



Ulrich Herrmann (Hrsg.)

Pädagogische Beziehungen

Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen

BELTZ JUVENTA

Ulrich Herrmann (Hrsg.)
Pädagogische Beziehungen

Ulrich Herrmann (Hrsg.)

Pädagogische Beziehungen

Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3884-2 Print
ISBN 978-3-7799-5026-4 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-5105-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einführung <i>Ulrich Herrmann</i>	9
I. Grundlagen pädagogischer Beziehungen	21
Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit <i>Joachim Bauer</i>	23
Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive <i>Joachim Bauer</i>	35
Freuds Konzept der Übertragung – Eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule <i>Hinrich Lühmann</i>	42
Soziale Wahrnehmung im Unterricht – Grundlage pädagogischer Beziehungen <i>Martin K. W. Schweer</i>	61
Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte <i>Annedore Prengel</i>	73
II. Motoren der Motivation	83
Interesse wecken und Motivation stimulieren. Wie Lernen in Gang kommt: Die Aktivierung pädagogisch wirksamer Beziehungen zwischen Personen und Sachen <i>Ulrich Herrmann</i>	85

Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie <i>Dölf Looser</i>	100
Die motivationale Kraft guter Beziehungen <i>Iris Leitz</i>	113
Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – Wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten? <i>Rainer Dollase</i>	122
Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen <i>Reinhold Miller</i>	131
III. Beziehungsziele: Selbststeuerung – Selbstkontrolle – Selbstkompetenz	139
Erziehung zu gelingender Selbststeuerung. Neurobiologische, psychologische und soziale Aspekte <i>Joachim Bauer</i>	141
Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen <i>Julius Kuhl, Thomas Künne und Frank Aufhammer</i>	147
„...dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule“. Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz in der Grundschule <i>Birgit Behrensen, Meike Sauerhering und Claudia Solzbacher</i>	159
Lernen unter Peers: Potenziale für das schulische Lernen in der Sekundarstufe I <i>Natalie Fischer und Katrin Heyl</i>	171
Lerntandems 5 + 8. Erfahrungen aus einem Lerntandemprojekt mit Schüler/-innen der Klassen 5 und 8 <i>Magdalena Reger</i>	179

Pädagogische Beziehungen neu denken: das Dialogische Lernen. Bericht von der Umsetzung am Franziskus Gymnasium Mutlangen <i>Matthias Mehne und Philipp Seipp</i>	185
Aus Konflikten lernen. Supervisions-Teams als Lernfeld für pädagogisch förderliche Peer-Beziehungen <i>Gerda Matt und Klaus Amann</i>	192
IV. Der Pädagoge als Beziehungsarbeiter	201
Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter. Zur emotionalen Dimension des Unterrichts <i>Michael Felten</i>	203
Kann man Beziehungsgestaltung lernen? Über eine neu entwickelte Fortbildung zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen <i>Christoph Schneider</i>	211
Beziehungsarbeit in der Freien Schule SPATZ. Programm und Praxis einer reformpädagogischen Schule für Erziehungshilfe in Offenburg <i>Jutta Kraus</i>	223
Hilfe zur Selbsthilfe. Nachhaltige Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe <i>Matthias Heintz</i>	238
Beziehungsarbeit im Umgang mit jugendlichen Geflüchteten lernen. Psycho-soziale Aufbau- und Stabilisierungsarbeit an Schulen <i>Antonia Veramendi</i>	248
Lebenshilfe durch Beziehungsarbeit. Engagierte und bewährte Fürsprecher, Trainer und Sachwalter in längerfristigen Arbeitsbündnissen mit jungen Geflüchteten <i>Gotthilf Gerhard Hiller</i>	257

V. Artikulationen aktivierender pädagogischer Beziehungen	271
Ermutigung als Mittel zur Förderung von Leistungszuversicht, Selbstvertrauen und Leistung <i>Peter H. Ludwig</i>	273
Der falsche Trost: Die Inflation eines trügerischen Hilfsmittels <i>Beate Letschert</i>	284
Förderung durch Anerkennung. Konzept und Praxis anerkennender beziehungsorientierter Pädagogik an Schulen mit jugendlichen Geflüchteten am Beispiel der Münchner SchlaU-Schule <i>Antonia Veramendi</i>	293
Herausforderung und Bewährung. Raus aus der Schule: Lernen in Ernstsituationen <i>Enja Riegel</i>	301
Vertrauen vermehrt Vertrauen <i>Susanne Thurn</i>	310
Zu den Autorinnen und Autoren dieses Bandes	319
Sachregister	326

Einführung

Ulrich Herrmann

SZ. Als Sie sich im Oktober [2017] in Ihrem letzten Terrorprozess in Düsseldorf verabschiedet haben, hat Ihnen der Hauptangeklagte freundlich zugewinkt. Waren Sie nett zu ihm?

Barbara Havliza: Nein, wir haben uns auch tüchtig gestritten, es war nicht einfach, mit ihm umzugehen. Er war schnell beleidigt, wenn man nicht so agiert hat, wie er sich das gerade vorstellte. Aber er hat am Ende gewusst, dass ich ihn als Mensch und mit Achtung behandle.

Sie kamen sehr nahe an die Angeklagten heran – näher als andere Richter. Wie machen Sie das?

Ich habe mich immer bemüht, die Würde der Angeklagten zu wahren. Egal, ob ein Angeklagter intellektuell nicht so fein gestrickt ist oder ob er sich bloß überlegen fühlt – jeder merkt sehr schnell, ob man ihn vorführen will. Ich habe mich immer darum bemüht, den Angeklagten menschlich zu begegnen und sprachlich nicht abzuheben.

Der Attentäter, der der Kölner Oberbürgermeisterin Henriette Reker in den Hals gestochen hat, hat Ihnen zugehört – alle anderen im Saal hat er niedergeredet. Ein Mann, der sich von allen verfolgt fühlte. Wie haben Sie das gemacht?

Ich habe ihm gesagt, er solle mal wieder von seiner Palme herunterkommen, auf die er geklettert war, und dass die Welt nicht so ist, wie er sie sich zusammenreimt. Das hat er offenbar verstanden. In solchen Fällen hilft eine verständliche Ausdrucksweise. Die meisten Angeklagten merkten, dass es mir nicht darum ging, sie „hinter die Fichte“ zu führen. Ich brachte ihnen immer einen gewissen Vertrauensvorschuss entgegen. Vielleicht war es das, was viele Angeklagte dazu gebracht hat, mit mir zu reden. Manche Verteidiger haben mir dann später gesagt: „Der wollte gar nicht reden. Sie haben es geschafft, ihn aufzuknacken.“ Das macht mich auch ein bisschen stolz.

Vermittelten Sie dann den Angeklagten, dass Sie die liebe, mütterliche Richterin sind, von der nichts Böses droht?

Mütterlich bin ich schon, aber das hat dem Angeklagten am Ende keinen Vorteil gebracht. Auch wenn er gestanden hat, hieß das nicht: Er kommt milde davon. Ich habe lange Jugendstrafsachen gemacht, da legt man den Erziehungsgedanken nie ganz ab. Und viele der Angeklagten waren ja im Alter meiner Kinder. Da übernimmt man häufig den Tonfall. [...]

Diese Eingangspassage aus dem Interview von *Annette Ramelsberger* (Süddeutsche Zeitung, Nr. 4 vom 5.–7. 1. 2018, S. 52) mit der derzeitigen niedersächsischen Justizministerin *Barbara Havliza* (ehemals Jugendrichterin in Osnabrück und zuletzt Vorsitzende Richterin am OLG Düsseldorf) kann durch einige Schlaglichter den Blick und den Sinn dafür schärfen, was es bedeutet, eine menschliche Beziehung aufgebaut zu haben, die einem Angeklagten in seiner ohnehin schwierigen Lage „irgendwie“ emotional, menschlich helfen sollte. Frau *Havliza* äußert im Verlauf des Interviews noch weitere Aspekte, die für das Thema „Beziehung“ als *Begegnung* wichtig sind: „offen auf die Menschen zugehen“, aber auch ‚klare Kante‘ zeigen; statt ‚aus der Rolle zu fallen‘ „ganz langsam bis drei zählen“; „sich immer wieder fragen, ob man die Macht, die man hat, auch nicht übermäßig einsetzt“; nicht überheblich, sondern auf der Augenhöhe *des Anderen* zu kommunizieren; die (situativen) Schwierigkeiten des Angeklagten als Gesprächspartners im eigenen Verhalten zu berücksichtigen; und nicht zuletzt ein institutionenbezogener struktureller Aspekt: „alle Mitarbeiter des Gerichts [sind] Repräsentanten eines Staates, der zum Teil massiv abgelehnt wird.“ Das heißt: Wie werde *ich* wahrgenommen – als Amtsträger, als Mensch; als jemand, der für seine Urteilsfindung auf Kommunikation und Gespräch mit dem Angeklagten angewiesen ist? Wie ist es erreichbar, dass ein (anfänglicher) Gesprächsverweigerer sich durch das Verstehen des Auftrags und damit der Erwartungen seines „Gegenübers“ „öffnet“? Wie lernt er verstehen, dass er sich nicht in einer Konfrontations-, sondern in einer *Beziehungssituation* befindet, mit der er auch *in seinem Sinne* umgehen sollte?

Wenn in dieser Perspektive in Richtung Schule gefragt wird: Die Schüler werden per Gesetz in die öffentliche Schule „hineinverwaltet“. Aber wie steht es anschließend mit der Akzeptanz der Schule und ihres Personals bei Schülern, die sich z. B. durch kaum revidierbare Verwaltungsakte auf die Verliererseite und um Zukunftschancen gebracht fühlen? Wo und wie werden „im System“ die Ursachen von Mobbing und anderem gewaltförmigem Verhalten bis hin zum Amoklauf bemerkt und bearbeitet? Ist der Lehrerschaft immer bewusst, nicht nur Repräsentanten und Funktionäre struktureller Gewalt sein zu müssen – diese manifestiert sich in Benotungs- und Versetzungsordnungen bis hin zur Abstempelung als „Versager“ –, sondern zugleich auch aufgerufen zu sein, diese Situation durch ihr pädagogisches Berufsethos abmildern oder sogar überspielen zu sollen/müssen (wenn z. B. das höherwertige [?] Gut des Kindeswohls ins Spiel kommt)? Die Beantwortung dieser Fragen würde sogleich die Vielfalt, die Eigenart und die Bedeutung förderlicher kommunikativer Beziehungen erweisen und auch deren *pädagogische Dimension*.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Schüler sind keine Angeklagten – auch wenn sich nicht wenige aufgrund ihres „Versagens“ so fühlen dürften, besonders dann, wenn sie zu Hause mit einem miserablen „Zeugnis“ oder gar der Mitteilung „Nicht versetzt“ antreten müssen. (Für diese Situation werden nicht ohne Grund anlassbezogene Telefon-Notrufe geschaltet!) Lehrkräfte sind unaus-

weichlich immer auch „Richter“¹; denn sie können Sanktionen mit weitreichenden Konsequenzen, wenn nicht sogar lebenslangen Folgen verhängen. Deshalb sollten sie auch immer wieder prüfen, ob sie mit der ihnen übertragenen „Macht“ maßvoll und unter Berücksichtigung der persönlichen Umstände ihrer Schüler angemessen umgehen. Zum Vergleich: Durch das Richterrecht soll sich durch die Berücksichtigung der Tatumstände und der Persönlichkeit des Missetäters ein Mehr an Gerechtigkeit ergeben; denn ein Schematismus der Anwendung von Vorschriften unterschiedslos auf alle Angeklagten widerstreitet dem Grundsatz der Gleichheit: dass nämlich Ungleiches ungleich behandelt werden muss. Wie steht es in dieser Hinsicht mit einem „Lehrerrecht“ und dem Umgang mit den schematischen Vorgaben der Rechtsverordnungen für den Schulbetrieb? Sind den Schulleitungen und Kollegien die bestehenden Freiräume überhaupt bekannt? Nutzen sie sie aus, u. zw. wie im Richterrecht nicht nach *de lege lata*, sondern *de lege ferrenda*? Ist im Vergleich mit der Herstellung von Rechtsfrieden und Akzeptanz der Rechtsordnung in einem Grenzfall die Erfolgsperspektive eines jungen Menschen nicht höherrangig als die Befolgung der Versetzungsordnung? Latente und manifeste Machtstrukturen können in öffentlichen Schulen als Institutionen nicht völlig eliminiert werden, auch wenn sie den pädagogischen Intentionen der Lehrerschaft zuwiderlaufen. In den vergangenen 40, 50 Jahren sind Veränderungen dadurch eingetreten, weil ein entscheidender Bereich für Lernatmosphäre, Lernfreude und Lernleistung sich geändert hat: das Bewusstsein von der Notwendigkeit intensiver pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (was heute vor allem durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft ohnehin unumgänglich ist).

Aspekte pädagogischer Beziehungen in der Schulpädagogik heute

Den eingetretenen Wandel hat *Alfred Hinz*, der Gründer der legendären Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen, so beschrieben²:

-
- 1 Wilhelm Lamszus: Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher? Kulturreform durch Lehrerauslese. Hamburg 1948, S. 55 f. Zit. in U. Herrmann: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002, S. 27. – Lamszus, 1881 in Altona geboren, 1965 in Hamburg gestorben, war von 1902 bis 1933 Volksschullehrer in Hamburg, entschiedener Pazifist, von den Nazis aus dem Amt entlassen, nach dem Krieg Publizist. Sein Antikriegs-Manifest „Das Menschenschlachthaus. Bilder vom kommenden Krieg“ von 1912 wurde 1915 verboten und kam seit 1919 mit einer Vorrede von Carl von Ossietzky in vielen Auflagen heraus.
 - 2 Hinz, A.: Marchtaler Plan. In: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm 1997, S. 128–136. Zit. nach U. Herrmann (wie Anm. 1), S. 174. – Die Bodensee-Schule ist eine Schule in der Trägerschaft der Diözese Rottenburg-Stuttgart und gehört mit

- Achtung vor der spontanen Selbstverwirklichungskraft des Kindes
- Respekt vor der Würde des Kindes
- Bereitschaft, dem Freiheitsanspruch in Verantwortung den jeweils größtmöglichen Spielraum zu geben
- Bereitschaft, das Kind mit liebender Zuwendung in das soziale Beziehungsgefüge [der Klasse und Schule] aufzunehmen, ohne die eine Persönlichkeitsentwicklung nicht denkbar ist
- Bereitschaft, dem Kind einen spezifischen Weltzugang zu ermöglichen, ohne den kein Menschsein möglich ist
- Personwerdung gestatten im ganzheitlichen Sinn
- Orientierung am Kinde als Mensch.

Die Befragung von Lehrkräften an Staatlichen und Schulen in Freier Trägerschaft³, die sich selbst als erfolgreich und berufszufrieden bezeichneten, ergab folgende Befunde zur gezielten Pflege einer pädagogischen Beziehungskultur: Interesse

- an der *Person des Schülers* und an seinem Wohlbefinden
- daran, dass der Schüler sich für die *Person des Lehrers* und dessen Wohlbefinden interessiert
- für die *Interessen der Schüler* und Schaffung eines entsprechenden *Rückmelde-systems*
- für die *Entwicklungspotenziale und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler*
- für die schulischen und außerschulischen *Erfolgs-/Misserfolgskfaktoren im Alltagsleben* der Schüler
- an *stabilen Gruppenprozessen* der Schüler im Schulalltag *unter Einbeziehung der Lehrer*, besonders bei extra-curricularen Aktivitäten.

Aber wo werden diese Einsichten und Haltungen praktiziert? Das Thema „Pädagogische Beziehungen“ hat derzeit Konjunktur und gehört keineswegs zu den „vergessenen Zusammenhängen“ des pädagogischen Sehens und Denkens.

zu den Urhebern des reformpädagogischen Marchtaler Plans, nach dem die Schulen in der Trägerschaft der Diözese arbeiten.

3 Im Rahmen des Ulmer DFG-Projekts „Wie lernen Lehrer ihren Beruf?“, von Ulrich Herrmann in Zusammenarbeit mit Herbert Hertramph, daraus das Buch von U. H. wie Anm. 1, dort das nachfolgende Zitat S. 257.

Neuer Wein in alten Schläuchen?

An erster Stelle ist hier der Großessay von *Andreas Flitner* zu nennen („Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung“. Berlin 1982), eine Auseinandersetzung mit der „Schwarzen Pädagogik“ von *Katharina Rutschky* und der Anti-Pädagogik der „68er“, die *Flitner* nutzte, um das Verständnis moderner förderlicher Pädagogik zu entfalten, vor allem im Rückgriff auf pädagogische Denkfiguren von *Friedrich Schleiermacher* (s. u.).

Hermann Giesecke hat mit seinem Buch „Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes“ (Weinheim/München 1997) den bestimmenden Akzent gesetzt: Beziehungsfähigkeit hat entscheidend mit pädagogischer Professionalität zu tun, die sich nicht in „fachlicher Expertise“ erschöpfen kann; und sie hat ein emanzipatorisches Ziel: die anzustrebende Selbständigkeit des Heranwachsenden. „Beziehung“ ist nicht „Bindung“ und auch kein „Wohlfühl“-Faktor. – *Giesecke* hat pädagogische Klassiker und Reformpädagogen neu vorgestellt und einen Ausblick gegeben auf ein pädagogisches Berufsethos.

Ludwig Liegle hat mit seinem Buch „Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis“ (Stuttgart 2017) in historisch-systematischer Absicht eine Diskursanalyse von „pädagogischer Beziehung“ zu einer „Beziehungspädagogik“ verdichtet. *Liegle* weitet durch eine historische Autoren-Revue von *Nohl* bis *Tomaselli* gegenüber *Giesecke* den Horizont beträchtlich aus, gefolgt von Ausblicken auf beziehungspädagogische Einzelthemen und auf eine Ethik.

Aus mehreren pädagogischen Arbeitsfeldern liegen anregende Beiträge zum Thema „pädagogische Beziehungen“ vor. Statt vieler seien genannt:

- Reinhold Miller: Beziehungsdidaktik. Weinheim/Basel 1997, 5. aktualisierte Aufl. 2011. Vgl. den Beitrag von Miller in diesem Band.
- Ders.: Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis. Weinheim/Basel 2015.
- Jens Asendorpf/Rainer Banse: Psychologie der Beziehung. Bern usw. 2000.
- Reinhold Boschi: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003.
- Sabine Seichter: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn 2007.
- Julius Kuhl, u. a. (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i. Br. 2011. Vgl. daraus den Beitrag von Kuhl in diesem Band.
- Annedore Prengel: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen usw. 2013.
- Carina Tillack, u. a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. 3 Bde., Immenhausen 2014. (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 23–25)

- ◆ Bd. 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen.
- ◆ Bd. 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen.
- ◆ Bd. 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Vgl. den Beitrag von Behrensen u. a. in diesem Band
- Silke B. Gahleitner: Soziale Arbeit als Beziehungsperson. Weinheim/Basel 2017.

Allen „Beziehungs“-Büchern hat *Hartmut Rosa* mit seinem Bestseller „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (Berlin 2016, in 2 Jahren 7 Aufl.) den Rang abgelaufen. In diesem Buch setzt er ein neurobiologisches Prinzip, das er bei *Joachim Bauer* gelernt hatte (S. 270), in eine sehr einleuchtende – und pädagogisch anregende! – Charakterisierung von „Schule als Resonanzraum“ um (S. 402 ff.).

Ein Blick zurück auf die Zukunft

Um das Thema „pädagogische Beziehungen“ durchaus als „Neuigkeit in alten Schläuchen“ zu präsentieren und ihm dadurch auch mehr historisch-systematische Kontur zu verleihen, sei an einige „Klassiker“ am Beginn der modernen Pädagogik erinnert. Zunächst an *Christian Gotthilf Salzmann*, einem der bahnbrechenden Pädagogen um 1800. Sein „Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“, „Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“, „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ enthalten Vignetten, Szenen, kleine Erzählungen, in denen der Autor das vernünftige pädagogische Sehen, Mitdenken und Handeln einzuüben hilft – eine Kasuistik der ebenso anregenden und erheiternden wie auch nachdenklich stimmenden Sorte.⁴ „*Lerne mit Kindern sprechen und umgehen.*“ „*Lerne mit Kindern dich beschäftigen.*“⁵

Salzmanns Zeitgenosse *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* hat wenig später in seinen pädagogischen Vorlesungen (heute verfügbar vor allem die von 1826⁶) eine systematische „Beziehungspädagogik“ entwickelt, die die historische Grundlage der sog. Geisteswissenschaftlichen (genauer: Hermeneutischen) Pädagogik ist (*Wilhelm Dilthey*, *Herman Nohl* mit seinen Göttinger Schülern); denn die

4 Die Texte sind gesammelt in: Bosse, R./Meyer, J. (Hrsg.): Chr. G. Salzmann Gesammelte Schriften. 1. Theil, Wien/Leipzig 1886.

5 Herrmann, U.: „Das Exempel wirkt“. Chr. G. Salzmanns psychologisch-pädagogische Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden Umgang mit Kindern. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 23–37.

6 Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Bd. 2: Vorlesungen 1826. Frankfurt/M. 2000.

„verstehende“ (= geisteswissenschaftliche) Annäherung an eine Wirklichkeit thematisiert (nach *Dilthey*) anders als die „erklärende“ (= naturwissenschaftliche) komplexe historische und soziale Prozesse, die erst einmal als solche *verstanden* sein müssen, ehe man Erklärungen aufsuchen und vorschlagen kann. Erst wenn „verstanden“ ist, dass eine zwischenmenschliche Interaktion bzw. Intervention einen *pädagogischen* Impetus hat, können Erklärungen gesucht werden, ob sie wünschenswert ist und funktioniert oder nicht. Eine Interaktion als solche, nur soziologisch oder psychologisch betrachtet, gibt das nicht her; denn es handelt sich um den in ihr sedimentierten „Sinn“, der nicht identisch sein muss mit ihrer Funktion: die pädagogische „Führung“ hat auch die Funktion der Bewahrung vor Schaden, ihr pädagogischer Sinn ist aber die nach und nach zu ermöglichende Selbständigkeit des noch Unerfahrenen. Alle Erziehung hat vielfältige Funktionen, aber ihr Ziel muss immer auch eine bildende Wirkung sein: Selbstentwicklung durch Habitusfindung und -änderung.

Schleiermachers Aspekte der „pädagogischen Beziehung“ – Behüten, Gegenwirken, Unterstützen usw.⁷ – sind zunächst in der „natürlichen“ Grundbeziehung der Familie und des altersgerechten Umgangs der alten mit der jungen Generation⁸ die beziehungspädagogisch ausschlaggebenden. (*Andreas Flitner* griff in seiner Phänomenologie der pädagogischen Beziehungen auf *Schleiermacher* zurück.) Hatte *Schleiermacher* den Gegenstand der Pädagogik durch die Frage eingegrenzt „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“, so formulierte *Wilhelm Dilthey* zugespitzter, der Kern sei „der Erzieher in seinem Verhältnis zum Zögling“⁹, ein Verhältnis – das liegt auf der Hand – der *Wechselwirkung*, das, sofern es von Seiten des Erziehers von einer pädagogischen Intention getragen ist, sich eben dadurch als eine pädagogische Beziehung konstituiert. *Herman Nohl*, direkter *Dilthey*-Schüler, hat diese Beziehung wie *Schleiermacher* als die grundlegende *Erziehungswirklichkeit* als Ausgangspunkt aller Theoriebildung und Praxisreflexion verstanden. Bei *Nohl* ist der „pädagogische Bezug“ erlebte Realität und wirkende Grundlage innerhalb einer „Bildungsgemeinschaft“¹⁰, die sich

7 Wie Anm. 5, Register, bes.: Behütung, Freiheit, Gegenwirken, Gemeinschaft, Generation, Hemmen, Methode, Neigung, Selbst..., Unterstützung, Verhältnis, Verhüten. – Vgl. Lichtenstein, E. (Hrsg.): *F.D.E. Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn 1959, eine angebundene Tafel: Übersicht über den Aufbau der Erziehungstheorie *Schleiermachers*, dort: belebende und richtunggebende, unterstützende und gegenwirkende Tätigkeit als konkrete Gestaltung der Erziehung „als Verhältnis zu dem, was außerhalb der Erziehung von selbst geschieht“.

8 Liegle (2017 wie oben) einleitend und mit Verweis auf seine frühere Arbeit mit Kurt Lüscher. Die Generations-Beziehungen bleiben in unserer Fokussierung auf pädagogische Beziehungen in organisierten Lehr-Lern-Prozessen außer Betracht.

9 *Wilhelm Dilthey: Schriften zur Pädagogik*. Hrsg. von H.-H. Grothoff und U. Herrmann. Paderborn 1971, S. 43 u. ö.

10 S. den Abschnitt „Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ (S. 20–26) in *Nohls* Artikel „Die Theorie der Bildung“, in: *Ders./Ludwig Pallat* (Hrsg.): *Handbuch der*

durch diesen Bezug realisiert und konkretisiert. Erkennbar liegt dieser Denkfigur die Erfahrung der Jugendbewegung zugrunde: „Bildungsgemeinschaft“ erstrebt „das höhere Selbst in uns“, „die Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens“ von Erzieher und Zögling, in der Polarität von „Liebe und Autorität“ und „Liebe und Gehorsam“, eine „Spannung“ (auch erotisch-libidinöser Art), „die wieder von beiden Seiten her empfunden wird“¹¹. Das erinnert an *Martin Bubers* „Umfassung“ als einem „dialogischen Verhältnis“¹².

Der erste Entwurf einer Pädagogik der pädagogischen Beziehungen

Otto Friedrich Bollnow, durch seine Göttinger Lehrer *Georg Misch* und *Herman Nohl* der *Dilthey*-Schule der Hermeneutischen Philosophie zugehörig, hat nicht nur einen anderen Akzent gesetzt als *Herman Nohl* mit seiner Argumentationsfigur des „pädagogischen Bezugs“ und *Martin Buber* mit seinem „dialogischen Prinzip“ einer Ich-Du-Beziehung. Er hat in zwei Büchern das Thema der pädagogischen Beziehung zu einem der Zentren seiner Pädagogik gemacht: „Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung“ (zuerst Stuttgart 1959) und „Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen [!] zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ (zuerst 1964; jetzt beide Bücher in *Bollnows* „Schriften“ in 12 Bänden).

Bollnow erläutert in der ersten Schrift, ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zu Stetigkeiten (Strukturen) bzw. Unstetigkeiten (Interventionen) pädagogischer Prozesse die Frage nach jenen Faktoren, die individuell und situativ aufgerufen werden und wirkungsvoll sein sollen/können: Erweckung, Ermahnung, Beratung und Begegnung. Ausgangspunkt ist die Absicht, „gewisse erzieherische Phänomene [wie die genannten] in den Blick zu bekommen, die an sich nichts Neues sind, die in der unreflektierten Erziehung auch schon immer angewandt werden, aber die in der klassischen Theorie entweder gar nicht gesehen oder nicht in ihrer vollen Bedeutung erkannt sind und die darum auch in der

Pädagogik. 1. Bd.: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 3–80.

- 11 Es sei daran erinnert, dass *Bollnow* (s. u.) sehr deutlich das Problem des „pädagogischen Eros“ erörtert. *Nohl* und *Buber* warnen ausdrücklich vor einem Verfehlen der Gratwanderung von Nähe und Distanz.
- 12 *Martin Bubers* „Rede über das Erzieherische“ (zuerst 1919, jetzt in: Ders.: Reden über Erziehung. Gütersloh ¹¹2005, S. 11–49) trägt zu unserem Zusammenhang nur den ganz allgemeinen Gedanken der „Verbundenheit“ in einer Bildungsgemeinschaft bei, so wie bei *Nohl* und später bes. auch bei *Wilhelm Flitner*. – *Buber* „Ich und Du“-Philosophie (Titel dieses Buches, zuerst 1923) gehört auch eher in den Zusammenhang der damaligen existenzphilosophisch akzentuierten *Theologie* wie bei *Ferdinand Ebner* und *Karl Barth*: Beziehung ist in diesem Zusammenhang eine existentielle, aber keine pädagogische, anders als der Dialog.

erzieherischen Praxis nicht voll zur Geltung gekommen sind.“ (S. 23; ein Manko, das sogar für das 2004 erschienene „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ gilt)

In der zweiten Schrift geht es, die pädagogische Beziehung in ihrer „Doppeelseitigkeit des [erzieherischen] Verhältnisses“ (S. 15 ff.) verstehend, in der Perspektive des Kindes um Vertrauen und Geborgenheit, Erwartungsfreudigkeit, Dankbarkeit und Gehorsam; aus der Perspektive des Erziehers um Vertrauen, erzieherische „Liebe“, Geduld, Heiterkeit und Güte; des Weiteren im Hinblick auf die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum um Feste und Feiern.¹³ Es ist hier nicht der Ort, die pädagogische Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen zu entfalten, die auch einen Hintergrund von Bollnows Konzeption bildet, besonders mit der Kategorie der Zukunft (S. 29 ff.). Bollnow ist mit diesen Schriften jener Pädagoge nach 1945, der in diesen Darlegungen *das Pädagogische* der pädagogischen Beziehungen am besten zur Geltung gebracht hat.¹⁴ Es ist kein Zufall, dass er dabei neben *Salzmann* besonders auf *Pestalozzi* zurückgekommen ist, der mit seinem Stanser Brief und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ als *der* Klassiker der „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ (Bollnow im Untertitel) gelten muss.

Anleitung zur alltäglichen Beziehungsarbeit in Schule und Unterricht

Abschließend sei der Blick auf die im Argen liegende Beziehungsarbeit in den Schulen gerichtet, ein Aspekt der alltäglichen Lehrerarbeit, von dem sich herumgesprochen hat, dass ohne eine gelingende Beziehungsarbeit nur mit mäßigem Unterrichtserfolg zu rechnen ist. *Reinhold Miller* hat aufgrund seiner langjährigen Berufserfahrung in der Lehrerfortbildung, als Berater und Trainer eine „Beziehungsdidaktik“ entwickelt (jetzt in 5. Aufl. im Beltz Verlag), in der alle wichtigen Aspekte von förderlichen pädagogischen Beziehungen in den Beiträgen dieses Bandes enthalten sind. Die Hauptkapitel IV und V lauten:

IV. Beziehungsklärung

1. Verbale und nonverbale Kommunikation – 2. Verstehensprozesse – 3. Rückmeldung und Metakommunikation – 4. Übertragung und Projektion – 5. Konflikt und „Widerstand“ ...

13 Liegle 2017 (s. o.) hat S. 175 ff. seine Beziehungspädagogik auf weitere Erfahrungsräume für Erziehungs- und Lernprozesse ausgeweitet, also in der Sprache der Tradition die intentionale Erziehung durch die funktionale ergänzt, die damit in den Bereich der Sozialisation übergeht; denn Naturphänomene, Tiere, Kunstwerke können ja von sich aus keine pädagogisch Beziehung aufbauen, wohl aber eine erziehende und bildende Wirkung ausüben.

14 Herrmann, U.: Hermeneutische Pädagogik. In: Kümmel, F. (Hrsg.): O. F. Bollnow – Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg i. Br. 1997, S. 189–213.

V. Grundphänomene in zwischenmenschlichen Beziehungen

1. Einfluss, Macht und Liebe – 2. Kränkung, Hass und Schuld – 3. Angst, Verdrängung und Vertrauen – 4. Aggression, Gewalt und Versöhnung – 5. Sexualität, Erotik und Abhängigkeit ...

Hinweise für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern schließen diese Kapitel ab, gefolgt von Modellen und Verfahren des Beziehungslernens für Lehrerinnen und Lehrer in Gruppen (von Selbsterfahrung und Supervision über Psychodrama, NPL und KTM bis zu TKM). Denn allzu viele Lehrpersonen, die z. B. Geschichte oder Physik unterrichten, müssen lernen, dass sie nicht nur „Fächer“ unterrichten, sondern Schülerinnen und Schüler zum Lernen anleiten sollen. Das kann natürlich nicht funktionieren, ohne dass das Lernen einen Gegenstand seines Interesses bekommt bzw. sucht oder schon hat, sonst wäre pädagogische Beziehungsarbeit im Unterricht Leerlauf, aber ohne die Beziehungsarbeit ist es leider auch. „Beziehungsdidaktik und Fachdidaktik in der Lehreraus- und -fortbildung sind *zwei Seiten einer Medaille*.“ (S. 182) Erfolgreiche Bemühungen um pädagogisch förderliche Beziehungen setzen ggf. Selbstlern- und -veränderungsanstrengungen der Lehrkraft voraus¹⁵; es kann nämlich „nicht oft und dringend genug gesagt werden: Wir können nicht die anderen, aber uns selbst verändern – und wir können Bedingungen schaffen, damit andere sich verändern können, wenn sie es wirklich wollen.“ (S. 127) Und dies gilt *mutatis mutandis* auch für die Beziehung zu den Schülern: Bedingungen zu schaffen, die ihre Selbstentwicklung fördern, die *nicht* zu wollen den Entwicklungstendenzen widerspricht, denen sich Heranwachsende normalerweise gar nicht entziehen *können*.

Damit kommen wir auf das Eingangszitat zurück. Die Richterin *Havliza* hielt den (jugendlichen) Angeklagten keine Moralpredigten, drohte nicht mit Abmahnungen etc., sondern begab sich auf die Ebene der Beachtung und Anerkennung zwischenmenschlicher Würde und Achtung und weckte in den jungen Leuten, über die sie zu Gericht sitzen musste, offenbar das Gefühl, sich einem Vertrauensvorschuss, durch den sie in eine Beziehung eingebunden worden waren, nicht entziehen zu dürfen oder widersetzen zu können. So bewirkte die Richterin auf ihrem schwierigen Terrain Resonanzeffekte – wie es bei ihren Schülern jeder Lehrkraft zu wünschen ist: *Sie hat es in der Hand!*

* * *

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind teils Erst-, teils durchgesehene bzw. modifizierte Zweitveröffentlichungen. Soweit Wiederabdruckrechte eingeräumt

15 Hierzu von Reinhold Miller: Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schule. Weinheim/Basel 2015. Denn nach wie vor „bestehen erhebliche Defizite in den Bereichen der Selbst- und Beziehungskompetenz.“ (S. 8)

wurden, sei auch an dieser Stelle gedankt. Die meisten Beiträge erschienen als thematische Gruppierungen, die für diesen Band beibehalten und durch weitere Beiträge ergänzt wurden, in den Jahren 2017 und 2018 in der Zeitschrift „Lehren & Lernen“ des Neckar Verlags in Villingen. Der Verlegerin *Ruth Holtzhauer* gilt der besondere Dank für die Freigabe der Abdruckrechte.

Tübingen, im Sommer 2018

Ulrich Herrmann

I. Grundlagen pädagogischer Beziehungen

... können in dieser Vorbemerkung weder *in extenso* ausgebreitet noch *systematisch* entfaltet werden, wie allein schon die Bandbreite von Ausprägungen förderlicher pädagogischer Beziehungen in den Beiträgen dieses Bandes dokumentiert. Außerdem: Nicht Familie und frühe Bindungen stehen im Mittelpunkt, sondern Schule und Lernen. Gleichwohl – das zeigt der erste Beitrag von *Joachim Bauer* – kann von der Erfahrung früher Lernprozesse nicht abgesehen werden. Sie werden aber in eine neue Perspektive der Neurobiologie gerückt (der zweite Beitrag von *Bauer*), aus der sich die Notwendigkeiten von *Zuwendung* und *Führung* in neuem Licht zeigen: Sie sind Erfordernisse eines neurobiologischen Entwicklungsprozesses, die, wenn sie verweigert werden, zu Entwicklungsproblemen oder gar -schäden führen können.

Die Beiträge von *Lühmann* und *Schweer* bringen Aspekte zur Geltung, die in der alltäglichen Praxis des Beziehungsgeschehens nur zu leicht übersehen werden und untergehen: zum einen die tiefenpsychologische Dimension der Übertragung, zum andern die wahrnehmungspsychologischen Mechanismen der Fixierung von Bewertung von Schülerpersönlichkeit und Schülerpotenzial.

Sodann erinnert *Annedore Prengel* daran, dass in der Perspektive der Kinderrechte (i. S. der UN-Konvention) aus dem Recht des Kindes/des Schülers auf Zuwendung und Förderung die Pflicht der Schule und der Lehrerschaft resultiert, eben daraus nicht nur die entsprechenden praktischen Konsequenzen für den Schul-, Unterrichts- und Lernbetrieb zu ziehen, sondern auch für Eltern und Schüler, Kinder und Jugendliche die institutionellen Möglichkeiten zu schaffen, zum Zwecke der Einlösung der Kinderrechte diese Konsequenzen auch einfordern zu können.

Die hier thematisierten Grundlagen pädagogischer Beziehungen zeigen einige von deren *operativen* Dimensionen, die Beiträge von *Lühmann* und *Schweer* zeigen die *personale*. Aber genau sie werden bei Erörterungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern in der Regel ausgeblendet, sind aber zentral für das Thema Erzieher-/Lehrer-„Persönlichkeit“ im Rahmen der Forderungskataloge an pädagogisches Personal (vgl. dazu den Beitrag von *Schneider* unten im Band). Einerseits muss eine Lehrkraft Experte für Lehren und Lernen sein, andererseits aber ebenso imstande sein, auf jene Bedürfnisse und Belange seiner Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, die sich zum einen aus ihrem (außer-)schulischen Lebensalltag ergeben, zum anderen aus Problemen, die sich vor allem im Zuge der Bewältigung der spezifischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ergeben (*Fend*, s. u.).

Bei der Frage nach den personalen Voraussetzungen aufseiten der Lehrkraft zur Anbahnung und Pflege förderlicher pädagogischer Beziehungen erhält man

bis heute kaum zufriedenstellende Antworten, wie ein Blick in die einschlägigen Beiträge im „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ zeigt (s. u.). Dafür werden mehrere Gründe genannt, die im Prinzip alle auf den Umstand zurückgehen, dass „Persönlichkeit“ nur schwer für eine empirische Untersuchung zu fassen ist, dass Befragungen kaum verallgemeinerbare unsichere Ergebnisse erbringen (wieso eigentlich?) und dass die Prozessebene des Unterrichtsgeschehens unter dem Gesichtspunkt kausaler Lehrerwirksamkeit aufgrund ihrer Überkomplexität außer in Einzelfallstudien der teilnehmenden Beobachtung (vor Jahrzehnten schon bei *Else* und *Peter Petersen*, heute durch Videografieren) kaum zugänglich ist.

Zu interessanten Einsichten für unsere Frage nach der Person des Lehrers kommt man, wenn man diese Frage operationalisiert durch Fragen nach den individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen und -überzeugungen (*Schwarzer/Warner*). Die Antworten darauf zeichnen ein Bild von einer Lehrerpersönlichkeit, deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sie aufgrund von Einstellungen und Haltungen befähigt, mit Herausforderungen und Problemen im alltäglichen Umgang mit Schülern produktiv und lösungsorientiert umzugehen: Kontaktsuche, Vermittlung von Sicherheit und Vertrauen, Gelassenheit und Begeisterungsfähigkeit, Frustrationstoleranz, eingerahmt von der Überzeugung, dass nicht der „Einzekämpfer“, sondern nur die Gruppe bzw. das Kollegium Rückhalt für Erfolg und Berufszufriedenheit sichert. *Es sind also ein bestimmter Habitus, bestimmte Überzeugungen und spezifische Bemühungen, die die individuelle Beziehungsfähigkeit konstituieren.* Gelernt werden kann das nur *im* Beruf *durch* die Berufserfahrung, vor allem in der Berufseinführungs- und -anfangsphase. Aber das ist bis heute Desiderat geblieben!

Literatur

- Fend, H.: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. II: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern 1991. Bd. III: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern 1994. Bd. IV: Der Umgang mit Schule. ...: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern 1997.
- Fend, H. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000.
- Terhart, E., u. a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York 2014. Darin: Reusser, K./Pauli, Chr.: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 642–661; Schwarzer, R./Warner, L. M.: Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, S. 662–676, referiert auch Schwarzer/Schmitz 1999, auf S. 677 f. die zu beantwortenden Statements; Hascher, T./Krapp, A.: Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 679–697.

Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog

Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung
der Vorschulzeit

Joachim Bauer

Das Ausmaß, in welchem Neurowissenschaften und Pädagogik sich inzwischen in einem fruchtbaren Dialog befinden, war vor wenigen Jahren noch unvorstellbar. Der Grund für die positive Entwicklung liegt vor allem in den Fortschritten im Bereich der sogenannten „*Social Neurosciences*“. Der vorliegende Beitrag untersucht, was die auf diesem Gebiet gewonnenen Einsichten für die Pädagogik bedeuten. Soziale Erfahrungen werden vom Gehirn evaluiert, mit biologischen Reaktionen beantwortet und formen das kindliche Gehirn. Dieser Prozess hat beim Eintritt eines Kindes in die Schule bereits über Jahre hinweg stattgefunden und Tatsachen geschaffen. Da Schulen diesbezüglich heute sehr viel Nachholarbeit leisten müssen, sollte die vorschulische Entwicklung des Kindes stärker in den Blickpunkt der Schulpädagogik rücken.

Ob die Neurowissenschaften zur Frage guter Erziehung einen sinnvollen und hilfreichen Beitrag leisten können, hängt vor allem davon ab, wie sie sich selbst in den pädagogischen Diskurs einbringen. Wo sie mit dem Anspruch daherkommen, sozusagen das Rad (gute Pädagogik) neu erfinden zu können, ist Skepsis angebracht; auf einer solchen Grundlage wird man nicht ins Gespräch kommen. Ob eine bestimmte pädagogische Herangehensweise gut oder weniger gut ist, kann jedenfalls nicht anhand von Hirnscans entschieden werden, sondern entscheidet sich alleine dort, wo Pädagogik stattfindet: in der Begegnung zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und denen, die sie pädagogisch begleiten, andererseits. Ob Kinder und Jugendliche so etwas wie Begleitung oder Führung überhaupt brauchen, soll nachfolgend näher untersucht werden.

Wo sich Neurowissenschaftler in den pädagogischen Diskurs einschalten, braucht es aufseiten der Neurobiologen zunächst vor allem eines: etwas weniger Anspruch und Attitude und etwas mehr Respekt und Demut vor der Tatsache, dass es gute Pädagoginnen und gute Pädagogen – und gute Pädagogik – mindestens seit dem klassischen Altertum gegeben hat. Allerdings: Schlechte Pädagogik, deren Auftrag sich darin erschöpfte, aus Kindern billige Arbeitskräfte, gute Krieger oder einfach folgsame und leicht manipulierbare Wesen zu machen, gibt es mindestens ebenso lange. Insofern sollten auch diejenigen, die sich in der Tra-

dition der guten Pädagogik stehen sehen, bereit sein, die Prinzipien ihrer Arbeit immer wieder auf den Prüfstand zu stellen, und sich nicht zu gut sein, sich auf einen interdisziplinären Dialog – auch mit den Neurowissenschaften – einzulassen.

1. Pädagogik: Ein kontrabiologisches Programm oder biologische Bestimmung des Menschen?

Bereits bei der grundlegenden Frage, ob nicht jede Pädagogik dem Kind etwas antut, was seiner natürlichen Entwicklung, würde man dieser nur ihren guten freien Lauf lassen (eine manchmal mit Namen wie *Jean-Jacques Rousseau* und *Ellen Key* in Verbindung gebrachte Anschauung), entgegenstehen oder schaden muss, können die Neurowissenschaften durchaus hilfreich sein. Denn sie können zeigen, warum diese Position einen fundamentalen Irrtum darstellt, und warum Kinder vom ersten Lebenstag an Pädagogik – im Sinne einer systematischen, an Vorstellungen orientierten – als über etwa 16 bis 18 Jahre gehende Begleitung durch Bezugspersonen brauchen.

Meine Argumentation wird auf drei grundlegenden neurowissenschaftlichen Einsichten aufbauen (Bauer 2010b, 2013):

- Die erste betrifft den Umstand, dass die Funktion von Genen – entgegen einer über Jahrzehnte hinweg verkündeten Position – sich nicht darauf beschränkt, ein in ihnen liegendes Programm abzuspielen, sondern dass die Aktivität von Genen abhängig von zahlreichen Umwelteinflüssen ist. Gene werden vor allem durch soziale Erfahrungen aktiviert (oder inaktiviert).
- Die zweite Einsicht besagt, dass sich im kindlichen und jugendlichen Gehirn synaptische Verschaltungen und die aus ihnen entstehenden neuronalen Netzwerke abhängig vom sozialen Umfeld und hier insbesondere abhängig von emotionalen und kognitiven Anregungen ausbilden (oder zurückbilden).
- Die dritte Einsicht betrifft den Umstand, dass der Mensch ein – im Vergleich zu allen anderen Spezies – ungewöhnlich großes Stirnhirn hat, welches bei Geburt noch völlig unreif ist. Das Stirnhirn des Neugeborenen ist ein völlig unbeschriebenes Blatt und kann sich nur entwickeln, wenn das Kind – vom ersten Lebenstag bis in die späte Adoleszenz hinein – hinreichend gute Beziehungserfahrungen machen kann (was „hinreichend gut“ ist, dazu später mehr). Die ungewöhnliche Größe des menschlichen Stirnhirns hat ihren Grund darin, dass sich hier im Laufe von Kindheit und Jugend – unter dem Einfluss der in dieser Zeit gemachten sozialen Erfahrungen – Netzwerke auszubilden beginnen, die das Selbst der Menschen und seine Fähigkeit, dieses Selbst zu steuern begründen (auch dazu später mehr).

Für den Dialog zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik kann also folgende Erkenntnis eine Basis bilden: Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen sind für die biologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von gleichrangiger Bedeutung wie gute Ernährung, die Möglichkeit zu körperlicher Bewegung und intellektuelle Anregungen. Beziehungserfahrungen, die Kinder mit Bezugspersonen in *systematischer* Weise machen, sind *pädagogische* Beziehungserfahrungen.

Beziehungserfahrungen im Allgemeinen und pädagogische Erfahrungen im Besonderen werden vom Gehirn in biologische Prozesse konvertiert: Das menschliche Gehirn macht aus Psychologie – ob wir es wollen oder nicht – Biologie. Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen aktivieren (und inaktivieren) Gene, formen die neuronalen Schaltkreise des Gehirns (was zum Begriff der „neuronalen Plastizität“ führte) und sind, wie ich noch näher darlegen werde, eine unabdingbare Voraussetzung für die Herausbildung eines kindlichen Selbst. Die Erziehung eines Kindes, verstanden als Summe der zwischen ihm und seinen signifikanten Bezugspersonen sinnhaft und systematisch gestalteten Beziehungen, ist daher kein kontrabiologisches, gegen die angebliche Natur des Kindes gerichtetes Projekt. Im Gegenteil: Erziehung ist ein Teil der biologischen Bestimmung des Menschen (Bauer 2015a,b). Wer sie unterlässt, versündigt sich an der biologischen Reifung des kindlichen Gehirns. Schließlich bedeutet dies aber auch: Kern aller Pädagogik ist die pädagogische Beziehung. Ohne sie verfehlen Lerninhalte ihr Ziel.

Doch was ist „Beziehung“ und was – ganz konkret – bedeutet „Beziehungsgestaltung“?

2. Voraussetzung für Selbstregulation: Die Entstehung eines kindlichen Selbst

Grund für das seit Jahren verfolgte Ziel, unser Schulsystem, welches Kinder früh trennt, besser zu integrieren und länger gemeinsam lernen zu lassen, ist die Absicht, allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gleiche Bildungschancen zu bieten. Dieses Anliegen wird auch vom Autor dieser Zeilen geteilt, der sich in seinen Studentenjahren neben dem Studium journalistisch betätigte und ebenso leidenschaftliche wie optimistische Artikel für die Gesamtschule verfasste. Warum aber stellen viele Lehrkräfte und Bildungsforscher fest, dass das Ziel gleicher Bildungschancen durch die strukturelle Umgestaltung unseres Schulsystems alleine nicht zu erreichen ist?

Der Grund liegt darin, dass Kinder bereits in den ersten sechs vorschulischen Lebensjahren eine massive, bis in die neurobiologischen Strukturen hinein durchschlagende Prägung erfahren, die auch ein integriertes Schulsystem nur begrenzt wieder ausgleichen kann. Diese Prägung betrifft das Selbstvertrauen, die

sprachlichen und sozialen Kompetenzen, vor allem aber die Grundausrichtung der Interessen und Gewohnheiten des Kindes. Die Schwierigkeit liegt *nicht* darin, dass von ihrer sozialen Herkunft her benachteiligte Kinder in den vorschulischen Jahren mehr Wissen erwerben müssten. Die Bedeutung der vorschulischen Jahre liegt vielmehr darin, wie Kinder hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenzen und ihrer Selbstregulationsfähigkeit aufgestellt sind.

Untersuchungen, die das Gebiet der „*Cultural Neurosciences*“ entstehen lassen, zeigen, dass kulturelle Prägungen nicht nur einen psychologischen, sondern zugleich einen tiefen neurobiologischen Fingerabdruck hinterlassen (Triandis/Suh 2002; Kitayama/Park 2010; Feghali 1997), was bei einigen Zeitgenossen zu der irrigen Annahme führte, dieser Abdruck sei biologisch-ethnisch bedingt und genetisch festgelegt.

In den vorschulischen Lebensjahren sind zwei pädagogische Phasen zu unterscheiden: Eine erste, die über die ersten 18 bis 24 Monate reicht, und eine sich daran anschließende, vom dritten bis zum fünften Lebensjahr reichende zweite Phase (Meltzoff 2007; Waytz/Mitchell 2011; Lou et al. 2016; Übersichten bei Bauer 2015a, b). Beide Phasen sind mit Blick auf die Schule von eminenter, leider dramatisch unterschätzter Bedeutung. Die pädagogische Begleitung, die Kinder in diesen beiden Phasen brauchen, unterscheiden sich.

In den ersten 18 bis 24 Lebensmonaten, also in der ersten der beiden vorschulischen pädagogischen Phasen geht es um die Entstehung des kindlichen Selbst. Anders als fast alle anderen Säugetiere – von den uns evolutionär nahstehenden Primaten abgesehen – kommt der Mensch lebensuntüchtig und extrem unreif auf die Welt (Piantadosi/Kidd 2016). Der Grund ist, dass unsere Spezies in den letzten etwa acht Millionen Jahren eine massive Zunahme der Kopfgröße erlebte. Ein letzter Wachstumsschub ereignete sich vor etwa 600 000 Jahren. Dies bedingte, dass die Natur die menschliche Geburt nach vorne verlegen musste, andernfalls würde heute keine Mutter die Geburt ihres Kindes überleben. Alle Menschen sind also, evolutionär gesehen, im Grunde sozusagen Frühgeburten. Unserer Spezies fehlen bei Geburt nicht nur die sensorischen und motorischen Kompetenzen, die Neugeborenen anderer Säugetiere – kleine Hunde, Katzen oder Huftiere – bereits innerhalb weniger Stunden oder Tage zur Verfügung stehen und sie hinreichend handlungsfähig machen. Menschlichen Neugeborenen fehlt bei Geburt nicht nur dies, sondern zusätzlich – und vor allem – jegliches Selbstgefühl. Im Stirnhirn befindliche neuronale Strukturen, die später die Korrelate eines Selbst bzw. einer Selbstwahrnehmung beherbergen und dem Kind dann *agency* verleihen werden, sind in den ersten Lebensmonaten biologisch noch vollständig unreif und nicht einsatzfähig (Bauer 2015a, b). Menschliche Säuglinge sind – und bleiben über eine Reihe von Monaten – sowohl über sich als auch über die Außenwelt weitgehend desorientiert.

Die Möglichkeit, mit Bezugspersonen – auch ohne Selbst bzw. Selbstgefühl –

in sozialen Kontakt zu kommen, verdankt der Säugling einem angeborenen neuronalen System, das nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei Säuglingen funktionstüchtig ist und eine Tendenz erzeugt, uns von den Bewegungen oder Gefühlsäußerungen Anderer intuitiv – ohne Nachdenken – anstecken zu lassen. Es handelt sich um das System der Spiegelneurone (vgl. eine Übersicht bei Bauer 2006). Bei Erwachsenen ist diese angeborene Tendenz durch andere Einflüsse überlagert, bleibt aber zum Beispiel dann sichtbar, wenn sich unser Gesprächspartner an der Nase kratzt und wir uns dabei ertappen, dass uns dies – völlig unbewusst – zu einer umgehenden Imitation veranlasst hat, oder wenn wir uns durch die Gefühle eines anderen Menschen anstecken lassen. Völlig frei und ungehemmt lassen wir dieser tief in uns angelegten Tendenz ihren Lauf, wenn wir einem Säugling gegenüber treten. (Erwachsene und Kinder mit einer autistischen Veranlagung zeigen diese Tendenz nicht.) Umgekehrt verfügen bereits Säuglinge über dieselbe Grundausstattung ihres neuronalen Systems und zeigen ihrerseits spontane, unbewusst ablaufende Imitationen und die Tendenz, sich emotional anstecken zu lassen.

„Beziehung“ und „Beziehungsgestaltung“ in den ersten 24 Lebensmonaten eines Kindes bedeutet: Spiegelung und Resonanz. Indem die ersten Bezugspersonen, allen voran die Eltern, auf die spontanen Lebensäußerungen des Säuglings über Monate hinweg immer wieder kontingent und spiegelnd reagieren, bildet sich im Kleinstkind eine Ahnung, und dann zunehmend ein Wissen, dass es auf seiner Seite so etwas wie ein Selbst und „da draußen“ so etwas wie signifikante Andere gibt.

Der sich im Säugling vollziehende Prozess der Grundlegung eines Selbst setzt dyadische und kontingente Interaktionen voraus: Der Säugling kann sich durch die ihm zuteilwerdenden Rückspiegelungen nur dann erkannt und „gesehen“ fühlen, wenn sich die Reaktion der Bezugsperson aus der Situation heraus unmittelbar auf eine Regung des Säuglings bezieht (Kontingenz), und wenn der Säugling spürt, dass er (oder sie) ganz persönlich gemeint ist, was Zweiseitigkeit, also eine dyadische Situation voraussetzt. Eine ausschließliche Betreuung in Gruppen wird diesem Erfordernis nicht gerecht. Dies ist der Grund, warum Einrichtungen für Kinder unter 18 Monaten nur zweitbeste Lösungen sind, und warum ein von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebenes Expertinnen-Gutachten für Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren betreuen, mit Recht einen Personalschlüssel von 1 (Betreuerin): 3 (Kinder) fordert (Bauer 2015a, b).

Spiegelnde Beziehungserfahrungen lassen im Kind nicht nur ein Selbst als solches entstehen, sondern geben diesem Selbst auch eine Qualität, eine Tönung. Spiegelnde Rückmeldungen, die Bezugspersonen dem Kind – und ganz allgemein Menschen sich gegenseitig – geben, tragen immer auch eine Botschaft, die sich dem Adressaten via Körpersprache, also in Tonfall, Mimik und Gestik mitteilen. Der Grundton dieser Begleitmusik kann entweder die unausgesprochene Botschaft „Musst Du Dich denn schon wieder melden, was ist denn jetzt schon wie-

der?!“ vermitteln, oder aber „Schön, dass Du Dich meldest, schauen wir mal, was Dir fehlt oder was Du auf dem Herzen hast!“ Jede Familie und jede Einrichtung transportiert eine bestimmte, sich in der Regel täglich wiederholende Grundstimmung. Sie ist von größter Bedeutung, weil sie zu einem Teil des langfristigen inneren Selbstgefühls des Menschen wird, beispielsweise: „Ich handle mir Unwillen ein, wenn ich mich melde und meine Bedürfnisse artikuliere; ich bin ein schlechter Mensch, der seiner Umgebung nur zur Last fällt“, oder „Man freut sich, wenn ich mich melde; ich bin ein liebenswerter Mensch“.

3. Jenseits des zweiten Lebensjahres: „Selbst“, Eigenständigkeit und die Aufgabe der Selbststeuerung

Kommunikation durch Spiegelung bleibt auch jenseits der ersten beiden Jahre ein zentrales pädagogisches Prinzip, in den ersten 18 bis 24 Lebensmonaten ist es aber der einzige Beziehungsmodus. Versuche, dem Kind in dieser ersten Phase Gebote oder Verbote beizubringen, sind unsinnig und potenziell traumatisierend, da im Kleinstkind der Adressat solcher Ansagen – das Selbst – noch nicht vorhanden ist. Das Selbst beginnt in dieser Zeit erst, sich unter den erlebten Spiegelungs- und Resonanzerfahrungen zu formieren, es ist am Ende dieser ersten Phase deren Integral.

Die in den ersten beiden Lebensjahren beginnende Reifung des Stirnhirns (neurowissenschaftlich: Präfrontaler Cortex PFC) ermöglicht die Formierung von Netzwerken, die das neuronale Korrelat der verschiedenen Komponenten dessen bilden, was wir als „Selbst“ oder „Selbstgefühl“ erleben. Der Prozess der Selbst-Formation geht über die gesamte Kindheit und Jugend weiter. Aus den zunächst vollständig in die körperliche Sphäre eingebetteten Spiegelungs- und Resonanzerfahrungen der ersten beiden Jahre hat sich gegen Ende des zweiten Lebensjahres ein erster Persönlichkeitskern gebildet, der subjektiv erlebt, über den nachgedacht und – vor allem – über den jetzt auch gesprochen werden kann. Das Kind beginnt, jetzt mehr als Körper zu sein, es beginnt, sich zu symbolisieren.

Das Selbst des Menschen ist keine fixierte Größe, sondern ein Fluidum, welches sich unter inneren und äußeren Einflüssen lebenslang entwickelt und verändert.

Eine der vielen faszinierenden neurowissenschaftlichen Entdeckungen der letzten Jahre war die Beobachtung, dass Netzwerke des Stirnhirns, die das eigene Selbst repräsentieren, teilweise identisch mit jenen sind, in denen signifikante, nahestehende Bezugspersonen kodiert werden (Lombardo et al. 2009; Waytz/Mitchell 2001; Übersicht bei Bauer 2015b). Abgesehen davon, dass das Gehirn selbstverständlich auch die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Selbst und Nichtselbst treffen kann, sind – und bleiben – die inneren Konzepte, die

wir über die eigene Person und die wir über den signifikanten Anderen (über das „Du“) haben, auf einer tiefen Ebene zeitlebens miteinander verbunden – was nicht überraschen kann, da sie in der frühen Spiegelphase gemeinsam entstanden sind. Neurowissenschaftler haben die tiefe psychologische und neurobiologische Verankerung eines intuitiven Wissens, dass wir auf einer tiefen Grundebene so sind wie Andere, als „Like-me“-Prinzip bezeichnet (Meltzoff 2007).

Diese Koppelung zwischen Selbst und Nichtselbst, zwischen Ich und Du, ist von außerordentlicher pädagogischer Bedeutung: Sie kann, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher Vertrauen zu einer pädagogischen Bezugsperson gefasst hat, wenn der Pädagoge oder die Pädagogin für das Kind also eine „nahestehende“ oder „signifikante“ Person geworden ist, die Eintrittspforte für hilfreiche pädagogische Einflussnahmen sein. Eine Ansage wie „Schau mal, ich erklär Dir das, Du kannst es dann selbst probieren und alleine schaffen!“ kann dann zu einem Teil des Selbst des Kindes oder des Jugendlichen werden, aus einem Stück „Du“ kann ein Stück „Ich“ werden („Ich schau mir das jetzt an, ich probiere es dann selbst, ich schaffe das!“). Leider hören Kinder und Jugendliche oft keine oder weniger ermutigende Ansagen. Die klassische Bezeichnung für diesen im Grunde schon lange bekannten Vorgang ist „Identifikation“. Was andere uns sagen, verändert unser Selbst und dessen neurobiologische Korrelate (Somerville et al. 2010; Somerville 2013).

4. Keine einfache Balance: Zwischen Eigenständigkeit und Anpassung an die Regeln der Gemeinschaft

Wechselseitige Spiegelung und Resonanz sowie die konstitutive enge Verbundenheit zwischen Selbst und Nichtselbst bilden die neurobiologische und psychologische Basis für die wechselseitige Kommunikation zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und ihren pädagogischen Bezugspersonen andererseits. Ab dem etwa dritten Lebensjahr beginnen Kinder, die tiefe Verbundenheit zwischen sich und ihren Bezugspersonen auf ihre Belastbarkeit hin auszutesten, da sie nun den Reiz der Autonomie zu entdecken beginnen und erleben wollen, wie sich das eigene Selbst anfühlt, wenn es von den Intentionen der Bezugspersonen abweicht. Nicht nur psychologisch, auch neurobiologisch ist die sogenannte „Trotzphase“ von großer Bedeutung, da sich im Gehirn des Kindes nun Netzwerke etablieren, die den in den ersten Lebensmonaten nur verschwindend kleinen Unterschied zwischen erlebtem Selbst und Nichtselbst jetzt deutlich markieren. (Netzwerke, die den Unterschied zwischen Selbst und Nichtselbst markieren, haben ihren Sitz im Stirnhirn und in der Übergangsregion zwischen Scheitel- und Schläfenlappen, der sog. „Temporoparietal Junction“ TJP; Übersichten bei Bauer 2015a, b.)

Studien, die das derzeit noch junge Gebiet der „*Cultural Neurosciences*“ begründen, zeigen, dass die Differenzierung der neurobiologischen Korrelate, die

zwischen Selbst und Nichtselbst unterscheiden, bei Menschen aus sogenannten kollektiv geprägten Kulturen (asiatische und arabische Länder), in denen nicht das Individuum, sondern die Familie oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe im Vordergrund stehen, geringer ausfällt (Kitayama/Park 2010). Wenn soziale Erfahrungen Gehirne formen, dann kann nicht überraschen, dass dies auch Kulturen tun. Die Überlappung zwischen bzw. die Identität von Netzwerken, die das Selbst oder das signifikante „Du“ kodieren, ist – wie empirisch gezeigt wurde – in den Gehirnen von Menschen aus individualistischen Kulturen signifikant geringer ausgeprägt. Der Grund für diesen Unterschied liegt in den kulturell bedingten unterschiedlichen pädagogischen Stilen (Feghali 1997; Triandis/Suh 2002; Übersicht bei Bauer 2015b).

Untersuchungen zeigen, dass die Förderung von Individualität und Eigenständigkeit, wie sie viele Kinder in den westlichen Kulturen erleben, in der Mehrheit der nichtwestlichen Kulturen dieser Welt nicht zu finden ist (Kitayama/Park 2010). Kinder aus westlichen Kulturen lernen früh, dass geschätzt wird, was sie an individuellen Eigenschaften ausbilden, die sie von anderen unterscheiden. Kinder aus kollektiv geprägten Kulturen werden früh angehalten, vor allem die Meinung ihrer Bezugspersonen zu respektieren und sich so zu verhalten, wie die Gesellschaft es von ihnen erwartet. Das wichtigste Prinzip ist hier, möglichst nicht aufzufallen und daher vor allem so zu sein wie die *Peers*. Kinder aus westlichen Kulturen fühlen sich vor allem dann motiviert, wenn sie bei der Auswahl der ihnen gestellten Aufgabe selbst beteiligt werden oder die Wahl (zum Beispiel die Wahl ihrer Lernfächer oder eines Musikinstruments) gänzlich alleine treffen können. Bei Kindern aus dem asiatischen Kulturraum zeigt sich ein mehrheitlich entgegengesetztes Muster: Sie fühlen sich vor allem dann motiviert, wenn die Aufgabe von der Mutter oder einer anderen signifikanten Bezugsperson ausgewählt wurde. „Erfolg“ ist für ein westliches Kind vor allem, wenn es etwas eigenständig zuwege gebracht hat, Kinder aus östlichen Kulturen erleben gemeinschaftlich erreichte Erfolge als mindestens gleichwertig.

In Zeiten der globalen Migrationsströme und kulturell gemischt zusammengesetzter Klassen ist das Wissen über derartige Unterschiede von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche aus arabischen Ländern zu Beispiel empfinden vieles als fremd, was bei uns implizit und wie selbstverständlich als Wert betrachtet wird. Wir müssen nicht gut finden, wie in anderen Kulturen gelebt wird. Wir müssen vor den kulturellen Unterschieden, die Migranten von uns unterscheiden und die nicht auf die Schnelle mit einem Integrationsfuror beseitigt werden können, jedoch (mehr) Respekt zu haben (Kitayama/Park 2010).

Individualität einerseits und Gemeinschaftssinn andererseits sind keine Entweder-oder-Alternativen, jeder Mensch trägt beides in sich (daher beschreiben die erwähnten kulturellen Ausprägungen natürlich nur – langfristig durchaus veränderbare – Trends). Unabhängig von der Kultur, in der sie aufwachsen oder aufgewachsen sind, haben Kinder und Jugendliche nicht nur neurobiologische

Strukturen, in die – durch eine entsprechende Praxis – Individualität eingeschrieben werden kann. Neurobiologische Korrelate haben auch die Fähigkeit, das eigene Verhalten an die Regeln einer Gemeinschaft anzupassen. Netzwerke, die es dem Menschen ermöglichen, wie von außen auf sich zu schauen, die Perspektive anderer zu berücksichtigen und eigene Impulse sozialen Geboten oder Verboten unterordnen zu können, können sich im bereits erwähnten Stirnhirn (Präfrontaler Cortex PFC) bilden. Die bereits erwähnten Netzwerke des Selbst bzw. des Selbstgefühls haben ihren Sitz in der sozusagen „unteren Etage“ des PFC (im sog. ventromedialen Bereich). Netzwerke, die uns zur Selbstbeobachtung und Kontrolle von Impulsen befähigen, sind im oberen (dorsalen bzw. dorsolateralen) Bereich des PFC verortet (Bauer 2015b).

Wie die Selbst-Netzwerke, so sind auch die Selbstkontroll-Systeme keine genetisch festgelegte, bereits bei Geburt eingebaute Größe, sondern können sich nur dann bilden, wenn das entsprechende Verhalten im Rahmen von sozialen Beziehungen eingeübt wurde. Die Einübung der verschiedenen Aspekte der Selbststeuerung kann erst jenseits des zweiten Lebensjahres beginnen. Kinder, die ab dem dritten Lebensjahr und danach nicht liebevoll und konsequent angehalten werden, die Perspektive anderer zu berücksichtigen, zu warten, zu teilen und ihre Impulse zu kontrollieren, erleiden einen Mangel bei der Reifung der „oberen“ (dorsalen) Anteile ihres Stirnhirns und können sich später nur schlecht steuern. Zu den Folgen zählen, wie Studien zeigen, im weiteren Leben nicht nur eine schlechtere psychische und körperliche Gesundheit, sondern auch psychosoziale Schwierigkeiten, vor allem ein deutlich schlechterer Sozialstatus. Überwog in den westlichen Ländern bis in die 1960er-Jahre hinein ein eher zu repressiver Erziehungsstil, so erleben wir seit den 1970er-Jahren bis heute eine pädagogische Tendenz, Kindern zu wenig oder keine Grenzen mehr zu setzen. Kinder und Jugendliche bezahlen *Laissez-Faire*-Pädagogik mit einer Zunahme von narzisstischen Störungen, von ADHS sowie von nichtstofflichen und stofflichen Süchten.

5. Neurowissenschaftliche Orientierungspunkte für schulische Lehrkräfte und Schulpolitiker

Woran es Schülerinnen und Schülern zentral mangelt, ist weder Begabung noch Intelligenz, sondern Motivation. Die Motivationssysteme des Gehirns lassen sich, wie zahlreiche neurowissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, durch nichts besser aktivieren als dadurch, dass Menschen soziale Akzeptanz erleben und die Erfahrung machen, dass sie als Person „gesehen“ werden (Bauer 2008a, b, 2010a).

Kinder und Jugendliche zu sehen heißt nicht, sie zu verwöhnen oder sich von ihnen auf der Nase herumtanzen zu lassen, sondern mit ihnen in einen we-

sentlichen Kontakt zu kommen, mit ihnen – supportiv, aber auch kritisch – in Beziehung zu sein. Ein mit Blick auf die Aktivierung der Motivationssysteme besonders wichtiger Aspekt des Beziehungsgeschehens ist, einer aufsehenerregenden neueren Studie zufolge (Tamir/Mitchell 2012), die Möglichkeit zur „*Self Disclosure*“, also zur Möglichkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Einschätzungen äußern zu dürfen und zu erleben, dass diese mit Interesse gehört werden. (Dass dann auch nach ihnen verfahren wird, war für die Aktivierung der Motivationssysteme nicht entscheidend.)

Was uns hier – auf einer höheren Ebene als im Kleinkindesalter – wiederbegegnet, ist der Vorgang der Spiegelung und Resonanz: Schülerinnen und Schüler sollten bei ihren Pädagoginnen und Pädagogen Interesse an dem erleben, wie sie die Welt sehen, wie sie sich mit alltäglichen Schwierigkeiten auseinandersetzen und wie sie sich mit Lerninhalten beschäftigen (oder herumquälen). Pädagoginnen und Pädagogen sollten auf das, was sie bei ihrer Klientel sehen und was ihnen berichtet wird, mit Resonanz reagieren, was heißt: die Themen und Schwierigkeiten aufgreifen, dialogisch untersuchen und klären.

Beziehungsorientiert zu unterrichten bedeutet nicht, „weich“ zu sein oder „Wattepädagogik“ zu betreiben, sondern erfordert von Lehrkräften die Bewahrung einer Balance zwischen Empathie und Führung. Lehrkräfte, die keine klare Haltung – vor allem keine klare Werthaltung – haben, finden bei Kindern und Jugendlichen keinen Respekt. Was wir in den Schulen – neben der Vermittlung von Fachwissen – brauchen, ist eine deutliche Erweiterung der Möglichkeiten, mit Kindern und Jugendlichen über Wertefragen und über Fragen, wie wir miteinander leben wollen, ins Gespräch zu kommen. Interessant ist, dass sich neurowissenschaftliche Positionen mit Befunden aus der empirischen pädagogischen Forschung decken: An der Spitze der von *John Hattie* in seiner Metaanalyse identifizierten Parameter, die eine gute Schule ausmachen, waren mehrere beziehungsrelevante Parameter (Hattie 2008). Die sich hier zeigende zentrale Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Beziehungsorientierung bedeutet nicht, dass Strukturaspekte wie die personelle oder sachliche Ausstattung unserer Schulen keine Rolle spielen und vernachlässigt werden dürften. Dieser von politischer Seite gelegentlich zu hörenden, völlig unsinnigen Position muss entschieden widersprochen werden. Niemand käme auf die Idee, aus der empirischen Erkenntnis, dass es bei einer chirurgischen Operation in erster Linie auf das richtige Entscheiden und Verhalten des Chirurgen ankommt, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die personelle und sachliche Ausstattung von Krankenhäusern vernachlässigt werden könne.

Allerdings wird auch die dringend erforderliche Verbesserung der Ausstattung unserer Schulen bei Kindern und Jugendlichen keine besseren Bildungserfolge nach sich ziehen, wenn Lehrkräfte nicht beziehungs kompetent sind und beziehungsorientiert unterrichten. Eine Grundposition, die ich Lehrkräften vor diesem Hintergrund empfehle, lautet, dass dann, wenn die Beziehungsarbeit mit

der Stoffvermittlung im Klassenzimmer in Konflikt gerät (was häufig der Fall ist), die Beziehungsarbeit im Klassenzimmer immer den Vorrang haben muss.

Eine Orientierung an den hier dargelegten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen würde nicht nur die Qualität unserer Schulen verbessern, sondern – wie wir in eigenen Untersuchungen nachweisen konnten – auch die Gesundheit unserer Lehrkräfte schützen (Unterbrink u. a. 2010). Schulische Lehrkräfte verbrauchen, wie Studien meiner Freiburger Arbeitsgruppe zeigen, die meiste Kraft nicht etwa mit der Stoffvermittlung an sich, sondern damit, im Klassenzimmer erst einmal eine Situation herzustellen, in der Lehren und Lernen überhaupt beginnen kann. Neue Lernformen, die sehr zu begrüßen sind, die aber meistens in Modellschulen mit kleinen Lerngruppen und schulischem Ganztagsbetrieb erfolgreich erprobt wurden und dann in staatliche Schulen mit großen Klassen und Halbtagsbeschulung übertragen werden, wo sich die an sie geknüpften Hoffnungen und Versprechungen nicht einlösen lassen, haben an dieser Situation nichts Grundsätzliches verändert, eher im Gegenteil. Lehrkräfte, die wegen stressbedingter Gesundheitsstörungen dekompensieren und meine Ambulanz aufsuchen, sind in letzter Zeit vor allem idealistisch gesinnte Kolleginnen und Kollegen, die sich bewusst für Schulen entschieden hatten, in denen integriert oder inklusiv unterrichtet wird, und die unterschätzt hatten, welchem Maß an Selbstausschöpfung sie – unter den derzeitigen strukturellen Bedingungen – dort ausgesetzt sind. (Daraus ergeben sich keine Argumente gegen Integration und Inklusion, beides von mir nachdrücklich unterstützte Ansätze.)

Was daraus folgt, ist vielmehr, dass wir derzeit dabei sind, die neuen Ansätze an die Wand zu fahren, weil wir das Schulsystem nach wie vor überwiegend halbtags gestalten, weil die Klassengrößen zu groß sind und die personelle und sachliche Ausstattung nicht dem entspricht, was Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte brauchen: Ganztagschulen, Schulen als Lebensräume, massiv aufgestockte Angebote in Sport und Musik, Ganztagspräsenz von Lehrkräften in der Schule und kleine Klassen mit beziehungsorientiertem Unterricht (Bauer 2008a).

Literatur

- Bauer, J.: Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München 2006, ²²2014.
- Bauer, J.: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München 2008, ⁷2014. (a)
- Bauer, J.: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München 2008, ⁷2014. (b)
- Bauer, J.: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. In: Pädagogik 62 (2010), Heft 7-8, S. 6–9. (a) – In diesem Band S. 35–41.
- Bauer, J.: Das kooperative Gen. Evolution als kreativer Prozess. München 2010, ²2014. (b)

- Bauer, J.: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt/M. 2002, München ¹⁹2012.
- Bauer, J.: Erziehung zu gelingender Selbststeuerung. *Pädagogik* 67 (2015), Heft 6, S. 40–43. (a) – In diesem Band S. 141–146.
- Bauer, J.: Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens. München 2015, ⁵2015. (b)
- Feghali, E.: Arab Cultural Communication Patterns. In: *International Journal of Intercultural Relations* 21 (1997), S. 345–378.
- Hattie, J.: *Visible Learning*. London 2008.
- Kitayama, S./Park, J.: Cultural Neuroscience of the Self: Understanding the Social Grounding of the Brain. In: *SCAN* 5 (2010), S. 111–129.
- Lombardo, M. V./Chakrabarti, B./Bullmore, E. T./Wheelwright, S. J./Sadek, S. A./Suckling, J./Baron-Cohen, S.: Shared Neural Circuits for Mentalizing about the Self and Others. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 22 (2009), S. 1623–1635.
- Lou, H. O. Chr./Changeux, J.-P./Rosenstand, A.: Towards a Cognitive Neuroscience of Self-Awareness. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, Jg. 2016. (DOI:10.1016/j.neubiorev.2016.04.004)
- Meltzoff, A. N.: „Like-me“: A Foundation for Social Cognition. In: *Developmental Science* 10 (2007), S. 126–134.
- Piantadosi, S. T./Kidd, C.: Extraordinary intelligence and the care of infants. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 113 (2016), S. 6874–6879.
- Somerville, L. H./Kelley, W. M./Heatherton, T. F.: Self-esteem Modulates Medial Prefrontal Cortical Responses to Evaluative Social Feedback. In: *Cerebral Cortex* 20 (2010), S. 3005–3013. (DOI:10.1093/cercor/bhq049)
- Somerville, L. H.: The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation. In: *Current Directions in Psychological Science* 22 (2013), S. 121–127.
- Tamir, D. I./Mitchell, J. P.: Disclosing Information About the Self is Intrinsically Rewarding. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 109 (2012), S. 8038–8043.
- Triandis, H. C./Suh, E. M.: Cultural Influences on Personality. In: *Annual Review of Psychology* 53 (2002), S. 133–160.
- Unterbrink, Th./Zimmermann, L./Pfeifer, R./Rose, U./Joos, A./Hartmann, A./Wirsching, M./Bauer, J.: Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program. In: *Psychotherapy and Psychosomatics* 79 (2010), S. 262–264. (DOI:10.1159/000315133)
- Waytz, A./Mitchell, J. P.: Two Mechanisms for Simulating Other Minds. Dissociations Between Mirroring and Self-Projection. In: *Current Directions in Psychological Science* 20 (2011), S. 197–200.

Dieser Beitrag erschien zuerst in: Lehren & Lernen 43 (2017), H. 1, S. 4–10.