

Roland Reichenbach

FÜHREN UND SICH FÜHREN LASSEN: ZUR QUALITÄT SCHULISCHER AUSTAUSCHPROZESSE

Vorbemerkung

Pädagogische Führung kann als ein sozialer Austausch verstanden werden, in dem es wesentlich um Macht und um Vertrauen geht. Es sei die These vertreten, wonach im Hinblick auf schulische Lern- und Bildungsprozesse sowie die Bildungskarriere „privilegiert“ zu sein, bedeutet, als Schülerin oder Schüler über bessere Möglichkeiten als andere zu verfügen, hochwertige pädagogische Austauschbeziehungen einzugehen. Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist nicht nur von Tausch im Sinne sozialer Austauschtheorien geprägt, sondern auch von interpersonalen und intrapersonalen Täuschungsstrategien, aber freilich auch Interaktionen, die weder als Austausch noch als Täuschung interpretiert werden müssen. Die Täuschungsbereitschaft – dies eine Spezifizierung der These – ist dabei in Funktion der Tauscherwartung der sozialen Austauschpartner zu verstehen. Für den Kontext Unterricht heißt dies u. a., dass der situationsangepasste Einsatz von Täuschungsstrategien sowohl im Interesse der Schüler/innen als auch im Interesse der Lehrpersonen liegt. Weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler täuschen zu wenig oder zu wenig subtil, ihr authentischer Habitus gereicht ihnen zum Nachteil. Insofern dürfen die folgenden Bemerkungen auch als Kritik am Ideal der authentischen Kommunikation verstanden werden. Authentizität ist ein bedeutsames Kriterium für intime Langzeitbeziehungen, aber in öffentlichen Erziehungs- und Bildungsanstalten hat es nichts zu suchen.

1. Unterricht als sozialer Austausch

1.1 Dominanzmanöver – mehr oder weniger kaschiert

Während der Anspruch, sämtliche Erziehungs- und Bildungsprozesse austauschtheoretisch analysieren zu wollen, kaum überzeugen könnte, sind bedeutsame Interaktionen im schulischen Unterricht durchaus aus dieser Perspektive zu erhellen. Unterrichten ist eine Kommunikationspraxis, die zu einem Großteil darin besteht, dass Lehrpersonen der Schulklasse oder einzelnen

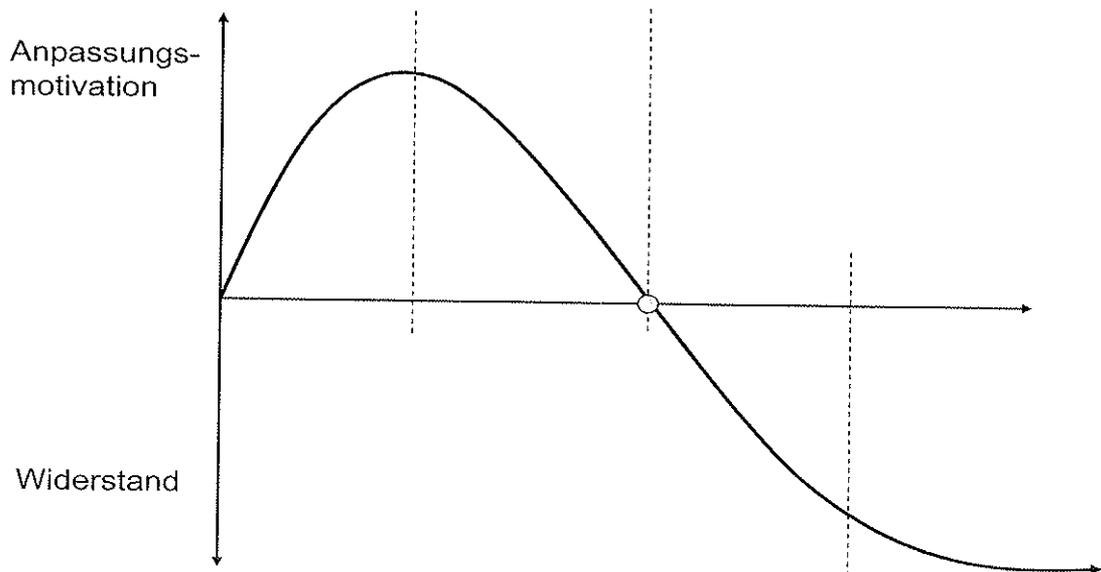
Schülern in mehr oder weniger kurzer Folge und auf mehr oder weniger direkte Art Handlungsanweisungen geben, die entweder prompt befolgt werden sollen oder deren Ausführung zu einem späteren Zeitpunkt erwartet wird. Wie in jeder rollenkomplementären und asymmetrischen Beziehung geht es hierbei um kommunikative Dominanzmanöver, mit denen eine bestimmte Ordnung als Voraussetzung institutionellen Lehrens und Lernens hergestellt werden kann. Die Aufgabe pädagogischer Führung und Autorität ist die Etablierung eines beweglichen sozialen Gleichgewichts, d.h. eines spezifischen Anerkennungsverhältnisses, in welchem dominante und inferiore Positionen – sei ihre Differenz mitunter auch gering – unterscheidbar sind. Dieses Verhältnis kann hinsichtlich seiner Komplementarität und Reziprozität kritisch hinterfragt und normativ-idealistisch interpretiert werden, gleich bleibt sich, dass es im pädagogischen Feld wenig Möglichkeiten der prinzipiell herrschaftsfreien Kommunikation gibt. Die Differenz „superior versus inferior“ muss dabei keineswegs immer mit der Differenz „mächtig versus ohnmächtig“ zusammenfallen. Hingegen führt konsequent „symmetrische Kommunikation“ zumindest Watzlawick et al. (1969) zufolge auch in – insgesamt „symmetrischen“ – Langzeitbeziehungen immer zur Eskalation. Symmetrische Kommunikation ist in dieser Lesart die standhafte Weigerung der Beteiligten, die inferiore Position einzunehmen („nachzugeben“). Rollenkomplementär funktionierende Kommunikationsverhältnisse benötigen daher immer wieder das Zugeständnis und die Bereitschaft einzelner, zeitweilig die inferiore Position einzunehmen (vgl. Vollmer 1991).

Unter der Bedingung der allgemeinen Akzeptanz der wechselseitigen Moral auch im pädagogischen Bereich kommt es daher fast notgedrungen zu so genannten verdeckten Dominanzmanövern. Die asymmetrischen Verhältnisse werden kommunikativ verschleiert, um politisch bzw. pädagogisch korrekte Umgangsweisen zu ermöglichen. So wird das Problem des Gebens und Befolgens von Handlungsanweisungen auf beiden Seiten der strukturellen Differenz entschärft. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob ein Akteur einem anderen etwas befiehlt, oder ob er ihn freundlich auffordert, etwas zu tun, oder eine begründete Erwartung an ihn formuliert, oder ob er bloß einer Hoffnung Ausdruck gibt, ein Bedürfnis artikuliert, oder eine so genannte „Ich-Botschaft“ abgibt und z. B. ein Gefühl äußert. Sofern der Sprechende mit diesen Sprachakten allerdings ein bestimmtes Verhalten beim Anderen bewirken will, sind alle genannten Einflussversuche als – mehr oder weniger verdeckte – Dominanzmanöver zu verstehen. Das sogenannte „aktive Zuhören“ stellt vielleicht die subtilste Form der Dominanzkaschierung dar.

Dominanzmanöver sind soziale Einflussversuche, die in Machtbeziehungen bzw. Autoritätsbeziehungen anfänglich die Motivation der Anpassung (= Konformitätstendenz) bei den Adressaten stärken (oder stärken sollen), dann aber, wenn die Einflussnahme als zu stark erfahren wird, zunehmend ein zweites Motiv aktivieren, nämlich die Tendenz, die „verlorene Freiheit“ oder die als bedroht wahrgenommene Freiheit wieder herzustellen, also die Reaktanzmoti-

vation oder der Widerstand (vgl. Dickensberger/Gniech/Grabitz 1993, S. 251; Buschmeier 1994, S. 63ff). Die Reaktanz ist zunächst nur latent, und das Anpassungsmotiv noch wirksam; sie kann aber später manifest werden und ein Schüler mag z. B. seinem Unwillen Ausdruck geben und sich sogar weigern, einer Handlungsanweisung der Lehrperson Folge zu leisten (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Anpassung und Widerstand in Funktion der Stärke des Versuchs der sozialen Einflussnahme (vgl. Buschmeier 1994, S. 63ff).



Es deutet sich an dieser Stelle an, dass Schüler/innen insgesamt nicht sehr geschickt sind, wenn sie ihrem inneren Widerstand häufig freien Lauf geben und ihre Reaktanz deutlich manifestieren. Umgekehrt könnte es für Lehrpersonen bedeutsam sein, die direkten oder plumpen Einflussnahmen nicht zu übertreiben und, wo es hilfreich ist, zu kaschieren (aus diesem Grund fragen Lehrpersonen etwa: „Wer möchte einen Anfang machen?“). Oder sie „laden die Kinder ein“, sich mehr zu beteiligen oder überhaupt tätig zu werden, oder sie verstehen sich bloß als „Begleiter von Lernarrangements“ und sind in Schulen tätig, in denen von „Lernangeboten“ die Rede ist und sogar von „Pflichtangeboten“. Damit aber der Widerstand maßvoll bleibt bzw. gar nicht auftritt, muss es sich für die Gehorchenden insgesamt lohnen, sich anzupassen. Gehorchen kann als sozialer Tauschakt verstanden werden. Die Macht bzw. Ohnmacht der einzelnen Akteure muss aber, wie erwähnt, nicht mit ihrer strukturellen Position zusammenfallen. Es ist durchaus möglich, dass die strukturell ungünstigere oder inferiore Position – zumindest zeitweilig – mit mehr Macht verbunden ist, und umgekehrt, dass etwa eine Lehrperson von ihren Schülern nur sehr begrenzt oder überhaupt nicht als Autorität anerkannt wird. Doch auch in solchen Fällen mag der subjektive Nutzen des Gehorchens für die Schüler/innen groß

sein; so mögen die betreffenden Tauschbeziehungen bloß Inszenierungen der vorgetäuschten Autoritätsanerkennung und des vorgetäuschten Gehorsams darstellen, wenn es etwa schlecht um die eigenen Noten steht, diese aber als wichtig erachtet werden. Auch die vorgetäuschte Autoritätsanerkennung ist eine solide Basis für gelingende Schulkarrieren, wobei sich die Täuschungen sowohl auf die Anerkennung der Autoritätsperson als Funktionsträger, als Person und als Vertreter eines Werte- und Interessenbereiches beziehen können.

Im Unterschied zu ökonomischen Transaktionen, bei den meistens recht klar ist, welchem Geben welches Nehmen entspricht, z. B. welche Mengen zu welchem Preis ausgetauscht werden, ist, wie Blau (1964) betont hat, beim sozialen Tausch typischerweise unklar, ob, und wenn ja, wie viel und wann, jemand erhält, der vorher gegeben hat. Soziale Tauschakte verursachen ungenaue Verpflichtungen: A mag B einen Gefallen tun und dafür in der Zukunft eine Gegenleistung erwarten, doch welche es ist und ob es überhaupt zu einer Gegenleistung kommt, ist zuvor nicht ausgemacht und kann auch nicht verhandelt werden – die allfällige Gegenleistung liegt ganz im Ermessen von B. So ist der soziale Tausch zumindest zu Beginn einer Beziehung mit gewissen Risiken verbunden. Soziale Austauschbeziehungen entstehen daher oft relativ langsam und beginnen mit kleineren Transaktionen, die wenig Vertrauen erfordern. Die Vertrauenswürdigkeit der Austauschpartner wird durch die Erfüllung von Verpflichtungen für geleistete Dienste gestärkt und demonstriert (vgl. Kruse 2003, S. 1).

Während Homans (1957, 1960) vor allem wegen seines Sozialbehaviorismus und psychologischen Reduktionismus kritisiert worden ist, kann man gegen soziale Austauschtheorien generell ins Feld bringen, dass es sowieso nicht angemessen sei, menschliches Verhalten und Sozialleben primär als Austausch zu begreifen, und dass die Reduzierung sozialer Interaktionen bzw. sozialen Austausches auf ökonomische Transaktionen oder rein psychologische Prozesse abzulehnen sei. Diese Kritikpunkte wenden sich heute eher gegen die Nachfolgetheorien, insbesondere gegen den Rational Choice-Ansatz. Auf der anderen Seite gibt es Verfechter der sozialen Austauschtheorien, welche eher die Bedeutung des sozialen Kapitals betonen, den „methodischen Individualismus“ hingegen ablehnen oder zumindest kritisch betrachten. So sieht Kappelhoff (1995) soziale Interaktionen zwar als Tausch, unterscheidet aber analytisch zwischen Tauschhandlungen, Tauschbeziehungen, Tauschsystemen und Tauschmoralitäten. Tauschbeziehungen werden dabei als in Sozialstrukturen eingebettet betrachtet, die von ökonomischen, sozialen, aber eben auch moralischen Aspekten abhängen (vgl. ebd., S. 6): „Tauschsysteme können [...] durch ihr erfolgreiches Funktionieren die sie steuernde Tauschmoralität reproduzieren und damit ihre eigene Überlebensfähigkeit sichern“. Daraus folge, dass „Tauschsysteme Gelegenheiten zum moralischen Handeln anbieten müssen, wenn sie eine entsprechende Tauschmoralität erhalten wollen“ (S. 11).

Was den Bereich der nicht-pädagogischen Führung betrifft, so konnte insbesondere mit den Untersuchungen im Anschluss an die so genannte Leader-

Member-Exchange-Theorie (Graen/Uhl-Bien 1995) – auch „LMX“ genannt – gezeigt werden, welche unterschiedliche Qualität Austauschbeziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern aufweisen können, vor allem hinsichtlich der Frage, ob neben den formellen Einflussmöglichkeiten auch informeller Einfluss möglich ist. Das Stichwort hieß zunächst „Empowerment“. Keller und Dansereau (1995) definieren diese als wahrgenommene Kontrolle aus Sicht des Untergebenen. Dazu ein Beispiel von Judith Kruse:

„Ein Mitarbeiter signalisiert, dass er die Entwicklung einer sozialen Austauschbeziehung anregen will, indem er gewissenhaft arbeitet und sich für Zusatzaufgaben anbietet. Wenn er dann keine entsprechende Gegenleistung erhält, führt das zu der Wahrnehmung, dass er den Austausch nicht kontrolliert. Er fühlt sich machtlos im Bemühen um Gestaltungsspielraum und Steigerung seines Selbstwerts, seine Versuche, diese Tauschelemente zu erhalten, sind fruchtlos“ (Kruse 2003, S. 7).

Diese Konstellation, d.h. die Bemühung um Intensivierung der Austauschbeziehung, ist auch für Schule und Unterricht typisch. Folgendes (paraphrasierte) Narrativ einer Schülerin, das im Rahmen eines Seminars zu Tausch- und Täuschungsstrategien im Unterricht gesammelt worden ist, mag dies verdeutlichen:

„Einem Lehrer, der mir immer nur schlechte Noten gibt, wiewohl ich zwar nicht gut bin, aber der einfach nicht sieht, wie sehr ich mich doch anstrenge, mag ich mein Interesse für das Fach, das er unterrichtet, nicht mehr geben. Und wenn ich merke, dass nicht einmal mein vorgetäushtes Interesse, welches ich u. a. durch ständiges Händehochhalten zu zeigen versuche, etwas an der Lage verbessert, dann sowieso nicht mehr [...]“

Im Sinne der LMX-Theorie (Graen/Uhl-Bien 1995; Gerstner/Day 1997; Neubauer/Rosemann 2006) kann man sagen, dass beide Beispiele für vergebliche Versuche stehen, die Qualität des Austausches – „von unten“ – zu verbessern. Diese Qualität kann mit den Kategorien „hoch“, „mittel“ und „tief“ untergliedert bzw. beurteilt werden. Ein „low-quality LMX“ meint den rein verhaltensökonomisch motivierten Austausch (Vorgesetzte/Lehrpersonen geben Anweisungen, Untergebene/Schülerinnen und Schüler erfüllen sie: „Dienst nach Vorschrift“). Bei einem „moderate LMX“ ist der Austausch mehr als nur „vertraglich“ bzw. „formell“, d.h. es werden – in begrenztem Maße – auch persönliche Ressourcen ausgetauscht. Ein „high-quality LMX“ bezeichnet demgegenüber eine soziale Austauschbeziehung mit gegenseitigem Verpflichtungsgefühl und ausgeprägtem Vertrauen.

Der Leader-Member-Exchange-Ansatz stellt aus mindestens drei Gründen eine Erweiterung von klassischen Führungstheorien dar: erstens werden auch individuell ausgehandelte, dyadische Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen fokussiert, zweitens gibt es vielfache und plausible Bezüge zu Führungsstil- und Rollen-Konzepten sowie zum Konzept der situativen Führung und drittens wird auch die Entwicklung der Beziehung zwischen den Beteiligten beachtet. Während Lehrpersonen bzw. Vorgesetzte sowohl auf

formeller als auch informeller Ebene Einfluss ausüben können, ist diese Möglichkeit für Geführte in der Regel auf den informellen Bereich beschränkt. Das Hauptproblem besteht deshalb vor allem darin, dass die Austauschpartner entweder zu wenig oder aber zu viel Macht besitzen. Während bei mangelnder Macht mit Reaktanz und Widerstand gerechnet werden muss, wird von den LMX-Vertretern gerne behauptet, „high-quality LMX“ – also hohe wahrgenommene Kontrolle – führe zu Leistungssteigerung, zu Arbeitszufriedenheit, zu einem größeren Verpflichtungsgefühl, zu größerer Innovationsfreudigkeit, zu mehr so genanntem Organizational Citizenship Behavior (OCB) und zu einer geringeren Kündigungstendenz (Graen/Uhl-Bien 1995; Kruse 2003).

2. Privilegiert sein: sich auf geschickte Weise führen lassen

In der letzten Zeit wurde im Anschluss an Erkenntnisse aus der Pisa-Studie und anderen Studien versucht, Modelle zu entwerfen und zu prüfen, mit welchen die Logiken der Bildungsübergänge und der Bildungsentscheidungen besser verstanden werden können. Zum einen werden soziologische Modelle rationaler Wahlentscheidungen vorgeschlagen, mit denen der Zusammenhang zwischen den Aspekten (1) Ressourcen sozialer Herkunft (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital), (2) primäre Herkunftseffekte (schulische Performanz), (3) sekundäre Herkunftseffekte (Kosten- und Nutzenkalkulation) und der (4) Bildungsentscheidung erfasst werden soll (vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 12). Zum anderen gibt es psychologische Wert-Erwartungs-Modelle, die den Theorien des sozialen Austausches nahe kommen, in denen die (1) Ressourcen der sozialen Herkunft und (2) die schulischen Leistungen des Kindes an die (3) individuelle Erfolgserwartung (Beurteilung der Realisierungschancen), (4) die Kosten und Erträge der Bildungsalternativen (monetäre und nichtmonetäre Kosten, Stuserhaltungsmotiv, genereller Wert von Bildung, Ausbildungs- und Berufschancen) und (5) die Bildungsentscheidung geknüpft werden (vgl. Maaz, Hausen, McElvany/Baumert 2006, S. 310). Mit solchen Modellen, eher gedacht für große Datensätze, können die kommunikativen und strategischen Interaktionen und Austauschbeziehungen der maßgeblichen Akteure in der Schule, nämlich der Lehrer/innen und Schüler/innen, nur begrenzt erfassen werden, wiewohl dies nicht unmöglich ist.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die den gezielten Tausch von Ressourcen erfolgsversprechend machen – heute auch „Selbst-“, und „Sozialkompetenzen“ genannt – gehören:

1. die Gegenseite beobachten und erkennen können, wie es um deren Ressourcen für Handlungen oder Handlungsunterlassungen steht, die für ego von Bedeutung sind;

2. die Fähigkeit, die Darstellung der eigenen Person zu kontrollieren und den sozialen Erwartungen anzupassen;

3. die Fähigkeit, die eigenen Wünsche der Situation anzupassen.

Die strategischen Passungsleistungen könnte man durchaus auch als – oder im Sinne von – „Assimilations- und Akkommodationsprozessen“ bzw. entsprechenden „-leistungen“ sensu Piaget (2003/1970) oder als „identitätsfördernde Fähigkeiten“ sensu Krappmann (2000/1969) begreifen (namentlich Rollendistanz, „Role taking“ und Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung) und generell den strategischen Nutzen von „sozialen Kompetenzen“ und „sozialen Kognitionen“ beleuchten. Jedenfalls kann man spezifische Fähigkeiten des Selbst- und Beziehungsmanagements kennzeichnen und es steht außer Frage, dass diese Fähigkeiten auch in Schule und vor allem Unterricht eingesetzt, aber auch gelernt und vertieft bzw. subtilisiert werden. Wer weiß, was dem Lehrer gefällt, der schafft sich günstigere Tauschbedingungen als derjenige, der dies nicht weiß oder der vielleicht nicht einmal weiß, was er eigentlich selber will.

3. „Schöner Schein“

3.1 Gehorchen als Tauschakt

Wer in einem günstigen Bildungsumfeld lernen und leben darf, wird es darüber hinaus leichter haben, auch den persönlichen Nutzen aus Unterricht und Schule zu optimieren, wenn nicht gar zu maximieren (wenn nicht von allein: die Eltern werden helfen). Das austauschtheoretisch rekonstruierbare schulische und unterrichtliche Funktionieren hängt, wie eine weithin ignorierte Binsenwahrheit zu berichten weiß, von zwei Sorten von Autorität ab: von Sach- und Führungsautorität der Lehrperson (vgl. Helmke 2003, S. 78-84). Autorität kann als Tauschverhältnis begriffen werden. Jedes Anerkennungsverhältnis stellt eine Form von Austausch immaterieller Güter dar, und Anerkennungsverhältnisse zerbrechen, wenn die Erwartungen aus einem offerierten (immateriellen) Gut wie z.B. Vertrauen allzu stark enttäuscht werden.

Zwar gilt für asymmetrische Konstellationen jeweils, dass, wer gehorchen muss, nicht zustimmen kann, und wer befehlen kann, nicht argumentieren oder auf Argumente hören muss (vgl. Kopperschmidt 1980). Dennoch kann Gehorchen kann als sozialer Tauschakt begriffen werden, dessen Vollzug voraussetzungsreich ist. Nicht zuletzt geht es in vielen pädagogischen Situationen um die Fähigkeit, Belohnungsaufschub ertragen zu können. Diese Fähigkeit besteht darin, sich künftig höheren Gewinn oder geringere Kosten gegenüber momentanem geringen Gewinn oder höheren Kosten vorstellen und diese entsprechend gewichten zu können. Ein kleines Kind, impulsiv und in seiner Egozentrik steckend, ist zu beidem nicht fähig. Deshalb ist seine Unterrichtung

nur begrenzt möglich. Aber auch ältere Kinder oder Jugendliche können mit dieser Gewichtung, berechtigt oder nicht, große Mühe haben, und der kurzfristige Nutzen, der aus der Verweigerung einer pädagogischen Handlungsanweisung resultieren kann, mag erheblich größer erscheinen als der unsichere, zukünftige Gewinn oder Nutzen, der durch Gehorsam in der Gegenwart, durch Befolgen der mehr oder weniger subtilen Handlungsanweisung suggeriert oder vermutet wird.

In einer Seminarsitzung meinte ein Student (hier paraphrasiert): „Diese Lehrerin stellte für mich eine Autorität dar, weil sie an mich glaubte“. Seine Mathematiknoten hätten sich damals mit der neuen Lehrerin innerhalb eines Jahres wesentlich verbessert. „Ich machte, was sie von mir wollte, weil sie mir das Gefühl gab, an mich zu glauben und das habe ich vorher in Mathematik nicht erlebt“. Verstehen wir diese Aussage als eine Beschreibung eines sozialen Austausches, so könnte man reformulieren:

„Du gibst mir das Gefühl, an mich zu glauben (du hilfst mir, mein mathematisches Selbstwirksamkeitsgefühl zu erhöhen) – ich gebe dir dafür meinen Gehorsam“.

Ein solcher Tausch könnte auch als einseitige oder mutuelle Täuschung funktionieren:

„Du gibst vor, an mich zu glauben, dafür tu ich so, als ob ich mich für Mathematik interessieren würde“.

Oder:

„Du täuschst vor, an meine Fähigkeiten in Mathematik zu glauben, das ist nett von dir, dafür tu ich so, als ob ich mich für Mathematik interessieren und deine Handlungsanweisungen befolgen würde“.

Beispiele für Mutualität aus der Perspektive der Lehrperson könnten folgende Reformulierungen sein:

„Da ihr so tut, als ob ihr euch für Mathematik interessieren würdet – und das rechne ich euch hoch an, denn ich weiß, dass ihr keinen Nutzen in der Mathematik erkennen könnt –, gebe ich euch nicht nur das Gefühl, dass ihr eine tolle Klasse seid, sondern ihr kriegt auch tendenziell bessere Noten“.

Gute Noten für gezeigtes Interesse – kein schlechter Tausch. Man kann viele Aspekte des Unterrichts als eine Form des Tausches interpretieren und man kann die typischen Inszenierungen als Täuschungen kritisieren. Man kann Unterricht mitunter auch als einen Tausch von Täuschungen, als ein sich gegenseitiges Täuschen bzw. auch als Vortäuschung von Tauschverhalten oder Tauschakten verstehen. Jeder dieser Fälle kann bildungsrelevant sein und zwar durchaus nicht nur in einem negativen Sinne. Nicht nur der Nutzen, sondern auch die bildungsrelevanten Wirkungen vorgetäuschten Interesses, vorgetäuschten Wissens, vorgetäuschten Gehorchens bzw. vorgetäuschter Autoritätsanerkennung mögen vielfältig sein. Dies hat weniger mit dem „heimlichen Lehrplan“ zu tun und noch weniger mit „Heimlichkeit“, viel eher mit stillschweigenden Einverständnissen (wie sie typisch sind für Langzeitbeziehungen).

3.2 Inszenierungen: Didaktik des Scheins

Es kann also nicht „bloß“ um eine „Als-ob-Didaktik“ (vgl. Hendrick 2004) gehen, welche eher eine bedeutsame Haltung im Umgang mit Unsicherheit bezüglich Wichtigkeit und Relevanz des Lerninhaltes und mit dem Desinteresse der Schüler beschreibt. Nicht allein die Haltung interessiert, sondern vielmehr der Tausch von Haltungen bzw. Inszenierungen (d.h. vorgetäuschten Haltungen). Der Schüler, der im Unterricht auf die Handlungsanweisungen der Lehrperson in einem positiven und produktiven Sinne eingeht, „als ob er sich für die Sache interessierte“ (Hendrick 2004, S. 204; Oelkers 2003, S. 67f.), lässt sich sozusagen auf einen Tauschhandel ein, ob er das weiß oder nicht. Seine Haltung (Offenheit, Neugierde, Lernbereitschaft) ist ein gutes Angebot und er sollte dafür auch eine angemessene Gegenleistung erwarten dürfen (ein interessantes Thema, neue Einblicke, Erwerb neuer Fähigkeiten). Macht er kein gutes Angebot bzw. lässt er sich auf keinen Handel ein, wird er früher oder später auch darauf behaftet werden. Der Tausch wird als unfair erlebt und die Austauschbeziehung leidet darunter oder bricht gar zusammen.

Die unterrichtlichen Täuschungen mögen wesentlich auch Selbsttäuschungen darstellen. Die Fähigkeit zur Selbsttäuschung gehört zu den unterschätzten ironischen sozialen Kompetenzen. Dass sich auch Lehrpersonen über sich täuschen (meist in Richtung positives Selbstbild bzw. zu positiv vermutetes Fremdbild), hat nicht nur eine mögliche anti-depressiven Wirkung, vielmehr mag aus dem wechselseitigen und dem Sich-selber-Täuschen ein positives Lernklima entstehen. Denn: Wie lernt man, sich für Mathematik zu interessieren, wenn man sich nicht für Mathematik interessiert? Indem man so tut, als würde man sich für Mathematik interessieren. So lernt man nicht nur, sich für Mathematik zu interessieren, sondern man lernt auch Mathematik! Sich involvieren durch imitieren; Interesse durch Imitation und Imagination – auch eine Form der „Erziehung der Gefühle“ (vgl. Reichenbach/Maxwell 2007).

Zur Als-ob-Mentalität der schulischen Lernsituation gehört die Inszenierung, etwa die Notwendigkeit, dass die schulischen Lehrinhalte immer als wichtig zu betrachten sind. Es ist nötig, dass die Lehrperson so tut, als sei das Wissen, das Gebiet, welches sie lehrt, von (großer) Bedeutung. Nicht dass die Schüler dies unbedingt glauben sollen – sie sollen vielmehr unbedingt glauben, dass die Lehrperson dieses Wissen für (sehr) wichtig hält. Entsteht bei den Schülern das Gefühl, der Lehrperson sei gleichgültig, was sie lehrt und ob gelernt wird oder nicht, so verliert sie ihre fachliche Autorität, die ihr vielleicht zuvor unterstellt worden ist, in Kürze. Die Ernsthaftigkeit und Autorität der Lehrperson zeigt sich wesentlich am Fach- und Sachbezug. Die logotrope Dimension des Unterrichtens hat die Funktion, die Sache als wichtig erscheinen zu lassen. Zur Dramaturgie des Erscheinens gesellt sich eine dramatische Architektonik des Wissens: Wer A nicht begreift, wird B niemals verstehen können. Zur Invarianz der Lehr- und Lernschritte – sei sie behauptet, sei sie triftig – gesellt sich als weiterer Aspekt zur Stärkung der Autorität des Wis-

sens manchmal die behauptete oder mit guten Gründen erhoffte Transferwirkung (Transfer = Nutzen). Ohne diese Inszenierungen und mehr oder weniger wechselseitigen Täuschungen, auf die ja meist auf allen beteiligten Seiten bereitwillig eingegangen wird, wäre Unterricht kaum denkbar.

Wir können pädagogische Autorität also als mehr oder weniger gelungene Tausch- und Täuschungsmanöver begreifen. Dabei ist davon auszugehen, dass es meist auch einen unmittelbaren Nutzen des Befolgens von Handlungsanweisungen geben kann. Während die Kosten des Gehorchens in der Regel in der Freiheitsbeschränkung in Form der Einschränkung unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung liegen, mag der Nutzen des Gehorchens u. U. in der Sicherheit liegen, in einer Form von „Geborgenheit“, in der Erwartbarkeit und Kontrolle, in der Entlastung von Verantwortungszumutungen u. a. m., also in der Befriedigung zentraler Motive, die keineswegs nur Kindern vorbehalten sind.

3.3 Tausch von Täuschungen

Die Fähigkeit, die anderen zu täuschen, sich selbst zu täuschen, u. a. gerade dadurch, dass man andere zu täuschen meinen muss, mag also durchaus produktive Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. Sommer 1992; Sullivan 2004, Taylor 1993). Schulische Inszenierungen als inauthentisch zu kritisieren, ist leicht, aber der Ertrag solcher Kritik ist gering. Besser wäre es, schulischen Unterricht als ein relativ artifizielles, aber – da sehr verbreitet – als ein normales Interaktionsgeschehen zu verstehen, welches nur sehr bedingt freiwillig zustande kommt. Der Zwangscharakter der Schule und des Unterrichts, der ja mitunter nur durch die Beziehungen, den sozialen und emotionalen Support, der aus der Gemeinsamkeit resultieren mag, erträglich wird, schlägt sich nieder in Strategien, mit welchen die mit Schule immer verbundenen notwendigen und nicht notwendigen Übel ausgehalten werden können. Auch wenn es hervorragenden Unterricht gibt und vielleicht sogar fast dauerinteressierte Schüler, so ist der schulische Unterricht doch oft langweilig. Vieles von dem, was getan werden muss, wird als sinnlos erlebt oder beurteilt. Zum Glück bleibt dieser Sinn oder Zweck: die Prüfung und die Noten. Ohne dieselben wäre die Sinnlosigkeit des Tuns mitunter kaum zu ertragen. Es ist leicht zu akzeptieren, „nur“ für die Prüfung zu lernen, wenn ich nur glauben kann, dass ich für dieses leidige Tun auch etwas bekomme, was mir in der einen oder anderen Form „etwas bringt“. Denn auch wenn ich jetzt nicht erkennen kann, was das alles soll, so ertrage ich den fehlenden Sinn ja nur, wenn er sich als ein künftiger Sinn oder zumindest Nutzen am Horizont verspricht. Dass es nicht gelingt, den Sinn in der Tätigkeit selbst zu erkennen, mag ein häufiges Phänomen schulischen Lernens, aber auch Lehrens zu sein, wenn aber zusätzlich überhaupt keine Erwartungen mehr an diese Tätigkeit gebunden werden können, und seien sie scheinbar bloß „instrumenteller“ Natur, dann wird das schulische Geschäft für alle Beteiligten eine mühselige Angelegenheit. Wenn es aber gelingt, sein Lernen zumindest zu instrumentalisieren, d.h. in einen

Tauschhandel zu verwickeln, für den besteht die Chance, dass ihn die Materie, die den Anlass des Tausches darstellt, früher oder später interessieren wird. Für diesen Tausch bedarf es der Täuschung.

Dass die Täuschung ein wichtiges Mittel nicht nur des Überlebens, sondern auch des Lebens und Wohllebens darstellt, scheint für Täuschungstheoretiker insgesamt klar zu sein. „Deception is an essential component of our ability to organize and shape the world, to resolve problems of coordination among individuals who differ, to cope with uncertainty and pain, to be civil and to achieve privacy as needed, to survive as a species, and to flourish as persons“ schreibt beispielweise Nyberg (1996, S. 187). Zu den Täuschungsstrategien gehören Buller und Burgoon (1996) zufolge:

1. Verfälschen und Irreführen (falsification),
2. Verschweigen und Verbergen (concealment),
3. zweideutiges, ausflüchtiges Reden bzw. Wortverdrehen (equivocation).

Die Autoren zeigen, dass – im Gegensatz zur landläufigen Meinung – kommunikatives Täuschungsverhalten nur schlecht erkannt wird und dass insbesondere das non-verbale Verhalten kaum reliable Aufschlüsse gibt. Nyberg ebd., S. 198f.) unterscheidet acht Arten des Täuschens, vier Arten des aktiven Täuschens (1a-1d) und vier Varianten des passiven Täuschens, also des Täuschungen-geschehen-Lassens (2a-2d).

1a Dazu beitragen, dass jemand etwas Unwahres glaubt.

1b Dazu beitragen, dass jemand seinen Glauben an etwas Unwahres aufrechterhält.

1c Dazu beitragen, dass jemand den Glauben an etwas Wahres aufgibt.

1d Dazu beitragen, dass jemand etwas Wahres nicht glauben kann.

2a Zulassen, dass jemand etwas Unwahres zu glauben beginnt.

2b Zulassen, dass jemand seinen Glauben an etwas Unwahres aufrechterhält.

2c Zulassen, dass jemand seinen Glauben an etwas Wahres aufgibt.

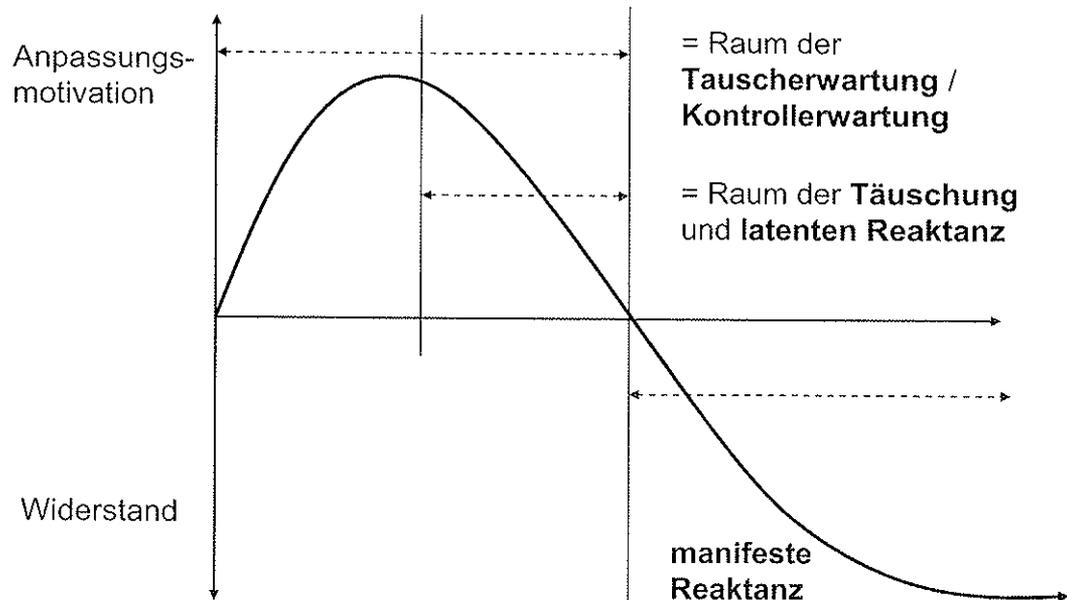
2d Zulassen, dass jemand weiterhin ohne Glauben an etwas Wahres verbleibt.

Alle diese Täuschungsstrategien kommen freilich auch im Alltag von Schule und Unterricht vor. Für jede dieser acht Möglichkeiten lassen sich moralisch bedenkliche Beispiele finden, aber auch Situationen, in denen die Strategie durchaus aus moralischen Gründen normativen Charakter aufweisen kann. Es sind dies typischerweise auch professionsethisch bedeutsame Situationen, in welchen die Insuffizienz diskursethischen Begründens und Empfehlens evident wird.

Die Gründe für moralisch legitime bzw. nicht notwendigerweise illegitime Täuschungsmanöver sind vielfältig: Während der Glaube an Unwahres nicht nur nicht immer schadet, sondern sogar positive Wirkungen haben mag, kann die Kenntnis der Wahrheit destruktive Wirkungen haben, deren Vermeidung möglich und ethisch vertretbar sind. Es ist m. E. eine reizvolle, aber noch ausstehende Arbeit, die Thematik des Täuschens in pädagogischer Hinsicht zu

systematisieren und zu versuchen, Kriterien für legitime und illegitime Formen des Täuschens (und vielleicht auch des Tausches) im schulischen Kontext zu formulieren und diskutieren.

Abb. 2: Abnahme der Anpassungsmotivation als latente Reaktanz und Ort der Täuschung



Im Sinne einer Weiterführung der Abbildung 1 kann nun auch der Zusammenhang zwischen Anpassung und Widerstand einerseits und Tausch und Täuschung andererseits erläutert werden (vgl. Abb. 2). Während die positive, noch durch kein oder kaum reaktives Verhalten geprägte Anpassungsmotivation die „offene“ Zone des Tausches darstellt, transformiert sich diese Zone mit der latenten Reaktanz bei zunehmender Einflussnahme in die weniger transparente Zone des „Tausches und der Täuschung“ (= wahrscheinlich die schulische Normalzone). Wo aber weder Tausch noch Täuschung mehr möglich sind, kommt es zum offenen Problem, vielleicht sogar zum Konflikt. Wo weder Tausch noch Täuschung ist, ist auch kein („normaler“) Unterricht mehr möglich (vgl. Abb. 2).

Allerdings ist im Sinne der Leader-Member-Exchange-Theorien davon auszugehen, dass die Qualität der schulischen Dyaden zwischen Lehrperson und Schüler/innen diesbezüglich ganz unterschiedlich ausfallen. Während eine Person A eine relative hohe Anpassungsmotivation zeigen mag, die bei geringer zusätzlicher sozialer Einflussnahme schnell absinkt, mag Person B nur schwer zu motivieren sein (benötigt also wesentlich mehr Einfluss, um das erwünschte Verhalten zu zeigen) und zeigt ihre höchste Anpassung u.U. unter Bedingungen, unter welchen die latente Reaktanz von A schon in manifeste Reaktanz umschlägt. Solche Differenzen machen den Unterricht für Lehrpersonen mitunter zu einem schwierigen Unterfangen.

Schlussbemerkung

Die Qualität von Austauschprozessen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, so sollte hier argumentiert werden, ist auch – aber sicher nicht ausschließlich – ein Produkt strategischer Kompetenz bzw. der Geschicklichkeit der Schüler/innen (und der Lehrpersonen). Geschicklichkeit im Umgang mit Lehr-Lern-Zumutungen könnte ein weiteres wichtiges Element bzw. empirisch gesprochen: eine zu untersuchende Variable sein, um das Verständnis der Etablierung, Verfestigung und Ausweitung von Bildungsungleichheiten in prozessualer Hinsicht weiter zu vertiefen.

Literaturverzeichnis

- Becker, R./Lauterbach, W.: Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, S. 9-40.
- Blau, P. M.: Exchange and Power in Social Life. New York 1964.
- Buller, D. B./Burgoo, J. K.: Interpersonal deception theory. *Communication Theory*, 6, 1996, S. 203-242.
- Buschmeier, U.: Macht und Einfluß in Organisationen. Göttingen 1994.
- Dickenberger, D./Gniech, G./Grabitz, H.-J.: Die Theorie der psychologischen Reaktanz. In: D. Frey/M. Irie (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 1. Bern u. a. 1993, S. 243-274.
- Gerstner, C. R./Day, D. V.: Meta-Analytic Review of Leader – Member Exchange Theory: Correlates and Construct Issues. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1997), S. 827-844.
- Graen, G. B./Uhl-Bien, M.: Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member-Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-level Multi-Domain Perspective. *The Leadership Quarterly*, Vol. 6, 1995, S. 219-247.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze 2003.
- Hendrick, U.: Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2004), S. 192-206.
- Homans, G. C.: Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63, 1957, S. 597-606.
- Theorie der sozialen Gruppe. Köln/Opladen 1960.
- Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1797). In: ders. (hrsg. v. W. Weischedel): Werkausgabe, Bd. XII, 1977, S. 398-690.
- Kappelhoff, P.: Soziale Interaktion als Tausch. Tauschhandlung, Tauschbeziehung, Tauschsystem, Tauschmoralität. *Ethik und Sozialwissenschaften*, (6) 1, 1995, 3-13.
- Keller, T./Dansereau, F.: Leadership and Empowerment: A Social Exchange Perspective, in: *Human Relations*, Vol. 48, 1995, S. 127-144.
- Kopperschmidt, J.: Argumentation. Sprache und Vernunft, Teil II. Stuttgart u. a. 1980.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität (1969). Stuttgart 2000.

- Kruse, J.: Führung und Tausch. Universität Lüneburg: Institut für Mittelstandsforschung & Institut für BWL, 2003.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J.: Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006), S. 299-327.
- Nyberg, D.: Deception and Moral Decency. In P. A. French/Th. E. Uehling, Jr./H. K. Wettstein (eds.): Midwest Studies in Philosophy, Vol. XX, Moral Concepts. Notre Dame 1996, S. 186-203.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim 2003.
- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung (1970). Hrsg. v. R. Fatke. Weinheim 2003.
- Reichenbach, R./Maxwell, B.: Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83 (2007), S. 11-25.
- Sommer, V.: Lob der Lüge. Täuschung und Selbstbetrug bei Tier und Mensch. München 1992.
- Sullivan, E.: Lügen, nichts als Lügen (2001). Reise durch ein vertrautes Land. München 2004.
- Taylor, S. E.: Positive Illusionen (1989). Produktive Selbsttäuschung und seelische Gesundheit. Reinbek b. Hamburg 1993.
- Vollmer, G.: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim 1991.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation, Formen – Störungen – Paradoxien. Bern 1969.

Dietrich Benner (Hrsg.)

Bildungsstandards

Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen.
Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven

2007

Ferdinand Schöningh

Paderborn · München · Wien · Zürich