngeschichten und Motive, weshalb sie Lehrer geworden sind. In der Regel sind sie in diesen Geschichten verstrickt und können im Einzelfall in Unterrichtssituationen anfällig sein für die eher unreflektierte Wiederholung eigener positiv oder negativ getönter Erfahrungen. Ferner kommen sie täglich aus unterschiedlichen Lebenswelten, in denen sie als Kinderlose, Mütter oder Väter, Großväter oder Großmütter in den unterschiedlichsten Familienkonstellationen leben. Im Unterricht und in der Zusammenarbeit mit Kollegen werden sie durch die Schüler bzw. andere Lehrer emotional mit ihren eigenen täglichen Lebenserfahrungen konfrontiert. Diese wirken sich ebenso wie ihre biographische Eigenheiten auf ihre spezifische Ausgestaltung der professionellen pädagogischen Haltung in der Schule aus. Sich empathisch auf eine Schulklasse und auch Kollegen einzulassen und gleichzeitig in der Lage zu sein, sich angemessen von ihnen distanzieren zu können, ist eine hohe Kunst und erfordert eine kritische pädagogische Sicht, in die selbstreflexives Verhalten eingebettet ist. Diese Zusammenhänge werden hervorgehoben, weil im Gegenübertragungsgeschehen des Lehrers Gefühle und Phantasien mobilisiert werden, die reflektiert werden sollten, um einem Schüler auch gerecht zu werden.

In einem zwei Jahre dauernden großangelegten Projekt zur Gesundheitsprävention von Lehrpersonen (Deutsche Angestellten Krankenkasse, DAK 2006) hatten drei der beteiligten Schulen auch Arbeitsgruppen zu „Umgang mit schwierigen Schülern“ und „Teambildung im Kollegium“ gebildet. Als besonders belastende berufsspezifische Faktoren gab die Hälfte der befragten Lehrer Verhaltensprobleme der Schüler an, 42% eine hohe Zahl von schwierigen Schülern, 68% zu hohe Leistungsunterschiede in einer Klasse, 46% der Lehrpersonen waren zufrieden, 73 % der am der Untersuchung Beteiligten bemängelten, dass sie zu wenig Methodenkenntnisse und –kompetenzen im Umgang mit schwierigen Schülern besäßen (S. 37). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein hoher persönlich-professioneller Einsatz im Schulalltag erfordert, um angemessen mit den von Schülern (und Kollegen) *induzierten Gegenübertragungsreaktionen* umzugehen. Hier hilft professionsorientierte Selbstreflexion, wie sie für Psychotherapeuten selbstverständlich ist. Diese *Selbsterfahrung* und *-kritik* helfen, mit *Herausforderungen* des Schulalltags umzugehen, die im Einzelfall auch als *Zumutungen* bezeichnet werden können. Die *selbstreflexive* und *selbstkritische* Haltung stärken den professionellen *Selbstwert* und helfen, auch „auffälliges“ Verhalten von Schülern besser zu verstehen. Dazu ein Beispiel:

Dem Klassenlehrer fällt auf, dass die Schülerin Angela in der „Forschungsklasse“ des o. g. Projektes häufig sehr müde ist und auch während des Unterrichts einschläft. Die Lehrperson reagiert zunehmend ärgerlich und vernachlässigt im weiteren Verlauf des Schuljahres den Kontakt zu Angela, deren Schulleistungen deutlich abgenommen haben. Diese Beobachtung einschließlich seiner Gefühle spricht der Klassenlehrer in der Supervisionsgruppe für Lehrer (Moore & Schaub 2013) an. Die Projektleitung kann dort die Hintergründe der auffälligen Müdigkeit der Schülerin aufklären, weil sie einen Hausbesuch gemacht hat, bei dem die Mutter, zwei Geschwister und eine Freundin von Angela anwesend waren. Der Vater hat vor einem Jahr die Familie verlassen.

Während des Haus-/Familiengesprächs wird deutlich und kommt zur Sprache, dass die Mutter behandlungsbedürftig psychisch krank und bereits mehrfach stationär behandelt worden ist. Sie wirkt medikamentös bedingt schläfrig und in ihrer Fähigkeit, dem Gespräch aufmerksam folgen zu können, etwas eingeschränkt. Die jüngeren Geschwister von Angela

geben an, dass die Mutter nachts oft Angst habe. Sie rufe dann Angela, die wohl häufig bei der Mutter sei und sie „bewache“.

In dieser Supervisionsitzung reagiert nach dieser Schilderung ein Lehrer spontan: „Ich möchte gar nicht wissen, was mit meinen Schülern alles los ist. Das ist mir zu viel“, während andere überlegen, auf welche Weise die Schülerin zu entlasten ist.

Diese Fallvignette zeigt, wie sehr Lehrer in die Verhaltensweisen ihrer Schüler emotional eingebunden sein können und „auffälliges Verhalten“ der Schüler verstehbar werden kann. Übermäßige Distanzierungen („ich möchte gar nicht wissen...“) als Ausdruck *negativ getönter Gegenübertragungsreaktionen* (wie z. B. Ärger oder Angst) können verhindern, dass Schülerverhalten verstehbar wird. Die Folge ist die Behinderung der Einleitung möglicher Verbesserungen der persönlichen und Lernsituation des Schülers sowie des Unterrichts. Die Fallvignette weist auch darauf hin, dass in Einzelfällen Lehrer nicht allein in der Lage sind, schwierige Unterrichtssituationen zu lösen, sondern dies nur in enger Kooperation mit Schulsozialarbeitern oder Schulpsychologen tun können. Eine weitere Vignette zeigt das Gegenteil: Das übermäßige Sich-einlassen in der pädagogischen Arbeit:

Der Klassenlehrerin einer 11. Klasse ist aufgefallen, dass die Schülerin Friederike in ihrer Klasse erhebliche Schnittverletzungen an einem Unterarm aufweist. Die Lehrperson ist sehr besorgt und spricht deshalb Friederike in einer Pause auf die Verletzungen an. Diese bestätigt die Selbstverletzungen und erzählt der Lehrerin, es habe nahezu täglich lautstarken Streit zu Hause gegeben, jetzt hätten sich die Eltern getrennt. Sie lebe mit ihren zwei jüngeren Geschwistern bei der Mutter und habe neuerdings täglich Streit zu Hause. Die Lehrerin übergibt daraufhin Friederike ihre Handynummer und E-Mail-Adresse und bietet ihr an, sie könne jederzeit – auch nachts – anrufen, wenn sie Hilfe benötige. Zu Hause erzählt die Tochter der Mutter von dem Angebot der Lehrerin, die darüber sehr ärgerlich ist, zumal diese selbst schon mehrfach versucht hat, mit der Tochter eine psychosoziale Beratungsstelle oder die Ambulanz einer Klinik aufzusuchen, was Friederike vehement abgelehnt hat. Die Mutter nimmt Kontakt zur Lehrerin auf. Es gibt ein Gespräch zu dritt und Friederike willigt ein, eine psychologische Beratung aufzusuchen. Wenig später wird sie in einer Klinik aufgenommen. Während dieser Zeit hat Friederike nahezu täglich Kontakt mit ihrer Lehrerin, von der sie besucht wird. Mehrfach nimmt die Lehrerin von sich aus Kontakt mit der Therapeutin in der Klinik auf und redet mit ihr. Gleichzeitig verbietet die Tochter der Mutter, sie in der Klinik zu besuchen. Die Therapeutin bespricht diesen Konflikt mit ihrer Patientin, die nach einer gewissen Zeit erlaubt, dass die Therapeutin mit der Mutter reden darf.

Mit dieser Vignette soll gezeigt werden, dass pädagogisches Handeln auch Grenzen hat, die durch institutionelle Vorgaben unterstützt werden. Fürsorge für Schüler ist hilfreich, doch sie endet dort, wo andere Möglichkeiten – einschließlich des Dienstweges – beschritten werden können. Vertrauenslehrer, Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen und die Meldung an die Schulleitung bei Gesundheitsgefährdung eines Schülers bieten ein großes Spektrum an Hilfestellung. Lehrer müssen in der Regel in ihrer Rolle als Lehrer bleiben. Die subjektiv wohlmeinende Unterstützung durch die Lehrerin hat in diesem Fall zu einem Agieren geführt. Es ist anzunehmen, dass die Lehrerin das Angebot der Schülerin, die „bessere“ Mutter zu sein, auf Grund möglicher eigener Mutter-Tochter-Erfahrungen bereitwillig angenommen und damit die Grenzen ihrer pädagogischen Fürsorge als Lehrerin überschritten hat. Damit wurde die unreflektierte *Gegenübertragung* „ich bin die gute Mutter“ zunächst ein Hindernis in der Behandlung der Patientin. Erst die unmittelbare Einbeziehung der belasteten Tochter-Mutter-Beziehung in den Therapieprozess ermöglichte einen Fortschritt in der Therapie.

Gegenübertragungsreaktionen weisen immer auf die *Vergangenheit* hin, die sich in der Gegenwart mehr oder weniger verdeckt oder verzerrt darstellt. Es ist anzunehmen, dass hier Emotionen und Gefühle berührt werden, die weitgehend unbewusst sind, weil sie eigene ungelöste Konflikte der Lehrer berühren, wie dies Psychotherapeuten aus ihrer Arbeit mit Patienten hinlänglich bekannt ist.

Person-zu-Person-Beziehung

Die *Person-zu-Person-Beziehung* bildet die Basis der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern. Es ist die persönliche, eher bedingungslose Beziehung (Klopprogge, 2008). Darunter kann verstanden werden, dass Lehrer mit den Schülern in der Schule zusammen sind, ihnen zuhören, mit ihnen sprechen und reden, ohne eine zuvor festgelegte Zielsetzung zu haben. Die Schüler werden als je unverwechselbare Individuen gesehen. Diese Beziehung sollte möglichst frei sein von besonderen Erwartungen, jedoch von Respekt und Wohlwollen getragen sein. Diese pädagogische Beziehung hat eine „Alltagskomponente“ und ist gleichzeitig professionell. Sie ist weitgehend frei von belastenden Gegenübertragungsreaktionen. Doch der Anspruch an diesen Beziehungsmodus ist idealtypisch, da die Realität von „störenden“ Einflüssen nicht frei sein kann. Auch aus der Sicht dieses Beziehungsmodus ist es förderlich, dass Lehrpersonen ihre pädagogischen Beziehungen kollegial und professionell reflektieren. Lehrpersonen sind – anders als Psychoanalytiker in wohlwollender und frei schwebender Aufmerksamkeit hinter der Couch – relativ ungeschützt einem Bündel von schier unübersichtlichen Verhaltensweisen ihrer Schüler ausgesetzt. Dabei sind sie in ihren vielfältigen Aktionen und Reaktionen für alle Schüler potenziell hör- und sichtbar, die wiederum ihren Eigenheiten entsprechend ihre Verhaltensweisen permanent „anpassen“. Trotz dieser Verhaltensvielfalt die Rolle als „wohlwollender“ Lehrer beizubehalten, erfordert eine Ich-Stärke auf Seiten des Lehrers, die sich durch die Fähigkeiten auszeichnet, sich situativ angemessen empathisch zu verhalten oder zu distanzieren. Ein Beispiel mag dies zeigen:

Zu dem bereits erwähnten Design des Forschungsprojektes (Moore & Schaub, 2013) zählt auch die aufsuchende Elternarbeit. Der Klassenlehrer der „Forschungsklasse“ macht von sich aus das Projekt auf den Schüler Peter aufmerksam, der seiner Meinung nach sehr zurückgezogen sei und zeitweilig ängstlich-verstört und scheu wirke. Seine Schulleistungen seien gut durchschnittlich. In den Pausen stehe er häufig allein, habe wohl auch keine außerschulischen Freunde. Er mache sich viele Gedanken um Peter. Die Projektleitung bittet den Lehrer, sie auf dem Hausbesuch zu begleiten.

Die Besucher treffen die alleinerziehende Mutter mit ihrem Sohn in der Wohnung an. Die neun Jahre ältere Schwester ist nicht anwesend; sie lebt einige Häuser weiter und wird dort regelmäßig von ihrem Bruder besucht. Peter selbst sagt, er fühle sich vor allem in der Wohnung der Schwester wohl. Die Mutter gibt an, sie sei besorgt, weil ihr Sohn ein Einzelgänger sei, fühle sich jedoch hilflos, da sie nicht wisse, wie sie dies beeinflussen könne. Sie habe ihm gegenüber auch ein schlechtes Gewissen, weil sie unregelmäßig zu Hause sei und als Krankenschwester auch Nachtdienste übernehmen müsse. Der Vater sei unzuverlässig im Kontakt mit seinem Sohn und zahle sehr unregelmäßig für ihn.

Der Lehrer wirkt sehr überrascht über die häusliche Situation, obwohl ihm bekannt war, dass die Mutter alleinerziehend ist. Zunächst spricht er über unmittelbar schulische Belange, wie z. B. Hausaufgaben in Mathematik, und schweigt dann über eine längere Phase des

Gesprächs, während er aufmerksam zuhört. Dann berichtet er überraschend von seinem Sohn, der sich wie Peter über eine lange Phase sehr zurückgezogen hatte, so dass seine Frau und er sich Sorgen gemacht hätten. Peter hört aufmerksam zu und schaut seinen Lehrer an, der fortfährt, sein Sohn habe dann Tischtennis „entdeckt“ und sei mittlerweile Mitglied einer Tischtennismannschaft, die relativ viel trainiere und an Wochenenden gegen andere Mannschaften spiele. Seitdem gehe es ihm wesentlich besser. Ob er (Peter) sich vorstellen könne, auch irgendetwas zu tun, das ihm Spaß mache? Peter antwortet, dass er sich für Technik interessiere. Der Klassenlehrer erläutert die Arbeit einer Computer-AG in der Schule und fragt Peter, ob das etwas für ihn sei?

In der folgenden Woche berichtet der Lehrer dem Projekt, dass er mit Peter zu dem Leiter der entsprechenden AG gegangen sei. Es ist vereinbart, dass Peter teilnimmt. Er selbst spüre als Klassenlehrer, dass sich seine persönliche Beziehung zu ihm positiv verändert habe. Im weiteren Projektverlauf hat Peter sämtliche Video-Arbeit des Projektes übernommen und sich genau einweisen lassen, wie er am besten mit der „Technik“ umgeht. So hat er auch gelernt, einzelne Filmabschnitte zu schneiden und aneinanderzureihen, so dass ein zusammenhängender „Projektfilm“ entstehen konnte.

Die Veränderung der pädagogischen Beziehung zwischen dem Klassenlehrer und seinem Schüler ist dadurch erfolgt, dass die Lehrperson während eines Hausbesuches ihre eigenen Erfahrungen selektiv authentisch mitgeteilt und sich selbst zur Identifizierung angeboten hat, ohne die Nachahmung zu fordern. Dieses persönliche Beziehungsangebot nimmt der „vaterlose“ Schüler begierig auf und wird aktiv. Entscheidend ist auch die Absprache, wie der Lehrer trotz seiner persönlichen Einlassung während des Elterngesprächs seine professionelle Rollengrenze einhält, und wie er und der Schüler mit der Vereinbarung umgegangen sind. Das „pädagogische Setting“ wurde damit nicht verlassen. Dies gelingt dann, wenn Lehrpersonen ihre eigenen Gegenübertragungen – nicht nur die vom Schüler induzierte, sondern auch den Selbstanteil (Mitteilung über den eigenen Sohn) – reflektieren oder sich auf andere Weise bewusst machen.

Allerdings gibt es auch Situationen, die es Lehrpersonen sehr schwer machen, die *Person-zu-Person-Beziehung* aufzubauen, obwohl sie die pädagogische Beziehung hinreichend reflektieren. Ein Beispiel aus dem o. g. Projekt soll dies zeigen:

Der Klassenlehrer der „Forschungsklasse“ hat Aufsicht auf dem Schulhof in der großen Pause. Plötzlich hört er eine Schülerin laut schreien: „Lass mich in Ruhe! Hau ab, Du Wichser!“ Sie wiederholt mehrfach laut weinend diesen Satz. Er geht zu einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern und hört einen seiner Schüler laut sagen: „Deine Mutter ist 'ne Nutte, und Du bist auch eine!“ Es ist Mario, der Antje anpöbelt, beleidigt und vor allen erniedrigt. Der Klassenlehrer geht dazwischen und sagt deutlich zu Mario, er möge ruhig sein und mit ihm gehen. Mario verlässt nur widerwillig die Schülergruppe und geht dazu über, auch seinen Klassenlehrer laut und massiv zu beleidigen. Ein zweiter Lehrer kommt hinzu. Zu zweit reden sie auf Mario ein, schirmen ihn ab von der mittlerweile großen Gruppe der Zuhörer. Schließlich gelingt es dem Klassenlehrer, Mario dazu zu bewegen, stehen zu bleiben und mit ihm zu reden. Er teilt ihm mit, dass dieser Vorfall dem Rektor sofort gemeldet werden müsse. In einem Gespräch, das der Rektor moderiert und protokolliert, zeigt Mario keine Einsicht für sein verletzendes Verhalten, beharrt darauf, dass der Vorfall „Privatsache“ sei. Mario wird vom Rektor gebeten, seine Schulsachen aus der Klasse zu holen. Telefonisch informiert der Rektor die Mutter von Mario und teilt dieser (auch im Beisein des Klassenlehrers) mit, dass Mario für die nächsten zwei Tage vom Unterricht suspendiert sei. In einem erneuten

Gespräch eine Woche später, bleibt Mario weiterhin unberührt und verweigert eine Entschuldigung für seine Entwertungen.

Die Lehrer der Klasse greifen diesen Vorfall in der nächsten Supervisionsgruppe auf und fragen sich, warum Mario so „aalglatt“, „verschlagen“ und „gefühllos“ wirke. Sie könnten „keinen echten Kontakt“ zu ihm herstellen. Man müsse sich vor ihm in acht nehmen. Er mache „sein eigenes Ding“. Manchmal sei spürbar, dass er großen Respekt gepaart mit Angst vor seinem Vater habe. Alles andere lasse ihn kalt. In dem Versuch, Marios Verhalten im Kontext seiner Lebenswelt und –erfahrungen zu verstehen, berichten die Projektleiter von dem zwei Monate zurückliegenden Familienbesuch und den Informationen, die sie dort sammeln konnten:

Mario hat einen zwei Jahre älteren Bruder und vier jüngere Schwestern. Der Vater ist zusammen mit dem Bruder der Mutter Besitzer eines kleinen Restaurants, das vor allem von Laufkundschaft besucht wird. Die Mutter ist Hausfrau. Während des Familiengesprächs, an dem die vier jüngeren Schwestern auf Geheiß des Vaters nicht teilnehmen, redet nur der Vater, die Söhne nur dann, wenn sie direkt angesprochen werden. Die Mutter serviert Tee, verfolgt sehr aufmerksam und freundlich das Gespräch, hält sich jedoch verbal völlig zurück und bleibt am Rande sitzen. Der Vater bittet darum, dass ihm alles mitgeteilt wird, was Mario in der Schule betrifft. Er führt aus, wie wichtig ihm Respekt und Gehorsam gegenüber Vorgesetzten „in der heutigen Zeit“ seien, und dass seine Söhne eine gute Schulbildung abschließen sollten. Am Schluss des Gesprächs bedanken sich sowohl der Vater von Mario als auch die Projektleiter für das Gespräch. Der Vater betont, sie seien jederzeit wieder herzlich willkommen.

In der weiteren Reflexion mutmaßen die Lehrer und Projektleiter, dass wohl nur über den Vater und mit dessen Hilfe Mario erreicht werden könne.

Mario ist einer der beiden Schüler, die später den Hauptschulabschluss nicht geschafft haben.

Diese Fallvignette zeigt, dass es nicht gelungen ist, die für pädagogische Arbeit grundlegende *Person-zu-Person-Beziehung* aufzubauen, und ein Schüler als einsamer und wenig empathischer, ungesteuerter junger Mensch sich sehr schädigend verhält. Hier ist schulpsychologische Hilfe in Verbindung mit aufsuchender Familienarbeit die Methode der Wahl. Sich zurechtzufinden im Schulalltag und dabei Respekt zu erleben, ist für den Schüler ebenso wünschenswert, wie selbst respektvoll anderen zu begegnen. Diese Dynamik sollte in fachlich kompetent durchgeführten Familiengesprächen angesprochen werden, ohne dass der Vater den Eindruck hat, seine Familienposition werde in Frage gestellt. Der Umgang mit einem derart autoritären Familiensystem wie dem hier geschilderten, in dem Frauen eine untergeordnete Rolle spielen, lässt erwarten, dass sich diese Dynamik auch außerhalb zeigt. Wie von der Seite der Schule in Zukunft in ähnlichen Fällen interveniert werden könnte, wird folgend idealtypisch formuliert:

Es muss darauf geachtet werden, dass der Vater „für die Schule“ gewonnen wird. Seine Macht und sein Einfluss in der Familie dürfen dabei nicht in Frage gestellt werden. Es ist jedoch eine gemeinsame Zielsetzung von „Schule“ und „Familie“ hervorzuheben: Der Schüler soll einen erfolgreichen Schulabschluss erreichen. Dies zu erreichen ist familienberaterisch kompliziert, weil damit verlangt wird, dass sich der Schüler in Schulangelegenheiten entsprechend den „Schulregeln“ und nicht den „Familienregeln“ zu verhalten hat. Es wäre ein gelungener beraterischer Kunstgriff, wenn der Vater für diese Aufgabe seinen Einfluss an den Klassenlehrer sowie den Schulsozialarbeiter und/oder den Schulpsychologen „delegiert“. Dies könnte von beiden explizit im Beisein des Schülers formuliert werden einschließlich

eines Arrangements, wie sich Klassenlehrer und Vater – mittels Telefonanruf des Klassenlehrers – in bestimmten Zeitabständen verständigen, ohne dass etwas Besonderes passiert sein muss. Der Schüler sollte die Telefongespräche mithören und bei Bedarf „mitreden“. Dieses Arrangement setzt eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie bzw. Schulsozialarbeit einerseits und Schulpädagogik andererseits voraus.

Möglicherweise kann sich mit der Zeit ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Vater und dem Klassenlehrer, vor allem aber zwischen dem Schüler und seinem Lehrer aufbauen. Jener kann dabei für sich positive Lern- und auch soziale Erfahrungen machen.

Die auf Entwicklung gerichtete Beziehung

Der Auftrag der Schule, Schüler zu bilden und auszubilden, erfordert nicht zuletzt einen Beziehungsmodus der pädagogischen Lehrer-Schüler-Beziehung, welcher besonders auf „Entwicklung“ gerichtet ist; denn Schüler sind in der Schule, um etwas bisher nicht Bekanntes zu lernen und um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu festigen und auszubauen. Der Fokus der auf *Entwicklung gerichteten Beziehung* ist demnach die „Zukunft“ und steht in einem besonderen Spannungsverhältnis zum Beziehungsmodus *Gegenübertragung*, der von der „Vergangenheit“ geprägt ist. Für Lehrpersonen gilt es, unter Berücksichtigung der genannten Beziehungsmodi, den „roten Faden“ für die Zielsetzung des Unterrichts im Auge zu halten und zu verfolgen. Sie haben die Aufgabe, den Lehr- und Lernstoff fachlich und didaktisch aufzuarbeiten und wohlwollend, neugierig machend und empathisch zu vermitteln. Die weitgehend von negativer *Gegenübertragung* freie *Von-Person-zu-Person-Beziehung* des Lehrers zu den Schülern ist neben der Rahmensetzung durch die *Arbeitsbeziehung* Voraussetzung für die gewünschte positive auf *Entwicklung gerichtete Beziehung*. Damit ist dem besonderen Auftrag der Schule Rechnung getragen. Die Zielsetzungen des Unterrichtes können erreicht werden.

Es traf die Projektleitung unerwartet, dass die „Forschungsklasse“ ca. vier Monate vor dem Ende des 10. Schuljahres den Wunsch äußerte, „richtigen“ Unterricht mit dem „Projekt“ durchzuführen. Dabei war auffällig, dass auch die eher leistungsschwachen Schüler diesen zweistündigen „Unterricht“ pro Woche wünschten. Es wurde vereinbart, dass der Klassenlehrer (auch Deutschlehrer) insbesondere den Fachlehrer in Mathematik fragt, welche Übungsaufgaben durchgeführt werden sollten. Die Schüler teilten sich auf, entsprechend ihren Wünschen, in Mathematik- und Deutsch-Gruppen. Leistungsstarke Schüler beschäftigten sich mit anderen Themen, saßen jedoch auch im Klassenraum. Der Klassenlehrer selbst war in allen Unterrichtsstunden anwesend und aktiv beteiligt. Es herrschte zeitweise eine intensive Arbeitsatmosphäre.

Wie ist diese auf *Entwicklung* gerichtete Arbeit zu erklären? Sicherlich war der näher rückende Schulabschluss eine treibende Kraft. Allerdings erklärt dies nicht die auffällig aktive Mitarbeit auch der eher leistungsschwachen Schüler. Es ist anzunehmen, dass sie wenig Scheu hatten, den Forschern ihre Leistungsschwächen zu zeigen. In den zurückliegenden Monaten hatten sie erfahren, dass ihnen vom Projekt in der Schule tragfähige *Person-zu-Person-Beziehungen* angeboten worden waren. Diese Beziehung konnte auch gepflegt werden, da die Forscher im Vergleich zu den Lehrern keine curricular vorgeschriebenen Forderungen an sie stellen mussten. Allerdings muss auch hervorgehoben werden, dass die Forscher besonderen Wert auf die Beziehung zu den Schülern legten.

Ein Forschungsprojekt in der Hauptschule II

Moore & Schaub (2013) sind der Ansicht, dass der relative Erfolg in der Zielsetzung ihres *Forschungsprojektes* in erster Linie auf das ihm eigene *professionelle Beziehungsangebot* zurückzuführen ist, das sie den Schülern gemacht haben. Die Forscher nahmen Kontakt auf und bemühten sich, diesen Kontakt zu beobachten, zu interpretieren und zu gestalten. Dabei legten sie bei der Beobachtung und Bewertung der *Lehrer-Schüler-Beziehungen* besonderen Wert auf die Beziehungsmodi *Person-zu-Person-Beziehung* und *Gegenübertragungsbeziehung*. In den *Forscher-Lehrer-* sowie *Forscher-Eltern-Gesprächen* lag der Fokus auf der *Auf die Entwicklung gerichtete Beziehung* bzw. *Person-zu-Person-Beziehung*. Die Bedeutung von aufsuchender Elternarbeit in Schulen, deren Schüler aus Familien kommen, die in der Regel nicht auf (eigene) positive Schulerfahrungen zurückgreifen können, ist offensichtlich. In vielen Fällen kann erst auf der Basis der Elternarbeit die pädagogische Arbeitsbeziehung gefestigt werden. Diese Eltern werden häufig erst durch Hausbesuche der Lehrer an die „Schule“ herangeführt. Ein Hausbesuch der Lehrer kann einen sozialen Integrationsbeitrag leisten und ängstlich-abwehrende Einstellungen gegenüber der Schule aufheben helfen. Während der Projektzeit wurden zwei routinemäßige Elternsprechtage von der Schule durchgeführt. Sie waren jeweils von weniger als 30% der Eltern besucht. Dabei fiel auf, dass vor allem die Eltern der leistungsstarken Schüler der Einladung gefolgt waren, während gleichzeitig keine im Ausland geborenen Väter oder Mütter unter den Besuchern waren. Dies macht noch einmal die hohe Schwelle zwischen Schule und den genannten Familien deutlich. In psychosozial belasteten Situationen (z. B. Einwanderer) lebende Familien können in der Regel nicht über die klassische „Kommstruktur“ erreicht werden. Hier bedarf es der „aktiven Beziehungsarbeit“, die diese Familien in ihrem im Alltag erreichen (Fischer et al. 2011).

Bildungsfokussierte Familien

Es ist zu erwarten, dass einige bildungserfahrene Eltern den Lehrern am liebsten „vorschreiben“ möchten, was, auf welche Weise, zu welchem Zeitpunkt unterrichtet werden soll. Hier bilden sich schon für Kinder Rivalitäts- und Konkurrenzverhalten ab, die als Ausdruck eines ausgeprägten gesellschaftlichen Drucks, den die Eltern selbst erleben bzw. erlebt haben, verstanden werden können. In einer Supervisionsgruppe (Schaub & Schwall 1995) schildert ein Lehrer (Protagonist) die folgende Fallgeschichte:

Nahezu wöchentlich ruft die Mutter des neunjährigen Schülers Michael (drittes Schuljahr) den Klassenlehrer sowie einzelne Fachlehrer an und beklagt, dass ihr Kind völlig unterfordert sei und sich nachmittags bei den Hausaufgaben „immer“ langweile. Den Noten entsprechend ist Michael ein guter, jedoch nicht überragender (wie vier andere) Schüler. Ferner berichtet der Lehrer, Michael sei im Klassenverband gut integriert, wirke vielleicht zeitweise ein wenig überängstlich und verschüchtert und möchte nicht auffallen. Der Lehrer gibt an, er arbeite grundsätzlich gern mit Michael, sei aber mittlerweile „genervt“ von der Mutter und das wirke sich auch auf seine Beziehung zu Michael aus. Im Lehrerzimmer werde er wiederholt halb ernsthaft, halb spaßhaft von Kollegen angesprochen und gefragt, ob „seine Frau“ heute schon wieder angerufen habe. Die Angelegenheit spitzt sich für den Protagonisten zu, und er sagt in der Gruppe, er bemerke, dass er nicht mehr „offen und frei“ sei gegenüber Michael. Nahezu alle Gruppenteilnehmer reagieren heftig und schildern ähnliche Erfahrungen, die ihren Ärger provoziert hätten. Im weiteren Verlauf der Sitzung wird die Empfehlung erarbeitet, der Kollege möge zusammen mit den Fachlehrern ein Gespräch mit der engagierten Mutter führen, um zu betonen, dass ihr Sohn ein guter Schüler sei – was er ja schließlich auch sei. Ferner solle er in dem Gespräch mit der Mutter von Michael sagen, er sei

überzeugt davon, dass Michael auch in Zukunft ein guter Schüler sein werde. Diese Zielsetzung werde er sehr unterstützen. Der Protagonist solle hinzufügen, dass er einen Wunsch an die Mutter habe: Sie solle doch darauf achten, dass ihr Sohn nachmittags genügend Freizeit habe und sich möglichst mit Freunden treffe. Ferner: Er (der Lehrer) würde die Mutter in ca. vier Wochen anrufen, falls ihm etwas auffalle. Allerdings werde er den bewährten und wiederholt von ihm überarbeiteten Lernstoff in diesem Schuljahr nicht verändern.

In der nächsten Gruppensitzung schildert der Lehrer: Das Gespräch sei zustande gekommen und in der gewünschten Weise verlaufen. Für den Klassenlehrer überraschend wirkte die Mutter am Ende des Gespräches zufrieden. Sie hätten vereinbart, er werde die Mutter in ca. sechs Wochen wieder anrufen und sei sehr gespannt. Die pädagogische Beziehung zu dem Schüler sei wesentlich entspannter als vorher.

Vor allem die Projektbeispiele der „müden Schülerin“, des „beleidigenden Schülers“, der „bildungsfokussierten Mutter“ und nicht zuletzt des „mangelhaften Interesses an Elternsprechtagen“ verdeutlichen auf unterschiedliche Weisen, dass die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler auch *direkt und gegenwärtig* von außen „gestört“ werden kann. Die Beispiele fordern dazu auf, Elternarbeit aktiv durchzuführen, um die wünschenswerte *unterstützende* Hilfestellung des Elternhauses für gelingende pädagogische Arbeit zu erreichen. Die angemessene *Person-zu-Person-Beziehung* der Lehrer zu den Eltern, die gegenseitige Wertschätzung und den Respekt füreinander fördern eine positive Gestimmtheit zwischen den Partnern und stärken die unterschiedlichen Rollen als Lehrer bzw. Eltern. Die Lehrer sind die Fachleute für die pädagogische Arbeit in der Schule und die Eltern sind diejenigen, die ihren Kindern am nächsten stehen und dafür sorgen, dass ihre Kinder gut unterstützt die Schule besuchen und sich auf diese vorbereiten können. Es ist sinnvoll, zumutbar und machbar für beide Partner, diese Felder in ihren Möglichkeiten und Grenzen zu beachten und bei Bedarf zu festigen und auszubauen.

Fallsupervisionsgruppen mit Lehrern

Eine von vielen Möglichkeiten, die Lehrer-Schüler-Beziehungen zu reflektieren, ist ein psychoanalytisch orientiertes personenbezogenes Gruppensupervisionsverfahren, das von Schaub & Schwall (1992, 1995) für medizinische und psychosoziale Arbeit beschrieben wurde. Diese Gruppenarbeit kann jedoch auch für viele Arbeitsfelder der (Sozial)Pädagogik genutzt werden (Schaub, 2008).

In Lehrergruppen wird die pädagogische Beziehung zwischen Lehrern (Protagonisten) und Schülern in den Mittelpunkt gestellt. Es ist zumeist eine schwierige *Beziehungsgeschichte* zwischen beiden, die einen Lehrer bewegen, diese als *Fallgeschichte* oder *Fallvignette* in der Gruppe zur Bearbeitung vorzustellen. Der Protagonist berichtet zu Beginn ohne festgelegtes Präsentationsschema über seine Erfahrungen mit diesem Schüler und benennt auch die ihn in dieser Beziehung bewegenden Affekte. Der Gruppenleiter fordert auf, möglichst Ich-haft zu erzählen und nach einer gewissen Zeit eine Fragestellung zu formulieren, die in der Gruppe bearbeitet werden soll. Er sorgt darüber hinaus für eine Atmosphäre des Oszillierens von Wahrnehmen und Reflektieren in der Gruppe. Auf diese Weise entsteht im Laufe der Sitzung ein weitgehend „unzensuriertes weitgestecktes Panorama“ der zu Beginn präsentierten Beziehungsgeschichte. Nicht nur er- und gelebte Aspekte der Beziehung teilen sich mit und werden als bedeutend für die *Arbeitsbeziehung* und *Person-zu-Person-*

Beziehung gewertet, sondern ein wesentliches Ziel der Arbeit in der Gruppe ist die Bearbeitung der *Gegenübertragung* des Protagonisten, die durch ihn selbst und die Beiträge der übrigen Gruppenmitglieder deutlich geworden ist. Sie helfen dem Protagonisten, sich in der Beziehung zu seinem Schüler (und dessen Eltern) noch besser zu verstehen als zuvor, so dass er neue heilsame Perspektiven dieser Beziehung initiieren kann. Verstrickungen, Verklammerungen oder erstarrte Beziehungsaspekte können weitgehend aufgehoben werden. So kann das Bild einer positiv getönten *Person-zu-Person-Beziehung* zwischen Lehrer und Schüler entwickelt werden, in deren emotionaler Atmosphäre genügend Raum entsteht, um eine angemessene pädagogische Intervention zu versuchen.

Grundsätzlich gilt für alle Interventionen des Leiters, dass diese spezifisch fokussiert werden. Denn es ist darauf zu achten, dass die gesamten Einfälle, die von dem Protagonisten und den übrigen TeilnehmerInnen produziert werden, als affektive Reaktionen auf den Schüler (die Eltern, evtl. Kollegen) interpretiert und niemals als mögliches persönliches Problem des Protagonisten gelesen werden. Dies grenzt die Supervision von therapeutischer Arbeit ab. Insgesamt kann gesagt werden, dass die *Fallsupervision* eine sehr schonende personenbezogene und eine ganze Gruppe mit einbeziehende Reflexionsmethode ist, die sowohl die Lehrer als auch die Schüler respektvoll in ihrer gemeinsamen Arbeit würdigt. Schaubild 2 zeigt einen typischen Ablauf einer Sitzung.

Schritte im Arbeitsprozess

Jeweilige Ziele

- | | |
|---|--|
| 1. „Fallpräsentation“ = ein Lehrer schildert Besonderheiten, Probleme, Schwierigkeiten o. ä. mit einem Schüler | Umgang mit Präsentationen eines „Falles“ üben |
| 2. Protagonist formuliert Fragestellung an Hand des präsentierten Materials | Fokussierung auf die für den Protagonisten wichtigste Fragestellung |
| 3. Fragen der Teilnehmer zum Verständnis des präsentierten Materials | Bezogenheit und kommunikative Kompetenz in der Gruppe werden gestärkt |
| 4. Teilnehmer äußern (Körper-)Empfindungen, Gefühle, Phantasien, Gedanken zur Präsentation | Induzierte Gegenübertragungsreaktionen werden bewusst |
| 5. Gegenübertragungsreaktionen in Beziehung zur pädagogischen Aufgabe setzen | Die Bedeutung der pädagogischen Arbeit und Zielsetzung stärken |
| 6. Hypothesen bzw. Probefokus bilden. Hier kann schon in Ansätzen deutlich werden, aus welchem Grund die pädagogische Arbeitsbeziehung „schwierig“ erscheint | Die „Hintergründe“ (z. B. familiärer Kontext und seine Bedeutung für schulisches Verhalten) werden transparent |
| 7. Reaktionen des Protagonisten beachten und nutzen: Evtl. umformulieren (erweitern oder verengen) der Fragestellung | |
| 8. Fragestellung wird verbal oder szenisch (Rollenspiel) und verbal von allen Gruppenteilnehmern formuliert (und gestaltet). | Durcharbeiten der Fragestellung in der Gruppe als wesentlichen Prozess zur Beantwortung der Frage erfahren. |
| 9. Protagonist und die übrigen Gruppenmitglieder formulieren ihre Gegenübertragungsreaktionen sowie pädagogisch begründete Überlegungen und geben an, ob die Fragestellung hinreichend beantwortet worden ist oder nicht. | Lernen pädagogische Interaktionsstandards zu nutzen und ggf. weiterzuentwickeln. |

- | | |
|--|--|
| 10. Pädagogisch bedeutsame diagnostische Schlussbildung und vom Protagonisten Interventionsmöglichkeiten formulieren lassen. | Persönlich-professionelle Ich-Stärken betonen. |
| 11. Bemerkungen der Gruppenteilnehmer zum Arbeitsprozess. | Professionelle Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken. |

Tab. 2 Planen und Strukturieren des Ablaufs der Fallsupervision mit Lehrern

Schlussbemerkungen

Es ist anzunehmen, dass die bereits in der Einleitung beschriebene relative Vernachlässigung der Praxisanforderungen im Lehramtsstudium auch Auswirkungen auf den Stellenwert der pädagogischen Lehrer-Schüler-Beziehung hat: Der mangelhafte Blick der Ausbildung auf die Schulpraxis bestimmt die professionelle Haltung der Lehrer mit. Auch die Suchrichtungen der Forschung weisen eher auf Fragen hin, die nicht die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Fokus haben.

Das erwähnte Forschungsprojekt (Moore & Schaub, 2013) konnte deutlich zeigen, wie hoch diese Beziehung zu werten ist, wenn die altersentsprechenden Fragen der Schüler gestellt werden dürfen, die Familien mit einbezogen werden sowie Lehrer selbst ihre Fragen ansprechen können und für alle Beteiligten Antworten im Schulkontext erfolgen. Das Praxisforschungsprojekt konnte im Vergleich zu zwei Parallelklassen in der „Forschungsklasse“ die Quote derjenigen Schüler deutlich reduzieren, die keinen Hauptschulabschluss erhalten haben. Die Autoren interpretieren den relativen Erfolg damit, dass sie neben dem curricular für den Jahrgang vorgesehenen Unterricht in zwei „Unterrichtsstunden“ pro Woche (im achten und neunten Schuljahr) die „pädagogische Beziehung“ in den Mittelpunkt gestellt haben: Das Praxisforschungsdesign war so angelegt, dass die Wünsche und Interessen der Schüler weitgehend berücksichtigt wurden (s.o.) und die zwei Wochenstunden nicht zusätzlich, sondern statt eines (wie in den Parallelklassen) curricular festgelegten Unterrichtes. Die Schüler machten Vorschläge, was in den beiden Stunden bearbeitet werden sollte. Diese Arbeit wurde flankiert von der Gruppensupervision für die Lehrer der Klasse sowie aufsuchender Elternarbeit. In diesen beiden Settings standen unmittelbar bzw. vermittelt die pädagogische *Lehrer-Schüler-Beziehung* im Mittelpunkt.

Es ist davon auszugehen, dass Schulerfolge und –misserfolge zu einem großen Teil von der Qualität der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern abhängen, die in problematischen Einzelfällen von soziopsychosomatischen Maßnahmen (Schaub, 2008), wie z. B. familienorientierter Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, spezieller Kinder- und Jugendmedizin flankiert werden müssen. Diese Maßnahmen können die Arbeit der Lehrer unterstützen. Die Fallvignetten zeigen die Möglichkeiten, aber auch Grenzen dieser Arbeit. Entscheidend ist die Wertschätzung dieser Beziehungsarbeit, und die im mehrfachen Sinne: In den unmittelbaren Lehrer-Schüler-Beziehungen, den Lehrer-Eltern-Beziehungen und nicht zuletzt zwischen den Lehrern eines Kollegiums.

Dies setzt sich fort in die Thematiken der Aus- und Fortbildungen. Es kann nicht sein, dass ein Lehramtsstudium die Praxis der Pädagogik nachrangig berücksichtigt. Der fachliche Blick muss auf den schulischen Alltag der Lehrer und Schüler gerichtet werden. Hier besteht Forschungsbedarf. Wissenschaftlich begleitet werden könnten auch die Auswirkungen gegenseitiger Unterrichtsbesuche von Lehrern oder/und Fallsupervisionen von

Lehrergruppen auf den Schulerfolg der Schüler. Nicht zuletzt ist es wünschenswert, in einem qualitativen Forschungsdesign die Auswirkungen der Qualität der pädagogischen Beziehungen auf die Arbeitszufriedenheit und den Gesundheitsstatus der Lehrer zu untersuchen.

Literatur

Clarkson, P. (1999) *The therapeutic Relationship in Psychoanalysis, Counselling Psychology and Psychotherapy*. Whurr Publishers Ltd. London

DAK (2006) *Lehrergesundheit – Baustein einer gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung*. 1. Auflage DAK Schriftenreihe Mat.-Nr.: W403-20061/02.06v

Fischer, D., Weber, J. u. Ziegenhain, U. (2011) *Sozialrechtliche Grundlagen in den Frühen Hilfen und im Kinderschutz: Aufgaben und Leistungen*. In: *Frühe Hilfen und frühe Interventionen im Kinderschutz*. E-Learning-Kurs des Universitätsklinikums Ulm. 20.08.2013 www.fruehehilfen-bw.de

Greenson, R. R. (1967) *Technik und Praxis der Psychoanalyse*. Klett-Cotta Verlag Stuttgart

Hattie, J. (2013) *Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Schneider Verlag Hohengehren

Klopprogge, E. (2008) organizationalconstellation.blogspot.com am 18.08.2013

Moore, C. A. & Schaub, H.-A. (2013) *Aspekte der Handlungsforschung – am Beispiel eines Projektes an der Hauptschule*. In: Birgmeier, B. & Mührel, E. *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Springer Verlag Wiesbaden

Schaub, H.-A. (2008) *Klinische Sozialarbeit – Konzepte, Methoden und Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht unipress Verlag Göttingen

Schaub, H.-A. & Schwall, H. (1992) *Auf dem Wege zu einem Supervisionskonzept. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 28, 158-168

Schaub, H.-A. & Schwall, H. (1995) *Fallsupervision und Teamberatung in medizinischen und psychosozialen Institutionen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 31, 331-345