
Vertrauen und Misstrauen

Professionelles Lehrerhandeln im Religionsunterricht

Christoph Tipker

1. Vertrauen als Grundlage der pädagogischen Beziehung?

Neuere hermeneutische Ansätze und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Beziehung finden sich in einer interdisziplinären „Vertrauensforschung“, deren empirische Impulse größtenteils von der Pädagogischen Psychologie ausgehen. Ein neu konzipiertes Vertrauensmodell der pädagogischen Beziehung schließt nahtlos an das wertkonservativ und reformpädagogisch geprägte Familienmodell der Erziehung und dessen klassische Erziehungsmittel an.¹ Die Vertrauensforschung suggeriert dabei, dessen empirische Fundierung und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Die besondere Qualität der pädagogischen Beziehung zeichne sich, so die Grundannahme ihrer Vertreter, in der erreichten Intensität des (berechtigten) Vertrauens von Schülern in ihre Lehrer aus. Die Intensität des jeweiligen Vertrauensverhältnisses sei Voraussetzung für erfolgreiche oder misslingende Lernprozesse von Schülern. Vertrauen wird hier, in Abgrenzung zum Alltagsverständnis des Begriffs, definiert als ein Vermeiden von Risikosituationen durch bewusste Zuwendungsentscheidungen, die auf den wahrgenommenen Persönlichkeitsmerkmalen anderer Menschen beruhen und auf deren Wahrhaftigkeit angewiesen sind.² Es zielt auf Komplexitätsverringerung und die Stabilisierung unsicherer Erwartungen in Beziehungen.³

Die vornehmliche Betonung des Faktors Vertrauen steht in der Tradition Herman Nohls und seines „Pädagogischen Bezugs“.⁴ Demnach bestimme vor allem die Beziehungsqualität den Erfolg der pädagogischen Interaktion. Vertrauen in die Lehrer und die Mitschüler zeigten sich deshalb besonders in der Einbringung persönlicher und intimer Erfahrungen in das Unterrichtsgespräch – vorwiegend im Religions- oder Ethikunterricht:

„Im Religionsunterricht lässt sich über das Thema Freundschaft, Beziehung und Sexualität nur dann konstruktiv arbeiten, wenn ein gewisses Maß an Vertrauen zwischen den Schülern und dem Lehrer besteht. Wenn Hoffnungen, Wünsche und Ängste zur Sprache kommen, besteht nämlich die Gefahr, dass die Mit-

¹ Vgl. *Hanna Kiper*, Einführung in die Schulpädagogik, Weinheim/Basel 2001, 14 f.

² Vgl. *Jochen Sautermeister*, „Ohne Vertrauen geht es nicht ...“ Zur praktischen Bedeutung von Vertrauen, in: *rhs* 52 /2009a, 204 f.

³ Vgl. a. a. O., 205.

⁴ Vgl. *Martin K. W. Schweer*, Vertrauen in der pädagogischen Beziehung, Bern/Göttingen/Bensheim u. a. 1996, 43.

schüler sich darüber lustig machen können oder nach dem Unterricht darüber lästern, um vor anderen gut dazustehen. [...] Deshalb liegt es in der Verantwortung des Lehrers, darauf zu achten, ob das Klassenklima persönlichere Gespräche zulässt und dass Vertrauensverletzungen im Unterricht möglichst unterbleiben. Zugleich haben die Schüler auch zu überlegen, wie weit sie sich unter den gegebenen Umständen öffnen wollen.“⁵

Ein solches Verständnis der Unterrichtskommunikation knüpft an familiäre Formen der sozialen Interaktion an und verweigert den Anspruch auf einen argumentativen Diskurs. Der Selbstschutz der Schüler in der Interaktion mit Lehrern und Mitschülern wird somit nicht langfristig durch das Einüben argumentativer Gesprächsformen und der analytischen Überprüfung der eingebrachten Argumente im Unterricht aufgebaut, sondern ist situativ und von den beteiligten Personen abhängig. Die Lehrer tragen durch einzuleitende vertrauensbildende Maßnahmen lediglich eine unmittelbare Verantwortung für das „Klassenklima“, nicht aber für die Wahrung der Schülerwürde im Unterricht. Indem auf die womögliche Bedeutung von Vertrauensverletzungen, die auf persönliche Äußerungen im Unterricht reagieren, für den außerschulischen Raum hingewiesen wird, ist ersichtlich, dass der Verantwortungsbereich der Lehrer weit über den gemeinsamen Lernzweck und den institutionellen Raum hinausreicht. Unerwünschte Vertrauenszumutungen oder unerwartete Vertrauensverletzungen der Schüler untereinander erfolgen im Unterricht spontan und können auch außerhalb der Unterrichtskommunikation nicht verhindert werden.⁶

Zwar wird die pädagogische Beziehung als institutionalisierte und professionelle Helfer-Beziehung beschrieben und auf den instrumentellen Zweck der Problemlösung reduziert⁷, eine über diesen Raum hinausweisende Verantwortung und Kontrolle der Lerngruppe ist aber für den Lehrerberuf unzulässig und nicht professionalisierbar. Ebenso stellt das Problemlösen und Entdecken nur ein mögliches Basismodell des Lernens dar und weist das Bild der Lehrer als Lernhelfer über die intendierte Beratungsaufgabe einer professionellen Helfer-Beziehung hinaus.⁸ Da Vertrauen nicht organisch wachse, sei deshalb eine Kontextualisierung des Lehrerverhaltens mit den institutionellen und administrativen Normen der Schule und einem Berufsethos notwendig.⁹ Vertrauen ist in diesem Sinne damit nicht das Ergebnis einer gelungenen pädagogischen Beziehung, sondern ihre zu Beginn, durch die Gewährung eines Vertrauensvorschlusses an die Schüler

⁵ Vgl. *Sautermeister*, Vertrauen, 203.

⁶ Vgl. dazu die konträre Position in: a. a. O., 206.

⁷ Vgl. *Jochen Sautermeister*: Vertrauen durch Selbstbestimmung – Selbstbestimmung durch Vertrauen. Ein Beitrag zur Reflexion professioneller Helfer-Beziehungen, in: rhs 52 (2009b), 231 ff.

⁸ Vgl. zu den Basismodellen des Lernens: *Hanna Kiper/Wolfgang Mischke*, Unterrichtsplanung, Weinheim/Basel 2009, 103 ff.

⁹ Vgl. *Sautermeister*, Selbstbestimmung, 233 f.

ermöglichte Voraussetzung. Vertrauen aber muss in der pädagogischen Beziehung erarbeitet werden und kann deshalb nur ihr Effekt, niemals aber ihr konstitutives Merkmal sein. Die im Voraus benötigten externen Orientierungshilfen für die Lehrer sind mit dem Berufsethos schlichtweg nicht vorhanden und liegen auf administrativer und institutioneller Ebene nicht vor oder sind widersprüchlich. Lehrer, die dieses Konzept des Vertrauens umsetzen, provozieren damit zwangsläufig Konflikte durch de-professionalisiertes Handeln. Deshalb können Verhaltensregeln auch nicht allein aus institutionellen Normen abgeleitet werden, sondern müssen im Sinne technologischer Regeln vom Lerngegenstand aus entwickelt werden.

2. Empirische Befunde und Anfragen an eine interdisziplinäre Vertrauensforschung

Die eingängigen empirischen Forschungen, die für die Untersuchung des Lernklimas ab Mitte der 1990er-Jahre zunehmen, betonen dabei ebenfalls die vorrangige Bedeutung des Anfangskontakts.¹⁰ Dass die herausragende Verantwortung für die pädagogische Interaktion dabei bei den Lehrern liege, wird hier nicht aus ihrem Eintreten für den Inhalt, sondern in der Initiative vertrauensbildender Maßnahmen gesehen.¹¹ Ein schlechter „erster Eindruck“ sei später nur schwer reparierbar.¹² Unreflektiert bleibt aber die Frage, inwieweit Erfahrungen aus früheren pädagogischen Beziehungen die Bereitschaft der Lehrer und Schüler prägen, neue Vertrauensverhältnisse erleichtern oder erschweren. Negative Erfahrungen, die im Missbrauch von Vertrauensverhältnissen begründet sind und die schwerwiegende Folgen für die Gestaltung neuer Interaktionen haben können, werden in den empirischen Studien nicht beachtet. Insbesondere die möglichen Belastungen durch physische und sexuelle Übergriffe von Lehrern bleiben tabuisiert. Ergebnisse empirischer Befragungen von Schülern, die belegen, dass diese bestehende Vertrauensverhältnisse länger als bisher nutzen möchten, werden zudem von Vertrauensforschern dahingehend gedeutet, dass ein damit verbundenes steigendes Engagement und die Zufriedenheit mit den vermeintlich höheren Lernerfolgen langfristig angelegte pädagogische Beziehungen legitimiere.¹³ Die Folgen einer langfristig angelegten pädagogischen Beziehung im Falle eines bestehenden Missvertrauensverhältnisses werden nicht bedacht. Empirische Studien zur Evaluation des Klassenlehrerprinzips an Freien Waldorfschulen verweisen jedoch auf deren mögliche negative Konsequenzen für die einzelnen Schüler und die gesamte Lerngruppe, selbst wenn die pädagogische Interaktion auf einem engen Vertrauensverhältnis beruht:

¹⁰ Vgl. *Schweer*, *Beziehung*, 43.

¹¹ Vgl. *ebd.*

¹² Vgl. *ebd.*

¹³ Vgl. *a. a. O.*, 152 f.

„Aus den damit in unterschiedlichem Maße einhergehenden Tendenzen der Intimisierung des pädagogischen Verhältnisses und seiner Entgrenzung über den Zeitraum des Unterrichts hinaus erwächst für den Schüler allerdings auch die Gefahr, unbewusst für die Erfüllung der persönlichen Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse des Klassenlehrers instrumentalisiert und dadurch in seinen eigenen adoleszenten Ablösungsprozessen behindert zu werden. Wenn dem Schüler also nicht zugleich auch Möglichkeiten zur rollenförmigen Distanzierung zugestanden werden, wird die exklusive Beziehung zum Klassenlehrer mit Verlusten an Autonomie erkaufte – ganz zu schweigen von der drohenden Isolation und Stigmatisierung durch die Mitschüler, welche durch die besondere Nähe des Klassenlehrers zu seinem ‚Lieblingsschüler‘ das Gleichbehandlungsverbot verletzt sehen. Dieselbe ‚pädagogische Liebe‘ der Klassenlehrerperson, aus welcher sich für einen damit ‚kongruenten‘ Schüler ein harmonisches Passungsverhältnis ergeben hat, führt zugleich zu *spannungsvollen Beziehungen* mit solchen Schülerinnen und Schülern, die diesem Lehrerhabitus diametral widersprechen [...].“¹⁴

Die Forschergruppe zeigt, „dass die auf affektiver Zuneigung und personaler Nähe basierenden asymmetrischen pädagogischen Beziehungen in reformschulischen Kontexten in mehrfacher Hinsicht einem Januskopf gleichen.“¹⁵ Es bleibt deshalb fraglich, ob aus der „Vertrauensforschung“ nicht auch eine „Misstrauensforschung“ erwachsen müsste. Darüber hinaus ist die Grundannahme der Vertrauensforscher nicht ausreichend belegt, derzufolge das Vertrauen in Lehrer primär interpersonal bestimmt sei.¹⁶ Es wäre lohnenswert zu untersuchen, ob es ein qualitativ unterscheidbares Schüler-Vertrauen, unabhängig vom Charisma ihrer jeweiligen Lehrer, auch in formal unterscheidbare und institutionell geprägte Erziehungsstile gibt. Erkenntnisse aus der empirischen Lehr-Lernforschung zu pädagogischen Leitbildern und der sozialpsychologischen Forschung zu Lehrstilen bieten dazu einen ersten Anlass.¹⁷

Für die Schülerperspektive ergibt sich aus den empirischen Befunden aber dennoch ein interessantes Bild. Demzufolge ließen sich Respekt, Zugänglichkeit, Aufrichtigkeit und die Bereitschaft zur fachlichen und persönlichen Hilfe seitens der Lehrer als grundlegende Bedingungen eines

¹⁴ Gunther Graßhoff/Diana Höblich/Heiner Ullrich u. a., Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), H. 4, 587.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Schweer, Beziehung, 155.

¹⁷ Vgl. u. a. Martin Wellenreuther, Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, Baltmannsweiler 2004, 60 ff.; Klaus Ulich, Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Weinheim/Basel 2001; Gisela Steins, Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule, Stuttgart 2005; Barbara Thies, Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden 2008, 77–100.

Vertrauensverhältnisses beschreiben.¹⁸ Ein interessanter und den Grundannahmen der Vertrauensforschung widersprechender Befund zeigt, dass für Schüler insbesondere die fachliche Komponente den Ausgangspunkt eines stabilen Vertrauensverhältnisses begründet.¹⁹ Das Zutrauen in die fachliche Kompetenz des Lehrers und sein gerechtes und transparentes Handeln bilden die Grundkonstituenten auch in der spezifischen Sicht der Schüler auf ihre Religionslehrer.²⁰ Auch der in den entsprechenden Studien genannte Wunsch nach einer wertschätzend und freundlich agierenden, emotional zugewandten und humorvollen Lehrperson unterscheidet die Erwartungen der Schüler an Religionslehrer nicht von den Erwartungen an alle anderen Fachlehrer. Die einschlägigen Studien geben aber keine Auskunft darüber, ob diese Erwartungen insgesamt eine notwendige Voraussetzung für ein partnerschaftliches pädagogisches Handeln bilden oder ob sie lediglich ein Idealbild des Lehrers darstellen, das auf individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungen mit Lehrern beruht und das Ideal von der historisch gewachsenen Verachtung von Lehrern abspaltet.²¹

Schüler typisieren dabei ihre Lehrer, wobei Lehrer von ihren Schülern gerade dann längerfristig positiv wahrgenommen würden, wenn hohe Vertrauenswerte verzeichnet werden.²² Mit der Rezeption älterer Studien aus der Entwicklungspsychologie und den Geschlechterstudien werden hier auch Befunde wiederentdeckt, die unterschiedliche Merkmale der Vertrauensbildung nach Alter und Geschlecht festhalten. So nähmen jüngere Schüler vornehmlich äußere Aktivitäten anderer zum Anlass, um ein Vertrauensverhältnis zu initiieren oder abzulehnen, während ältere Kinder und Jugendliche ihre Motivation oder Ablehnung eher mit personalen Eigenschaften der mutmaßlichen Partner begründeten.²³ Mädchen seien zudem weitaus „vertrauensseliger“ als Jungen, insbesondere in gleichgeschlechtlichen Interaktionen, aber auch in Beziehungen mit dem anderen Geschlecht.²⁴ Wiederum wird hier nicht die notwendige Gegenfrage gestellt, wie ein Missbrauch dieser Einsichten durch pädagogisches Handeln vermieden werden kann. Dennoch zeigt die Vertrauensforschung Ansätze, um eine (jedoch unzureichende) Theorie der pädagogischen Beziehung zu

¹⁸ Vgl. *Schweer*, *Beziehung*, 139.

¹⁹ Vgl. a. a. O., 147 und *Petra Richey/Bärbel Wesselborg/Thorsten Bohl u. a.*, Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung, in: *Schulpädagogik heute* 5 (2014).

²⁰ Vgl. hierzu u. a. *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 79.

²¹ Vgl. dazu u. a. *Gerhard Vinnai*, „Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden“. Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern, in: *Norbert Ricken* (Hg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, Wiesbaden 2007, 313–331.

²² Vgl. a. a. O., 144.

²³ Vgl. a. a. O., 44.

²⁴ Vgl. ebd.

entwickeln, in der soziale Faktoren wie das Alter und das Geschlecht differenzierter als bisher betrachtet werden.²⁵

Bezeichnenderweise lassen sich aber vor allem aus einer komparitiven Zusammenschau empirischer Studien zur Erfassung personaler Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben bei Religionslehrern, die der katholische Religionspädagoge Walter Leitmeier vorlegt, Indizien dafür herleiten, dass die subjektiven Theorien von Religionslehrern implizit große Schnittmengen mit einzelnen Grundannahmen der Vertrauensforschung aufweisen.

Demnach weisen Religionslehrer verstärkt Motive auf, unmittelbar in die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen eingreifen zu wollen und die eigene Person und Entwicklung bewusst zu thematisieren.²⁶ Religionsunterricht erscheint in diesen subjektiven Theorien als eine auf Nähe, Vertrauen und Wertschätzung angewiesene Institution, da sowohl der Religionsunterricht als auch das vorangehende Theologiestudium als persönlichkeits- und identitätsbildende Phase erkannt wird.²⁷ Dies zeige sich teils auch in einer als berufsunterstützend erkannten Hinwendung zum Evangelium und zur Spiritualität.²⁸

Aus diesen Daten lässt sich wiederum kein Idealbild eines guten Religionsunterrichts ableiten. Sie zeigen vielmehr auf, dass die eigenen Nähe- und Distanzerfahrungen, die in gemeindlichen Kontexten und innerhalb der Institutionen religiöser Bildung positiv und negativ konnotiert sind, ein bestimmtes Bild vom Religionsunterricht ausprägen.

Inwieweit aus dieser Übertragungsleistung heraus Nähe- und Distanzfehler in der pädagogischen Beziehung (s. u.) entstehen können, ist genauer zu klären. Die benannten Ansprüche der Religionslehrer müssen angesichts der institutionellen Beschaffenheit der Schule und ihrem öffentlichen Bildungsauftrag in einem Professionalisierungsprozess angepasst werden. Ein professionstheoretischer Zugriff auf die pädagogische Beziehung im Religionsunterricht ist damit für das Lehrerhandeln unabdingbar.

²⁵ Dennoch gibt es bis heute nur wenige Untersuchungen, die von der Schülerperspektive ausgehen, vgl. a. a. O., 45. Dass sich daran seit Beginn der Vertrauensforschung wenig geändert hat, zeigt eine Aktualisierung der dargestellten Forschungsergebnisse in: *Schweer*, Lehrer-Schüler-Interaktion, 547–564. Eine von ihren normativen Grundannahmen an die Vertrauensforschung anschlussfähige, aber nicht unmittelbar aus ihm hervorgehende Studie zur Einflusskomponente des Alters auf die sozialen Beziehungen im Klassenraum liegt vor in: *Catherine Walter-Laager/Manfred Pfiffner*, Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen, Oldenburg 2009.

²⁶ *Walter Leitmeier*, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Augsburg 2007, 94 f.

²⁷ Vgl. a. a. O., 95 f.

²⁸ Vgl. ebd.

3. Ein professionalisierungsfähiger Begriff des Vertrauens bei Hermann Giesecke

Ein gelungener Versuch einer professionalisierungsfähigen Definition des Vertrauensbegriffs liegt indes an anderer Stelle vor:

„Vertrauen ist kein Verzicht auf Kritik, sondern die durch Umgang mit dem Lehrer erworbene Gewissheit, dass dieser nicht agitiert oder indoktriniert oder auf andere Weise seine Schüler durch Dominanz überwältigt.“²⁹

Die professionelle pädagogische Beziehung, die Hermann Giesecke in seinen essayistischen pädagogischen Grundlagentexten systematisch entwickelt, zeigt sich resistent gegen den Missbrauch des Vertrauens in den Lehrer und den intellektualisierenden Missbrauchs der Konzeption selbst.³⁰ Giesecke bedenkt in seiner allgemeinpädagogischen Betrachtung bewusst die Gefahren der Deprofessionalisierung einer pädagogischen Beziehung. Damit bricht er mit einem dem pädagogischen Weltzugang eigenen Strukturfehler: „Alle Pädagogik muß so tun, als könne die Erziehung von Außen auf das Innere fortschreitend positiv einwirken. Sie denkt also von Außen nach Innen.“³¹ Seine Konzeption verleiht der pädagogischen Debatte über die pädagogische Beziehung eine Selbstreflexivität, die anderenorts so nicht erkennbar angelegt ist.

Dieser partnerschaftliche Ansatz basiert auf Überlegungen seines Doktorvaters und Mentors Theodor Wilhelm. Bei Wilhelm erscheinen die Lehrer den Schülern als Partner, die den demokratischen Staat und die Einzelschule nach innen und außen würdig zu repräsentieren hätten.³² Das partnerschaftliche Verhältnis bedinge aber, dass sich die Lehrer aufgrund ihrer Erfahrung, ihres Wissens und Könnens, das sie in das Unterrichtsgespräch einbrächten, als Autoritäten etablierten und nicht aus ihrem administrativ gewirkten Habitus heraus.³³ Um dieses Verhältnis als partnerschaftlich durchzusetzen, müsse das Prinzip der Gleichrangigkeit der Partner gelten. Um es aufrecht zu erhalten, seien gewisse „Spielregeln“ der „Partnerschaft“ einzuhalten: die Überschaubarkeit der Gruppe, die Namentlichkeit der Individuen, die Kompromissbereitschaft in der Interakti-

²⁹ Hermann Giesecke, Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs, Weinheim/München 2001, 132.

³⁰ Vgl. dazu die Analysen zum Missbrauch unprofessioneller, familiärer oder symmetrischer Beziehungsmodelle angesichts der Missbrauchsvorfälle in reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule bei Jürgen Oelkers, Eros und Herrschaft. Die dunkle Seite der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011; Christian Füller, Sündenfall: Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte, Köln 2011. Zur Abgrenzung des partnerschaftlichen Beziehungsmodells bei Hermann Giesecke von den in der Reformpädagogik rezipierten Beziehungsmodellen siehe Kiper, Schulpädagogik, 13 ff.

³¹ Jürgen Oelkers, Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München 1985, 11.

³² Vgl. Theodor Wilhelm, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956, 164 f.

³³ Vgl. a. a. O., 165.

on und die gegenseitige Toleranz.³⁴ Das Prinzip der „Partnerschaft“ gelte aber nur für den Zweck und die Dauer des gemeinsamen Unterrichts, das Partnerschaftsangebot der Lehrer dürfe sich hingegen nicht auf den außerschulischen Lebensraum beziehen.³⁵

Der Zögling Giesecke, der angesichts des Wertepluralismus polemisch vom „Ende der Erziehung“ spricht, aktualisiert das partnerschaftliche Beziehungsmodell bei Wilhelm für eine Schule, die informell durch die in ihr bestehenden Regeln „erzieht“. Eine Einsinnigkeit der Erziehungsziele sei in der Gegenwart – anders als etwa im Kaiserreich – über wenige Grundwerte und die gesellschaftlich definierten und rechtlich abgesicherten Bildungsaufträge schlichtweg nicht mehr gegeben. Der Widersprüchlichkeit und einer Vielfalt der Erziehungsmächte könne ein Lehrer nur durch eine wertneutrale und stets positive Haltung gegenüber seinen Schülern, ihren Interessen und Äußerungen begegnen. Ein personaler Eingriff in die Wertevermittlung sei damit unmöglich, private Lehrerpositionen sollten demnach in Unterrichtsgesprächen klar als solche markiert – und wenn möglich – ganz vermieden werden. Entsprechende Rollenwechsel müssen die sachlich-argumentative Distanz des Unterrichts wahren. Eine Sensibilisierung für Regelverletzungen des Lehrers und die Qualität der pädagogischen Beziehung wird somit selbst zum Teil der prozessbezogenen Kommunikation des Unterrichts.

Giesecke erweitert Wilhelms Konzeption, indem er Strukturmerkmale einer professionellen pädagogischen Beziehung benennt. Seine Ausführungen zum Lehrervorbild und zum Sozialen Lernen implizieren Grundstrukturen der Interaktion von Lehrern und Schülern ebenso wie konkrete Aufgaben für deren Gestaltung. So begrenze die pädagogische Beziehung ihren Anspruch selbst, in dem sie partiell auf einen gemeinsamen Zweck (Lernen) und ein Lernziel bezogen und dabei zeitlich und räumlich begrenzt bleibe.³⁶ Die Lehrer müssten dabei nicht nur zwingend die Verantwortung für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion, sondern auch für die vermittelten Inhalte übernehmen:

Ein Lehrer, der für den Inhaltsaspekt keine Verantwortung übernimmt, sondern sich lediglich als Arrangeur oder Moderator versteht, nimmt die subjektive Bedeutung der bisherigen Erfahrungen seiner Schüler – entgegen dem Anschein – gerade *nicht* ernst.³⁷

Emotionale Zurückhaltung müsse im Umgang mit den persönlichen, in den Unterricht eingebrachten Erfahrungen der Schüler geboten sein, damit die Intimität der Mitschüler gewahrt bleibe und die Unterrichtskommunikation die sachlich-argumentative Ebene nicht verlasse.³⁸ Die Lehrer und Mitschüler dürften im Unterricht folglich auch nicht darauf drängen,

³⁴ Vgl. a. a. O., 141 ff.

³⁵ Vgl. a. a. O., 165.

³⁶ Vgl. Giesecke, Portrait, 124.

³⁷ A. a. O., 127.

³⁸ Vgl. ebd.

dass persönliche Erfahrungen in den Unterricht eingebracht werden, da hier auch bei emotional, sozial und kulturell aufgeladen Unterrichtsinhalten lediglich ein institutioneller Anspruch auf Argumentationen und Begründungen bestehe.³⁹ Übergeordnet bleibe dabei die Aufgabe der Lehrer, die Schüler dahin zu führen, dass sie in der sozialen Interaktion ihre intime persönliche Würde bewahren können.⁴⁰

Das Handeln der Lehrer sei schließlich an die jeweilige soziale Rolle gebunden, die sie im Unterricht einnähmen. Werden gesellschaftlich relevante Inhalte diskutiert, die nicht in „objektives Wissen“ überführt werden können, plädiert Giesecke dafür, dass die Lehrer einen Rollenwechsel von ihrem administrativen Amt hin zur Person des mündigen und gleichberechtigten Staatsbürgers vollziehen, um ihrer vorbildlichen Verantwortung für inhaltliche Aspekte nachzukommen.⁴¹ Auch diese Rollenwechsel dürften nicht die sachlich-argumentative Distanz des Unterrichts überschreiten, da sichergestellt werden müsse, dass eine professionelle pädagogische Beziehung von jedermann eingegangen werden kann, damit eine Kontinuität in der Lehre und die Bereitschaft der Schüler zum gemeinsamen Lernen auch bei Lehrerwechseln dauerhaft bestehen bleibe.⁴²

Im Hinweis darauf, dass die professionelle pädagogische Beziehung scheitern könne und es Grenzfälle gebe, in denen sie aufgegeben werden müsse, eröffnet Giesecke auch einen Vorstellungshorizont über die Gefahren deprofessionalisierten Lehrerhandelns.⁴³ Das zentrale Kriterium des Vertrauens in die Kompetenz der Lehrer und ihren verantwortungsvollen Umgang mit ihrem Erfahrungsvorsprung (s. o.) sei anfällig für Grenzüberschreitungen und Missbräuche.⁴⁴ Eine professionelle pädagogische Beziehung sei nur aus einer gebotenen Distanz heraus zu gestalten, die es ermögliche, dass alle Mitglieder einer Lerngruppe in ihr verbleiben können.⁴⁵ Wird das pädagogische Verhältnis über den gemeinsamen Lernzweck hinaus für private, freundschaftliche Annäherungen genutzt, seien die möglichen negativen Kehrseiten zu betrachten. So weist Giesecke darauf hin, dass die Überschreitung des pädagogischen Verhältnisses dieses gefährden könne.⁴⁶ Da die pädagogische Beziehung stets auf ihre Auflösung hin angelegt sei (nach einer Schulstunde, einem Schultag, einem Schulhalbjahr oder längerer Frist), dürfe sie keine strukturellen Analogien zu freundschaftlichen oder liebevollen Beziehungen aufweisen, damit spätere pädagogische Beziehungen unvoreingenommen zustande kommen können.⁴⁷ Eine zu

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. a. a. O., 129.

⁴² Vgl. a. a. O., 131 f.

⁴³ Vgl. a. a. O., 140 f.

⁴⁴ Vgl. *Hermann Giesecke*, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München ⁸2003, 123.

⁴⁵ Vgl. a. a. O., 120.

⁴⁶ Vgl. a. a. O., 121 f.

⁴⁷ Vgl. a. a. O., 122.

intime Gestaltung der pädagogischen Beziehung berge daher die Gefahr zu hoher emotionaler Belastungen, wenn diese beendet werde.⁴⁸ Darin resultiert auch, dass eine Berufsmotivation von Lehrern, die darin begründet ist, eine „Freundschaft mit Kindern“ einzugehen oder ihnen emotional nah zu begegnen, zwangsläufig zu Frustrationen führen müsse.⁴⁹ Insbesondere angesichts der Tatsache einer gleichzeitigen pädagogischen Interaktion mit mehreren Schülern müsse professionell agierenden Lehrer auch bewusst sein, dass eine enge Beziehung zu einzelnen Schülern einen Exklusionseffekt für weitere Mitschüler einer Lerngruppe auslösen könne.⁵⁰ Alltagsbegriffe wie Freundschaft oder Liebe eigneten sich deshalb nicht, um die professionelle pädagogische Beziehung zu beschreiben.⁵¹ Der Begriff der Freundschaft erwecke letztlich auch Erwartungen seitens gerade junger Schüler, die im Unterricht nicht erfüllt werden könnten.⁵² Eine Trennung zwischen privater und öffentlicher Beziehung ist in dieser Konzeption folglich unumgänglich, wobei private Beziehungen von Lehrern und Schülern die Professionalität des Handelns massiv gefährden können. In der Öffentlichkeit des pädagogischen Handelns komme auch zum Ausdruck, dass die pädagogische Interaktion durch soziale Rollenkonflikte (Generationenunterschied, Schichtenzugehörigkeit, Geschlechterverhältnis usw.) gefährdet sei, wenn diese nicht von den Lehrern reflektiert würden.⁵³ Ein Scheitern sei letztlich dann vorprogrammiert, wenn Lehrer den Schülern statt der gemeinsamen Arbeit an einem Inhalt eine Beziehung böten und vice versa.⁵⁴

4. Nähe- und Distanzfehler im Lehrerhandeln von Religionslehrern

Gieseckes Ansatz einer professionellen pädagogischen Beziehung liegt nicht nur quer zu den Erwartungen der Religionslehrer an ihre beruflichen Ziele (s. o.), er widerspricht auch in religionspädagogischen Konzepten der Gegenwart angelegten Vorstellungen von der Rolle des Religionslehrers. Sowohl in individuellen Erfahrungen und Haltungen von Religionslehrern als auch in religionspädagogischen Konzeptionen können Nähe- und Distanzfehler, die eine pädagogische Beziehung gefährden, angelegt sein.

Eine *individuelle Begründungslinie* zur Generierung von Nähefehlern liegt zunächst in der überwiegend fehlenden intensiven berufsbiografi-

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. a. a. O., 130.

⁵⁰ Vgl. a. a. O., 121. Auch ist unklar, inwieweit intensive private Kontakte zu Schülern ihre Lehrer dazu verführen, nicht die eigentliche, durch Lernzweck, -ort und -dauer begrenzte Leistung zu beurteilen, sondern dabei persönliche und biografische Informationen illegitim zu nutzen: vgl. a. a. O., 125.

⁵¹ Vgl. a. a. O., 116. Beziehungen dieser Art müssten, so Giesecke, außerhalb der Familie frei wählbar sein.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Vgl. ebd.,

⁵⁴ Vgl. a. a. O., 129.

schen Begleitung angehender Religionslehrer. Eine bewusste Analyse und Reflexion der eigenen Berufsmotivation, der eigenen Erfahrungen im Religionsunterricht und Lehramtsstudium unterbleibt häufig. Begleitende Supervisionen finden auch im Rahmen der allgemeinen Lehrerbildung bedauernd wenig statt. So bleiben unbewusste Wünsche von Religionslehrern, die sich in der von ihnen angestrebten Nähe oder Distanz zu den Schülern spiegeln, unaufgearbeitet. Ein Wunsch nach einer zu großen Nähe zu Schülern im Religionsunterricht kann entstehen, wenn die Institution Schule und auch der eigene Religionsunterricht (gegebenenfalls auch das Studium und Referendariat) als distanziert und verletzend konnotiert bleiben. Der Wunsch, alles besser zu machen, als man es selbst bisher erlebt hat, kann in dem Ziel münden, den Religionsunterricht als Raum der menschlichen Wärme und intimen Nähe gestalten zu wollen.⁵⁵ Derselbe Effekt kann eintreten, wenn der eigene Kontakt zu Institutionen religiöser Bildung und Kirchengemeinden – wie in empirischen Studien erhoben (s. o.) – einen starken positiven Einfluss auf die eigene Identitätsentwicklung genommen hat. Wer hier Nähe und ein Angenommensein erfahren hat, mag dieses subjektive Bild des Religionsunterrichts womöglich generalisieren und anderen ungewollt aufzwingen.⁵⁶ Entsprechende positive Erfahrungen münden dann womöglich im Wunsch, den Schülern im Kontakt authentisch zu begegnen und eigene persönliche Erfahrungen und Haltungen vorbildhaft darzustellen. Dieser Anspruch ist ohne äußere Begleitung insbesondere angesichts existenzialer Themenstellungen erwartbar überfordernd.

In entsprechenden Verhaltens- und Handlungsweisen sind zahlreiche Nähefehler angelegt. Wer derart persönlich agiert, wird für diejenigen Schüler, die gänzlich andere Erfahrungen, Erwartungen und Haltungen in den Religionsunterricht einbringen, als funktionierendes Vorbild schnell obsolet und nur wenige exklusive Bindungen zu Schülern eingehen können. Insbesondere eine offen dargestellte persönliche Zugewandtheit oder Abgewandtheit zum Evangelium, zur eigenen Konfessionsgemeinschaft oder zur Spiritualität verschließt einer Mehrheit der Schüler in der säkularen Gesellschaft einen Anknüpfungspunkt. Die Person kann nicht mit dem Curriculum des Unterrichts gleichgesetzt werden, sie ist allenfalls ihr Mittler. Die Konfrontation mit diesem häufigen Nähefehler zeigt sich auch in der empirisch gesicherten Schwierigkeit der Religionslehrer, Schülern mit einer von ihren Biografien abweichenden religiösen Sozialisation zu begegnen.⁵⁷

Ein Distanzfehler kann bei einer nicht reflektierten Bildungsbiografie umgekehrt vorliegen, wenn Verstöße und Verletzungen der Grundstrukturen einer pädagogischen Beziehung in dem Wunsch münden, qua adminis-

⁵⁵ Vgl. *Vinnai*, Verachtung, 329 f.

⁵⁶ Vgl. a. a. O., 328.

⁵⁷ Vgl. *Leitmeier*, Religionslehrer, 92.

trativer Rolle schlichtweg Macht über Kinder und Jugendliche zu erhalten. Wer früh getreten wurde, tritt bekanntlich später oft andere.⁵⁸

Eine *konzeptionelle Begründungslinie*, welche Nähe- und Distanzfehler fördert, besteht in solchen religionspädagogischen Konzeptionen, die einem religiösen Traditionsabbruch in der Gesellschaft nicht nur offen begegnen, sondern diesen in wertkonservativer Argumentation beklagen. Setzte der Hermeneutische Religionsunterricht das Ziel des mündigen Umgangs mit Bibel und Kirche als historisch gewachsener Institution, zielten die diversen unter dem Schlagwort der Problemorientierung zusammengeführten Konzeptionen auf emanzipatorische Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen. In Peter Biehls Symboldidaktik findet sich letztlich die Integration historisch-hermeneutischer und ideologiekritischer Ansätze in besonderer Exemplarizität. In der Gegenwart steht eine sich entwickelnde kommunikative Religionsdidaktik den Schülern, ihren Erfahrungen und Haltungen offen und entwickelnd zur Seite. Sie reagieren positiv und bejahend auf den gesellschaftlichen Pluralismus.⁵⁹

Im Gegensatz hierzu lässt sich an der Konzeption eines performativen Religionsunterrichts⁶⁰ eine wertkonservativ rezipierte Entwicklung in der Gegenwart feststellen. Das wertgeladene Gefühl mancher Religionslehrer, einer säkularisierten Schülerschaft „etwas mitgeben“ zu wollen, was in der eigenen Biografie als wertvoller Schatz erfahren wurde, mündet in ästhetisch-rituellen Experimenten des Probehandelns, die spirituelle und religiöse – oftmals gemeindliche und kirchliche – Rituale in den Unterrichtsraum einbinden. Somit werden aber diese Rituale nicht nur zwangsläufig profanisiert, die Regeln und Rituale des Unterrichts und der Institution werden in diesem Probehandeln aufgehoben. Bedenklich ist dies, wenn notwendige inhalts- und prozessbezogene Rituale des Unterrichts durch ein reines und unreflektiertes Abbilden gemeindlicher Rituale abgelöst werden. Das Probehandeln erfordert stets eine Metareflexion. Unterbleibt diese und ist das Ritual dem Lernzweck und -ziel der Unterrichtsstunde entfremdet, bricht das Ritual die eigentliche unterrichtliche Handlung ab. Ein solcher Religionsunterricht entscheidet sich dann institutionell nicht mehr von gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit. Ein unreflektierter Umgang mit performativen Ansätzen kann so das Religionsunterrichts-Ich der Schüler negativ beeinflussen, wenn Rituale zu befremdlichen Ereignissen werden oder das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme übergriffig

⁵⁸ Vgl. *Vinnai*, Verachtung, 330 f.

⁵⁹ Vgl. zu den genannten religionspädagogischen Konzeptionen die umfangreichen Quellen in: *Rainer Bolle/Thorsten Knauth/Wolfram Weiße* (Hgg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, Münster 2002.

⁶⁰ Vgl. zu den Begründungslinien für einen performativen Religionsunterricht und die kontroverse Debatte um diese Konzeption die strukturierte Übersicht in: *Ingrid Wiedenroth-Gabler*, *Performativer RU*. Vorlesung im Modul B1 Grundlagen der Religionspädagogik, Braunschweig 2010.

aufgehoben wird. Die Schüler werden in der Begründung solcher Formate oftmals nicht mehr positiv, sondern aufgrund ihrer Kirchenferne über eine pädagogisch unzulässige Defizitbestimmung wahrgenommen. Entsprechend befremdet können vor allem ältere Schüler reagieren.

Ein grundlegendes Missverständnis gegenwärtiger Didaktik liegt zudem in der oftmals nicht reflektierten Bedeutsamkeit des Lebensweltbezugs im Unterricht. Die Einbettung der Lebenswelt in den Religionsunterricht ist notwendig, um nicht nur die anthropologische Bestimmung der Schüler zur Umwelt und Gesellschaft zu ermöglichen, sondern möglichst konkrete und anschauliche Gegenstände und Fallbeispiele auf die Sach- und Argumentationsebene zu übertragen. Der Begriff der Lebenswelt darf für den Unterricht jedoch nicht mit dem des bornierten Alltags und den privaten Erfahrungen der Schüler gleichgesetzt werden. Das tägliche Leben unterrichtet nämlich nicht.⁶¹ Der Unterricht bricht ab, wenn er konkrete Dinge lediglich abbildet und das Private ohne Möglichkeit zur Distanznahme zum Thema macht. Es muss zumal jedem Religionslehrer bewusst sein, dass die Schule für viele Schüler auch zum Schutzraum gegenüber einem schwierigen Alltag wird.

Entsprechende konzeptionelle Strukturfehler bieten den Schülern schlimmstenfalls eine Nähe an, die von der Schülerseite direkt in eine harsche Distanzierung gegenüber dem ohnehin Angriffen ausgesetzten Fach resultieren können. Der Religionsunterricht erfüllt in diesem Fall dann nur noch die Rolle seines eigenen Stereotyps.

Desweiteren treten Bestandteile der *individuellen Begründungslinien* (s. o.) immer wieder auch an die Oberfläche religionspädagogischer Konzeptionen. Die katholische Religionspädagogik setzt mit der Konstruktion der Trias von Lehrer, Lehre und Schüler ein vorbildhaftes Lehrerhandeln voraus, dass eine positive Stellung und spirituelle Begegnung einschließt. Exemplarisch kann für die evangelische Religionspädagogik der Prozess der Elementarisierung im Sinne Friedrich Schweitzers und Karl-Ernst Nipkows benannt werden, der eine persönliche Lehrerhaltung und Stellungnahme zu den elementaren Wahrheiten (zumeist biblischer Texte) einschließt.⁶² Damit wird für die elementaren Strukturen (= die Sachebene) zunächst die Komponente einer „Hermeneutik des Einverständnisses“ (Stuhlmacher) vorausgesetzt, mit der eine Wertneutralität in der Begegnung mit Schüleransichten erschwert werden kann. Umgekehrt kann also auch der konzeptionelle Überbau in der Religionspädagogik zur Intellektualisierung von Nähe- und Distanzfehlern in der pädagogischen Beziehung beitragen.

Eine dritte *institutionelle Begründungslinie* besteht in der bildungspolitischen Positionierung zum konfessionellen und durch den Art. 7 (GG)

⁶¹ Vgl. Giesecke, Portrait, 31.

⁶² Vgl. hierzu etwa Friedrich Schweitzer/Karl-Ernst Nipkow, Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995.

geschützten ordentlichen Lehrfach. Die beständige Verteidigung des Einflusses der beiden großen Kirchen auf den konfessionellen Religionsunterricht, die im Staatsvertrag festgehalten ist, basiert auf dem gesellschaftlichen Wandel, veränderten schulorganisatorischen und kostenintensiven Maßnahmen zur Durchführung des Religionsunterrichts und beständigen Angriffen auf dessen konfessionelle Gestaltung. Die gegenwärtige Zustimmung der Kirchen zur partiellen Einführung eines islamischen Religionsunterrichts dient indirekt auch der Sicherung der konfessionellen Grundlage. Die beständigen Angriffe auf den konfessionellen Religionsunterricht wirken dabei selbstverständlich auf das Ansehen und die Rolle der Religionslehrer im Kollegium, gegenüber Schülern und ihren Eltern zurück. Eine häufige Reaktion auf diese geschwächte Stellung ist in einer Aufgabenerweiterung der Religionslehrer zu betrachten. Die angehäuften Aufgaben gehen über die Kernaufgabe des Unterrichtens und die Bereicherung des Schullebens – etwa durch Schulgottesdienste und Erkundungen sakraler Räume – weit hinaus. So ist insbesondere die Wahrnehmung von Religionslehrern in einer seelsorgerlichen Funktion kritisch zu betrachten. Auch die oftmals hervorgehobene Expertise von Religionslehrern im Umgang mit existenziellen Geschehnissen im schulischen Umfeld kann nicht vorbehaltlos behauptet werden. Religionslehrer sind für beratende und helfende, zumal seelsorgerische diakonische Dienste nur in Ausnahmefällen ausgebildet. Ihre Qualifikation mag zu meist geringer sein als diejenige der in den Schulen tätigen Beratungslehrer und Sozialarbeiter.

Überforderungen und Nähe- und Distanzfehler sind aufgrund der geringen Ausbildung und nur sporadischen und situativen Erfahrungen vorprogrammiert. Nähefehler entstehen dort, wo Kontakte zu betroffenen Schülern eine zu hohe Nähe und Konzentration zulassen, die anderen Schülern einer selbst unterrichteten Klasse offenbar werden. Distanzfehler entstehen dort, wo ein adäquater Umgang mit persönlichen Problemen von Schülern durch eine fehlende Wertneutralität und eine nicht professionalisierte Gesprächsführung die Abwendung des Schülers vom Religionslehrer provoziert.

Um entsprechende Überforderungen im Umgang von Religionslehrern mit ihren Schülern und Missbräuche entsprechender Aufgaben zu vermeiden, müssen sich Überlegungen zur Religionslehrerrolle an Erkenntnisse der Allgemeinen Pädagogik und der Professionstheorie anschließen. Weder Kirchenämter noch eine wissenschaftliche Religionspädagogik können eine von den institutionellen Bedingungen in der Schule unabhängige Theorie religionspädagogischen Beziehungshandelns entwickeln, ohne damit dessen Professionalität zu gefährden.

5. Sieben Thesen zu einem vertrauensbasierten Lehrerhandeln im Religionsunterricht

Aus den vorangegangenen Überlegungen resultieren sieben Thesen zur Etablierung eines vertrauensbasierten Lehrerhandelns im Religionsunterricht:

1. Die Aufgabe von Religionslehrern besteht vornehmlich in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Religionsunterrichts sowie der Beteiligung am Schulleben. Ihre Aufgaben sowie die professionellen und institutionellen Grundlagen ihrer Arbeit in der Schule unterscheiden sich nicht von denen aller anderen Fachlehrer.
2. Religionslehrer gestalten eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung, die auf den Lernzweck, das Lernziel, die Lernzeit und den Lernort des Religionsunterrichts begrenzt ist. Sie vermeiden bewusst Nähe- und Distanzfehler, die geeignet sind, um diese institutionelle Begrenzung aufzuheben.
3. Die sachliche und argumentative Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen erfordert einerseits einen konkret-anschaulichen Lebensweltbezug, andererseits aber die Grundbedingung, der Lebenswelt distanzierend und reflektierend entgegenzutreten. Religionslehrer tragen deshalb die Verantwortung, Schüler nicht von sich aus zu intimen, privaten und persönlichen Erfahrungen zu befragen und ihre Würde vollumfänglich zu achten.
4. Wenn Schüler von sich aus persönliche Erfahrungen in den Religionsunterricht einbringen, sollten diese unter Achtung der Schülerwürde zum Anlass genommen werden, der Sach- und Argumentationsebene des Religionsunterrichts zu begegnen. Ein guter Religionsunterricht lässt Zeit und Raum für Schülerfragen und entwickelt die Sachebene ausgehend von den Interessen der Schüler.
5. Eine gemeinsame und beständige Reflexion der Beziehungsgestaltung mit den Schülern ist notwendig, um die Beziehungsqualität und Professionalität des Lehrerhandelns zu gewährleisten und auf Nähe- und Distanzfehler im Lehrerhandeln aufmerksam zu werden.
6. Um eine professionelle pädagogische Beziehung zu gewährleisten, müssen Religionslehrer die eigene Berufsmotivation und die eigenen Nähe- und Distanzwünsche reflektieren und in professioneller und kollegialer Begleitung analysieren. Wo dies institutionell nicht organisiert ist, sollten sich Religionslehrer eigenständig darum bemühen.
7. Eine positive und wertneutrale Begegnung mit den Schülern ist das wichtigste Strukturmerkmal einer gelingenden pädagogischen Beziehung im Religionsunterricht.

Bibliografie

- Börchers, Christoph*, „Wenn es nur Verehrung wäre ...“. Modelle der Interaktion von LehrerInnen und SchülerInnen in literarischen und schulpädagogischen Texten der Gegenwart, Oldenburg 2010.
- Bolle, Rainer/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram* (Hgg.), Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch, Münster 2002.
- Bucher, Anton*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000.
- Füller, Christian*, Sündenfall: Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte, Köln 2011.
- Giesecke, Hermann*, Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs, Weinheim/München 2001.
- , Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München 2003.
- Graßhoff, Gunther/Höblich, Diana/Ullrich, Heiner u. a.*, Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), H. 4, 571–590.
- Kiper, Hanna*, Einführung in die Schulpädagogik, Weinheim/Basel 2001.
- /*Mischke, Wolfgang*, Unterrichtsplanung, Weinheim/Basel 2009.
- Leitmeier, Walter*, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Augsburg 2007.
- Oelkers, Jürgen*, Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München 1985.
- , Eros und Herrschaft. Die dunkle Seite der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011.
- Richey, Petra/Wesselborg, Bärbel/Bohl, Thorsten u. a.*, Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Schulpädagogik heute 5 (2014) 9, 1–16.
- Sautermeister, Jochen*, „Ohne Vertrauen geht es nicht ...“ Zur praktischen Bedeutung von Vertrauen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 52 (2009), H. 4 203–209.
- , Vertrauen durch Selbstbestimmung – Selbstbestimmung durch Vertrauen. Ein Beitrag zur Reflexion professioneller Helfer-Beziehungen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 52 (2009), H. 4, 230–237.
- Schweer, Martin K. W.*, Vertrauen in der pädagogischen Beziehung, Bern/Göttingen u. a. 1996.
- (Hg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden 2008.
- Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl-Ernst*, Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995.
- Steins, Gisela*, Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule, Stuttgart 2005.
- Thies, Barbara*, Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion, in: *Schweer, Martin K. W.* (Hg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden 2008, 77–100.

- Ulich, Klaus*, Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Weinheim/Basel 2001.
- Vinnai, Gerhard*, „Die Lehrer – ich kann sie nicht leiden“. Zur Sozialpsychologie der Verachtung von Lehrern, in: *Ricken, Norbert* (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden 2007, 313–331.
- Walter-Laager, CatherinelPffner, Manfred*, Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeits-selbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen, Oldenburg 2009.
- Wellenreuther, Martin*, Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, Baltmannsweiler 2004.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid*, Performativer RU. Vorlesung im Modul B1 Grundlagen der Religionspädagogik, Braunschweig 2010.
- Wilhelm, Theodor*, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956.