

Stefan Bittner

Art, Herkunft und Anlass von Emotionen im Unterrichtsgespräch

1. Einleitung

Es hätte doch alles gut werden können: Die zweite Lehrprobe im Staatsexamen verlief wie geplant, die Prüfer schienen nicht abgeneigt und es blieb zu hoffen, dass der Unterricht in der übrigen Zeit ebenfalls den Erwartungen entsprechen würde. Nun tritt Patrick mit einer Präsentation seiner Ergebnisse über die Mumifizierung ägyptischer Hauskatzen nach vorn und malt ein anschauliches Bild der vorbereitenden kultischen Handlungen. Aus Lisas Ecke ertönt ein glucksendes Geräusch, Svenja und Marie äußern verhaltenen Unmut, Kara und Florian imitieren lautstark Erbrechen. Was ist zu tun? Die Planung verlassen oder weiter im Text? Immerhin geht es um die eigene Zukunft.

Was folgt, ist unschön und peinlich: Eine fruchtlos im Raum verhallende Bitte um Ruhe, ein gleichlautender und ebenso nutzloser Befehl, anschwellender Lärm sowie ein konfuser Referendar, der schließlich Sicherung und Hausaufgabenstellung vergisst. Dazu eine vergrätzte Prüfungskommission, die die Fertigkeit des Prüflings bezweifelt, angemessen auf Extremsituationen reagieren zu können!

Zumeist führen bereits weit geringere Anlässe zu starker Emotivität bei Schülern: Ein merkwürdiger Geruch, eine zerquetschte Banane, ein achtloses Wort, eine außergewöhnliche Geste, ein starkes Sprachbild, ein besonders anschauliches Beispiel; letztlich zeigt jede in Unterricht und Schulleben auftretende Situation emotionale Wirkung, die bei einem oder bei einer Anzahl der Beteiligten auf affektiv vorbereiteten Boden fällt. Kein Wunder: Alles Wahrnehmbare kann die Erinnerung an einen individuell dazugehörigen Erlebnis- und Kenntnishorizont initiieren.

Gerade der plötzliche Anstoß ehemals erlebter Gefühlswelten spielt im Lehrberuf eine entscheidende Rolle: der permanente Versuch einer altersgemäßen Umsetzung, das erforderliche Einlassen auf durchschnittlich 250 Kinder und Jugendliche pro Woche, die gleichzeitige Suche nach objektivierender Distanz und beruflicher

Korrektheit – allein das bietet erstens viel Raum für ein - bedachtes oder ungewolltes - Hervorrufen von Gefühlszuständen durch den Lehrer.

Zweitens gibt es aber ebenso eine Vielzahl anderer Anlässe, die in Unterricht und Schulleben für Gefühlsreaktionen bei Schülern sorgen: Gerade aufwallende Schüleremotionen unbekannter Herkunft können für Lehrer problematisch werden; das nur undifferenziert wahrgenommene Phänomen wird bald als dauerhaftes Ärgernis empfunden, dann als permanente Störung der Berufsausübung lokalisiert und schließlich als berufliches Lastkontinuum ertragen.

Ein dritter Bereich ist Folge eines institutionalisierten Schulwesens: Der dauerhafte Umgang mit noch unbekanntem Inhalt, die erforderliche Permanenz von Verhaltensreglements sowie Leistungsanforderungen samt selektiver Benotung ist ein Eingriff in die zumeist familiär geprägten Gepflogenheiten der Schüler und wird als Zurückweisung ihrer außerschulischen Erlebniswelt verstanden. Sie reagieren dann in einem Verhaltensspektrum zwischen expressiver Aktion und Introvertiertheit.

Alle drei Bereiche zusammen genommen bieten damit ein über die Emotionalität wahrnehmbares Konfliktpotential: Es besteht aus einer Überlagerung oder Verstärkung individueller Gefühlswelten der Schüler durch die Gegebenheit personeller Nähe bei gleichzeitigem curricular-selektivem Anspruch des Unterrichts. Dieser institutionelle Konfliktraum besonderer Art ist von Schülern und Lehrern berufs- und lebensstechnisch zu bewältigen.

Aus Lehrersicht scheinen bisher nur zwei Alternativen einer solchen Berufsbewältigung sichtbar: Entweder zugunsten einer schnelleren Stoffvermittlung auf jegliche Rücksicht emotionaler Art zu verzichten oder aber die Affektlage der Klasse unter Aufgabe curricularer Erwartungen zu respektieren. Es muss nicht näher ausgeführt werden, dass von hier aus ein parteipolitischer und methodischer Riss durch die Lehrerschaft bis hinein in Öffentlichkeit und Kollegien verläuft; die einen Lehrer gelten als besonders effiziente und den Regularien der Institution nahestehende „Hardliner“, die anderen als kraftlose „Kuschelpädagogen“ mit Hang zu postmoderner Beliebigkeit.

Eine nähere Beschäftigung mit dem Phänomen der Emotionalität im Unterricht kann jedoch zeigen, dass eine solche Dichotomisierung nicht den Erfordernissen zeitgemäßen Unterrichts entspricht und insofern kein Ergebnis pädagogischer oder didaktischer Fragestellungen ist, sondern sachfremde Hinzufügung. Da ein Großteil der gängigen Unterrichtsmethodik durch den Einsatz dialogischer Verfah-

ren gekennzeichnet ist, liegt es nahe, eine solche Beschäftigung am Beispiel des Unterrichtsgesprächs zu konkretisieren.

2. Zur Struktur emotionaler Wirkungsfaktoren

Leider gibt es bisher nur wenige Theorieansätze, die hinsichtlich der unterrichtlichen Wirkungen von Emotionen als pädagogische Beobachtungs- oder Reflexionshilfe herangezogen werden können. Ohne die einzelnen Gefühle aufgreifen und zu beschreiben zu wollen müsste eine solche Struktur zunächst nur Klarheit über die Grundlagen schaffen, auf die sich eine pädagogische Beschäftigung mit Emotionalität in schulischen Großgruppen stützen kann. Wie für die Erziehungswissenschaft üblich kann dabei auch auf außerdisziplinäre Überlegungen zurückgegriffen werden.

Sodann müsste eine solche Struktur aber auch aufzeigen, von welchen sozialen Orten und Anlässen ausgehend das Gefühlsleben von Schülern entscheidend beeinflusst wird. Beide Bereiche bestimmen dann die emotionalen Wirkungsfaktoren, die im Unterricht eine Rolle spielen können: Arten und Anlässe affektiver Zustände und Entwicklungen im Klassenzimmer.

2.1 Begriffliche Grundlagen und pädagogische Zielsetzung

a) Aus der antiken Philosophie stammt die Erkenntnis, dass Gefühle nie aus sich selbst heraus wirksam sind, sondern von außen veranlasst werden. Gefühlslagen sind demnach im Normalfall keine individuellen Dauerzustände, sondern immer situative Reaktionen auf etwas Wahrgenommenes. Pädagogisch gesehen ist ein von einem Schüler gezeigtes Gefühl daher immer Anzeichen dafür, dass ihm etwas individuell Erregendes widerfahren ist. Wenn Cara im Gespräch zu weinen beginnt, hat sie dafür einen Grund.

b) Als persönlicher Gefühlsspeicher und gewissermaßen langfristige emotionale Grundlage fungiert die Erinnerung. Was an Begriffen, Bildern oder Sachzusammenhängen gekannt wird, ist mit zugehörigen Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungswelten vernetzt. Je öfter also in der Vergangenheit ein bestimmter Auslöser mit einer bestimmten Gefühlsreaktion beantwortet wurde, desto stärker sind beide miteinander verbunden. Die Gesamtheit dieser ‚emotionalen Sozialisation‘ wirkt sich, wie John Dewey beschreibt, als individuell-sachbezogener *Gefühlston* aus: Hannah bekommt seit Jahren zwei mal wöchentlich zwei Klavierstunden. Von Anfang an ist ihr dies unangenehm und lästig, sie gehorcht aber ihren ehrgeizigen

Eltern und macht weiter. Führt der Musiklehrer ein Gespräch über das Klavierspielen, ist sie negativ berührt, da ihr sofort ihre generelle Abneigung mitsamt der nachmittäglichen Doppelstunde präsent ist, für die sie nicht geübt hat. Solange es um das Klavierspielen geht, ist Hannah mislaunig und desinteressiert. Anders Jochen: Sein Großvater vermittelt ihm angelegentlich ein paar musikalische Grundlagenkenntnisse am Klavier. Jochen beteiligt sich am Unterricht, weil er mit dem Wort ‚Klavier‘ ein angenehmes Zusammensein mit seinem Opa verbindet.

c) Neben dem graduell und individuell verschiedenartig stabilen Gefühlston stehen die kurzfristigen emotionalen Regungen, die *Gefühlsakte*. Sie werden zwar ebenfalls situativ ausgelöst, erscheinen dann aber eher als Ausdruck passiver oder aktiver Überreaktion, etwa die grollende Zurückhaltung oder die lautstarke Betonung von Ärger bei empfundener Ungerechtigkeit. Unter Zuhilfenahme der Schulz von Thunschen Kommunikationsebenen kann recht genau bestimmt werden, auf welchen Ebenen des Unterrichtsdialogs solcherart kurzfristige Gefühle ausgelöst werden können: Svenn beantwortet Kathrins Frage überdeutlich ironisch. Er gibt damit zu erkennen, dass er ihre Frage für unsinnig (Inhaltsebene), Kathrin selbst für naiv hält (Beziehungsebene). Da Kathrin diesen persönlichen Angriff nicht parieren kann oder will, schweigt sie beleidigt (Ebene der Selbstkundgabe). Auf Nachfrage gibt Svenn jedoch zu, dass seine Ironien nur Gedankenlosigkeit sind und es ihm leid tue, wenn er andere damit verletze (Inhaltsebene). Kathrin nimmt diese Entschuldigung erfreut an und kann nun besser mit Svenn umgehen (Beziehungsebene). Allerdings fordert sie ihn nun umgekehrt auf, auch zukünftig vorsichtig mit Ironien umzugehen (Apellebene). Svenn ist daraufhin ärgerlich, weil er Ratschläge von Gleichaltrigen nicht anerkennt (Selbstkundgabe).

Sofern das Unterrichtsgespräch vom Lehrer moderiert wird, kann dieser seine eigenen Beiträge ebenfalls auf diese Weise reflektieren: Wann und wo genau war er selbst der Auslöser für einen Gefühlsakt einzelner Schüler bzw. der gesamten Klasse? Genau hier spielt der institutionell gegebene Konfliktrahmen eine bedeutende Rolle: Schüler befinden sich häufig in der Position angenommener Wehrlosigkeit und unterstellter Anfeindung durch den Lehrer. Ein vom Lehrer ausgelöster Gefühlsakt verstärkt sich deshalb oft zwangsläufig und sollte, wenn nicht ganz vermeidbar, gezielt überlagert werden.

d) Das situative Zusammenspiel von Gefühlston und Gefühlsakt kann dagegen als generelle *Gestimmtheit*, *Befindlichkeit* oder *Gefühlslage* eines Menschen oder einer Gruppe bezeichnet werden. Stimmen bei einem Schüler Gefühlston und Ge-

fühlsakte überein, so ist dies Ausdruck einer augenblicklichen emotionalen Zusammenstimmung oder Konvergenz; umgekehrt kann die Gefühlslage eines Schülers ebenso durch divergierende oder konfligierende Emotionen gekennzeichnet sein.

Gerade in krisenhaften Entwicklungsphasen wie in der Pubertät ist dies bei allen Schülern zu erwarten. Die Dauer von Gefühlslagen ist variabel: Existiert eine langfristige Gefühlslage in einer gesamten Klasse, so ist von einer *Klassenatmosphäre* zu sprechen, die sich ebenfalls als emotionales Mit- oder Gegeneinander ausdrückt. Die jeweilige *Schulatmosphäre* ist schließlich sichtbares Anzeichen für einen emotional grundgelegten Umgang, der entweder von gegenseitigem Respekt und Vertrauen getragen ist oder aber durch Verdächtigung und Unterstellung geprägt wird.

e) Dass sich die Gefühle selbst in permanenter Entwicklung befinden, kann wohl kaum angenommen werden: Empfindungen wie Groll, Ekel, Mitleid oder Zuneigung bleiben altersunabhängig gleich, auch wenn die Ausdrucksmittel wechseln. Was sich dagegen verändern kann, ist der individuelle Umgang mit den eigenen Emotionen. Nahe liegt jedenfalls, dass die von Erikson beschriebene psychosoziale Entwicklung des Menschen auch eine emotionale Komponente enthält: Bestimmte Gefühlslagen sind in bestimmten Alterstufen vorherrschend und bewirken soziale Krisen, deren Bewältigung bedeutendes Stadium der persönlichen Entwicklung ist. Besonders die vielfachen ‚Pubertätsdramen‘ zwischen Zuneigung und Abneigung fallen hier unterrichtlich ins Auge: Vera ist in den rabaukigen Nils verliebt. Dieser jedoch hält sie mit lautstarker körperästhetischer Polemik auf Distanz. Mit ihren Freundinnen berät die verletzte Vera, wie sie Nils doch noch imponieren kann. Für den Lehrer sichtbar sind drei flüsternde und kichernde Mädchen und ein Junge, der auf sie abwechselnd zornig und beschämt reagiert. Ein solcher Teilakt der Identitäts- und Rollenfindung wirkt sich auf ein Gruppengespräch als mangelnde Dialogbereitschaft aus; es gibt für die zwei derzeit nichts Wichtigeres als die Wahrung der eigenen Position.

f) Ganz gleich, ob sich eine Emotion positiv oder negativ zu ihrem Anlass verhält, unterzieht sie der Sachlage eine Wertung. Ein auftretendes Gefühl ist daher immer auch Anzeichen einer ersten Positionierung des Schülers. Hinsichtlich des individuellen Gefühlstons wächst die Stabilität dieser Stellungnahme mit der Gleichförmigkeit bestimmter Erlebnisse und Erfahrungen. Eine Bewertung durch den Gefühlsakt findet zwar ebenso statt, ist aber wie der Akt selbst unstat. Daraus mit David Hume zu schließen, es gebe kein menschliches Urteil außerhalb

von Sympathie und Antipathie, scheint übertrieben. Denn hält man an Eriksons Gedanken einer Überwindung psychoaffektiver Zustände und Krisen als innere Konsequenz menschlicher Entwicklung fest, so liegt auch eine autoreflexive Bestätigung, Lenkung und Überformung von Gefühlston und Gefühlsakt nicht fern, zu der es dann auch ein erlernbares Instrumentarium der Krisenbewältigung geben muss. Zur theoretischen Begründung dieser Hypothese ist nicht ausschließlich auf Epiktet und Kant zu verweisen, denen es - um der menschlichen Moralität Willen - beidesfalls um die Selbstkontrolle der Triebe, Neigungen und Gefühle geht; beim Stoiker zwecks Einsatz zur größtmöglichen persönlichen und sozialen Glückseligkeit, beim Aufklärer zwecks Überwindung der Gefühle hinsichtlich einer Ermöglichung von Vernunftkenntnis. Vielmehr legen auch die aktuelleren Ergebnisse von Soziologie und Sozialisationstheorie nahe, dass die Entwicklung des Gefühlslebens nicht bei individuellen Ausformungen stehen bleiben kann. Sofern, wie Parsons zeigt, Entwicklung immer innerhalb von Sozialisationsagenturen verläuft, so sind auch die zugehörigen Gefühlswelten immer als Ausdruck einer sozialen Auseinandersetzung zu verstehen. Sich als Individuum in die sozialen Zusammenhänge einzubringen, die gegebenen Regeln und Normen zu internalisieren um wiederum innerhalb der gesellschaftlichen Erwartungen handlungsfähig zu sein heißt damit auch immer, sein Gefühlsleben zwecks Teilnahme an einem wie auch immer verstandenen Sozialwesen zu lenken und zu beherrschen.

g) Das pädagogische Ziel, sich überhaupt mit Emotionen im Klassenzimmer auseinander zu setzen kann unter den angegebenen Vorüberlegungen deswegen nur heißen, die Gefühlslagen von Schülern kennen zu lernen und sich im Sinne einer Erziehung zur emotionalen Individual- und Sozialkompetenz mit ihnen zu befassen. Dies könnte die eingangs gesuchte Alternative zwischen strikter Abwehr und genereller Akzeptanz von Gefühlen im Unterricht sein: Dort, wo Gefühlston oder Gefühlsakt eines oder mehrerer Schüler Sozialität, Moralität oder Legalität des Gemeinschaftslebens fraglich machen oder aberkennen, muss der Lehrer ausgleichend, ablenkend, beratend oder ermahnend eingreifen. Wenn umgekehrt Gefühlston und Gefühlsakt im weitesten Sinne zu einer Erweiterung, Vertiefung bzw. individuellen Konkretion unterrichtlicher und erzieherischer Ziele beitragen können, stellen sie eine wichtige Grundlage effizienten Unterrichtens dar.

Immer dann, wenn Boris mit einem der Migrantenschüler sprechen soll, beginnt er mit einer halbwitzig, halbzornig vorgetragenen Litanei über die fachliche Inkompetenz von Ausländern. Da dies in der Gruppenarbeit kaum auffällt, wirken seine dauerhaften Einlassungen schließlich stimmungsmachend. Einer solchen offenbar als Gefühlston vorliegenden Abneigung und Feindschaft kann nur begegnet wer-

den, wenn diese vom Lehrer nicht als Anzeichen von Kenntnis, Meinung oder Überzeugung, sondern als Ausdruck einer emotiven Erstbewertung wahrgenommen wird. Bevor also Boris etwas über Migranten und womöglich über „political correctness“ hört und liest, muss er mit einem einzigen von ihnen emotional positive Erfahrungen machen. Nur auf dieser Grundlage ist eine langfristige Verhaltensänderung möglich.

2.2 Herkunft und Anlässe emotionaler Reaktionen

Die Herkunftsorte bzw. der Beginn emotionaler Gestimmtheiten ist relativ leicht erfasst:

a) Der bei Schülern schon in der ersten Klasse vorhandene Gefühlston entsteht als Reaktion auf Verhaltensweisen generell im gesamten sozialen Umfeld, ist demnach auch in späteren Schulklassen durch die vorschulische Kindheit geprägt. In Familie, Kindergruppe, Kindergarten und Freundeskreis werden die emotiven Grundlagen des Weltgefühls gesetzt; hier entscheidet sich, wie die gesamte Begrifflichkeit, Erlebnis- und Erfahrungswelt eines Kindes und damit die Gesamtperson emotional eingestimmt ist. Eine pädagogische Einwirkung auf den Gefühlston ist daher besonders problematisch und nur langfristig möglich.

b) Während der Schulzeit treten die außerfamiliären sozialen Gruppen stärker in der Vordergrund emotionaler Einwirkung; Peer-Groups, Jugendkulturen, kirchliche Jugendgruppen, Parteilugenden, Sportgruppen oder Szenen. Je weiter die emotionale Identitätsfindung über diese voranschreitet, desto eher treten Gefühlskonflikte mit den Ansprüchen und Erwartungen der offiziellen Sozialisationsagenten auf. Da es sich um notwendige Entwicklungsaufgaben der emotionalen Persönlichkeit handelt, sind solche Affekte grundsätzlich zu respektieren.

Die Anlässe für Gefühlsreaktionen sind vielfältig; sie lassen sich schulisch in Gegenstände, Geschehensabläufe bzw. Verhaltensweisen und Erwartungen einteilen.

a) Hinsichtlich auslösender Gegenstände wäre dabei am ehesten an die materielle Ausstattung der Schule zu denken. Ein enger, schlecht belüfteter und womöglich nach Kunststoffverbindungen, faulenden Schwämmen oder Schweiß riechender Klassenraum ruft über das körperliche Unwohlsein eine emotionale Abwehr gegen die Situation hervor: Ein Unterrichtsgespräch beginnt erst unter Änderung der Bedingungen.

b) Je nach Schul- und Klassenatmosphäre kann aber ebenso die materielle Ausstattung der Schüler und damit deren tatsächliche oder gezeigte soziale Eingruppierung Gefühlsakte auslösen. Delilah trägt immer die teuersten und begehrtesten T-Shirts; keine andere Schülerin kann sich so etwas leisten. Im Unterrichtsgespräch spielt sie sich als Wortführerin auf. Plötzlich entstehen - völlig sachunabhängig - zwei Gruppen von Mädchen: eine gibt Delilah opportunistisch recht, die andere ist über sie erzürnt und stellt ihre Wortbeiträge generell in Frage. Es zeigt sich, dass Delilah im gesamten Schulleben die Meinung vertritt, finanzielle Begüterung begründe Vorrechte. Dies verdeutlicht sie durch Ihre Kleidung.

Alle Gegenstände, die im weitesten Sinne zur Darstellung des Sozialprestiges dienen sind im Unterrichts- und Schulalltag daher ebenfalls potentielle Gefühlsauslöser: Im wesentlichen geht es dabei immer um die – gezielt eingesetzte oder unreflektierte – Darstellung von Sozialhierarchien unter Provokation von Neid.

Vielfach sind es Geschehensabläufe und Verhaltensweisen, die zu starken emotionalen Schülerreaktionen führen:

a) Ein Geschehensablauf ist dabei im weitesten Sinne eine Handlungskette, an der mehrere Personen beteiligt sind: Ein sich über längere Zeit aufbauender Streit zwischen Schülern oder Schülergruppen, Mobbing, gemeinsame Aktionen wie Ausflüge, Projekte und Klassenfahrten, Strafmaßnahmen der Schulleitung, aber ebenfalls alle ritualisierten Handlungsabläufe innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Der etwas verschüchtert wirkende Dirk ist plötzlich interessiert und möchte etwas zum Gespräch beitragen. Kaum hat er einen ersten Ton von sich gegeben, fallen ihm gleichzeitig drei Mitschüler ins Wort: Er solle seinen Mund halten, da er sowieso keine Ahnung habe. Es stellt sich heraus, dass diese aggressive Ausgrenzung Dirks schon seit längerem an der Tagesordnung ist: Eine ebenso lautstarke wie tyrannische Kleingruppe in der Klasse hat sich Dirk als ‚Prügelknaben‘ ausgesucht, der sich inzwischen ängstlich in sich selbst zurückzieht. Seine Teilnahme am Gespräch wird erst durch eine gezielte Moderation ermöglicht, die einerseits soziale Gesprächsregeln durchsetzt, andererseits die Situation selbst thematisiert.

b) Neben den gemeinsamen Handlungen finden sich in Unterricht und Schulleben autonome und reaktive Verhaltensweisen Einzelner, die emotional auf die Gruppe zurückwirken. Anna ist eine gute Schülerin. Sie beteiligt sich gern am Unterricht, ist kooperativ und zeigt auch ansonsten viel Bereitschaft, sich auf die Schulsitua-

tion einzulassen. Bei einer Anzahl von Freundinnen ist sie beliebt; sie nehmen sich ihr Verhalten zum Vorbild und sind ebenfalls konzentriert bei der Sache. Eine kleine Gruppe weniger lernbereiter und eher unkooperativer Schüler reagiert auf Annas Verhalten jedoch ärgerlich und zornig. Lautstark beschwert sich diese Gruppe über eine aus ihrer Sicht vorliegende Bevorzugung der Mädchen. Eine Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten bleibt jedoch weiterhin aus. Ein Unterrichtsgespräch gelingt nur unter Thematisierung des Vorwurfs.

c) Im Unterrichtsgespräch sichtbar werdende Gefühle gehen oft auch von Erwartungshaltungen aus, die Schüler und Lehrer an Gegenstände, Geschehensabläufe und Verhaltensweisen richten. Dabei sind zwei Möglichkeiten sichtbar, die enttäuschte und die erfüllte Erwartung:

Enttäuschte Erwartungen zeigen sich zumeist als mittelfristige Gefühlslagen der Unzufriedenheit, Übellaunigkeit, zornigen Aggression oder - im Klassenverband institutionell verstärkt – der hasserfüllten Zerstörungsbereitschaft. Sie überlagern oder potenzieren den jeweiligen Gefühlston oder Gefühlsakt. Ein vom Gefühlston her freundlicher und umgänglicher Schüler ist davon überzeugt, in einem bestimmten Fach ein „Gut“ attestiert zu bekommen. Bei der Notenvergabe muss er hören, dass er im Leistungsvergleich schlechter abschneidet. Er reagiert sofort erregt und ist in den betreffenden Unterrichtsgesprächen tagelang ostentativ missgelaunt. Der Lehrer, der diesen Schüler bisher nur als verständig und einsichtig kennt, ist im Gegenzug konsterniert und verdächtigt ihn der Scheinheiligkeit. Die Situation lässt sich nur innerhalb eines Beratungsgesprächs lösen, das die gegenseitig enttäuschten Erwartungen thematisiert. Eine von Arbeitslosigkeit bedrohte und dementsprechend hoffnungslose Klasse sieht sich täglich den haltlosen Vorwürfen und sarkastischen Einlassungen eines Lehrers ausgesetzt. Sie reagiert schließlich in ohnmächtiger Zerstörungswut. In einem solchen Extremfall können nur noch sozialpädagogische Maßnahmen helfen, da zur Aufdeckung der jeweils individuellen Gefühlslage vielschichtige emotionale Überlagerungen oder Potenzierungen aufzulösen sind.

In Arroganz übergehender Gleichmut, unsachlicher Kritizismus, übertriebener Wortwitz mitsamt Durchbrechen üblicher Grenzen der persönlichen Distanz und Würde sind zumeist erste Anzeichen enttäuschter Erwartungshaltungen

Erfüllte Erwartungen treten ebenfalls oft als mittelfristige Gefühlslagen auf, hier der entspannten Zufriedenheit, interessierten Geneigtheit, freudigen Erregung oder institutionell verstärkt des - letztlich ebenfalls destruktiv wirkenden – gedan-

kenlosen Enthusiasmus'. Wie die enttäuschten Antizipationen überlagern oder potenzieren auch die erfüllten Erwartungen den jeweils vorliegenden Gefühlston oder Gefühlsakt.

Jakob freut sich auf die Schule: Heute werden im Kunstunterricht Marionetten hergestellt. Der Lehrer hält sein Versprechen. Jakob ist mit Freude bei der Sache und entwickelt viele gestalterische Ideen. Die Klasse 9a fährt morgen in eine Ski-freizeit. Auf dem Pausenhof fiebert die gesamte Gruppe dem Ereignis entgegen, plant die Sitzordnung für den Reisebus und stellt sich vor, was sie während der langen Busfahrt zu ihrer Unterhaltung tun will. Einige Schüler nehmen sich vor, kleine Glaskugeln mitzunehmen, um sie im Bus rollen zu lassen ...

Angesichts des verstärkenden Hintergrunds elterlicher und institutioneller Anforderungen an Leistung und Sozialverhalten gestaltet sich die Enttäuschung und Erfüllung kindlicher Erwartungen ambivalent. Die persönlich empfundene Enttäuschung muss ebenso wenig mit der von außen herangetragenen Erwartungshaltung konform gehen wie das Gefühl individueller Erfüllung. Situativ gesehen befinden sich Schüler daher in einem permanenten ‚Wechselbad der Gefühle‘, das sich aus den Komponenten eines persönlichen Grundgefühls, einer affektiven Reaktion auf auftretende Situationen, einer Bewältigung emotionaler Identitätskrisen sowie aus möglicher Enttäuschung und Zufriedenheit hinsichtlich der Erfüllung persönlicher, familiärer und institutioneller Erwartungshaltungen zusammensetzt. Gefühlslagen von Schülern können daher weder einer bestimmten sozialen Herkunft zugeordnet werden noch sind sie Anzeichen unveränderlicher emotionaler Einstimmung.

3. Emotionale Interaktion: Selbstbetroffenheit und Fremdbetroffenheit

Wie gezeigt, befinden sich Schüler dauerhaft in einer ebenso vielschichtigen wie instabilen, konvergenten oder divergenten Gefühls- oder Stimmungslage. Ebenfalls konnte darauf verwiesen werden, dass sich Unterricht immer innerhalb eines institutionell gegebenen emotionalen Konfliktrahmens befindet, dessen Besonderheit darin besteht, aufkommende Gefühlswelten zu überlagern oder zu potenzieren. Sowohl beim einzelnen Schüler als auch bei Lerngruppen ist demnach mit einer solchen Zurückdrängung oder Verstärkung von Gefühlston, Gefühlsakt oder Gefühlslage zu rechnen. Entscheidend dabei ist, dass dies wechselseitig geschehen kann: Im Klassenzimmer auszugehen ist demnach von einer interaktiven Überlagerung oder Potenzierung von Gefühlen, die sich zwischen Lehrer und Schülern, ebenfalls jedoch ausschließlich unter Schülern abspielen kann. Diver-

gente Gefühlslagen werden an einem Schwerpunkt gewichtet, konvergente zerfallen in ihre Bestandteile.

Im einfachsten Fall geht es um die durch den Lehrer durchgeführte institutionelle Überlagerung von Schülergefühlen, die als eine Art emotionale Zwangsharmonisierung bezeichnet werden. Denn da berufliche Erfordernisse wie etwa gerechte Aufmerksamkeitsverteilung, Sachlichkeit im persönlichen Umgang, die Ermöglichung von Urteilen aus positiver Distanz oder eine soziale und curriculare Ausrichtung der individuellen Beratung eine dauerhafte Berücksichtigung aller in der Lerngruppe vorhandenen Gefühlslagen unmöglich zu machen scheint, enthalten sich Lehrer oftmals jeglicher emotionaler Rücksicht. Da keine sichtbare Wechselseitigkeit der Emotionalität vorliegt, ist beim Lehrer weder Selbst- noch Fremdbetroffenheit, bei den Schülern jedoch hohe Selbstbetroffenheit bezüglich des Lehrerhaltens konstatierbar. Folge und Berufsrisiko einer solchen vollständigen Missachtung sind dann kompensatorische Erscheinungen wie verstärktes Tuscheln, Zappeln, Knickeln, Rascheln, Ratschen, Rappeln, Klappern, Knistern, Schnipsen, Schubsen, Schaukeln, Gruschteln etc.

Sodann wäre der Versuch zu nennen, sich auf die jeweiligen Emotionslagen durchgängig einzulassen: Ein solches zwangsläufig sehr umfangreiches und vielschichtiges Verfahren kann nur bei einer Echtheit der Fremdbetroffenheit beim Lehrer, d.h. bei allseitigem Vertrauen, insgesamt aber nur in Einzelfällen möglich werden und ist in Fächern wie Praktische Philosophie, Ethik oder Religion sogar besonders wünschenswert. Bei gespielter Fremdbetroffenheit bzw. bei unreflektiertem Vorgehen dürften Schüler eine solche Rücksichtnahme auf ihr Gefühlsleben als Anbiederung empfinden und entsprechend respektlos reagieren. Berufsrisiko dieser Verfahrensvariante ist daher schleichender Distanzverlust unter gleichzeitigem Verfall von Leistungsbereitschaft.

Anders verhält sich die Sachlage bei der gruppeninternen Potenzierung von Gefühlslagen, die sich in der Entstehung einer Klassenatmosphäre äußert. Ganz gleich, ob diese sich nun positiv oder negativ auf das Lernklima auswirkt, sind zwei grundlegende Erklärungsansätze auffindbar: Entweder ‚übernimmt‘ der Großteil der Lerngruppe dauerhaft die Stimmungslage einer kleinen Gruppe von Mitgliedern bzw. eines einzelnen Mitglieds. Oder aber es entsteht ‚aus der Sache heraus‘ ein harmonisch erscheinender Gleichklang der individuellen Gefühlslagen. Die Permanenz des emotionalen Anlasses entscheidet dabei, ob es sich ‚nur‘ um

flüchtige gemeinsame Gefühlsakte oder aber um eine mittelfristig oder langfristig bestehende Atmosphäre handelt.

Im ersten Fall wäre es etwa ein einziger Schüler, von dem ein - aktiver oder passiver - emotionaler Einfluss auf die gesamte Klasse überspringt. Es zeigt sich dabei sofort der qualitative Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbetroffenheit bzw. zwischen Gefühl und Mitgefühl. Torsten trauert um seinen Vater, der gestern verstorben ist. Im denkbaren interaktiv passiven Verlauf des Falls finden die Mitschüler tröstende Worte für Torsten und enthalten sich verletzender Kommentare und Verhaltensweisen. Torstens selbstbetroffene Emotionslage ist ohne sein Zutun auf seine Mitschüler übergegangen, die damit emotional fremdbetroffen sind. An der Sachlage wird deutlich dass es in der Klasse eine Konvergenz der Gefühlstöne gibt, die die interaktive Entstehung eines gemeinsamen Gefühlsaktes wie den gezeigten zulässt. Eine dauerhafte Atmosphäre des gegenseitigen Respekts liegt hier bereits vor; Selbstbetroffenheit kann in sozio-emotionale Wechselseitigkeit übergehen, wird zu echter Fremdbetroffenheit.

Im ebenfalls denkbaren aktiven Fallverlauf verhalten sich die Mitschüler zunächst indifferent, sogar teilweise pietätlos. Da Torsten dies nicht ertragen kann, fordert er sie auf, ebenfalls zu trauern. Tatsächlich entsprechen daraufhin einige Mitschüler Torstens Erwartung und versichern ihm ihr Mitleid. Da eine Interaktion der verschiedenen Gefühlstöne und Gefühlsakte nicht stattfindet, gibt es bei diesen Schülern jedoch keine eigentliche emotionale Reaktion. Bei fehlendem Mitgefühl für Torstens Trauer bleibt die Fremdbetroffenheit dieser Schüler nur äußerliche Sprach- und Verhaltensform, ihr ‚Mitleiden‘ ist tatsächlich nur modisches und zugleich persönlich instrumentalisiertes Verhalten, ist entkernte und aufgesetzte Moralität: Wird dies zum dauerhaften Umgang hinsichtlich emotionaler Äußerungen Einzelner, entwickelt sich schließlich eine ‚unterkühlte‘, jegliche emotionale Interaktion und damit jeden ernsthaften moralischen Umgang ausschließende Atmosphäre. Selbstbetroffenheit bleibt hier ohne sozial einsichtige Moderation individuelles Außenseitertum.

Bleibt die zweite Entstehungsart einer Klassenatmosphäre: Aufgrund eines gegebenen Anlasses reagieren alle Schüler einer Klasse mit dem gleichen Gefühl. Was jedoch formal wie eine Konvergenz infolge emotionaler Interaktion erscheint, ist tatsächlich ein eher zufälliger Gleichklang: Die ganze Klasse ist gleichermaßen über ein ihr zugefügtes Unrecht entrüstet oder über einen Vorteil erfreut, also etwa über die ersatzlose Streichung eines Ausflugs, über eine nicht gestellte aber eingeforderte Hausaufgabe, über unzulängliche Informationen oder über eine aus-

fallende Unterrichtsstunde. Kaum ein Fall jedenfalls, der nicht unter die Rubrik echter Selbstbetroffenheit fiele; es erhöht sich nur die Anzahl der tatsächlich Betroffenen.

Der berufsmäßig angelegte Schulalltag bietet aufgrund seiner stark formalisierten Einrichtung aber auch reihenweise Anlässe leidvoller Empfindungen. Denn gerade in der Auslegung eines anstrengenden Schulalltags als lästige, womöglich unnötige Pflicht zeigt sich die institutionelle Verstärkung von Gefühlsakten und Gefühlslagen: Mühe und Anstrengung erzeugen nur mittelbar Lust, so dass das hedonistische Prinzip hier höchstens in seiner nutzbringenden Variante greift, allemal jedoch einer emotional verstandenen Moralität der Selbstbetroffenheit entgegensteht. Die durch die erforderliche Permanenz der Institution vorliegende emotive Atmosphäre in Klassen ist deshalb vielfach von einer gewissen Gereiztheit und Unlust getragen, die durch die genannten Kompensationshandlungen noch verstärkt wird.

4. Schlussfolgerungen für die Dialogmoderation

Für die Moderation von Unterrichtsgesprächen kann das Zusammengetragene nur heißen, dass eine gewisse Kontinuität in der Ermöglichung emotionaler Interaktionen die Entstehung tatsächlicher Fremdbetroffenheit zunächst möglich, dann wahrscheinlich macht und schließlich zur Kultivierung einer dauerhaften Klassenatmosphäre ernsthafter emotionaler Teilnahme beiträgt. Insofern Moralität immer auch Teil emotiver Selbsterfahrung und –reflexion ist, kann ein Lehrer in diesem Fall in sechsfacher Hinsicht moralisch verantwortlich handeln, wie an zwei Beispielen deutlich wird. Dabei ist er keinesfalls an die vorn aufgezeigte Wahl zwischen Teufel und Beelzebub gebunden:

Lisa reibt sich ein Auge, es ist rot und tränt. Die umsitzenen Mitschüler können sich ihre seltsamen Bewegungen nicht erklären und reagieren belustigt bis schadenfroh. Der Lehrer kennt dieses Verhalten von Kontaktlinsenträgern, die Staub ins Auge bekommen haben. Ohne lange auf eine entsprechende Bitte Lisas zu warten bietet er ihr an, den Unterricht kurz zu verlassen, um das Problem auf der Toilette zu beheben.

An einem heißen Sommertag kommt die Klasse zu spät vom Sportunterricht zurück. Offenbar hat der Sportreferendar seine Stunde nicht rechtzeitig beendet. Alle sind verschwitzt und durstig, der Klassenraum ist stickig. Anstatt sich über die Verspätung, das anschließende verschämte Hervorholen von Trinkflaschen

und das Schweißabwischen zu erregen, öffnet der Lehrer die Fenster und gibt ein paar Minuten Zeit zur Regeneration.

Erstens hat der Lehrer die Selbstbetroffenheit seiner Schüler erkannt und - indem er im Sinne der Betroffenen reagierte - seine tatsächliche Fremdbetroffenheit unter Beweis gestellt: Er hätte ja auch nach eigenen oder unterrichtlichen Belangen reagieren können und dürfen. Zweitens hat er vorgelebt, was emotionale Interaktion bedeutet: Sich in die Gefühlslage des anderen zu versetzen und sie handelnd zu respektieren. Drittens hat er erkannt, dass die Eröffnung von Bereichen, in denen selbst- und fremdbetroffen reagiert werden darf, die Erfahrung gelebter Moralität überhaupt erst ermöglicht. Viertens hat er gesehen, dass die Freistellung von Selbst- und Fremdbetroffenheit, Gefühl und Mitgefühl ein bedeutsamer Beitrag zur Bewältigung psycho-emotiver Entwicklungskrisen ist und durch seine Reaktion den Schüler als Menschen respektiert. Fünftens arbeitet er auf eine langfristig durch Würde und Respekt gekennzeichnete Klassenatmosphäre hin, wenn er die individuellen Gefühlsakte und Gefühlslagen in ihren krisenhaften, divergierenden und konfligierenden Anteilen dauerhaft ernst nimmt und vielleicht sogar thematisiert. Sechstens entlarvt er Akte aufgesetzter moralischer Betroffenheit und weist sie als solche auf.

Vielleicht darf an dieser Stelle hinsichtlich der Einfühlung in Befindlichkeiten von Schülern auf die Intuition verwiesen werden. Allerdings ist hier nicht an ein mystisches oder esoterisches, sondern an ein realistisches Verständnis zu denken: Es geht um nichts anderes, als um zur Routine gewordene Reflexion des Erfahrungshandelns; Entscheidungen, die noch vor Jahren eine mühevollere Erfassung des eigenen und fremden Tuns zwecks Handlungsentscheid erforderten, werden infolge vielfacher Erfahrungskorrektur zur Gewohnheit: Ein bei einem dialogischen Gegenüber vorliegender Gefühlston, ein Gefühlsakt oder eine bevorstehende Handlung wird seinerseits ‚erfühlt‘. Keine verbogene Empathie, kein aufgesetztes Mitgefühl und auch kein Schlendrian also, schlicht die aus vielen Berufsjahren zusammengeführte und ausgewertete Kenntnis des Menschlichen und Allzumenschlichen. Da deren Qualität wie bekannt sehr unterschiedlich ausfallen kann, bedarf eine moralisch verantwortlichen Reaktion auf emotionale Situationen einer sorgfältigen reflexiven Selbstprüfung dieser genannten Erfahrungsgrundlagen. Erst dann können in den vielfachen Formen des Unterrichtsgesprächs emotionale Freiräume auf verschiedenartige Weise geschaffen werden: Generell kann aber gelten, dass Fälle der Selbst- und Fremdbetroffenheit dort vermehrt zu berücksichtigen sind.

sichtigen sind, wo es verstärkt um moralische und soziale Erziehung geht oder wo eine Bezugnahme infolge von Anwendungsbeispielen nahe liegt.