

Andrea Lanfranchi

Beziehungskompetenz

Auswirkungen auf Lernen und Verhalten

Zusammenfassung

Beziehungskompetenz ist ein Kernelement pädagogischer und besonders heilpädagogischer Professionalität. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, feinfühlig und fürsorglich mit Gesten und Worten auf Mitmenschen einzugehen, um Nähe und somit ein Resonanzverhältnis herzustellen, das bei der anderen Person Vertrauen zu sich selbst und zu ihrer Umgebung schafft. Beziehungskompetenz von Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiteren pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen beeinflusst das Verhalten und Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen massgebend: Sie bewirkt ein höheres Wohlbefinden, ein positiveres Selbstkonzept, gesteigerte Sozialkompetenz sowie bessere Leistungen und weniger Problemverhalten.

Resumé

Dans les métiers de la pédagogie, et plus encore de la pédagogie spécialisée, la compétence relationnelle est fondamentale. On entend par là la capacité de s'occuper des autres de manière sensible et attentive en gestes comme en paroles, pour établir ainsi une proximité et ce faisant, pour créer une résonance qui éveille chez l'autre la confiance en soi et en son entourage. La compétence relationnelle des enseignant-e-s, des pédagogues spécialisé-e-s, ainsi que des autres spécialistes du domaine pédago-thérapeutique a une très forte influence sur le comportement et l'apprentissage des enfants, adolescent-e-s et adultes: elle est à l'origine d'un bien-être accru, d'une représentation de soi plus positive, de compétences sociales plus grandes, ainsi que de meilleures performances et d'une diminution des comportements problématiques.

«Eine gute schulische Heilpädagogin»

Wir alle waren in der Schule und viele von uns sind oder waren auch durch eigene Kinder mit der Schule konfrontiert. An was denken wir *zuerst*, wenn jemand sagt: «Das ist eine gute Lehrerin»? An deren Fachwissen, an die Klarheit und gute Organisation ihres Unterrichts, an die gute Klassenführung? Oder kommt uns vielmehr das in den Sinn, was man eben *zuerst* sieht und hört oder «spürt», wenn man in eine Klasse eintritt, in der alles «stimmt»? Würde man eine kleine Umfrage machen, könnten das die ersten Assoziationen sein: Die Atmosphäre ist gespannt und zugleich anregend, stress- und angstfrei, die Beziehung zwischen der Lehrperson und «ihren» Schülerinnen und Schü-

lern sowie das Verhältnis der Kinder untereinander ist liebevoll und respektvoll. Die Lehrerin ist «in Beziehung» zu jedem Kind, auch zu Boris (Name frei erfunden), der aufgrund einer anhaltenden schweren Krise in seiner Familie keine Gelegenheit auslässt, die Lehrerin herauszufordern und Mitschülerinnen und Mitschüler zu provozieren. Für die Schulische Heilpädagogin, die diese Klasse begleitet, sind die Aggressionen dieses Kindes eine Art Hilferufe. Es sieht so aus, als ob Boris mit der Verletzung der Schulregeln sowie dem oppositionellen Verhalten die Loyalität der Fachpersonen einfordern würde. In etwa so: «Mal sehen, ob sie mich trotzdem gerne haben beziehungsweise wie lange es geht, bis auch sie mich fallen lassen.» Die Heilpädagogin schaut Boris in

die Augen, sie ist authentisch, präsent und sagt: «Wir werden alles tun, damit du in dieser Schule bleiben kannst.» Die Hauptbotschaft: Du bist uns wichtig – dein provokatives Benehmen musst du aber ändern.

Hier noch ein Beispiel aus der Praxis: Es handelt sich um die transkribierte Aussage einer ein Jahr zuvor aus dem Kosovo in die Schweiz eingewanderten Schülerin der 5. Klasse im Kanton St. Gallen, die später selbst Lehrerin geworden ist (Masterarbeit Schlegel-Knill, 2007): «Bei diesem Lehrer hatte ich das Gefühl, dass er mich anders sieht als die anderen ... Einmal hat er in der Klasse ein Heft mit meinen Sätzen gezeigt und mit den Sätzen von früher verglichen. Er hat allen gezeigt, wie es sich verändert hatte ... das fand ich toll!»

Zusätzlich zur Beziehungsqualität Lehrer-Schülerin kommt in diesem Fall ein wichtiger Aspekt zum Vorschein: Der Lehrer weist wertschätzend auf die Fortschritte dieser Schülerin hin und macht die ganze Klasse darauf aufmerksam. Es ist anzunehmen, dass die Klasse ebenfalls einen förderlichen Einfluss auf das Lernen und Verhalten der Schülerin hat. Genau das hat Luciano Gasser der Pädagogischen Hochschule Luzern in einer aufsehenerregenden Studie untersucht (Sette, Gasser & Grütter, 2018): Verhält sich die Lehrperson gegenüber einem Kind wertschätzend und ist sie ihm nahe, begünstigt dies den Einschluss in die Gleichaltrigengruppe. Das heisst, die Schülerin bzw. der Schüler wird von den Peers akzeptiert und ebenfalls wertgeschätzt, was sich nachweisbar positiv auf die Schulleistungen auswirkt. Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen können so als strukturgebende Akteurinnen und Akteure den sozialen Austausch in der Klasse und sogar im Schulhaus bewusst fördern. Die Wirksamkeit dieser «un-

sichtbaren Hand» (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011; siehe auch Müller, 2013) ist also nicht zu unterschätzen, was die Bedeutung der Beziehungskompetenz von Lehrpersonen noch grösser macht.

Feinfühligkeit und Nähe

Unter Beziehungskompetenz verstehe ich die Fähigkeit, feinfühlig und fürsorglich mit Gesten und Worten auf Mitmenschen einzugehen, um Nähe und somit ein Resonanzverhältnis herzustellen, das bei der anderen Person Vertrauen zu sich selbst und zu ihrer Umgebung schafft. Nötig dazu sind Kongruenz (Echtheit, Authentizität), Wertschätzung und Empathie (Rogers, 2007). Es ist nämlich nur dann möglich, als Person (mit oder ohne Behinderung) zu «wachsen», wenn sich Menschen unverfälscht begegnen. Gerade in pädagogischen und therapeutischen Beziehungen darf sich die Fachperson nicht hinter einer fachlichen Fassade verstecken: Sie muss sich emotional einbringen können, mit positiver Zuwendung, akzeptierender Einstellung sowie einfühndem Verstehen.

Verhält sich die Lehrperson einem Kind gegenüber wertschätzend und ist ihm nahe, begünstigt dies seinen Einschluss in die Gleichaltrigengruppe.

Aus der Psychotherapieforschung ist bekannt, dass die Beziehungsqualität zwischen Fachperson und Klientin bzw. Klient mit ca. 45 Prozent dreimal stärker wirkt als die therapeutische Technik (vgl. Grawe, 2005). Die zentralen Theorien der Psychotherapie wie die Persönlichkeits- und die Bindungstheorie sowie der Resilienzansatz liegen ebenso der pädagogischen bzw. pä-

dagogisch-therapeutischen Arbeit zugrunde. Darum ist davon auszugehen, dass auch für heilpädagogische Fachpersonen die Beziehungsqualität ein zentraler Wirkfaktor ist, der weit bedeutsamer ist als Techniken, Methoden oder Instrumente. Deshalb soll in der Aus- und Weiterbildung (visualisiert in Abbildung 1) vor allem die Hauptachse der Beziehung im Vordergrund stehen. Die Achse des Fachwissens und der Instrumente rückt eher in den Hintergrund, obwohl sie ebenfalls von Bedeutung ist.

Was uns die Forschung sagt

Durch die aktuelle Schulleistungsforschung werden die erwähnten psychologischen Grundhaltungen aus pädagogischem Blickwinkel bestätigt: Zentral für die Motivationsförderung und Lernsteigerung sind die Empathiefähigkeit und die positive Erwartungshaltung der Lehrperson (Hattie, 2009). Hattie (ebd.) spricht nicht nur vom Engagement, sondern auch von der Not-

wendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns (Enthusiasmus) mit einer ansteckenden Wirkung (S. 23). In seiner Konzeption von pädagogischer Professionalität sieht Hattie die emotionalen Qualitäten von Lehrpersonen als weit wichtiger an als die Fachkompetenz: Die Effektstärke Lehrperson-Schulkind-Beziehung beträgt .72, was einer wünschenswert grossen Wirkung auf das Lernen entspricht; die Fachkompetenz hingegen hat eine sehr tiefe Effektstärke (.09). Schülerinnen und Schüler sind insbesondere dann für das Lernen motiviert und erzielen höhere Lernleistungen, wenn sie Beziehungspräsenz und konkret Nähe (closeness) zu ihren Lehrpersonen erleben (Pianta, 1999). Diese steht in Verbindung mit einer ganzen Reihe positiver Effekte:

- Erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts (Birch & Ladd, 1988);
- weniger Stress (Ahnert et al., 2012);
- hohes Schulengagement (Hughes & Kwok, 2007);

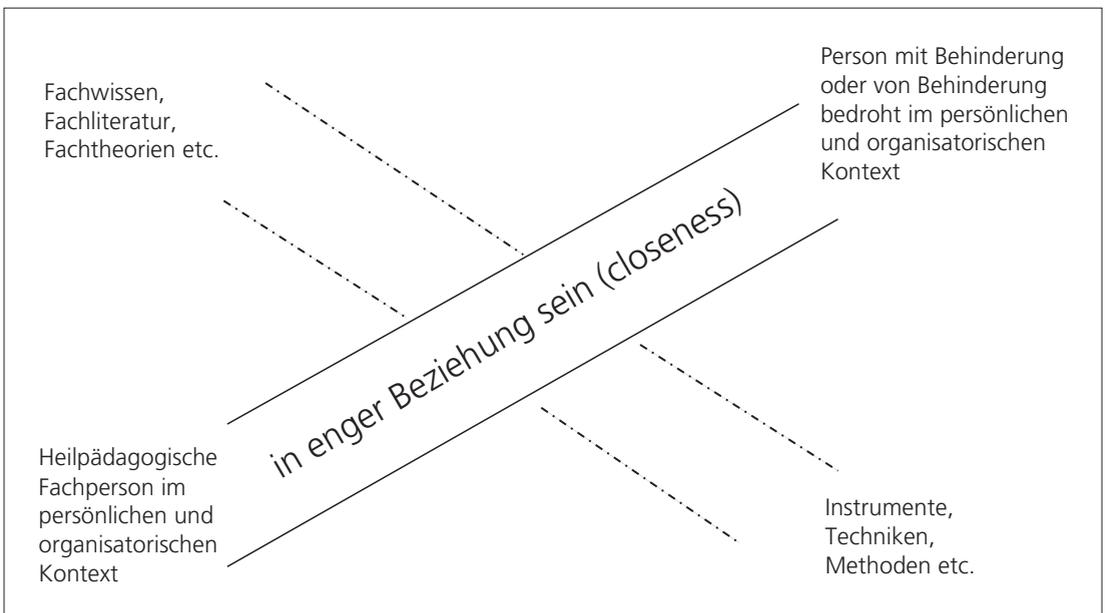


Abbildung 1: Beziehungskompetenz-Modell (in Anlehnung an Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2004)

- bessere Nutzung des Leistungspotenzials (Ahnert et al., 2013);
- höhere Sprachleistungen (Spilt, Koomen & Harrison, 2015) und Schulleistungen (Pianta & Stuhlman, 2004);
- weniger Verhaltensprobleme (Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Rudasill et al., 2010).

Kinder mit besonderem Förderbedarf – Fokus interkultureller Bereich

Beziehungspräsenz ist gerade für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sehr wichtig und nützlich. Die Berücksichtigung ihrer spezifischen, auch familienbiografischen Situation ist ganz besonders bei Kindern aus eingewanderten oder in die Schweiz geflüchteten Familien von zentraler Bedeutung (Lanfranchi & Kohli, im Druck). Dabei geht es um ein delikates Abwägen zwischen Normalisierung und Rücksichtnahme aufgrund einer besonderen Lage. Dies ist im alltäglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern alles andere als einfach.

Ein Blick auf die aktuelle Schulpraxis in deutschsprachigen Ländern zeigt uns, dass eine empathische Haltung von Lehrpersonen gegenüber ihrer heterogenen Schülerschaft weder generell vorausgesetzt werden kann, noch selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität ist (Allemann-Ghionda, Gülbeyaz & Mignon, 2017; Lanfranchi, 2013).

Aktuelle Metaanalysen zeigen, dass Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten weniger als mit anderen Kindern interagieren (Thijs, Westhof & Koomen, 2012). Ausserdem erhalten Kinder aus ethnischen Minderheiten häufiger negative Feedbacks (Cooper & Allen, 1998). Das kann bedenkliche Folgen haben, wie die Ergebnisse einer Langzeit-

studie von Hamre und Pianta (2001) zeigen: Negativität respektive Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind im frühen Primarschulalter beeinträchtigen die Schulleistungen auf der Sekundarstufe. Diese Beziehung ist somit ein Prädiktor für den späteren Schulerfolg.

Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind im frühen Primarschulalter beeinträchtigen die Schulleistungen auf der Sekundarstufe.

Gestützt auf neuere Studien kommt hinzu, dass die Erwartungshaltung von Lehrpersonen bezüglich des Erreichens von Lernzielen im Falle von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund tiefer – also negativer – ist als bei einheimischen Kindern (Tenenbaum & Ruck, 2007). Diese negativen Erwartungseffekte als selbsterfüllende Prophezeiungen sowie negative Stereotypisierungen in Form einer Zuordnung von Lernenden zu leistungsschwachen Gruppen können zur Minderung schulischer Leistungen führen (Martiny et al., 2015). Daraus resultiert: Eine hohe Beziehungskompetenz und eine positive Erwartungshaltung stellen, gerade im interkulturellen Bereich, bedeutsame, aber oft unterschätzte Elemente für erfolgreiche Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund dar. Eine Aus- und Weiterbildung, die pädagogische und therapeutische Fachpersonen für Erwartungseffekte bzw. die Problematisierung negativer Stereotypen sensibilisiert, ist eine Bedingung für erfolgreiches Lernen bei allen Kindern und noch ausgeprägter bei solchen mit Migrationshintergrund (Lanfranchi, 2013).

«Banking time» – in Beziehung investieren

Eine konkrete und vielversprechende Intervention, die allerdings in ihrer Wirksamkeit noch nicht systematisch untersucht worden ist, ist die sogenannte «Banking time» (Pianta, 1999, S. 139f.; siehe auch die praktischen Hinweise von Mohr & Neuhauser, 2015, S. 2): Die Lehrperson oder die Schulische Heilpädagogin/der Schulische Heilpädagoge sitzt zwei bis drei Mal die Woche für etwa zehn bis fünfzehn Minuten mit einem Kind, das beispielsweise herausforderndes Verhalten zeigt, in einem ruhigen Raum ausserhalb des Schulzimmers zusammen. Das Ziel ist, Nähe und Beziehung in einem entspannten Kontext herzustellen. Das Kind bestimmt die Art der Beschäftigung (ein Spiel, eine Aufgabe lösen etc.). Die Fachperson sitzt aufmerksam dabei, begleitend, aber nicht steuernd, mit Botschaften der Art «Ich bin da für dich» oder «Ich helfe, wenn du es möchtest». Beide, Fachperson und Kind, erleben damit eine andere Art der Interaktion, üben eine neue, respektvolle Form des Umgangs miteinander in einer unbelasteten Weise. Im übertragenen Sinne wird Zeit in Beziehung investiert: Es handelt sich also um eine Art Beziehungskapital-Anlage, deshalb der Name «Banking time». Man geht davon aus, dass die Beziehungserfahrung die mentalen Repräsentationen beeinflusst, also die inneren Vorstellungen über das eigene Selbst und den Umgang mit anderen, was sowohl das Erleben als auch das Verhalten prägt. Wird das positiv erlebte, gemeinsame Tun auf den Unterricht übertragen, wird viel gewonnen: Dadurch verbessern sich Klima, Verhalten und Lernen.

Ist Beziehungskompetenz lernbar?

Aus der Perspektive der Aus- und Weiterbildung lautet die Antwort: Ja, oder mindestens teilweise, vor allem im Rahmen supervidierter Fallbesprechungen in kleinen Gruppen, das heisst mit hohen selbstreflexiven Anteilen. Als effizient und nützlich erweist sich die Analyse von Videoaufnahmen eigener Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Sicher ist: In der Ausbildung von heilpädagogischen Fachpersonen muss mehr Wert auf emotionszentrierte und nicht nur auf kognitionszentrierte Verfahren gelegt werden.

Anmerkung: Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung der Antrittsvorlesung des Autors nach seiner Wahl als Leiter des «Instituts für Professionalisierung und Systementwicklung» (IPSE) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) am 30. Januar 2018.

Literatur

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment and Human Development*, 14 (3), 249–263.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49 (3), 554–567.
- Allemann-Ghionda, C., Gülbeyaz, K. & Mignon, L. (Hrsg.) (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1988). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934–946.
- Cooper, E. & Allen, M. (1998). A meta-analytic examination of the impact of student race on classroom interaction. *Communication Research Reports*, 15 (2), 151–161.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256.
- Grawe, K. (2005). Empirisch validierte Wirkfaktoren statt Therapiemethoden. *Report Psychologie*, 7/8, 311.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hughes, J. & Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 39–51.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 231–261). Wiesbaden: Springer.
- Lanfranchi, A. & Kohli, C. (im Druck). Flüchtlingskinder – Integration dank Schule und Bildung. In T. Maier, N. Morina, M. Schick & U. Schnyder (Hrsg.), *Trauma – Flucht – Asyl: Ein praktisches Handbuch*. Bern: Hogrefe.
- Martiny, S. E., Mok, S. Y., Deaux, K. & Froehlich, L. (2015). Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. *International Review of Social Psychology*, 3, 205–225.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.
- Mohr, L. & Neuhauser, A. (2015). Kuschelpädagogik oder Drill-Unterricht? Beziehungsgestaltung aus heilpädagogischer Sicht. *heilpädagogik aktuell*, 15, 2.
- Müller, C. M. (2013). Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 452–460.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- Rogers, C. (2007). *Die nicht-direktive Beratung* (12. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer TBV.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48 (5), 389–412.
- Schlegel-Knill, C. (2007). *Erfolgreiche Schullaufbahnen von Jugendlichen mit albanischem Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Masterarbeit*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

- Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2018). Bidirectional Links Between Teacher Preference, Peer Academic Inclusion, and Children's Academic Achievement: A Two-Wave Longitudinal Study. (submitted).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: the importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51 (2), 185–196.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 253–273.
- Thijs, J., Westhof, S. & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: the perspective of ethnic majority teachers. *Journal of school psychology*, 50 (2), 257–273.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2004). *Systemische Therapie als Begegnung* (4. erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett.



Prof. Dr. Andrea Lanfranchi
 Leiter Institut für Professionalisierung
 und Systementwicklung (IPSE)
 Interkantonale Hochschule für
 Heilpädagogik (HfH)
 Schaffhauserstrasse 239
 8050 Zürich
andrea.lanfranchi@hfh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 5–6/2018
 ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
 Haus der Kantone
 Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
 Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
 Verantwortlich: Romain Lanners
 Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
 Silvia Schnyder, Daniel Stalder
 Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
 Inserate: Remo Lizzi
 Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
 Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
 Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
 Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2410 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
 Ausland CHF 84.00
 Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
 Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
 Ausland CHF 8.00, plus Porto

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
 jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
 der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
 Autorinnen und Autoren muss nicht mit
 der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
 erhalten Sie unter www.szh.ch → Zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf
 unserer Website www.szh.ch

