

Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern

Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie

Dölf Looser

Die Lern- und Leistungsmotivation im Kindes- und Jugendalter gilt als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs sowohl in der Schule als auch in ihrer sozialisierten bzw. habitualisierten Weiterführung als berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter (Looser 2011, S. 11). Aufgrund sowohl des Wertewandels als auch der Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen liegt es nahe, dass sich Risiken sowohl aus veränderten Beziehungsformen als auch aus veränderten Sozialisationskontexten ergeben. Auf diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Artikel um die zentralen Konzepte Beziehung, Sozialisation und Motivation.

Die Bedeutung guter Beziehungen spielt in der Selbstbestimmungstheorie nach *Deci/Ryan* (1985, 2000) eine Schlüsselrolle. Erkenntnisse der Neurowissenschaften stützen diese Forschungsergebnisse (Bauer 2009, 2017; Hüther 2004; Roth 2011). Die gute Beziehung entspricht nach *Deci/Ryan* einer zentralen Kernbedingung der Lern- und Leistungsmotivation: dem Konstrukt „soziale Eingebundenheit“ (*social relatedness*). Dieser Begriff weist auf Bezogenheit und Beziehung zu wichtigen Personen wie Eltern, Lehrern, *Peers* usw. hin. Das folgende Zitat nennt aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie die grundlegenden Bedürfnisse (*basic needs*) eines jeden Menschen und hebt somit die zentrale Bedeutung der Bezugspersonen hervor: „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci/Ryan 1993, S. 235).

Unter der Berücksichtigung der heutigen und im Vergleich zu früher veränderten Beziehungen zwischen Kindern/Jugendlichen und ihren Bezugspersonen stellt sich die Frage, ob unter sozialisations- und motivationstheoretischen Überlegungen gute Lehrpersonen Ähnlichkeiten mit guten Eltern aufweisen.

1. Eltern-Kind-Beziehung

Beziehungsfähigkeit entwickelt sich in Abhängigkeit von frühkindlichen Interaktionen mit den Bezugspersonen. Ein sensibles Eingehen der Bezugsperson auf das Kind stärkt das Gefühl von Sicherheit und führt zu der Erfahrung, dass Umweltanforderungen bewältigt und negative Gefühlszustände beendet werden können. Die frühkindlichen Bindungserfahrungen führen nach der Bindungstheorie (Bowlby 1973) im frühen Alter zu wichtigen Internalisierungen. Längsschnittstudien haben nachgewiesen, dass die Bindungsqualität relativ stabil bleibt und bis zu einem gewissen Grad auch die Art der Sozialbeziehungen in anderen Kontexten sowie die Entwicklung individueller Unterschiede in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen vorherzusagen vermag (Schneewind u. a. 2000, S. 273).

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung kann durch folgende Indikatoren operationalisiert werden (Trommsdorff 2001, S. 39):

- Art und Häufigkeit von *Interaktionen* (gemeinsame Tätigkeiten, Konflikthäufigkeit)
- Ausmaß an Übereinstimmung von Eltern und Kindern in Bezug auf *gegenseitige Wahrnehmung, Verhalten* oder *Werte*
- Ausmaß von *Selbständigkeit*, welches den Kindern gewährt wird
- *Vertrauen* von Kindern in ihre Eltern (wo holen sie Trost und Rat)
- *Partizipation* von Kindern an Entscheidungen in der Familie und
- die gegenseitige (oder nur einseitig durch Eltern oder Kinder erfolgende) *subjektive Bewertung der Beziehungsqualität*.

Das folgende Zitat verweist auf die überragende Bedeutung von sozialen Beziehungen in der Familie:

„Nahe soziale Beziehungen, insbesondere Beziehungen zwischen Familienmitgliedern, sind zum einen Bedingungen für die unmittelbare Lebensbewältigung in jeder Altersstufe, indem sie Unterstützungsleistungen erbringen. Zum anderen stellen Interaktionen Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit dar. In der alltäglichen Interaktion bestätigen die Mitglieder ihre Beziehung“ (Hofer 2002, S. 12).

Verlässliche Beziehungen zu Bezugspersonen wirken sich auf den gesamten Lebensverlauf aus.

2. Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Eltern-Kind-Beziehung unterscheidet sich von der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler¹. Tabelle 1 zeigt Eigenschaften der intergenerationalen Beziehungen sowohl in der Familie als auch in der Schule (Kramer u. a. 2001, zit. nach Wild/Hofer 2002). Das Kind sollte sich in der Schule vermehrt anpassen, zur angepassten Emotionskontrolle fähig sein und seine Individualität im Vergleich zur Situation zuhause eher etwas „zurücknehmen“. Wertschätzung und emotionale Zuneigung des Lehrers zu den einzelnen Schülern haben jedoch ebenfalls eine besonders wichtige Bedeutung, wenn die Förderung der schulischen Motivation fokussiert wird. Insofern greift die Typologie der Unterschiede in den sozialen Beziehungen in Familie und Schule in Tabelle 1 zu kurz; denn sie berücksichtigt nicht, dass die sozial-emotionalen Anteile in schulischen Erziehungs- und Beziehungsverhältnissen für Kinder und Jugendliche hoch bedeutsam sind. Es gibt zudem nach *Bollnow* (1964) keine Sonderform einer pädagogischen Begegnung, sondern nur die menschliche Begegnung schlechthin, was der oben genannten starken Unterscheidung zwischen familialen und schulischen Beziehungen widerspricht. *Reinhold Miller* (2011, S. 36) betont mit seinem Werk „Beziehungsdidaktik“ die zunehmende Bedeutung der Beziehung im schulischen Kontext. Seiner Meinung nach müssen Erziehung und Beziehungsarbeit genauso gelernt werden wie Tätigkeiten anderer Berufe. Es habe eine Akzentverschiebung von der „Subjekt-Objekt-Beziehung“ hin zur „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ gegeben, wobei die im „alten Stil“ früher oft gelebte Beeinflussung mit dem Ziel der Verhaltensänderung (Paradigma des Behaviorismus) einer Beziehung gewichen sei, bei der das Begleiten und Fördern im Zentrum stehe und eine zunehmend wechselseitige Beziehung gelebt werde (Paradigma des Interaktionismus) (ebd., S. 44).

Schulisches Lernen und eine gute Beziehung zum Lehrer hängen somit eng zusammen, besonders in Bezug auf die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation – sogar bis weit ins Erwachsenenalter hinein (Looser 2011). Für *Bauer* (2009, S. 109) ist „alles schulische Lehren und Lernen – dies wird vor allem von Außenstehenden oft zu wenig gesehen – [...] eingebettet in anstrengende Arbeit der Beziehungsgestaltung.“

Zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Eltern-Kind-Beziehung können zusammenfassend gesehen sicherlich einige wesentliche Unterschiede ausgemacht werden. Wenn die schulische Motivation der einzelnen Kinder aber

1 Die Beziehung vor allem zwischen Lehrer und Schüler wird in der älteren Literatur oft mit dem Begriff „pädagogischer Bezug“ bezeichnet, der von *Nohl* (1933/1988) geprägt worden ist; vgl. *Bartels* 1970. – Im Folgenden werden für Lehrerinnen und Lehrer und für Schülerinnen und Schüler die funktionalbezogenen Formen Lehrer bzw. Schüler gebraucht, weil der Ausdruck „Lehrer-Schüler-Beziehung“, der besonders viele Male verwendet wird, nur sehr umständlich mit beiden Geschlechtsformen beschrieben werden kann. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

Tab. 1: Unterschiede in den sozialen Beziehungen in Familie und Schule

	Familie	Schule
Beziehungsschemata	Nähe Zeigen von Emotionen Förderung von Individualität Dauerhaftigkeit Vertrauen	Distanz Emotionskontrolle Individualität als Störgröße Kurzfristigkeit Misstrauen
Interaktionen	Zeitlich wenig reglementiert Symmetrie Selbststeuerung Begründen	Zeitlich hoch reglementiert Asymmetrie Fremdsteuerung Anordnen

optimal gefördert werden soll, ist es unabdingbar, dass der persönliche und individuelle Kontakt und eine auf Vertrauen aufbauende Lehrer-Schüler-Beziehung maßgebend gepflegt werden. Insofern weist die Lehrer-Schüler-Beziehung in qualitativer Hinsicht bedeutsame Gemeinsamkeiten mit der Eltern-Kind-Beziehung auf.

3. Theoretischer Hintergrund – Die Selbstbestimmungstheorie

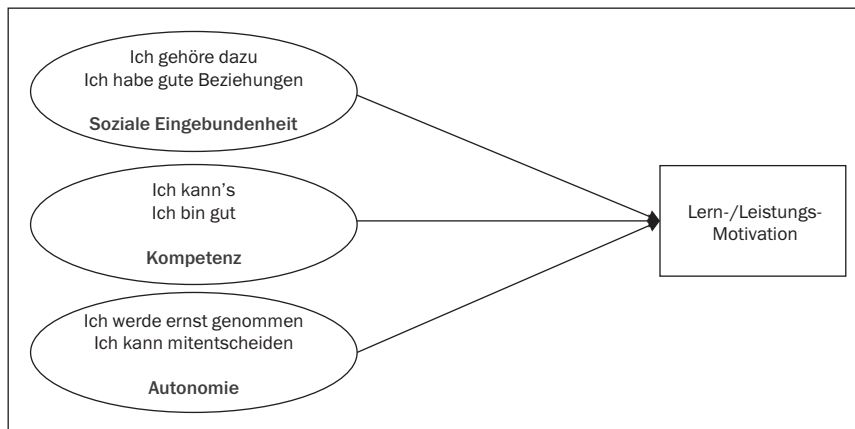
Die Selbstbestimmungstheorie nach *Deci/Ryan* ist eine ganzheitliche Entwicklungstheorie. Im Grundsatz geht es darum, dass die angeborenen und kulturell vermittelten *psychischen* Bedürfnisse des Menschen möglichst optimal befriedigt werden müssen, damit eine gesunde Entwicklung einer Person ermöglicht wird. Die drei angeborenen psychologischen Bedürfnisse (*basic needs*), welche die Selbstbestimmungstheorie postuliert, sind für die intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant. Es sind dies (Deci/Ryan 1985; 1993, S. 229):

- Bedürfnis nach *Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit*
- Bedürfnis nach *Kompetenz oder Wirksamkeit*
- Bedürfnis nach *Autonomie oder Selbstbestimmung*².

Diese Bedürfnisse können eingängig in den Schlüsselsätzen „ich gehöre dazu“, „ich kann es“ und „ich kann mitentscheiden“ umschrieben werden (Abb. 1). Der erste Satz entspricht der individuellen Wahrnehmung der Zugehörigkeit und der Beziehungen, der zweite der Kompetenz (z. B. optimale Herausforderungen meistern) und der dritte Aspekt der wahrgenommenen Selbstbestimmtheit. Beson-

2 Deci/Ryan verwenden „*autonomy*“ und „*self-determination*“ als synonyme Begriffe sowohl hinsichtlich Grundbedürfnis als auch hinsichtlich Handlungsregulation.

Abb. 1: Die Motoren der Lern- und Leistungsmotivation in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan



ders das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit nimmt für die seelische Gesundheit eine Vorrangstellung ein (Ryan/Deci 2000). Hohe Formen extrinsischer Motivation gründen vor allem auf dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit.

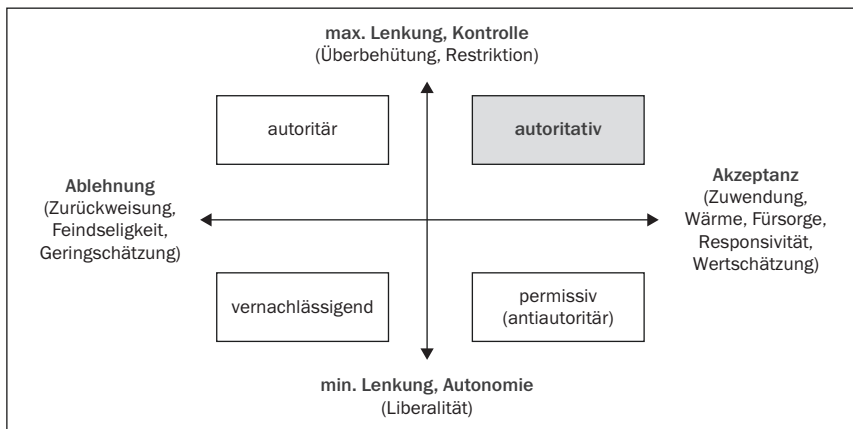
Für pädagogische Kontexte ist die Selbstbestimmungstheorie hoch relevant. Sie gibt Antworten auf die Frage, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind und weist motivationsförderliche Faktoren im sozialen Kontext aus. Selbstbestimmte Motivation kann sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein (s. u. Abb. 3).

4. Der autoritative Erziehungsstil

Für die Analyse von Eltern-Kind-Beziehungen (und Lehrer-Schüler-Beziehungen) ist die Berücksichtigung des Erziehungsstils sehr hilfreich (Trommsdorff 2001, S. 44). Die begriffliche Fassung des Konstruktes „Erziehungsstil“ ist zwar etwas unklar geblieben, doch eine Vielzahl von Untersuchungen hat zwei Hauptdimensionen bestätigt. Faktorenanalytisch ließen sich zwei Gegensatzpaare finden: Akzeptanz vs. Ablehnung und Autonomie vs. Kontrolle (Schumacher 2002, S. 17). Die Nützlichkeit dieses Konstruktes wurde oft bestätigt (Kruse 2001, S. 65). Gemäß *Baumrind* (1971), und in Weiterentwicklung durch *Tausch/Tausch* (1977) sowie *Maccoby/Martin* (1983) lassen sich die Prototypen elterlicher und pädagogischer Erziehungsstile bezüglich der zwei Dimensionen wie folgt zeigen (Abb. 2).

Mit *Schneewind* u. a. (2000) lassen sich die vier Erziehungsstile zusammenfassen: Während sich der autoritäre Erziehungsstil durch hohe Lenkung und geringe

Abb. 2: Die vier Erziehungsstile nach Baumrind (1971), in Weiterentwicklung durch Tausch/Tausch (1977) und Maccoby/Martin (1983)



Wärme des Erziehers auszeichnet sowie sehr zurückweisend und stark kontrollierend ist, haben Eltern und Pädagogen mit einem vernachlässigenden Erziehungsstil sowohl eine schwache Lenkung als auch eine niedrige Wertschätzung. Beim permissiven Erziehungsstil wird zwar eine hohe Wertschätzung gelebt, die Kontrolldimension wird demgegenüber aber sehr niedrig gehalten (ebd., S. 268).

Zu favorisieren ist der autoritative (nicht zu verwechseln mit autoritärem) Erziehungsstil. Die Erziehenden zeigen eine sehr hohe emotionale Wertschätzung dem Kind/Jugendlichen gegenüber, aber auch ein moderates Maß an Restriktivität. (Das Rechteck „autoritativ“ in Abb. 2 erreicht nicht die höchste „Kontrollausprägung“). Er wird auch als kinderzentrierter Erziehungsstil bezeichnet: Die Eltern und Lehrpersonen haben hohe Erwartungen an das kindliche Verhalten, sie stellen klare Standards und Regeln auf und achten darauf³, dass sie eingehalten werden. Generell herrscht eine offene Kommunikation. Der kindliche Standpunkt wird berücksichtigt, der eigene aber auch vertreten. *Frei* (2003) hält fest, dass heute in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konsens darüber besteht, dass Autorität nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung ist (S. 36). Dies verweist auf die interaktionistische Perspektive, wonach jedes Verhalten in einem sozialen Geschehen sowohl Ursache als auch Wirkung ist. Autorität wird einem von außen zugeschrieben und kann nicht aus sich selbst heraus erlangt werden.

Die Erziehungspraktiken haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich ver-

3 Wild/Hofer (2002, S. 230) stellen dabei fest, dass die „strikte Beachtung und Durchsetzung von Regeln mit Hilfe rationaler Disziplinierungsmaßnahmen“ relativ durchgängig positiv bewertet wird.

ändert. Schneewind u. a. (2000, S. 260) finden „deutliche Hinweise auf epochale Veränderungen hinsichtlich elterlicher Erziehungswerte“, die mit einem hohen Maß an sozialen und kommunikativen Kompetenzen einhergehen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die zunehmende Emotionalisierung und die weniger klaren Grenzen zwischen den Generationen auch auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken.

Wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, geht es bei der Förderung der Motivation vor allem um die Qualität der Beziehung, welche diesen Prozess der Internalisierung von Werten und (Arbeits-)Einstellungen moderiert. Die positiven Wirkungen des autoritativen Erziehungsstils auf motivationale Persönlichkeitseigenschaften von Kindern und Jugendlichen sind in verschiedenen Studien nachgewiesen worden (z. B. Steinberg 2001; Neuenschwander/Goltz 2008; Steinberg u. a. 1992; Prenzel/Allolio-Näcke 2006).

Diese Wirkungen können folgendermaßen bilanziert werden: Wenn Kinder autoritativ erzogen worden sind, zeigen sie hohe soziale und intellektuelle Kompetenzen und besitzen zudem ein hohes Maß an Eigenkontrolle. In Anlehnung an Schneewind u. a. (2000, S. 266) sind Eltern, die sich selbst zu Menschen mit hoher Reife, Selbstverantwortung und psychologischer Integration entwickelt haben, eher in der Lage, ihren Kindern Zuneigung, Wärme, Sicherheit und Orientierung anhand klarer Regeln sowie entwicklungsangemessene Anregungen und Handlungsspielräume zu bieten. Sozial kompetente Eltern und Lehrpersonen tragen also dazu bei, dass sich ihre Kinder bzw. Schüler zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln. „Erziehung umfasst immer Momente der Normgebung, der Zielvorgabe und Momente der Unterstützung, der emotionalen Nähe, die notwendig ist, um Einschränkungen, Verzicht, Selbstbeschränkung usw. tragbar zu machen.“ (Fend 1998, S. 148)

Diese Einsichten lassen sich auch für Lehramtsstudierende proklamieren. In der Lehrerbildung hat das Thema „Erziehungs- und Führungsstil“ wechselnde Konjunkturen. Hervorzuheben ist, dass die Elemente eines autoritativen Erziehungsstils für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung konstitutiv sind und insofern in der Aus- und Fortbildung nicht vernachlässigt werden sollten.

5. Internalisierung und Motivation in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan kann in die zwei Subtheorien „Cognitive Evaluation Theory“ und „Organismic Integration Theory“ unterteilt werden. In diesem Beitrag wird vor allem auf die extrinsische Motivation und die darauf bezogene Integrationstheorie eingegangen.

Extrinsische Motivation und Internalisierung in der „Organismic Integration Theory“

Im Gegensatz zu intrinsisch motiviertem Verhalten kann extrinsisch motiviertes Verhalten als Verhalten mit instrumenteller Absicht definiert werden, vor allem dann, wenn es sich um niedere Formen extrinsischer Motivation handelt. Es tritt nicht spontan auf, sondern wird oftmals durch Aufforderungen, Versprechungen oder eventuell auch Drohungen in Gang gesetzt und/oder aufrechterhalten. Die Ausführung einer Tätigkeit lässt eine (positive) Bekräftigung erwarten. Die Integrationstheorie weist aber auf die Tatsache hin, dass extrinsische Motivation nicht ein klar umrissener Zustand ist, sondern eher einem Integrationsprozess gleichkommt. Dieser Vorgang hat wiederum mit sozialisierenden Mechanismen zu tun, welche zwischen Menschen bewusst und unbewusst ablaufen.

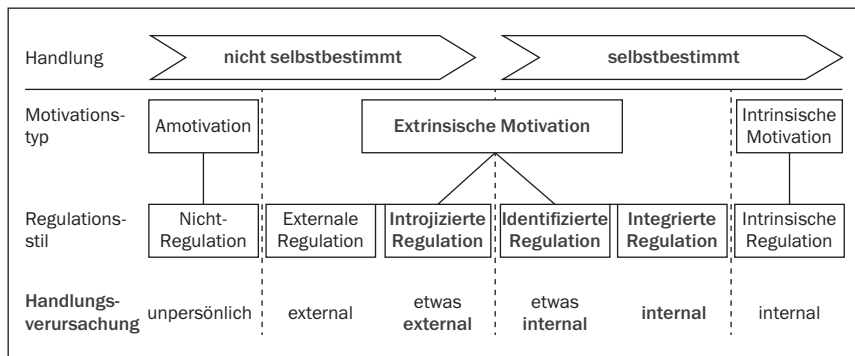
Internalisierung bzw. Integration als Kernprozess der Selbstbestimmung

Es hängt sowohl von der Art und Weise der sozialen Umwelt als auch von den inneren Ressourcen und Erfahrungen der Person ab, ob und wie die psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen befriedigt werden. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie haben Menschen die natürliche Tendenz, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Die Bedeutung ist eine doppelte: Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen und Verhaltensnormen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt und autonom zu erfahren *und* sich mit den anderen Personen verbunden zu fühlen. Autonomie und Eingebundenheit schließen sich also nicht aus⁴ (Deci/Ryan 1993, S. 227). Durch einen solchen Sozialisationsprozess bzw. „die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst“ (ebd.) gelangt die Person zum selbstbestimmten Handeln; Voraussetzung dafür ist die soziale Eingebundenheit in einem „akzeptierten sozialen Milieu“. Hier ist auch der Kernpunkt der Selbstbestimmungstheorie bezüglich vorliegender Fragestellung ersichtlich. Die Transformation von einer extrinsischen und somit außen gesteuerten Motivation in eine selbstbestimmte und innen gesteuerte, aber in der Form immer noch extrinsische Lern- und Leistungsmotivation, passiert dann, wenn die Person freiwillig die von außen gesetzten Ansprüche internalisiert und sich der wahrgenommene Ort der Handlungsverursachung nach innen verschiebt. Abbildung 3 zeigt diese zwei höchsten Stufen extrinsischer Motivation in diesem Kontinuum der Motivationstypen.

Die für die Selbstbestimmung relevante Dimension ist der Ort der Handlungsverursachung, die „*causality*“, welche als Ursache-Wirkungs-Zusammen-

4 Eingebundenheitsbedürfnisse verhalten sich nicht antithetisch zu den Bedürfnissen Kompetenz und Autonomie (Ryan 1991).

Abb. 3: Kontinuum der Motivationstypen (in Anlehnung an Deci/Ryan 2000, S. 237)



hang beschrieben werden kann. Die Stufen „identifizierte“ und „integrierte“ Regulation⁵ werden also immer noch der extrinsischen Motivation zugeordnet, jedoch haben sie bereits selbstbestimmten Charakter, weil sie letztlich von innen ausgelöst worden sind. Der wahrgenommene Ort der Verursachung ist internal. Der wesentliche Prozess ist dabei folgender: „Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch die Prozesse der Internalisierung und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci/Ryan 1993, S. 227).

Als für die Lehrer-Schüler-Beziehung zentrale Erkenntnis der Selbstbestimmungstheorie gilt: Die Internalisierung gesellschaftlicher Werte, Verhaltensregeln und der allgemeinen Schulmotivation von Kindern/Jugendlichen ist dann gefährdet, wenn die Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Einbindung frustriert wird. Die psychologischen Bedingungen stellen also das „A und O“ einer erfolgreichen Internalisierung dar.

6. Zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation und deren Entwicklung durch erziehungskompetente Lehrpersonen

Lehrpersonen verstehen sich im deutschen Staatsschulwesen in ihrem Selbstverständnis häufig eher als Unterrichtsexperten denn als Erzieher (Pekrun 2001,

5 Deci/Ryan (1993, S. 227) umschreiben die beiden Begriffe der Internalisierung wie folgt: „Internalisation ist der Prozess, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden (Meissner 1981; Schafer 1968). Integration ist der weitergehende Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert (Deci/Ryan 1991).“

S. 88). Daraus könnte geschlossen werden, dass die Erziehungskomponente und somit die Lehrer-Schüler-Beziehung für Lehrer einen geringen Stellenwert hat. *Bauer* (2007) weist darauf hin, dass es Lehramtsaspiranten an Wissen über die Gestaltung von Beziehungen mangelt (S. 78). Obwohl wir täglich, ja fast fortwährend in Beziehungen leben, wird selten reflektiert, was eine „Beziehung“ eigentlich ausmacht, d. h. was uns zur Verfügung steht, um das Beziehungsgeschehen, speziell im schulischen Kontext, zu beeinflussen. Die Beziehung zwischen Pädagogen und Kind gründet nach *Bauer* (2009) auf drei Komponenten⁶: 1. Sehen und Gesehen-Werden, 2. Perspektivenwechsel und Verstehen, 3. Führung (S. 111). Das Geheimnis, ja die Magie guter Pädagogik ist, so *Bauer* weiter, dass Kinder, die sich wahrgenommen und einfühlsam verstanden fühlen und die spüren, dass man leidenschaftlich an ihre Zukunft glaubt, es vertragen, „dass man – neben dem Lob, das ihnen zusteht – auch ihre Schwächen klar benennt und sie bei Bedarf durchaus auch deutlich kritisiert!“ (Ebd., S. 114)

In Lehrer-Schüler-Beziehungen spielen andere Erwartungshaltungen als in Eltern-Kind-Beziehungen mit. Die Bedeutung der Erwartungshaltung der Lehrer liegt darin, dass sie die Wahrnehmung und Beurteilung des Schülerverhaltens lenken⁷ (Ulich 2001, S. 88). Stark kontrollierende Lehrer sind jedoch nicht zwingend zurückweisend, während wenig kontrollierende Lehrer auch nicht notwendigerweise schülerorientiert sein müssen (Ulich/Jerusalem 1996, S. 185). Der Lehr- und Führungsstil einer Lehrperson ist bei der Förderung von selbstbestimmtem Lernen und der Lern- und Leistungsmotivation ähnlich wie der Erziehungsstil der Eltern zu beurteilen. Während beim Lehrer vor allem wichtig ist, dass er auf Lebensbezüge und Interessen der Schüler eingeht, ist es bei den Eltern vor allem die Berücksichtigung der Perspektive des Kindes (Grolnick/Ryan 1989).

Gemäß *Bauer* (2009) macht aus neurobiologischer Sicht die Vermittlung von Disziplin und Ordnung nur Sinn, wenn in erster Linie „Beachtung und liebende Zuwendung zum Kind bzw. zum Jugendlichen wirksam“ werden (S. 114). Es wird also klar, dass Lehrer neben der Erwartungshaltung und dem Führungsanspruch vor allem der Wertschätzung gegenüber den Schülern zentrale Bedeutung beimessen sollten. Erziehung ist ohne Beziehung nicht möglich und definiert sich letztlich durch die Qualität der Beziehung.

Schon *Fend* u. a. (1976, S. 105) hielten fest: „Lehrer sind in der Lage, günstige Bedingungen für eine hohe Lern- und Leistungsmoral ihrer Schüler zu schaffen.

6 „...die drei genannten Elemente bilden [...] die Grundlage dessen, was für die Beziehungsabläufe in der Schule entscheidend ist. Für alle drei genannten Komponenten ist das System der Spiegelnervenzellen, dessen Existenz erst Mitte der 90er Jahre entdeckt wurde, von entscheidender Bedeutung. [...] Spiegelnervenzellen sind die neurobiologische Grundlage für das „Lernen am Modell““ (*Bauer* 2009, S. 112).

7 Die Lehrer-Schüler-Interaktion wird aber beeinflusst von der Schulart, dem Unterrichtsfach, vom Alter und Geschlecht der Schüler, von ihrer sozialen Herkunft und deren spezifischen Interessen und Fähigkeiten (Ulich 2001, S. 88).

Sie sind in der Kombination hoher Leistungserwartungen und positiver Sozialbeziehungen zu den Schülern zu suchen.“ Dies entspricht wiederum dem fördernden, aber auch fordernden Erziehungsstil, welcher autoritativ genannt wird. Schulen moderieren über Erwartungen und den pädagogischen Führungsstil die Motivationsstruktur der Schüler.

Nach der Selbstbestimmungstheorie führen die Bemühungen und die Motivation von Lehrern zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen und schließlich zu höheren Lern- und Leistungsmotivationswerten der Schüler, was sich wiederum leistungsmäßig auswirkt. Das Prinzip „Beziehung – Erziehung – Unterricht“ ist wirksam. Längsschnittlich bleiben 20 Jahre später Effekte nachweisbar, welche von positiven Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern und zwischen Lehrern und ihren Schülern motivationsbezogen herrühren: Gemäß *Looser* (2011, S. 207) kann die berufliche Weiterbildungsmotivation im Alter von 35 Jahren zu 26 % sowohl durch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und der Lehrer-Schüler-Beziehung als auch durch die Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren bei ehemaligen Gymnasiasten erklärt werden, u. zw. unter Kontrolle der relativen Leistungsposition in der Schulklasse. Ähnliche Strukturgleichungsmodell-Berechnungen lassen sich auch für ehemalige Hauptschüler nachweisen (ebd., S. 210). Beziehung wirkt sich auf Motivation und auf Leistung aus. Lehrer tragen wesentlich zur längerfristigen Motivations- und Leistungsentwicklung der Schüler bei.

Bei guten Beziehungen von Kindern zu sozialkompetenten Eltern und Lehrpersonen dürfte die Internalisierung gesellschaftlicher Werte und der Lern- und Leistungsmotivation von Erfolg gekrönt sein, während sie bei belasteten Beziehungen erschwert wird. Insofern sind neben den methodisch-didaktischen vor allem personal-soziale Kompetenzen von Lehrkräften bedeutsam, damit Schüler eine umfassende Bildung erfahren und ihre Persönlichkeit entfalten können. Mit diesen Ergebnissen kann gezeigt werden, dass für die Erfüllung des Bildungsauftrags förderliche und authentische Beziehungen zu Lehrkräften große Bedeutung haben. Diesem Aspekt sollte deshalb gerade in der Ausbildung von Lehrpersonen größere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Literatur

- Bauer, J.: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007 (2014).
- Bauer, J.: Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel 2009, S. 109–115.
- Bauer, J.: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Pädagogik 62 (2010), Heft 7-8, S. 6–9; in diesem Band S. 35–41.

- Bauer, J.: Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. In: *Lehren & Lernen* 43 (2017), H. 1, S. 4–10; in diesem Band S. 23–34.
- Baumrind, D.: Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology Monographs* 4 (1971), S. 1–102.
- Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchung über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964.
- Bowlby, J.: *Attachment and loss. Vol. I: Separation*. New York 1973.
- Deci, E.L./Ryan, R.M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985.
- Deci, E.L./Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223–238.
- Deci, E.L./Ryan, R.M.: The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry* 11 (2000), S. 227–268.
- Fend, H.: *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern 1998.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väth-Szusdziara, R.: *Sozialisierungseffekte in der Schule*. Weinheim 1976.
- Frei, B.: *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster 2003.
- Grolnick, W./Ryan, R.M.: Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: *Journal of Educational Psychology* 81 (1989), S. 143–154.
- Hofer, M.: Familienbeziehungen in der Entwicklung. In: Ders./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen – Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen 2002, S. 4–27.
- Hüther, G.: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 487–495; wiederabgedr. in: Herrmann, U. (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim/Basel 2009, S. 41–48.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule*. Opladen 2001.
- Kruse, J.: Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hrsg.): *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen 2001, S. 63–83.
- Looser, D.: *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen/Farmington Hills MI 2011. Download: www.pedocs.de/volltexte/2013/6747/pdf/Looser_Soziale_Beziehungen_pdfa.pdf
- Maccoby, E./Martin, J.A.: Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In: Hetherington, E.M. (Ed.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley 1983, S. 1–101.
- Miller, R.: *Beziehungsdidaktik*. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel 2011.
- Neuenschwander, M.P./Goltz, S.: Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55 (2008), S. 265–275.
- Nohl, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933). Unveränd. Nachdruck der 2. Aufl. von 1933 Frankfurt/M. 1988.
- Pekrun, R.: Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S./Ders. (Hrsg.): *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen 2001, S. 84–105.
- Prenzel, M./Allolio-Näcke, L.: Bildungsqualität von Schule – Ein Überblick. In: Dies. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua*. Münster 2006, S. 7–17.

- Roth, G.: Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt. Stuttgart 2011.
- Ryan, R./Deci, E. L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (2000), S. 68–78.
- Schneewind, K. A./Walper, S./Graf, J.: Entwicklung und Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In: Amelang, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Differenzielle Psychologie*. Bd. 4: Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen 2000, S. 249–343.
- Schumacher, J.: Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten. Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter. Frankfurt/M. 2002.
- Steinberg, L.: We know some things. Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. In: *Journal of Research on Adolescence* 11(2001), S. 1–19.
- Steinberg, L./Lamborn, S./Dornbusch, D./Sanford M./Darling, N.: Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. In: *Child Development* 63 (1992), S. 1266–1281.
- Tausch, R./Tausch, A.: *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen 1977.
- Trommsdorff, G.: Eltern-Kind-Beziehungen aus kulturvergleichender Sicht. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hrsg.): *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen 2001, S. 36–62.
- Ulich, D./Jerusalem, M.: Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie*, Bd 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 153–208.
- Ulich, K.: *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim 2001.
- Wild, E./Hofer, M.: Familien mit Schulkindern. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen 2002, S. 216–240.

Dieser überarbeitete Beitrag erschien zuerst in: Lehren & Lernen 43 (2017), H. 3, S. 4–10.