

Referat Magdeburg, 26. November 2010
Überarbeitet im Mai 2011

Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
ursula.streckeisen@phbern.ch

Ringens um die ‚gute‘ Lehrer-Schülerbeziehung im Selektionskontext. Überlegungen zur Frage des Vertrauens vor dem Hintergrund einer Fallanalyse

(mündlicher Text)

Übersicht:

1. Einleitung	1
2. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als pädagogische Beziehung	2
2.1 Konzeptuelle Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung des Vertrauens	2
2.2 Vogel als Pädagogin: Vertrauen der Schüler, Interesse der Lehrerin	3
- Vertrauensgefährdung und Vertrauensgewinnung	4
- Vogels pädagogisches Selbstverständnis	5
2.3 Zwischenkommentar	6
3. Die pädagogische Lehrer-Schülerbeziehung im Kontext der Selektion	7
3.1 Konzeptuelle Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung des Vertrauens	7
3.2 Vogel zwischen Pädagogik und Selektion: Vertrauensinstrumentalisierung	8
4. Gesamtkommentar	9
Angeführte Literatur	10

1. Einleitung

Mein Interesse gilt der ‚guten‘, der als angemessen geltenden Lehrer-Schüler-Beziehung im pädagogischen Kontext, insbesondere der Bedeutung von Vertrauen in diesem Rahmen. Das Interesse gilt aber gleichzeitig auch der Gefährdung dieser ‚guten‘ Lehrer-Schüler-Beziehung, ihrer Gefährdung durch den Mechanismus der Selektion. Dabei wird die Perspektive von Lehrpersonen eingenommen: die Deutungen dieser Berufsträger/innen werden fokussiert. Ich stelle einen Fall aus einer Studie ins Zentrum, eine Reallehrerin, in deren Denken das *Vertrauen* der Schülerinnen und Schüler zentralen Stellenwert hat.

Das Handlungsproblem der Lehrperson, von dem ich hier ausgehe, ergibt sich aus dem widersprüchlichen Verhältnis von Fördern und Auslesen, das seinen historischen Ursprung in der Herausbildung des Lehrberufs hat. Der Nationalstaat schuf im 19. Jahrhundert die obligatorische Volksschule als Teil des modernen Bildungswesens. In dessen Rahmen sollten sozialisierende und qualifizierende Lehr-Lernprozesse stattfinden, die von einem Pädagogen, einer Pädagogin

gestaltet werden. Von Anfang an hatte das Bildungswesen einen organisatorisch hierarchischen Charakter. Entsprechend wurde ein Berechtigungswesen aufgebaut, im Rahmen dessen die Lehrperson Selektionen in die Wege leitet und damit wesentlich in die Vergabe von ‚Titeln‘ einbezogen wird, welche – als gesellschaftlich institutionalisiertes ‚Zeugnis‘ für Kompetenzen (Bourdieu) – den Zugang zu bestimmten Laufbahnen und Positionen im Bildungs- und im Beschäftigungsbereich ermöglicht. Schon immer waren im Lehrberuf neben den pädagogischen also auch selektionsbezogene Aufgaben zu erfüllen.

Ähnlich wie Nave-Herz (1977), die von einem „Anwalt-Richter-Dilemma“ spricht, und weiteren Autorinnen und Autoren, die „Widersprüche“ oder „Paradoxien“ feststellen¹, betrachte ich das Verhältnis von Fördern und Auslesen, von pädagogisch ausgerichtetem und von selektionsbezogenem Handeln im Lehrberuf als eine Spannung. Im Folgenden gehe ich in einem ersten Teil auf das *pädagogische* Handeln und in diesem Zusammenhang auch auf die Frage nach dem *Vertrauen* in der Lehrer-Schüler-Beziehung ein. In einem zweiten Teil steht das Problem im Vordergrund, dass die Selektion pädagogische Prozesse ‚stört‘, sodass für Lehrpersonen ein Dilemma entsteht. Gefragt wird dann, was unter dieser Bedingung mit dem *Vertrauen* passiert.

2. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als pädagogische Beziehung

2.1 Konzeptuelle Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung der Frage des Vertrauens

In mehr oder weniger enger Anlehnung an Oevermann (1996 u.a.) kann davon ausgegangen werden, dass das pädagogische Handeln der Lehrperson – idealtypisch gesehen – einen essentiellen Beitrag zur Entwicklung des jungen Menschen hin zu einem autonomen handlungsfähigen Subjekt leistet. Zu diesem Handeln gehört im schulischen Kontext vor allem das Vermitteln von Wissen und von Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen, aber auch das schulische Vermitteln von Normen und der Fähigkeit, über diese kritisch nachzudenken. Da die Prozesse des Lehrens und Lernens zwischen einem erwachsenen und einem noch-nicht-erwachsenen Menschen ablaufen, findet sich die Lehrkraft – ob sie dies wolle oder nicht – in Prozesse involviert, die über das Unterrichten und das schulische Erziehen hinausgehen. Als Lehrkraft findet sie sich in die ‚Sozialisation überhaupt‘ involviert, das heisst in die Entwicklung eines noch schutzbedürftigen jungen Menschen zum reifen Menschen. Ganz grundsätzlich besteht die Gefahr, dass die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers zum autonomen handlungsfähigen Subjekt sich in der Schule mit Schwierigkeiten verbindet. Nur auf der Basis eines Arbeitsbündnisses mit der Schülerin bzw. des Schülers und deren Eltern ist die Lehrperson in der Lage, solchen Schwierigkeiten entgegen zu wirken. Unter einem ‚Arbeitsbündnis‘ sei in Anlehnung an Oevermann (1996 u.a.) eine Beziehungspraxis verstanden, die familiäre Nähe („Diffusität“) und berufliche Distanz („Spezifizität“) miteinander verbindet und eine widersprüchliche Einheit bildet²: Die fördernde Lehrperson ist eine Art nahestehender Vater oder nahestehende Mutter, dies jedoch immer im Rahmen einer die Distanz markierenden beruflichen Rolle als Lehrperson. Unter diesen Bedingungen können sich die Schülerinnen und Schüler in der Ungeschütztheit ihres Noch-nicht-Erwachsenseins der Lehrperson gegenüber als ‚ganze Person‘ öffnen. Dies wiederum erlaubt es der Lehrperson, die Äusserungen und das Handeln

¹ Vgl. Reinhardt 1978, Helsper 1996 u.a.

² Oevermann hat dieses Konzept in Anlehnung an die Psychoanalyse mit ihren Konzepten ‚Behandlungsbündnis‘ und ‚Arbeitsbündnis‘ formuliert.

einer Schülerin bzw. des Schülers so zu deuten, dass deren Autonomiepotentiale sichtbar werden und sich entfalten können.

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem Vertrauen in dieser Beziehung zukommt. Mit ‚Vertrauen‘ meine ich – in Anlehnung an Erikson (1966/1953, 15) – ein „Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens (...), und zwar in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer und die Zuverlässigkeit seiner selbst“. Hier interessieren in erster Linie die ‚anderen‘.

In der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Literatur zur Lehrer-Schüler-Beziehung, die ich zur Kenntnis genommen habe³, ist – vor allem bei Schweer – von „zwischenmenschlichem Vertrauen im pädagogischen Feld“ die Rede (Schweer 1996, 36; auch Schweer 1997b, 203), auch von „interpersonalem Vertrauen“ (Schweer 1997b, 8): eine gegenseitige Vertrauensbeziehung von Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler wird also angenommen. Beide Akteure können denn auch „Vertrauensvorleistungen“ erbringen oder eben nicht (1997a, 8), wie es heisst. Beide können Vertrauen auch missbrauchen (ebd.) bzw. Vertrauen enttäuschen (1997a, 10). In seiner empirischen Untersuchung (1996, vgl. auch 1997b) fokussiert Schweer aber ausschliesslich die Seite der Lernenden⁴.

Was mit dem Vertrauen der *Lehrperson* in die Schülerin bzw. den Schüler gemeint sein könnte, ist mir bei der Literatursichtung nicht klar geworden. In einem *sozialisierungstheoretischen* Zusammenhang ist – jenseits des Focus der Lehrer-Schüler-Beziehung – von einer Haltung der Erzieherin, des Erziehers die Rede, die Oser (1994) unter dem Begriff der „pädagogischen Präsupposition“ aufgearbeitet hat. Ähnliches machen auch Flitner (2004/1982), Aufenanger (1992) oder Oevermann geltend. In Frage steht eine Als-ob-Haltung, eine Unterstellung der Erzieherin bzw. des Erziehers, wonach das Kind bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln oder weiter zu entwickeln in der Lage sei, die es in einem bestimmten Moment nicht besitzt. Teilweise wird dabei von „Zutrauen“ und nicht von „Vertrauen“ gesprochen, auch von „Zumuten“ (Cocard 2003, 67), was ich für einen treffenderen Ausdruck als „Vertrauen“ halte.

Angesichts der Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung scheint mir die verborgene, zumeist implizite Annahme einer *Reziprozität* der Vertrauensbeziehung, wie ich sie in der Literatur angetroffen habe, problematisch. Zwar wird diese Asymmetrie vielfach thematisiert, auch bei Schweer. Aber man müsste doch, als Folge davon, die Frage stellen, was für eine spezifische Art von ‚Vertrauen‘ auf Seiten der Schülerin erforderlich ist und was für eine spezifische Art von ‚Vertrauen‘ auf Seiten der Lehrperson gegeben sein muss, damit der Prozess des Autonomwerdens der Schülerin bzw. des Schülers positiv verläuft. Die angemessene Haltung der Schülerin bzw. des Schülers kann mit jener der Lehrperson kaum identisch sein.

Sehen wir uns an, was die Lehrerin Magali Vogel dazu denkt.

2.2 Magali Vogel als Pädagogin: Vertrauen der Lernenden, Interesse der Lehrperson

³ Vor allem Cocard 2003 und verschiedene Texte von Schweer (vgl. Literaturliste)

⁴ Es geht um Schüler, Hochschüler, Personen in Berufsausbildung (N = ca. 1000): Schweer fragt danach, auf welche Weise sich bei diesen Vertrauen entwickelt, Vertrauen an sich, aber auch Vertrauen in die konkrete Lehrperson. Eines der Ergebnisse lautet, dass die Genese von solchem Vertrauen aus der Sicht der Lernenden durch bestimmte Verhaltensweisen der Lehrpersonen positiv beeinflusst werden kann (Faktorenanalyse). Es geht um

- „Persönliche Zuwendung“ (Lehrperson interessiert sich für persönliches Wohl der Lernenden u.a.m.)
- „Fachliche Kompetenz und Hilfe“ (Lehrperson versteht, wo der Schuh drückt u.a.m.)
- „Respekt“ (Lehrperson blamiert die Lernenden nicht, hält gegebene Versprechen u.a.m.)
- „Zugänglichkeit“ (Lernende können mit Lehrperson offen reden; Lehrperson nimmt sich Zeit etc.)
- „Aufrichtigkeit“ (Lehrperson gibt Ungewissheit zu, ist am Lernerfolg wirklich interessiert u.a.m.)

Der Fall Vogel, auf den ich jetzt zu sprechen komme, entstammt einem 2007 abgeschlossenen Forschungsprojekt, das ich mit Denis Hänni und Andrea Hungerbühler durchgeführt habe (vgl. Streckeisen/Hänni/Hungerbühler 2007). Um die Frage zu untersuchen, wie Lehrpersonen deutlich mit der Spannung von pädagogischem Handeln und Selektion umgehen, wurden mit 37 Stadtberner Volksschullehrpersonen nicht-standardisierte Interviews durchgeführt.⁵ Die Auswertung des Materials erfolgte mit der Sequenzanalyse im Sinne der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2000 u.a.) und mündete in der Erstellung einer Deutungsmuster-Typologie.

Magali Vogel ist ausgebildete Realschullehrerin (Bern/Schweiz: „Sekundarlehrerin“ mit dreijähriger Ausbildung an der Universität). Ihr Alter beträgt im Zeitpunkt des Interviews (2004) ca. 40 Jahre, sie unterrichtet auf Real- und Hauptschulniveau.

Vertrauensgefährdung und Vertrauensgewinnung

Auf die Eingangsfrage, wie sie mit dem Dilemma zwischen Fördern und Auslesen umgehe, antwortet Frau Vogel zunächst, das sei „weniger“ ihre „eigene“ Spannung, und bald kommt sie auf die Schülerinnen und Schüler zu sprechen:

Magali Vogel:

Einfach den Schülerinnen und Schülern gegenüber ist die Frage, können sie überhaupt Vertrauen haben, wirklich ganz offen zu sein und mit ihren Problemen zu kommen, wenn sie wissen, das ist die gleiche Person, die nachher entscheidet.

(Seite 1 im Transkript)

Dass die Lehrperson gleichzeitig Förder- und Selektionsaufgaben hat, bringt – so Vogel – den Schülerinnen und Schülern „gegenüber“, also in der Interaktion mit ihnen, Schwierigkeiten: Frau Vogel ortet in der Lehrer-Schüler-Beziehung also ein Problem. Dabei liegt der Focus in ihren Augen bei den Schülerinnen und Schülern: Deren Vertrauen in die Lehrperson, das Vogel als grundlegende Voraussetzung für gelingende Lehr-Lernprozesse betrachtet, findet sich nämlich radikal in Frage gestellt. Es wird gewissermassen korrumpiert, weil die Schülerin weiss, dass die Person, an die sie sich mit ihren Problemen wenden könnte, später „entscheidet“, d.h.: Selektionsentscheide fällt, die ihr gegebenenfalls Erschwernisse bringen.

Für Frau Vogel hat die Bedrohung des Vertrauens der Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten zur Folge, die sie im darauf folgenden, hier nicht wieder gegebenen Satz im Interview erläutert. Sie befürchtet nämlich, die Schülerinnen und Schüler würden versuchen, ihr zu „gefallen“, indem sie im Gespräch zum Beispiel etwas sagen, von dem sie denken, es hinterlasse einen „guten Eindruck“. Frau Vogel befürchtet also, es werde ihr etwas vorgespielt wie etwa im Falle von Personen in Abhängigkeitsverhältnissen, die sich beliebt machen möchten. Entsprechend ist es in ihren Augen auch fraglich, ob die Schülerinnen und Schüler wirklich mit dem „kommen“ (wie sie sagt), was ihr echtes Problem ist: vielleicht behalten sie es lieber für sich, mutmasst Frau Vogel implizit, statt es der künftigen RichterIn anzuvertrauen. Sie sieht also, wegen des bedrohten Schülervertrauens, die Gefahr von zwei Arten von nicht-authentischem Schülerverhalten: Vorgaukeln und Verbergen.

Gleich im Anschluss schildert Magali Vogel, wie sie mit dem Problem umgeht.

⁵ Es wurden 25 Lehrpersonen interviewt, die auf der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) tätig sind, sowie zwölf Primarlehrpersonen, die Schüler/innen im 5. und 6. Schuljahr unterrichten. Bei der Auswahl der Fälle wurde darauf geachtet, dass die objektiven Merkmale Geschlecht, Alter der Lehrperson und Schulkreiszugehörigkeit sowie die Ausbildung und die Schulmodellzugehörigkeit gleich verteilt waren. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Magali Vogel:

Dort eh, (.) dort probiere ich einfach eh, (.) e- wenn wir, am Anfang, wenn ich neue Schülerinnen und Schüler habe, ist ist ganz ganz ein grosser Teil von meiner Arbeit, ihr Vertrauen zu gewinnen.

(Seite 2 im Transkript)

Bereits am Anfang – so Frau Vogel – versucht sie, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen (das gilt im Übrigen auch für die Eltern). Trotz Selektion probiert sie es „einfach“. Dabei spricht sie im Interview nicht etwa vom „Aufbauen“, sondern vom „Gewinnen“ dieses Vertrauens, was auf Aspekte der Verführung hinweist: Verführen muss man, wenn das Gegenüber ‚nachgeben‘ soll, einen Widerstand aufgeben soll. Zwar sieht sie es nicht als vollständig gesichert an, dass ihr dieses Vorhaben gelingt: sie sagt (was für sie typisch ist), sie „probiere“ es, scheint dabei aber optimistisch zu bleiben. Das verweist auf ihre Tendenz zur Selbstcharismatisierung (mehr dazu in Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007).

Magali Vogels pädagogisches Selbstverständnis

Später im Interview – ich verlasse jetzt die Eingangssequenz, um danach wieder auf diese zurück zu kommen – wird mehr oder minder deutlich, warum Frau Vogel zufolge das Vertrauen der Schülerin bzw. des Schülers in die Lehrperson unverzichtbar ist. Dieses stellt in ihren Augen für pädagogische Gelingensprozesse nämlich eine Voraussetzung dar.

Der Prozess, der *gelingt*, befähigt die Schülerin bzw. den Schüler in Magali Vogels Augen nicht einfach zu bestimmten Leistungen (S. 16 Transkript), er vermittelt auch nicht einfach bestimmte Fertigkeiten (28). Vor allem geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler im Leben „bestehen“ (16), dass sie „ihre Schritte machen können“, wie Frau Vogel sagt (16, ähnlich 15). „Ich trage die Verantwortung für mich selber und ich entscheide was ich was ich dann mache“ (22): dies lässt Frau Vogel einen zum Erwachsenen gewordenen Schüler sagen, den sie im Interview imaginiert. Dieser Verantwortung übernehmende und entscheidungsfähige Akteur hat auch „Vertrauen in sich selber“, sagt Vogel: er merkt: „Ich kann wenn ich das wirklich will, und es hat Leute wo mir helfen“ (22). Frau Vogel schwebt als Ziel so etwas wie Mündigkeit oder Autonomie vor, die die Fähigkeit, sich helfen zu lassen, mit einschliesst.

Durch ihr eigenes Verhalten unterstützt Frau Vogel – ihren Aussagen zufolge – den Prozess des Sich-Öffnens der Schülerinnen und Schüler: „Ich tue sie halt auch fragen, wo sie was sie für ein Gefühl t- auf das wo sie sagen rückfragen, so dass sie merken, es nimmt mich echt wunder, an was sie sind“ (24). Frau Vogel hat also ein neugieriges Interesse an den Schülerinnen und Schülern, und sie sagt von sich selber dass sie über ein entsprechendes „Talent“ verfüge (20), die Schülerinnen und Schüler zu spüren (20) („Gschpüri“ auf Berndeutsch, 21). *Dem Vertrauen, das auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers gegeben sein muss, entspricht also in den Augen von Frau Vogel nicht etwa ein irgendwie geartetes Vertrauen der Lehrerin in den Schüler, sondern eine Neugier an der Schülerin und am Schüler, an seinen Problemen, an seinem auch privaten Leben: eine Reziprozität im Sinne eines gegenseitigen Vertrauen im engeren Sinn des Wortes gibt es nicht.*

Vor dem Hintergrund ihres Wissens über die Schülerin bzw. den Schüler kann Vogel dann – so ihre Überzeugung – auch pädagogisch handeln, das heisst: „die kleinsten Schritte“ sehen (5) und „merken, dass jemand will und nächhär dort stützen“ (5). Frau Vogel ist auch gewillt, gleichsam *stellvertretend* Verantwortung zu übernehmen und unter Umständen einen Entscheid zu treffen, mit dem eine Schülerin bzw. ein Schüler „jetzt gerade nicht einverstanden“ ist. Als Lehrerin sei sie den Schülerinnen und Schülern überlegen, kenne und durchschaue sie sie, begründet Frau

Vogel ihre Einschätzung. Es gäbe Phasen, da „sehen sie einfach absolut nicht, wo sie stehen“ (23), betont die Interviewee und nennt als Beispiel einen Schüler, der „irgendwie Bundesrat“ (Mitglied der Schweizer Regierung) werden möchte, ohne zu sehen, dass man dafür etwas tun müsste, ohne zu sehen, dass man nicht einfach im Bundeshaus anklopfen und fragen könne, „Hättet Ihr bitte einen Platz frei“ (23).

Magali Vogel sieht aber auch Grenzen des eigenen angemessenen Handelns: „Was ich auch merke ist, dass diese Probleme, wo ich bei mir selber nicht gelöst habe, kann ich nicht lösen bei den Kindern“ (27). Wenn sie etwas bei einem Kind „nicht mehr loslässt“ (28), sodass sie „nicht mehr schlafen kann“, „dann hat das etwas mit mir zu tun, dann muss ich etwas machen“ (28), gibt sie zu verstehen. Hier setzt also ein Forschungsprozess über sie selber ein. Für das Kind aber, dem sie nicht helfen kann, holt sie „Hilfe von aussen“ (29), etwa von einer Heilpädagogin (29).

2.3 Zwischenkommentar

Frau Vogels Konzept trägt unverkennbar Züge, die einem psychoanalytischen Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung nahe sind. Dank ihrer Neugier und ihrer Empathiefähigkeit („Gschpüri“) betreibt sie – so jedenfalls stellt sie es dar – gleichsam Forschung an der Schülerin bzw. am Schüler, der ihr seinerseits vertraut und sich vertrauensvoll öffnet, sich der Lehrerin also zeigt. Das ermöglicht dieser, ihn zu verstehen, gleichsam diagnostische Aussagen zu machen und im entscheidenden Moment angemessen zu handeln: etwa zu „stützen“ wenn sie merkt, dass der Schüler jetzt „will“, dass er eine innere Barriere überwunden hat. Magali Vogel sieht aber auch ihre eigene Grenze, indem sie – explizit psychoanalytisch – festhält, dass sie *dann* nicht angemessen pädagogisch handeln könne, wenn das Problem einer Schülerin bzw. eines Schülers bei ihr selber eine neurotische Reaktion auslöst.

Aus einer psychoanalytischen Perspektive betrachtet, öffnet sich die Schülerin bzw. der Schüler – falls es Schwierigkeiten gibt oder solche drohen – in dem Sinne, als er Themen zur Sprache bringt, die sonst nur im Rahmen einer diffusen, durch bedingungsloses Vertrauen gekennzeichneten Intimbeziehung berührt werden. Diese Öffnung verdankt sich dem Mechanismus der Übertragung, der in diesem Zusammenhang seine Wirkung entfaltet: der Schüler verhält sich so, als befände er sich innerhalb einer diffusen naturwüchsigen Sozialbeziehung, etwa innerhalb einer Eltern-Kind-Beziehung. Er sagt dem Lehrer zum Beispiel, er wolle kein Französisch lernen, weil seine Stiefmutter Französin sei. Und er tut dies, weil er dem Lehrer vertraut (Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007, 73).

Sein Gegenüber indes, die Lehrperson, öffnet sich auf ganz andere Weise (vgl. Müller-Pozzi 1991 zur „psychoanalytischen Haltung“ u.a.): Sie wendet sich der Schülerin bzw. dem Schüler bedingungslos zu; sie begegnet all seinen Wünschen, Abwehrmechanismen, Gefühlen mit derselben Aufmerksamkeit, mit demselben Wohlwollen und Interesse, und mit derselben kritischen Einstellung. Die Aufmerksamkeit der Lehrperson gilt dem Innern der Schülerin bzw. des Schülers⁶. Sie versucht, dessen Leben einführend wahrzunehmen und zu verstehen (Müller-Pozzi spricht von „Herstellen“, „Halten“ und „Deuten“ der Übertragung). Das Verstandene muss der Schülerin bzw. dem Schüler dann im richtigen Moment mitgeteilt werden, sodass Probleme ‚abfallen‘ können, also eine ‚Heilung‘ erfolgen kann. Auch das *Handeln* der Lehrperson kann ‚heilend‘ sein: Die Lehrperson kann den Schüler vielleicht vorerst einmal vom

⁶ Es geht allerdings auch um Offenheit dem *eigenen* Inneren gegenüber, um das Spiel des Schülers nicht einfach mitzuaagieren und dadurch zu unterstützen (Müller-Pozzi 1991 u.a.).

Französischunterricht dispensieren und dafür mehr Mathematik machen lassen, was dieser liebt. Dank dem Abbau von Druck gewinnt der Schüler dann gegebenenfalls das Interesse am Französisch zurück.

Die Lehrperson erfährt also von der Schülerin bzw. vom Schüler sehr Persönliches und Intimes. Vor der Gefahr einer unzulässigen Grenzüberschreitung, die den Problemabbau beim Gegenüber gefährden würde, schützt sie sich durch Abstinenz: Die Lehrperson erzählt *nicht* aus ihrem eigenen Innern, sie verhält sich *anders* als in Intimbeziehungen. Sie ist zwar offen und authentisch, gleichzeitig aber distanziert und neutral. Sie dringt – so würde die Psychoanalytikerin weiter argumentieren – auch nur soweit in ‚intime‘ Bereiche der Schülerin bzw. des Schülers vor, als es zum Abbau von Problemen erforderlich ist, verzichtet also auf Voyeurismus. Eben dies macht sie vertrauenswürdig. Zugleich schirmt sie sich vor masslosen Ansprüchen der *Schülerin* bzw. des *Schülers* ab, falls dieser versucht sein sollte, sie in ein partikularistisches Verhältnis zu sich selber zu bringen. Das würde nämlich den Problemabbau erschweren (Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2001, 70ff.). Auch das macht sie vertrauenswürdig. Sollte die Schülerin bzw. der Schüler lügen, betrügen oder Regeln nicht einhalten, sieht die Lehrperson darin eher den Ausdruck von Schwierigkeiten, als dass sie einen Vertrauensmissbrauch diagnostizieren würde.

Fazit:

Ausgehend von Magali Vogels Denken und psychoanalytisch weitergedacht, muss das Pendant zur vertrauenden Schülerin bzw. zum vertrauenden Schüler nicht so sehr eine Lehrperson sein, die dem Gegenüber ebenfalls Vertrauen entgegenbringt, sondern vor allem eine vertrauenswürdige Lehrperson, die den Schülerinnen und Schülern wohlwollend begegnet, aufmerksam und an ihnen quasi forschungsmässig interessiert ist und gleichzeitig Grenzen zu ziehen weiss.

(Falls die Lehrperson jemandem Vertrauen entgegen bringt, dann typischerweise wohl vor allem den Eltern. Sie vertraut etwa darauf, dass diese auf glaubwürdige und zuverlässige Art dafür sorgen, dass die Kinder in der Schule ‚dran‘ bleiben. - Diese Frage gälte es weiter zu überlegen.)

3. Die pädagogische Lehrer-Schüler-Beziehung im Kontext der Selektion

3.1 Konzeptuelle Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung der Frage des Vertrauens

Das Arbeitsbündnis mitsamt dem eben geschilderten Vertrauen der Schülerin bzw. des Schülers in die Lehrperson und dem empathischen Interesse der Lehrperson an den Lernenden kann unter den Bedingungen der modernen Schule kaum wirklich entstehen. Es würde – so Oevermann (1996) – Freiwilligkeit des Schulbesuchs voraussetzen. Darüber hinaus müsste die Schülerin bzw. der Schüler (zusammen mit den Eltern) die Lehrperson frei auswählen können, dem er sich dann öffnet. In Wirklichkeit ist dies nicht der Fall. Schliesslich erschwert die Selektionsaufgabe der Lehrkraft die Herausbildung eines Arbeitsbündnisses und des damit verbundenen Vertrauens: Wie Magali Vogel festhält, ist es fraglich, ob Schülerinnen und Schüler in eine Lehrperson Vertrauen haben können, wenn sie wissen, dass diese auch Selektionsentscheide trifft. Darauf sei nun eingegangen.

Die Selektion – dies die These – beeinträchtigt die Autonomieentwicklung der Schülerin bzw. des Schülers, da sie einen pädagogisch *nicht-sinnvollen* Schmerz zufügt. Dieser Schmerz ergibt sich nur im Falle der Negativselektion, etwa aus dem Verweis einer Realschülerin in die Hauptschule. Dass es der Schülerin am neuen Ort ‚wohl‘ ist (wie häufig argumentiert wird) bedeutet nicht, dass dieser Schmerz nicht existiert. Er besteht erstens in einer narzisstischen

Kränkung, denn die Schülerin bzw. der Schüler belegt nun von zwei möglichen Schultypen den hierarchisch tieferen, der – ganz öffentlich und formell – weniger Ansehen hat. Zweitens verringern sich mit der Negativselektion die künftigen Ausbildungs- und Berufschancen, versperrt doch der Abschluss im hierarchisch tieferen Schultyp gewisse Ausbildungswege. Auf solch schmerzliche Erfahrungen reagiert die Schülerin bzw. der Schüler gegebenenfalls mit Demotivierung im Leistungsbereich und mit Problemen in der Autonomieentwicklung überhaupt.

Die Lehrperson ist also nicht nur Pädagogin, ‚Anwältin‘ der Lernenden, sondern auch Selektionsagentin und damit eine potentiell für alle Schülerinnen und Schüler bedrohliche Richterin. Dem Anwalt-Richter-Dilemma kann sie in modernen Schulsystem nicht entfliehen. Es fragt sich, wie die Lehrperson mit dem Dilemma – insbesondere bezüglich der Vertrauensfrage – umgeht.

3.2 Magali Vogel zwischen Pädagogik und Selektion: Vertrauensinstrumentalisierung

Ich komme zur Eingangssequenz im Interview zurück.

Wie gesagt: Damit die Schüler „mit ihren Problemen kommen“, zeigt sich Frau Vogel darum bemüht, von Anfang an das (bedrohte) Vertrauen zu gewinnen. Sie fährt im Interview aber fort mit einem neuen, in eine andere Richtung weisenden Argument und sagt, die gute Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler sei auch nötig mit Blick auf die *Selektion*. Die Gestaltschliessung an der entsprechenden Stelle lautet:

Magali Vogel:

Aber das ist, das ist für mich eigentlich das Wichtigste, dass ich eine Beziehung habe zu ihnen als Personen, die unabhängig ist von ihren Leistungen Und dass sie das, dass sie das auch merken mit ehm, ja, es ist irgendwie banal, aber sie haben es, sie brauchen es, dass man sie gerne hat. Unabhängig von dem, was sie leisten, das müssen sie merken vorher. Dann wird es, dann kann man nachher auch schwierige Entscheide treffen.

(Seite 2 im Transkript)

Frau Vogel strebt eine Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern an, welche – für diese sichtbar – unabhängig von den Leistungen ist. Hier, im Zusammenhang mit der Selektion, führt sie aber nicht die eigene Neugier ein, die sie an die Lernenden bindet und angemessene Diagnosestellungen sowie entsprechendes pädagogisches Handeln ermöglicht, hier nennt sie vielmehr das ‚Gernehaben‘, d.h. die emotionale Zuwendung, ein Element der Diffusität, ohne dieses in eine Verbindung mit interessierter analytischer Reflexion, kritischer Distanz oder Grenzziehung zu bringen. Frau Vogel macht sogar geltend, „Die Schüler brauchen es, dass man sie gerne hat“. Mit dieser Aussage lässt offen, ob die Lehrperson – hier zum „man“ mutiert, das Ich ist verschwunden – die Schülerinnen und Schüler tatsächlich gerne hat oder nicht, ob sie also authentisch ist oder nicht, wenn sie sich den Schülerinnen und Schülern zuwendet. Das eventuelle Vorgeben von Empathie wird – in ihrer Deutung – als eine Verhaltensweise der Lehrerin denkbar, die *legitim* ist. So-tun-als-ob gehört in einen Zusammenhang von strategischem Verhalten. Das ‚Vorgaukeln‘, das sie bei den Lernenden *befürchtet*, findet in der Deutung Vogels also ins als angemessen geltende *Lehrerverhalten* Eingang.

Wenn Schülerinnen und Schüler merken, dass man sie gerne hat, „dann kann man nachher auch schwierige Entscheide treffen“, sagt Vogel weiter. Die ‚gute Beziehung‘ stellt in Frau Vogels Argumentation nun nicht mehr eine Voraussetzung dafür dar, dass Schülerinnen und Schüler mit ihren Probleme „kommen“, die Lehrperson eine Diagnose formulieren und

Entwicklungsprozesse fördern kann, sondern sie erleichtert der Lehrerin das Treffen von Selektionsentscheiden. Diese fallen ihr manchmal schwer, sind „schwierige Entscheide“. Der Lösungsstrategie aber, mit der Frau Vogel die Probleme für sich entschärft, ist ein ‚perfides‘ Moment inhärent: Dank dem Vertrauen der Schülerinnen und Schüler fällt ihr das Treffen von Selektionsentscheiden weniger schwer, gibt sie zu verstehen. In dem Masse, in dem sie das Vertrauen – bewusst oder unbewusst – in dieser Absicht zu gewinnen versucht, erhält ihr Verhalten perfiden Charakter.

4. Gesamtkommentar

Frau Vogel geht davon aus, dass die Selektion die Lehr-Lernprozesse erschwert. Es besteht die Gefahr – so ihre Diagnose –, dass die Schülerinnen und Schüler in einem selektiven Schulsystem der Lehrperson nicht vertrauen. Das Vertrauen, um das Frau Vogel trotz Selektion bemüht ist (sie „ringt“), ist in ihren Augen die Grundvoraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler sich der Lehrperson gegenüber öffnen und mit den Problemen zu ihr „kommen“. Diese Öffnung kann aber, wie das Interview mit Frau Vogel zeigt, auch unauthentisch sein und damit eine „Verkehrung“ erfahren (Honneth 2002). Der gesellschaftliche Kontext (Schule als Instanz mit gesellschaftlicher Selektionsfunktion), in welchen die pädagogische Lehrer-Schülerinteraktion eingebettet ist, macht dies möglich: Das Gefallenwollen der Schülerin bzw. des Schülers oder das Vorgaukeln von Zuneigung zur Lehrperson, wie es die Interviewee schildert, deutlich darauf hin. Falls aber die Öffnung der Schülerin bzw. des Schülers eine authentische ist und die Verkehrung ausbleibt, besteht im gesellschaftlichen Kontext der Selektion die Gefahr, dass das geschenkte Vertrauen durch die Lehrperson missbraucht wird. Die Realität des Dilemmas Fördern-Auslesen holt Frau Vogel – ihren eigenen Deutungen zufolge – gleichsam ein: das Vertrauen, das ihr als Pädagogin ernsthaft am Herzen liegt und das sie trotz Selektion aufzubauen bestrebt ist, um pädagogisch angemessen handeln zu können – dieses Vertrauen wird von ihr zugleich auch instrumentalisiert. Sein Aufbau erscheint nicht allein pädagogisch-selektionskritisch, sondern auch dadurch motiviert, das Selegieren als Aufgabe besser zu bewältigen. Der vertrauende, sich geliebtühlende Schüler erträgt den Schmerz der Selektion besser als der nicht-vertrauende, und er ‚hasst‘ die selegierende Lehrerin weniger: so dürfte die implizite Annahme von Magali Vogel lauten. Man müsste dies überprüfen.

In ihrem Ringen um Schülervertrauen und in ihrer Unfähigkeit, der Gefahr der Vertrauensinstrumentalisierung zu entgehen, zeigt sich die tiefe strukturelle Verankerung und die gesellschaftliche Robustheit des Dilemmas zwischen Fördern und Auslesen im Lehrberuf.

Angeführte Literatur

Aufenanger, Stefan (1992), *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Cocard, Yves (2003), *Vertrauen im Jugendalter. Theoretischen Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt

Erikson, Erik H. (1966), *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Orig. 1953)

Flitner Andreas (2004), *Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Weinheim: Beltz (Orig. 1982)

Helsper, Werner (1996), *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569

Honneth, Axel (2002), *Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung*. In: Ders. (Hrsg.), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Campus, 141-158

Nave-Herz, Rosemarie (1977), *Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozio­logie und in die Diskussion um den Rollenbegriff*. Neuwied: Luchterhand.

Müller-Pozzi, Heinz (1991), *Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung*. Bern: Paul Haupt

Oevermann, Ulrich (1996), *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182

Oser, Fritz (1994), *Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur*. In: Seibert, N. und H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: Pims, 773-800

Reinhardt, Sibylle (1978), *Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (4), 515-531

Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi, Andrea Hungerbühler (2007), *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu eine beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schweer, Martin K. W. (1996), *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Hans Huber

Schweer, Martin K. W. (1997a), *Eine differenzielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 2-12

Schweer, Martin K. W. (1997b), *Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden*. In: Ders. (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 203-216

Wernet, Andreas (2000), *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske und Budrich