

1 Einleitung

„Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren.“

Gerald Hüther

„The practice of teaching has changed little over the past century“ (Hattie (2009, 5). Auf den ersten Blick stellt diese lapidare Feststellung von John Hattie eine Art Armutszeugnis für 100 Jahre schulpädagogischer Forschung aus und es drängt sich die Frage auf, ob man dem aus deutscher Sicht zustimmen mag. Was in der Tat eine gewisse Konstanz aufweist, ist die Hardware von Schule und Unterricht; Hattie nennt sie in Anlehnung an Tyack & Cuban (1995) die Grammatik der Beschulung („grammar of schooling“). Auch vor hundert Jahren gab es schon Schulgebäude, Lehrende, Lernende, Klassen, Schulfächer und auf dieser organisatorisch-technischen Ebene waren Innovationen tatsächlich selten.

Aber gilt dies auch für die sozial-emotionale Ebene? Gilt dies für Aspekte von Erziehung und Menschenführung? Sind Lehrer-Schüler-Interaktionen heute so wie vor einem Jahrhundert? Ein Hans Giebenrath aus Hermann Hesses Erzählung *„Unterm Rad“* (1906) würde ganz sicher zustimmen, dass sich Schule und Unterricht heute völlig anders anfühlen wie damals zu seiner Zeit. Er wäre überrascht, wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen und wie sie zueinander stehen. Er wäre möglicherweise verwirrt, dass es so etwas gibt wie eine Beziehungskultur. Wären Giebenraths Lehrer heute vor Ort, würden sie den Untergang des pädagogischen Abendlandes heraufbeschwören angesichts von Konzepten wie Schülerorientierung, kooperatives Lernen, humane Schule oder dem Bemühen um Wohlbefinden und um ein lernförderliches Klima. In ihrer Welt von Zuckerbrot und Peitsche gab es für derartige Konzepte keinen Platz.

Auch heute wird – und das auch im Grundschulbereich – der Sinn von Klima- und Beziehungsfragen von „Anhängern leistungsorientierter Unterrichtsmilieus“ (Steffens & Höfer 2012, 1) durchaus in Frage gestellt und in Verbindung gebracht mit potentiellen Autoritätsverlusten, Leistungseinbußen oder einer Kuschelpädagogik. Aus der Perspektive eines behavioristischen Motivationsverständnisses mag dies stimmig sein: Getreu dem Bibelspruch *„Wer die Rute*

schont, verdirbt den Knaben‘ und ohne den korrektiven Einsatz von ‚Druck und Zug‘ mittels Bestrafungs- und Verstärkungsmechanismen sind Energieverluste, Prokrastination sowie geringe Selbstdisziplin und Ausdauer durchaus nachvollziehbar. Mit dieser Sichtweise werden allerdings die Chancen intrinsischer Motivierung ebenso ausgeblendet wie die Antriebskräfte durch Wertschätzung, Anerkennung und Ermutigung.

Können Zufriedenheit, gute Beziehungen und Wohlbefinden einhergehen mit Lern- und Leistungsbereitschaft oder schließen sie sich aus? Die Befunde der SHELL-Jugendstudien (SHELL Deutschland 2002, 2010) machen deutlich, dass beide Aspekte bei der Lebensplanung parallel vorhanden sein können und eine Atmosphäre des Wohlbefindens und ein Mangel an Druck keineswegs zu einer passiven Lebenshaltung, einer Konsumorientierung und Gleichgültigkeit führen.

Bereits in den Erhebungen im Jahr 2002 zeigten die Daten eine starke Orientierung zu Werten wie Fleiß, Ehrgeiz und Leistung (Rating ‚wichtig‘ lag bei 76 Prozent). In der 16. Jugendstudie (SHELL Deutschland 2010, 195f) erhöhte sich der Wert gar auf 83 Prozent. Parallel dazu erfährt aber auch das soziale Miteinander eine zunehmend hohe Bedeutung: „Gute Freunde haben, die einen anerkennen“ und „viele Kontakte zu anderen Menschen haben“ halten 97 bzw. 87 Prozent der Befragten für wichtig (2002: 95 bzw. 84 Prozent). Ähnliche Verhältnisse bestehen bei der Wertschätzung einer „vertrauensvollen Partnerschaft“ und eines „guten Familienlebens“. Von der Bedürfnisseite aus gesehen widersprechen sich eine Leistungs- und eine Beziehungsorientierung also keineswegs. Auch bei der Bewältigung alltäglicher Probleme stellen soziale Beziehungen eine „hoch geschätzte Wertkategorie“ dar. „Sozialer Austausch mit Vertrauten, vor allem mit Freunden, aber auch mit Eltern, ist die am meisten gewählte Bewältigungsstrategie, wenn sich für Jugendliche ernsthafte Probleme auftun“ (a.a.O., 226). Nur 3 Prozent der Jugendlichen machen davon keinen Gebrauch bzw. können es nicht tun, weil sie keine Freunde haben. Sie tendieren dazu, ihre Probleme *beziehungslos* zu lösen: mit Alkohol, mit Drogen, durch Aggressionen oder Vandalismus.

Der Wert guter Beziehungen ist evident. Er steht in der Tradition der Reformpädagogik, der Humanistischen Psychologie, der Resilienz- wie der Bindungsforschung. Funktionierende Sozialbeziehungen haben zu tun mit so unterschiedlichen Aspekten wie körperliche und seelische Gesundheit, Engagement am Arbeitsplatz, Lernen oder der menschlichen Evolution.

Jennifer Puig (2012) konnte in einer längsschnittlichen Analyse auf der Basis von Daten aus den 1970er Jahren nachweisen, dass eine unsichere Bindung als Kleinkind die Wahrscheinlichkeit für eine körperliche Erkrankung im Erwachsenenalter signifikant beeinflusst. Die damals als *unsicher gebunden* eingestuft Kinder gaben als Erwachsene sechsmal häufiger an, Krankheiten zu ha-

ben wie Diabetes, Herzerkrankungen und Infarkte; darüber hinaus waren ‚unspezifische‘ Symptome wie Rückenschmerzen und Hauterkrankungen dreimal häufiger als bei den sicher Gebundenen. Konfliktreiche Beziehungen gelten als Gesundheitsrisiko infolge von Stress. Daniel Goleman (2006, 338) berichtet von einer Studie, bei der die Probanden (medizinisches Personal) zunächst unter einem beliebten und später bei einem unbeliebten Vorgesetzten arbeiteten. Dabei erhöhte sich deren Blutdruck durchschnittlich um 13 Einheiten: von 113 zu 75 auf 126 zu 81; für Menschen mit Anfälligkeit für Hypertonie ist dieser Effekt klinisch relevant. Auch die Entstehung von Depressionen kann ihren Ursprung in einem Gefühl der Hilflosigkeit und Verletztheit durch die Geringschätzung von Vorgesetzten, Kollegen oder Partnern haben (Bauer 2004). Dabei ist das Depressionsrisiko bei Frauen doppelt so hoch wie bei Männern. Sie leiden eher unter einem „Beziehungsdefizitsyndrom“ (Nuber 2012, 38) als Männer. Weil sie hochgradig beziehungsorientiert sind, fühlen sich Frauen weitaus mehr zuständig für klimatische Verhältnisse und zeigen ein hohes Maß an „Beziehungsachtsamkeit“ (a.a.O., 41). Leidensdruck entsteht, wenn ihre Beziehungsbedürfnisse nicht erwidert werden. Auch Schaarschmidt (2005, 55) sieht Lehrerinnen in stärkerem Maße gefährdet: „Die starke Gewichtung der sozialen Komponente ist einerseits ein unbestreitbarer Vorteil, den Frauen in den Lehrerberuf einbringen, andererseits ist sie auch eine weitere Quelle von Belastung, erhöht sie doch die Verletzlichkeit gegenüber dem Erleben von sozialer Frustration und Misserfolgen in der Gestaltung harmonischer Beziehungen.“

Ein weiterer Blick auf Schule und Unterricht zeigt Zusammenhänge zwischen einer gesunden Lebensführung und einem Gefühl der Zugehörigkeit. In einer umfangreichen Studie von Resnick et al. (1997, nach Schneider 2006) wurden 12.000 Schülerinnen und Schüler der Altersgruppen 13 bis 18 befragt, um Gesundheitsrisiken zu erfassen wie Gewaltbereitschaft, psychische Krisen, Alkohol- und Drogenkonsum und ungünstiges Sexualverhalten. Demgegenüber wurde auch nach Schutzfaktoren gesucht, die den Gefahren dieser ‚*high risk areas*‘ entgegen wirken könnten. Dabei konnten zwei Faktoren isoliert und deren präventive Wirkung nachgewiesen werden:

- (a) Eine hohe Verbundenheit mit der *Familie* (connectedness to family) auf der Basis von emotionaler Nähe und einem hohen Maß an Fürsorge sowie
- (b) eine hohe Verbundenheit mit der *Schule* (connectedness to school) auf der Basis einer Identifikation mit der Institution und allen daran Beteiligten, einem Gefühl der Zugehörigkeit und des Wohlbefindens.

Die GALLUP-Studie des Jahres 2012 „*Motivation und Engagement am Arbeitsplatz*“ (Pressemitteilung vom 6. 3. 2013, N= 2198) zeichnet ein eher düstere Bild für deutsche Unternehmen. Die überwiegende Mehrheit hat keinen emotionalen Bezug zu ihrer Arbeit bzw. ihrem Arbeitgeber. „Deutsche Mitarbeiter

sind nur wenig an ihren Arbeitgeber gebunden: Fast ein Viertel (24%) der Beschäftigten in Deutschland hat innerlich bereits gekündigt. 61% machen Dienst nach Vorschrift. Nur 15% der Mitarbeiter haben eine hohe emotionale Bindung an ihren Arbeitgeber und sind bereit, sich freiwillig für dessen Ziele einzusetzen“ (GALLUP 2012, 1). Die Hauptverantwortung für die Bindungs- und Motivationsdefizite liegt nach GALLUP im mangelhaften Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten. „Aus motivierten Leuten werden Verweigerer, wenn ihre Bedürfnisse und Erwartungen bei der Arbeit über einen längeren Zeitraum ignoriert werden. Man fragt sie nicht nach ihrer Meinung, gibt ihnen weder positives Feedback noch eine konstruktive Rückmeldung zur Arbeitsleistung und interessiert sich nicht für sie als Mensch“ (a.a.O., 2). Parallelen zum Arbeitsplatz Schule sind offensichtlich – wie die Stage-Environment-Fit-Theorie (Gutman & Eccles 2007) nahelegt. Gute Beziehungen, ganz gleich an welchem Arbeitsplatz, Fairness und erlebtes Vertrauen haben eine motivierende und gesundheitsstabilisierende Wirkung (Bauer 2008a).

Die Vorstellungen über die menschliche Evolution waren lange Zeit verknüpft mit Begriffen wie Mutation und Selektion. Dieses von Charles Darwin geprägte Paradigma postulierte einen permanenten Kampf ums Dasein, den der Stärkere überlebt, weil ihm sein Egoismus, sein Konkurrenzdenken und seine Aggressivität einen Anpassungsvorteil verschafft haben. Dieser „dark side of biology“ stellt Martin Nowack (2011, xiv) eine „bright side“ gegenüber: Kooperation und Altruismus als Triebfedern der Evolution, als optimale Überlebensstrategie. „Our breathtaking ability to cooperate is one of the main reasons we have managed to survive in every ecosystem on Earth“ (a.a.O., xiv). Auch die Vorstellung von ‚egoistischen Genen‘ wird – insbesondere durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse – revidiert und durch ‚kooperative Gene‘ abgelöst (Bauer 2008b, 2010, Hüther 2004). Unser Leben in sozialen Gemeinschaften hat die Entwicklung eines ‚Social Brain‘ begünstigt, dessen Motivationssysteme in Abhängigkeit „gelingender Beziehungen mit anderen Individuen“ (Bauer 2008a, 36) funktionieren. Der Motivationsforscher Thomas Insel (2003, 351) rückt Sozialbeziehungen (social attachment) gar in die Nähe einer Suchtkrankheit (addictive disorder). Wer Motivation in Gang setzen bzw. halten will, muss folglich Beziehungsstrukturen berücksichtigen, denn der „Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer 2008a, 36). Ohne soziale Zuwendung und Anerkennung – oder zumindest die Aussicht darauf – schalten Motivationssysteme ab.

Ein Plädoyer für erfolgreiches Lernen auf der Basis von Beziehungsqualitäten hielt Carl ROGERS mit seinem Buch *Freedom to Learn* (1969; deutsch 1974: *Lernen in Freiheit*). Damit wurde aus seinem therapiebezogenen ‚Client-

Centered Model‘ (1951) ein ‚Learner-Centered Model‘. Der Ansatz betont die lern- und leistungsförderliche Wirkung von Beziehungsvariablen im Sinne bestimmter „attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner“ (Rogers 1969, 109). In erster Linie sind dies Non-Direktivität, Empathie, emotionale Wärme, Echtheit sowie Ermutigung zu weiterführendem Denken. Darüber hinaus werden Beziehungsstrukturen aber auch von Seiten der Motivationsforschung als nützlich anerkannt; die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) sieht eine motivationsförderliche Wirkung in der Befriedigung von Bedürfnissen nach ‚sozialer Eingebundenheit‘ und ‚sozialer Zugehörigkeit‘.

Forschungsaktivitäten um das ‚Learner-Centered Model‘ gibt es auch heute noch (Blumberg 2008, Cornelius-White 2007); sie sind Teil eines Konzeptes, das Klima- und Beziehungsaspekte als Qualitätskriterium von Unterricht begreift (Helmke 2009, Klieme et al. 2006, Meyer 2004, Pianta & Hamre 2009). Resümeeartig formuliert es Lipowsky (2009, 95): „Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat offenbar das Potential, die affektiv-motivationale Entwicklung der Lernenden zu fördern und darüber auch den Lernerfolg zu beeinflussen.“ Damit wird den motivationalen Effekten die Rolle eines *Mediators* zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Schulleistung zugewiesen.

Für die Lehrerausbildung formuliert Rolf Göppel (2010) klare Vorstellungen bezüglich der Kernkompetenzen eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin hinsichtlich seiner/ihrer Beziehungsfähigkeit:

These 1 (a.a.O., 9): „Ein guter Lehrer ist einer, der Kinder und Jugendliche mag und der einen ‚guten Draht‘ zu ihnen hat.“

These 10 (a.a.O., 10): „Eine gute Lehrerin ist eine, die es schafft, eine positive, anregende Lernatmosphäre in ihrer Klasse aufzubauen, zu der Leistungsfreude, Angstfreiheit und Fehlertoleranz gehören, aber auch wechselseitige Hilfsbereitschaft und Gemeinschaftsgeist sowie eine freundliche, wertschätzende Umgangskultur mit eingeübten Regeln und altersangemessenen Ritualen.“

These 17 (a.a.O., 11): „Ein guter Lehrer ist einer, der seinen Schülerinnen und Schülern stets respektvoll begegnet, Lernbemühungen und Lernerfolge anerkennt, der sich aller geringschätzenden, kränkenden, zynischen Bemerkungen enthält; es ist einer, der nicht nur als Rollenträger, sondern als authentische Person für die Schülerinnen und Schüler präsent ist, der für humane Werte und faire, nichtausgrenzende Umgangsformen einsteht und diese offensiv gegen Angriffe verteidigt.“

In weiteren Thesen wird eine „pädagogische Sorgehaltung“ gefordert, ebenso wie „Gerechtigkeit“, „differenzierte und hilfreiche Leistungsrückmeldungen“ sowie Konfliktlöse- und Kompromissfähigkeiten.

Empirische Bestätigungen für die Richtigkeit solcher Forderungen lassen sich in einschlägigen Meta-Analysen nachweisen (Cornelius-White 2007, Hattie 2009, Roorda et al. 2011), die eine insgesamt homogene Befundlage referieren. Cornelius-White (2007, 127ff) berichtet von signifikant positiven Zusammenhängen zwischen Beziehungsqualität einerseits und Mitarbeit, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation andererseits. Roorda et al. (2011, 511) dokumentieren positive Korrelationen zwischen positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen und ‚school engagement‘ und ‚school achievement‘. In der Analyse von Hattie (2009) wiederum gehört der Beziehungsaspekt zu den stärksten Einzelfaktoren, die die Lernerfolge beeinflussen und liegt mit $d=.72$ auf dem 11. Rang der insgesamt 138 untersuchten Faktoren. Bei den lehrerspezifischen Wirkfaktoren liegt die Lehrer-Schüler-Beziehung nach ‚Microteaching‘ und ‚Klarheit‘ auf Rangplatz 3.

Ein Anspruch auf lern- und motivationsförderliche Effekte geht indes nicht nur von Seiten der Beziehungsforschung aus. Auch die Klimaforschung (Kapitel 2) kann Vergleichbares vorweisen (z.B. Eder 2007) und beansprucht, insbesondere die Lernmotivation zu fördern. Dies führt in der Literatur zuweilen zu einer Pauschalisierung derart, dass in der Interpretation atmosphärischer Konstellationen die Aspekte ‚Klima‘ und ‚Beziehung‘ quasi vereinheitlicht werden. Wenn gleich hier eine gewisse Logik erkennbar sein mag, so ist doch die Gleichsetzung nicht zwingend. Insbesondere bei hohen Merkmalsausprägungen sollte eine hohe Beziehungsqualität förderlicher sein als eine hohe Klimaqualität: Leistungsstreben, Ausdauer und Fleiß sollten durch eine hohe Beziehungskompetenz mehr angeregt werden können als durch allzu paradiesische Klimakonstellationen. Eine lineare Beziehung zwischen Beziehungsqualität und Motivation konnten Martin & Dowson (2009) nachweisen.

Obwohl die Klimaforschung eine lange Tradition aufweist, ist das Konstrukt komplex und facettenreich. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit und der daraus abgeleiteten Erfassungsinstrumente sind einschlägige Ergebnisse schwer zu interpretieren und es stellt sich die Frage, ob die Zukunft der Klimaforschung in der Konzeptionierung eines ‚Gesamtpaketes‘ liegt oder vielmehr in der Isolierung relevanter Einzelkomponenten. So weist auch die Analyse von Hattie (2009) nicht das Klima als solches aus, sondern nur Bestandteile wie ‚teacher credibility‘, ‚classroom cohesion‘, ‚student-centered teaching‘, ‚teacher-student-relationships‘ oder ‚not labeling students‘. Vertrauen, Fehlerakzeptanz und ein Unterlassen von Etikettierungen sieht Hattie (2012, 26) als zentrale Bestimmungsstücke des Klimas und trifft damit genau die Kernpunkte der ‚Positiven

Fehlerkultur‘ (Althof 1999, Oser & Spychiger 2005) – ohne allerdings auf diesen deutschsprachigen Ansatz Bezug zu nehmen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Konstrukte *Klima*, *Positive Fehlerkultur* und *Beziehungsqualität* als konkurrierende Modelle aufgefasst und in ihrem Einfluss auf motivationale Ausprägungen untersucht. Der Beziehungsaspekt steht zwar in der Tradition des ‚Learner-Centered Model‘, orientiert sich aber inhaltlich an einer Konzeption neurowissenschaftlicher Forschung, die von Joachim Bauer (2008a) formuliert wurde. Danach ist für eine ‚Motivation durch Beziehung‘ eine ausgeprägte *Beziehungskompetenz* von Lehrerinnen und Lehrern vonnöten. Sie besteht aus fünf Modulen (Kapitel 3), deren unterrichtliche Umsetzung modellgemäß zu einer Verbesserung der Lern- und Leistungsbereitschaft bei den Lernenden führt. Was aktuell vorliegt, ist eine theoretische Inhaltsbeschreibung des Modells; die Schritte in Richtung einer Validierung, Messung oder gar unterrichtsbezogenen Umsetzung stehen bislang noch aus. Die vorliegende Arbeit will dazu einen Beitrag leisten.

Kurzbeschreibung der Kapitel

Kapitel 2 zielt zunächst auf die Klärung des Klimakonstruktes. Dabei werden US-amerikanische und deutschsprachige Konzepte aufbereitet und die Facetten aktueller Ansätze schulpädagogischer wie pädagogisch-psychologischer Orientierung skizziert. Anschließend wird die Frage der Wertigkeit eines guten Unterrichtsklimas erörtert und seine Einflüsse auf Lernmotivation, Lernfähigkeit, Kreativität, Sozialverhalten und Wohlbefinden aufbereitet.

Kapitel 3 widmet sich der Operationalisierung der Beziehungskompetenz von Lehrenden im Kontext von Schule und Unterricht sowie von Erziehenden im Kontext der Familie. Für die schulische Seite werden die von Joachim Bauer (2008a) skizzierten Module der Beziehungskompetenz als Mediatoren der Lernmotivation beschrieben und mit Elementen einer Beziehungsdidaktik verknüpft. Dem gegenüber werden die Gefahren und Konsequenzen von Beziehungsstörungen aufgezeigt und deren Auswirkungen auf schulisches Lernen verdeutlicht. Analog zu den Lehrenden werden anschließend die Eltern in ihren Erziehungsfähigkeiten und damit verbundenen Beziehungsausprägungen betrachtet. Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen die Bindungsforschung und die Erziehungstilforschung sowie deren Befunde im Hinblick auf eine Lern- und Leistungsbereitschaft.

Kapitel 4 umreißt die Entwicklung der Motivationsforschung mit dem Schwerpunkt der Lern- und Leistungsmotivation. Dabei werden diejenigen Ansätze hervorgehoben, die den Beziehungskontext berücksichtigen. Klima und

Beziehung werden als soziale Motivatoren skizziert und einschlägige Befunde empirischer Unterrichtsforschung dargestellt.

In *Kapitel 5* wird von einer eigenen empirischen Studie berichtet. Sie überprüft Zusammenhänge und Effekte von Klima- und Beziehungsaspekten einerseits und motivationalen Ausprägungen andererseits; im Zentrum steht die Frage, inwieweit beide Modelle motivationale Wirkungen beanspruchen dürfen. Nach der Darstellung des Untersuchungsdesigns und der Beschreibung der (übernommenen) Messinstrumente wird von der Erstellung eines eigenen Erhebungsinstrumentes referiert. Es handelt sich um einen Fragebogen zur Erfassung der Beziehungskompetenz von Lehrenden im Primarbereich (FBZK); seine Entstehung wird ebenso nachgezeichnet wie die Selektion der Items und Prüfung der inneren Konsistenz. Die Ergebnisse der Hauptstudie werden in einem Dreierschritt referiert: zunächst werden deskriptive Befunde dargestellt, sodann korrelative und abschließend regressionsanalytische. Nach einer Interpretation der Ergebnisse werden Konsequenzen für die Schulpraxis aufgezeigt und abschließend der FBZK einer weiteren faktorenanalytischen Analyse auf der Basis der Gesamtstichprobe unterzogen.

Kapitel 6 zielt auf die Konzeptionierung einer Lehrveranstaltung zum Beziehungslernen im Hochschulbereich. Dabei handelt es sich um die Aufbereitung einer (unstrukturierten) Ideen- und Materialsammlung in Anlehnung an bestehende Ansätze einer Beziehungsdidaktik sowie in Anbindung an die in Kapitel 3 dargelegten fünf Module der Beziehungskompetenz.

Motivation durch Beziehung

Leitz, I.

2015, XVI, 289 S. 30 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07415-9