

**Cultur-Werkstatt Dreiländereck e.V.
Abteilung Bildung**

Mitglied im
Verband individualpsychologischer Berater, Deutschland
in Kooperation mit dem
Hamburger Institut für pädagogische Beratung und Supervision
und dem
Individualiosios Psichologijos Institutas, Vilnius, Litauen

**Jahresheft I
2004**



- Familie, Schule, Verein und ihre Kooperation –
- Ermutigung in Familie und Schule –
- Erziehungs- und Esskultur –

Schliengen im Markgräflerland

INHALT:

Hans Josef Tymister Vergessen als Feind des Lernens? Vom Üben und Überprüfen	3
Hans Josef Tymister Das Recht auf Probehandeln. Disziplinverstöße als Voraussetzung eines verantwortlichen Umgangs mit Disziplin.....	10
Hans Josef Tymister "Eine Grundschullehrerin lernt" – Lernförderung der Schüler durch Supervision mit einer Lehrerin.....	17
Hans Josef Tymister "Schwierige Schüler" – Wie man dazu wird und was man dazu kann.....	22
Sonja Mannhardt und Hans Josef Tymister² "Drittklässler kochen für ihre Eltern und die Lehrerin. Hula Hula Toast und Karottenschnecken. Projekt Familientisch: Neun Kinder einer Schule im Markgräflerland pflanzen, kochten und gestalteten ein gemeinsames Abendessen in eigener Verantwortung. "	30
Hans Josef Tymister Pädagogische Beratung als Grundqualifikation der Arbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen.....	36
Hans Josef Tymister Disziplin durch Strafen?.....	51
Sonja Mannhardt Wir laden uns Gäste ein	59
Hans Josef Tymister Ermutigen statt kritisieren	65
Hans Josef Tymister Das Tuten und Blasen ausprobieren – Beobachtungen eines Schulpädagogen im Musikverein.....	72
Hans Josef Tymister Strafarbeiten (contra statement)	79
Bibliographische Hinweise:	82

Hans Josef Tymister

Vergessen als Feind des Lernens? Vom Üben und Überprüfen

1. Vergessen als unverzichtbare Voraussetzung für die Gesundheit der Lernenden

Beispiel I: Friedrich Nietzsche erzählt in seinen "Unzeitgemäßen Betrachtungen": "Der Mensch fragt wohl einmal das Tier: warum redest du mir nicht von deinem Glücke und siehst mich nur an? Das Tier will auch antworten und sagen, das kommt daher dass ich immer gleich vergesse, was ich sagen wollte – da vergass es aber auch schon diese Antwort und schwieg: so daß der Mensch sich darob verwunderte." (S. 248)

Vier Seiten später fügt er hinzu: Vergessen ("das Unhistorische") und sich erinnern ("das Historische") sind "gleichermaßen für die Gesundheit eines Einzelnen, eines Volkes und einer Cultur nöthig." (S. 252)

Dass vergessen auch zum menschlichen Alltag gehört, wissen wir nur zu gut. Dass es sich dabei aber um einen Akt der Gesundheit handeln soll, wirkt eher befremdlich als dass es nachdenklich macht. Fürchten beispielsweise nicht gerade Schüler, Lehrer und Eltern das Vergessen als großes Hindernis des Lernerfolgs; denn ohne zu vergessen behielten die Lernenden alles, was sie in der Schule hören und sehen, brauchten also nicht zu üben! Vergessen macht das Lernen mühsam; denn üben kostet Zeit, ist meistens anstrengend und oft langweilig. Üben bis zum Erfolg setzt daher viel Selbstdisziplin voraus. Was soll daran gesund sein?

Nach genauerem Hinsehen allerdings zeigt sich, dass es auch Vorteile hat zu vergessen, ja, dass vergessen in mancher Hinsicht unverzichtbar ist. Schlaf beispielsweise, aber auch hohe Konzentration bei Arbeit und Spiel, sind ohne vergessen nicht möglich. Manch einer misstraut seinem Gedächtnis und notiert sich wichtige Informationen vor dem Einschlafen, um nach dem Aufwachen sicher zu sein, dass er sie nicht vergessen hat; aber bei nicht krankhaft gestörtem Gedächtnis ist dies unnötig.

Vorübergehend alles zu vergessen, das ist die Bedingung der Möglichkeit des Schlafens, und bei länger andauernder Schlaflosigkeit droht tatsächlich ein Verlust an Gesundheit. Vergleichbares Vergessen geschieht, wenn ein Mensch sich vollständig auf eine Sache, ein Thema, eine Aufgabe konzentriert. Einerseits ist diese Konzent-

ration eine Voraussetzung für hohe Arbeitsleistung, dies gilt auch für das Lernen. Andererseits gelingt diese Konzentration nur, wenn der Mensch in der Lage ist, vorübergehend alles zu vergessen, was ihn gleichzeitig noch in seiner Welt betrifft und betreffen könnte. Maria Montessori berichtet von einem Kind, das sich so an eine Sache verloren hat, dass es alles andere um es herum nicht mehr wahrnimmt. Sie hatte das Kind mit Stuhl und Tisch aus dem Klassenraum tragen lassen. Es bemerkte dies erst, als es mit seiner Sache fertig war, seine Aufgabe gelöst hatte, verfügte dann aber wieder in entspanntem Zustand über sein Gedächtnis. Konzentrationstiefe, von der Lehrer in der Schule oft nur träumen können!

Beispiel II: Die zweieinhalbjährige Anna greift in die Lego-Kiste ihrer älteren Schwester. Von einem größeren Baustein zieht sie einen kleineren, der darauf befestigt war, ab. Beides hält sie der Betreuerin hin, offensichtlich mit der Bitte, ihn wieder darauf zu befestigen. Diese folgt der Bitte und befestigt ihn wieder. Anna lächelt, zieht ihn wieder ab und hält erneut beide Steine der Betreuerin hin. Diese aber schüttelt den Kopf und sagt: "Mach es selbst!" Anna guckt überrascht, versucht es dann selbst und nach großer Anstrengung gelingt es ihr. Strahlend zeigt sie ihren Erfolg. Dies wiederholt sich jetzt immer wieder: befestigen der beiden Bausteine miteinander, losziehen, der Betreuerin das Ergebnis strahlend zeigen, erneut befestigen usw. Erst nach mehr als zehn Minuten gibt Anna ihr Tun auf und wendet sich, offensichtlich entspannt, anderen Dingen zu.

Zehn Minuten lang hat Anna sich an ihre selbst gewählte Aufgabe verloren. Dabei hat sie außer ihren Bausteinen und ihrer Betreuerin alles um sie herum vergessen. Erst als sie sicher sein konnte, nun erfolgreich gelernt zu haben, fand sie in die Gegenwart zurück und wandte sich anderem zu. Erfolgreich lernen meint in diesem – wie in den meisten anderen Fällen – sicher sein, die erprobten Handlungen in Zukunft, wenn man will, immer wieder neu ausführen zu können. Frau Montessori sagt, die Handlung sei dem Kind "in Fleisch und Blut übergegangen" (1972. S. 263). Solches Geschehen nennt sie "Polarisation der Aufmerksamkeit"; es ist ihr Ideal allen Lernens, einschließlich des darin enthaltenen Vergessens.

Vergessen ist vorübergehend, und als solches steht es Lernerfolgen nicht im Weg. Und da es darüber hinaus unverzichtbare Voraussetzung dafür ist, dass der Mensch sich einerseits auf seine jeweiligen Aufgaben tatsächlich konzentrieren kann und damit die Chance besteht, seine Arbeitsaufgaben möglichst optimal zu erfüllen, und dass er sich andererseits im Schlaf Nacht für Nacht erholen kann, ist einsichtig, dass Nietzsche vom Vergessen sagt, es sei für die menschliche Gesundheit nötig.

2. Unterschied Lernen und Ergebnisprüfung

Trotz der Argumente für das Vergessen wissen wir, dass es in anderer Hinsicht dem Lernerfolg im Wege steht. Inwiefern? Um diese Frage beantworten zu können, muss genauer gezeigt werden, was wir unter Lernerfolg in der Schule verstehen. Von erfolgreichem Lernen sprechen wir immer dann, wenn es möglich gewesen ist, durch Vergleich mündlicher oder schriftlicher Leistungen der einzelnen Lerner festzustellen, was sie vom Lernstoff wiedergegeben und welche Aufgaben sie mit den gelernten Strategien gelöst haben. Eine Differenzierung zwischen dem, was tatsächlich gelernt wurde, und dem Einfluss der Wiedergabe-, Abfrage-, Prüfungs- oder Testsituation ist dabei nicht möglich. Mit anderen Worten, es kann also sein, dass eventuelle Lernlücken oder gar Misserfolge nicht oder nur zu einem geringen Teil auf den Mangel an Lernanstrengungen oder ein schlechtes Gedächtnis des Lernenden sondern darauf zurückzuführen sind, dass die Überprüfungssituation den Lernenden so beeinflusst hat, dass er bei der Wiedergabe des tatsächlich Erlernten behindert oder gar davon abgehalten worden ist. Nicht das Vergessen von Erlerntem müssten wir folglich als Erfolgsbehinderung in der Schule besonders fürchten sondern negative Einflüsse der Wiedergabe- bzw. Prüfungssituation auf das sich Erinnern der Lernenden.

Dass gerade das situative Arrangement der Ergebnisüberprüfung bzw. die in dieser Situation wirksamen Stimmungen und die bei den Überprüften ausgelösten Gefühle einen recht problematischen Einfluss auf die Prüfungsergebnisse haben, ist der Schulpädagogik bekannt. So wirkt z.B. eine Stimmung des Prüfungsdrucks, die immer dann entsteht, wenn die Lernenden wissen, dass es gilt, ihre Lernergebnisse vorzuweisen, und wenn sie sich fürchten zu versagen, auf viele die Erinnerung eher hemmend, auf manche aber umgekehrt das Erinnern fördernd. Eindeutiger ist der fördernde Einfluss positiver Gefühle, die sich daraus ergeben, ob bei den Geprüften durch die Anwesenheit ihnen sympathischer Menschen und durch andere ihnen angenehme situative Momente, wie Raumgestaltung usw., Gefühle der Entspannung entstehen. Daraus ergibt sich z.B., dass allzu großer Erwartungsdruck bezüglich guter Lernergebnisse von Seiten der Eltern und Lehrer in aller Regel den Lernerfolg ihrer Kinder behindern. Er ist insofern als Anzeichen mangelnder Erziehungsdisziplin zu betrachten.

Allerdings wäre es eine Weise weltfremder Verwöhnung, zöge man in den Schulen den Schluss, man müsse um der Förderung optimaler Lernergebnisse willen dafür

sorgen, dass alle Situationen, in denen Lernende zeigen sollen, was sie gelernt haben, in entspannter und mitmenschlich warmer Atmosphäre auszugestalten seien. Gelernt wird bekanntlich nicht *für* die Schule, und im außerschulischen Leben ist es oft gerade notwendig, dass Gelerntes unter widrigsten Umständen erinnert und angewandt wird. Folglich ist es Bestandteil guten schulischen Lernens, dafür zu sorgen, dass Lernergebnisse auch unter Stress und auch unter mitmenschlich heiklen Bedingungen verfügbar werden. Künstliches Erschweren des Erinnerns der Lernenden um der Prüfung willen müssen aber professionell Lehrenden in der Schule vorbehalten bleiben, damit sichergestellt ist, dass ihre Dosierung dem Lernalter und dem Übungsstand angemessen werden kann.

Aus diesen Überlegungen sind hinsichtlich "Disziplin des Lernens" zwei Konsequenzen zu ziehen:

- Keine Angst vor dem Vergessen; denn es ist in der Regel nicht Zeichen für den Mangel an Arbeits- bzw. Lerndisziplin, sondern immer wieder unvermeidlich, oft sogar wünschenswert! Jedenfalls ist vergessen vorübergehend und deshalb nicht als Zeichen für Lernerfolgsmangel zu betrachten.
- Es gehört zur Arbeitsdisziplin, dass Lernende so lange und intensiv üben, bis sicher ist, dass ihnen auch bei negativen Stimmungen und "schlechter Laune" ihr Lernergebnis vom Gedächtnis her zur Verfügung steht. Diese Lerndisziplin droht in einer an "Spaßkultur" orientierten Gesellschaft verloren zu gehen.

3. Von der Arbeitsdisziplin beim Lehren und Lernen

Was heißt Arbeitsdisziplin bzw. Lerndisziplin, wenn berücksichtigt wird, dass Vergessen zum menschlichen also auch zum kindlichen Leben gehört, zu seinem Wohle sowohl wie als Lernbehinderung?

Beispiel III: Im Sprachunterricht der Grundschule haben nach wie vor Gedichte ihren angestammten Platz. Lernziel ist es, den Lernenden Freude an solchen Sprachkunstwerken zu vermitteln. Dazu gehört auch das Auswendiglernen. Dieses als willkommene Hausaufgabe zu nutzen, wird dem Ziel in aller Regel aber nicht gerecht; denn nur selten kennen Eltern oder andere erwachsene Betreuer die notwendigen Techniken des Auswendiglernens.

In einem dritten Schuljahr haben sich Kinder und Lehrerin darauf verständigt, das Gedicht "Der Esel und die beiden Buben" von Wilhelm Busch auswendig zu lernen; denn es gefällt ihnen besonders gut. Mehrere Tage hintereinander stehen dazu jedes Mal etwa fünf Minuten Unterrichtszeit zur Verfügung. Alle haben das aufgeschlagene Buch vor sich liegen und sprechen einander das ganze Gedicht mehrmals hintereinander laut vor. Ins Buch schaut nur, wer fürchtet, hängen zu bleiben. Schon nach

zweimaligem lautem Sprechen meldet sich ein Mädchen und möchte das Gedicht alleine sprechen. Sie ist überzeugt, dass sie dabei nicht mehr ins Buch schauen muss. Es gelingt, und sie strahlt. Zweimal wusste sie nicht weiter; da aber alle leise mitsprachen, halfen ihr die Mundbewegungen des Kindes am Tisch gegenüber.

Nach rund einer Woche, jeden Schultag wurde auf gleiche Weise fünf Minuten geübt, konnten alle Kinder und auch die Lehrerin das Gedicht auswendig, auch ohne die Hilfe der immer noch tonlos mitsprechenden übrigen. Die Lehrerin gehörte zum heimlichen Schmunzeln einiger Kinder zu denen, die am meisten Zeit brauchten.

Wer versucht, erfolgreiches Lernen rein auf Mühe oder Fleiß zurückzuführen, reduziert Intelligenz als Qualität auf Quantität; denn nicht die Dauer und Häufigkeit des Übens ist für den Erfolg entscheidend sondern tägliches relativ kurzes Wiederholen und der Verzicht auf zu frühes Überprüfen, wenn es zum Misserfolg mit entsprechenden Frustrationen führt. Dass erfolgreiches Üben aber nur Spaß macht, ist Irreführung. Wer glaubt, zum Erfolg beim Lernen gehöre vor allem und in der Hauptsache Fleiß und Mühe, der unterschätzt die Rolle von Motivation und kluger Übungsstrategie. Wir wissen aus vielfältigen Quellen, was zu tun ist, wenn es gilt, der Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses als Erinnerungsvermögen gemäß so zu üben, dass die Wahrscheinlichkeit des Sich-Erinnerns auch unter erschwerten Bedingungen groß ist. Hier eine kurze Zusammenfassung der Techniken des Lernens (vgl. z. B. Gage/Berliner 1977. S. 81 ff.), wie sie sich aus Beispiel III ergibt:

- Je mehr der Lernende durch das zu Lernende kognitiv und emotional angesprochen bzw. von ihm betroffen ist, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit des Übungserfolgs (Motivation).
- Einmalige lange Übungszeiten sind nicht sinnvoll. Kurzes, aber häufig (mehrere Tage, Wochen oder länger) wiederholtes Üben verkürzt insgesamt die Mühe, erhöht aber die Erfolgsaussicht. Das in der Zwischenzeit Erlerntes immer wieder vergessen wird, ist kein Anlass zu berechtigter Sorge. Vorübergehendes Vergessen steht nicht im Widerspruch zum Lernerfolg.
- *Diszipliniert* lernen heißt nicht, das Lernen erschweren. Lösungen, wie z.B. richtig geschriebene Worte beim Erlernen der Rechtschreibung dieser Worte zur Vermeidung von Entmutigung während des Übungsprozesses so lange sichtbar machen, bis dass sich das Ergebnis, hier das richtige Wort, beim Schreiben wie von selbst ergibt, fördert den Lernerfolg und widerspricht nicht der Disziplin. Ergebnisüberprüfungen erst dann ansetzen, wenn die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs hoch ist. Viele Fehler im Diktat sind Anzeichen für

ein mangelhaft organisiertes bzw. nicht differenziertes Übungsprogramm! Dabei wird vorausgesetzt, dass auch die Ergebnisüberprüfung differenziert wird.

- Übungen zu zweit oder mehreren unter Einbeziehung zur Sache passender Übungsspiele erleichtern nicht nur die Arbeitsmühe, sie erhöhen auch die Erfolgsaussicht.
- Ob und wie lange das Üben Spaß macht, ist *kein* Maßstab über die notwendige Anzahl der Wiederholungen. Bei vielen Lerninhalten, vor allem, wenn sie mechanisches Auswendiglernen oder ähnliches (Musikinstrument z.B.) einschließen, bedarf es der Selbstdisziplin, um infolge aufkommender Langeweile nicht schon vor dem Erfolg aufzuhören.
- Das Lernen muss einen Sinn im Sinne eines Ziels haben, den der Lernende kennt und der von ihm akzeptiert wird. Sehr hilfreich sind Lernziele, die in absehbarer Zeit auch tatsächlich erlebt werden (Auslandsaufenthalt bei Fremdsprachen, Vortragen der Lieblingsgedichte bei einem Fest oder Elternabend, Verfassen kleiner oder größerer Geschichten zum Lesen der jeweils anderen in der Schulklasse).
- Auf das Erlernen der notwendigen Selbstdisziplin bzw. darauf, von Lernenden dies zu verlangen, darf nicht unter Hinweis auf ihr entgegenstehende Selbstbestimmung der Lernenden verzichtet werden. Das gilt nicht nur bei kleinen Kindern.

Zur Arbeitsdisziplin der Lehrenden gehört allerdings, dass Lernende nach dem Eintreten ihres Lernerfolgs nicht deshalb weiter üben müssen, weil andere mehr, oft mehr als doppelt so viel Zeit brauchen. Auch Frustration wegen des Ärgers über sinnlose Arbeitsmühe kann auf Dauer zu einem Vergessen führen, das nicht vorübergehend ist, sondern sich an Schule bindet und infolgedessen die Wiedergabe des Lernerfolgs in der Prüfungssituation verhindert. "Dummheit ist lernbar", nannte der Zürcher Sonderschullehrer Jörg Jegge sein wichtiges Buch über Lernchancen für "Schulversager" (1976). Es gehört also auch zur Lehr- und Lerndisziplin, den Unterricht so zu organisieren, dass langsame Lerner ausreichend Zeit zum Üben haben, ohne die anderen zu langweilen. Ohne gründliche Differenzierung ist heute schulisches Lernen nicht mehr vorstellbar.

Literatur:

Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit Schulversagern. Bern: Zytglogge 1976⁸

Gage, Nathaniel L. und David C. Berliner: Pädagogische Psychologie. Lehrerhandbuch. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Unterrichtspraxis. München: Urban & Schwarzenberg 1977

Montessori, Maria: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. (Hrsg.: Oswald, Paul und Schulz-Benesch, Günther). Freiburg/Brsg.: Herder 1972

Nietzsche, Friedrich (1988): Unzeitgemäße Betrachtungen II. KSA. Bd. 1. München: dtv/de Gruyter 1988²

Weinrich, Harald (1997): Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens. München: Beck 1997²

Hans Josef Tymister

Das Recht auf Probehandeln. Disziplinverstöße als Voraussetzung eines verantwortlichen Umgangs mit Disziplin

Frage: Wenn Kinder nach einer Aufforderung, etwas zu unterlassen, es noch einmal tun (Probehandeln) und dann erst aufhören, sind sie dann disziplinos?

Beispiel I: Die Klasse geht regelmäßig einmal in der Woche zum Einkaufen. Auf dem Weg durch die Schrebergärten gibt es unzählige Brennesseln. Ich weise E. darauf hin. »Das sind Brennesseln. Sie brennen. Sie tun weh, wenn du sie berührst.« E. bleibt stehen, fixiert die Brennesseln mit den Augen, beugt den Oberkörper weit vor, kniet sich hin, bis ihr Gesicht auf der Höhe der Brennesseln ist. Sie nähert sich einer Brennessel ganz langsam mit dem Gesicht und mit der Hand. Sie berührt die Brennessel behutsam mit der Hand. Ich sage: »Das ist eine Brennessel. Sie tut weh. Brennesseln tun E. weh.« Sie berührt die Brennessel solange, bis sie sich verbrannt hat. Dann zuckt sie zurück. Sie nähert sich der Brennessel aber wieder, diesmal mit dem Mund, bis sie sich auch da verbrannt hat. Ich sage wieder: »Das sind Brennesseln. Sie tun weh.« Dann steht sie auf, und wir gehen weiter.

Beispiel II: Der Lehrer nimmt E's rechte Hand, um mit ihr gemeinsam ihr Brötchen aufzuschneiden. E. kratzt ihn mit ihrer linken Hand. Lehrer: »E., ich mag das nicht, dass du mich kratzt, wenn ich dir helfe.« Er legt das Messer hin und hört auf, das Brötchen aufzuschneiden. Nach wenigen Sekunden nimmt er wieder E's rechte Hand und ergreift damit das Messer. Das Brötchen hält er mit der linken Hand. Wieder kratzt E. ihn. Er schiebt daraufhin den Teller in die Mitte des Tisches und sagt: »Dann müssen wir das so machen. Wenn du mich kratzt, kann ich dir nicht helfen, dein Brötchen zu schmieren.« – Pause! – E. holt tief Luft, mehrere Male, wie sie das immer tut, bevor sie anfängt zu sprechen, und sagt dann mit sichtlicher Anstrengung: »Lieb!« und streichelt seine Hand. Danach geht das Schneiden und Schmieren des Brötchens problemlos.

Beispiel III: Der Klassenlehrer eines 5. Schuljahres Realschule hat sich plötzlich krank gemeldet. Ein Lehrer, der in dieser Klasse bisher nicht unterrichtet hatte, muss einspringen: Eine von den Stunden, die er sich für solche Fälle schon mal überlegt hatte! Ein Schüler versucht, mit Störungen jeglicher Art die Klasse aufzumischen. Auf einen höflichen, aber unmissverständlichen Hinweis reagiert er nicht. Trotz des für die meisten interessantesten Unterrichts schließen sich ihm drei seiner "Freunde" an und stören mit lautem Reden, Rumrennen usw. massiv Mitschüler und Lehrer. Weitere Ermahnungen des Lehrers mit entsprechenden Erklärungen der Notwendigkeit eines Mindestmasses an Disziplin ändern nichts.

1. Vom Recht des Kindes auf Probehandeln

Oft wissen Kinder nicht, ob das, was sie tun wollen, geltenden Normen und Regeln entspricht oder nicht. Sind sie nicht zu sehr entmutigt, probieren sie einfach aus, was geschehen wird. Erfolgreich ermutigte Kinder tun dies selbst dann, wenn sie bereits aus Erfahrung von entsprechenden Verboten wissen, diese aber handelnd noch nicht erprobt haben. Dieses probierende Vorgehen beim sozialen Lernen hat den Vorzug, dass die Kinder nicht nur die Regeln erfahren, sondern gleichzeitig auch erproben können, wie streng diese Regeln von wem eingehalten werden bzw. ob darauf geachtet wird, dass sie selbst die jeweilige Regel einhalten.

Von den Erfolgsaussichten des Lernens, und nicht nur des sozialen Lernens, her gesehen, ist dieses Probehandeln und seine häufige Wiederholung als Einübung in die Regeln disziplinierten Handelns sehr wichtig; zumal damit gleichzeitig gelernt werden muss, welche Regel und welche Norm in welchem Fall für wen und in wessen Beisein gilt oder nicht. Die Annahme vieler Erwachsener, auch Eltern und Lehrer, es genüge, wenn die Kinder die gültigen Regeln und Normen kennen und einhielten, übersieht, wie großzügig sie selbst je nach situativem und sozialem Kontext diese handelnd abändern.

Wer übersieht, dass im alltäglichen Handeln Regeln und Normen vielfältig interpretiert und variiert werden, reduziert im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen soziales Lernen auf blinden Gehorsam. Das Erdulden von Probehandeln dagegen verzichtet auf blinden Gehorsam zugunsten der Möglichkeit zu eigener Erfahrung der Lernenden und erlaubt ihnen damit das für eine demokratische Gesellschaft so wichtige situative Einschätzungsvermögen. Dieser Verzicht aber bedeutet nicht Verzicht auf "Disziplin".

Der Verzicht der Sonderschullehrerin in Beispiel I, dafür zu sorgen, dass E. gehorcht, ist ihr nicht leicht gefallen. Einfach nur zuzusehen, wie sich das Kind selbst trotz ihrer verbalen Warnung an Hand und Mund durch das Nesselgift Schmerz zufügt, setzt eine hohe erzieherische *Gelassenheit* voraus. Die Lehrerin vertraut darauf, dass das Kind ein Recht hat, die Berechtigung von Warnungen Erwachsener durch eigenes Probieren zu überprüfen. Allerdings, von der Pflicht des Kindes, die Konsequenzen seines kritischen Tuns auf sich zu nehmen, kann und darf die Lehrerin das Kind nicht entbinden. Es sei denn, es drohe eine schwere Verletzung oder gar schlimmeres.

Während es beim Lernen als Wissenserwerb (vgl. Tymister 1997) darum geht, dass die Lernenden sich die anzueignenden Inhalte in ihrer sprachlichen Form zusprechen lassen und selbständiges Probieren und Variieren den Lernprozess nur aufhielte, bringt erst ausgiebiges Probehandeln den Lernerfolg einer Verbindung von Regel und situativem und sozialem Kontext, ohne den letztlich ein verantwortliches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft nicht möglich ist (vgl. z.B. Kohlberg 1981; Apel 1988). Das gilt nicht nur für das notwendige schulische Üben, sondern auch für alles regelbezogene Lernen, also auch für die Einübung in Disziplin. Erziehung zur Disziplin also setzt, wie in den Beispielen I und II und in vielen vergleichbaren Le-

benssituationen, voraus, dass der beteiligte Erwachsene scheinbar mitleidlos duldet, wie das Kind bzw. der Jugendliche die Konsequenzen seines Handelns erträgt, teilweise auch erleidet. Trösten ist erlaubt, verwöhnendes Vorbeugen aber nicht bzw. nur dann, wenn es gilt, schwere Verletzungen oder ähnliche Schäden abzuwehren.

2. Gefahren unbedachten Mangels an Toleranz im Alltagsleben mit Kindern/Jugendlichen

Spontan neigen viele Menschen dazu, von ihren Mitmenschen und damit auch von Kindern und Jugendlichen wenig tolerant zu erwarten, dass sie die ihrer Meinung nach jeweils geltende Regel oder Norm beherrschen und so anwenden, wie sie es selbst gerade für richtig halten. Über die scheinbar selbstverständliche Gültigkeit der Regeln und Normen wird im alltäglichen Leben wenig, zumeist gar nicht, nachgedacht. Sie wird einfach vorausgesetzt. Auch dass man selbst häufig genug gegen für gültig gehaltene Regeln mehr oder weniger deutlich verstößt, scheint vergessen. Der Regelverstoß des anderen sticht ins Auge; man nimmt Anstoß. Dabei wird weder beachtet, ob die gemäß dieser Erwartung beurteilten Menschen ausreichend Gelegenheit hatten, die entsprechende Regel oder Norm kennen zu lernen und ihre Anwendung zu erproben, noch wird bedacht, dass das Ausmaß ihrer eng oder weit ausgelegten Anwendung in vielen Situationen bei verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich ist.

Daraus ergeben sich Konsequenzen, die für das soziale Lernen von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung sind: Da diszipliniertes Handeln, also das Kennen und Beachten der Regeln und Normen und deren situative Spielräume, im Zusammenleben der Menschen nicht angeboren ist, muss es erprobt und eingeübt werden. Das gilt insbesondere im Rahmen der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen, also wenn sie sich in die durchaus nicht immer übereinstimmenden Regel- und Normensysteme ihrer Familien, des Kindergartens und der Schule einleben. Was ein Mensch aber erst kennen und anwenden lernen muss, bedarf der Toleranz seiner Mitmenschen gegenüber Abweichungen oder gar Versagen, mindestens bis zum Lernerfolg.

Diese Toleranz widerspricht im Alltag nicht selten dem Wunsch vieler Erwachsener, ihre Kinder möchten möglichst problemlos und auf Anhieb, also perfekt, ihre Erwartungen erfüllen. Mit dem üblichen Spruch, wie oft muss ich dir das noch sagen! ä-

ßern sie ihr Missfallen, wenn ein Kind oder Jugendlicher wieder mal dabei ist auszu-
probieren, welche Grenzen existieren und wie eng oder weit sie ausgelegt werden.
Auf Dauer steht aber nicht das Ausprobieren dem Erfolg des Erlernens der Disziplin
im Wege, sondern der intolerante Mangel an Geduld und Verständnis dem gegen-
über, der erst noch dabei ist zu lernen. Blinder Gehorsam lässt sich befehlen, soziale
Disziplin aber kann nur als Ergebnis längerer Prozesse des Probehandelns und des
Einübens entstehen und bedarf beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Leitkultu-
ren immer wieder neuer Lernanstrengungen.

Allerdings, gerade im Sinne der Erziehung zur Disziplin ist es wichtig zu sehen, dass
auch dem Probehandeln Grenzen gesetzt werden müssen. Für das Selbstwertgefühl
von Kindern und Jugendlichen ist es oft sehr wichtig, nach einer Mahnung durch ei-
ne weitere Wiederholung ihres unerwünschten Verhaltens den Eindruck direkten
Gehorsams zu vermeiden (Beispiel II). Wird das jeweilige unerwünschte Verhalten
aber gegen alle Ermahnung beibehalten und entsteht dabei der berechtigte Ein-
druck, dass der ermahrende Erwachsene dies letztendlich machtlos duldet, erfährt
das Kind eigene Macht über andere (Beispiel III). Das heißt, dem Kind wird unbe-
wusst das Erleben der Überlegenheit über Erwachsene zum bevorzugten Motiv sei-
nes Handelns (Dreikurs/Grünwald/Pepper 2003. 18f.). Es entsteht eine willkommene
Überlegenheit, die es in Auseinandersetzung mit ihm jederzeit als Erlebensqualität
erneut herbeiführen kann. Sie wird aber erkaufte durch eine für die Förderung diszi-
plinierten Lebens mit anderen aber auch mit sich selbst schädliche Erfahrung, die auf
Dauer nicht das Selbstwertgefühl sondern Abhängigkeit von immer wieder neu zu
verwirklichender Macht fördert. Denn Macht erhält sich nur, indem sie immer wieder
neu verwirklicht und damit gesteigert wird (Nietzsche 1988. S. 585 f. vgl. Heidegger
1967. S. 79 ff.). Der Lehrer muss folglich eingreifen und eine weitere Eskalation, not-
falls autoritär, verhindern.

Wenn es im Sinne der Disziplin um die Übereinstimmung konkreten Handelns ein-
zelner Menschen mit den jeweils geltenden Regeln und Normen geht, genügt das
bloße Wissen und Kennen nicht. Das Anwenden muss im Sinne des Könnens ein-
geübt werden, und in diesem Einüben liegt das eigentliche Lernproblem; denn Dis-
ziplin kennt im Unterschied zur landläufigen Meinung keine eindeutige Zuordnung
nach dem Motto "Wenn ..., dann ...!". Welche Situationen als miteinander vergleich-
bar gelten sollen, welche Regel in welcher Situation anzuwenden ist und wie eng

oder weit sie ausgelegt werden kann, ist nur allgemein sagbar, also unter Absehung davon, welche Stimmung die Situation gerade prägt, welche Gefühle die beteiligten Menschen in die Situation hineinbringen und sogar, welche verschiedenen Menschen in der Situation beteiligt sind.

Gelernt werden müssen also nicht nur die Regeln und Normen und eine je spezifische Typologie der Situationen und mitmenschlichen Erwartungen, gelernt werden muss auch eine rational nicht eindeutig bestimmbare Fähigkeit, scheinbar vergleichbare Situationen von ihren jeweils verschiedenen Stimmungen und unterschiedlich gelaunten Menschen her auf normative Enge oder Toleranz hin einzuschätzen. Gelernt werden muss darüber hinaus ein Mindestmaß an Frustrationstoleranz, weil infolge mangelnder Eindeutigkeit bei der Zuordnung ein hundertprozentiger Erfolg niemals möglich ist. Handeln erregt immer auch bei irgendeinem Beteiligten oder Betroffenen Anstoß.

In Beispiel II probiert E. aus, wie der Lehrer, der ihr gerade beim Brötchenschneiden hilft und ihr damit zeigt, dass er sie mag, reagiert, wenn sie ihn gleichzeitig stört. Auf die Mitteilung, dass er das nicht mag, reagiert sie nicht. Konsequenterweise bricht er seine Hilfe ab. Damit zeigt er, dass er für sich selbst nicht duldet, was er nicht mag. Was wie Strafe aussieht, ist notwendige Konsequenz. Dies ist ein sogar im Leben mit behinderten Kindern wichtiges Vorbildhandeln für die Kinder selbst; denn es zeigt ihnen gelebte Selbstachtung. Der Lehrer zeigt damit und mit passender Kommentierung auch E., dass er davon überzeugt ist, sie könne selbst bestimmen, ob sie etwas tun will oder nicht. Im Grunde keine bestrafende sondern eine ermutigende Botschaft! Mitleid vermittelt unterschwellig, dass dem Kind das ihm so wichtige Selbsttun und Selbstbestimmen gar nicht zugetraut wird. E. aber kann nun selbst bestimmen, ob und wann sie einlenken will. E. macht von dieser Selbstbestimmung Gebrauch und geht damit einen Schritt in Richtung Disziplin.

3. "Ausnahmen bestätigen die Regel!"

Das oben erläuterte Recht des Kindes auf Probehandeln ändert, wie gesagt, nichts an der Tatsache, dass anwesende Erwachsene und oft auch andere Kinder am unerwünschten Verhalten direkt Anstoß nehmen. Zwar ist es fair, diesen Anstoß nicht bei erster Gelegenheit als nonverbale oder verbale Kritik auszudrücken, aber von ei-

nem Kind, das gegebene und einmal erklärte Grenzen immer wieder neu überschreitet, müssen und dürfen sich die anderen nicht terrorisieren lassen (Beispiel III). Sie sind es der Selbstachtung schuldig, ihr Missfallen unmissverständlich zum Ausdruck zu bringen und bei mehrmaliger Wiederholung einzuschreiten, um immer wiederkehrende Störungen für die Zukunft zu unterbinden. Zwar heißt es zurecht: "Ausnahmen bestätigen die Regel!" Aber bei *einer* Ausnahme muss es bleiben, soll Erziehung zur Disziplin gelingen. Wird unerwünschtes Verhalten zur Regel, steht die Harmonie gemeinsamen Lebens auf dem Spiel und wird Erziehung zur Disziplin auf Dauer misslingen. Wird von Kindern und Jugendlichen aber andererseits im Alltag immer nur direktes Gehorchen erwartet, entstehen Disziplinprobleme, nicht nur in Familie und Schulklasse, auch in den Bereichen, die wir uns angewöhnt haben, "Öffentlichkeit" zu nennen.

Die Beispiele I und II haben dies gemeinsam, es wird dem Kind ermöglicht, in den Grenzen der unverzichtbaren Rücksicht auf sich und andere selbst zu erfahren, wie weit es gehen kann, und zu bestimmen, wie weit es gehen will im Ausprobieren gegebener Grenzen (Brennnesseln) und Regeln (Brötchen schneiden). Würde das Kind E. im Beispiel I dagegen versuchen, andere Kinder durch Stoßen und ähnliches zu zwingen, sich an den Brennnesseln weh zu tun, müsste die Lehrerin zum Schutz dieser anderen eingreifen. Dabei ginge es nicht um Strafe, sondern lediglich darum, eine Grenze sichtbar zu machen, die auch durch Probehandeln bzw. Selbstbestimmung nicht überschritten werden darf. Im Grund ginge es auch dann um Disziplin, aber in einer Dimension, bei der nicht diskutiert sondern nur noch gehandelt werden kann. Ähnlich ist es in den Beispielen II und III notwendig, dass der Lehrer nicht mit sich machen lässt, was er selbst nicht mag. Auch hier gibt es weder Diskussion noch Mehrheitsbeschluss. Die "sachliche" Begründung des Lehrers heißt wahrheitsgemäß, "weil ich das nicht mag". Disziplin hat immer auch zu tun mit der Notwendigkeit, wahrheitsgemäß zu tun, was die Rücksicht auf andere, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, erfordert und gegebenenfalls auch ohne weitere Diskussion zu handeln.

Literatur:

Apel, Karl-Otto: Die transzendentalpragmatische Begründung der Kommunikationsethik und das Problem der höchsten Stufe einer Entwicklungslogik des moralischen Bewusstseins. In: ders.: Diskurs

und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M. 1988. S. 306-369

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, B. Bronia und Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim/Basel 2003, 9. Aufl.

Heidegger, Martin: Der Europäische Nihilismus. Pfullingen 1967

Kohlberg, Lawrence: The Philosophy of Moral Development. San Francisco 1981. S. 101-189

Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft. In: ders.: KSA 3. München 1988². S. 343 ff.

Tymister, Hans Josef: Vom Lehren zum Lernen. In: Schulmagazin 5 bis 10. Impulse für kreativen Unterricht. Nr. 10/1997 12. Jg. (München) S. 4-11

Hans Josef Tymister

"Eine Grundschullehrerin lernt" – Lernförderung der Schüler durch Supervision mit einer Lehrerin

Zum Thema "Supervision mit Lehrern" (von Glasenapp 2000) hat im letzten Jahr in Hamburg eine Lehrerin mit großer Anerkennung promoviert. In ihrer Dissertation analysiert sie den Prozess einer unterrichtsbezogenen Beratung und zeigt, wie diese "Supervision" das Lernen eines besonders schwierigen Schülers und seiner Mitschüler und damit das Selbstwertgefühl der Lehrenden auf Dauer fördert. Als Fazit ihrer wissenschaftlichen Arbeit empfiehlt sie Supervision für Lehrerinnen und Lehrer überall da, wo sich schwerwiegende Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung lernbehindernd auswirken.

In Hamburg wird Supervision im Verständnis der genannten wissenschaftlichen Arbeit von einigen Lehrerinnen bereits seit Jahren mit bemerkenswertem Erfolg für das Lernen ihrer Schüler und die eigene Psychohygiene praktiziert. Das soll im folgenden an einem Beispiel aus der Arbeit einer Beraterin mit Frau G., einer Hamburger Grundschullehrerin, gezeigt werden. Dargestellt wird ein Beratungsgespräch, das im Rahmen monatlich stattfindender Supervisionssitzungen, an denen neben der Beraterin Frau G. und vier ihrer Kolleginnen teilnehmen, stattfand:

Der unterrichtsbezogene Supervisionsprozesses beginnt damit, dass die Lehrerin als Klientin ihr – vorläufiges – Anliegen formuliert und das Problems am Beispiel einer konkreten Situation aus ihrem Unterricht darstellt. Es geht ihr um einen Schüler ihres dritten Schuljahres, mit dessen Disziplinschwierigkeiten sie, wie sie sagt, nicht zurecht kommt. Immer wieder versuchte Ermutigungen blieben bisher erfolglos. Ein Gespräch mit den Eltern hat auch nicht geholfen. Sie sind offensichtlich überfordert und versuchen, ihr Kind mit Verwöhnung ruhig zu halten.

Der achtjährige Schüler Max hält vorgegebene Lern- und Arbeitsordnungen nur selten ein. Versuche der Lehrerin, sich auf positives Verhalten ihres Schülers zu konzentrieren und jeden Schritt in die richtige Richtung sofort zu ermutigen, bringen keine Verbesserung. Nennenswerte Schwierigkeiten beim Lernen hat Max allerdings nicht. Obwohl er häufig unkonzentriert und lustlos wirkt, sind seine Lernerfolge meist zufriedenstellend.

Nach einer konkreten Situation gefragt, berichtet sie, Anfang dieser Woche habe er in einer Phase des Frontalunterrichts tatsächlich aufgezeigt und erst gesprochen, nachdem sie ihn drangenommen hatte. Erfreut versuchte sie, ihn zu ermutigen, und sagte: "Siehst Du, Du kannst es doch. Ich hatte es dir ja gesagt!" Noch in derselben Stunde habe er wieder laufend gestört. Er sei unnötig durch die Klasse gelaufen, habe dazwischen geredet, Mitschüler gestört usw.

Die Beraterin bittet die Lehrerin, sich gemeinsam mit ihr auf den Jungen zu konzentrieren und der Frage nachzudenken, was er wohl mit seinem Verhalten bei der Lehrerin und den Mitschülern erreichen will. Versuche, Schülerverhalten final, also von seinen möglichen Zielen her, zu verstehen, kannte sie aus vorhergehenden Supervisionen und auch aus ihrer Lektüre des Dreikurs-Buches "Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme" (Dreikurs/Grunwald/Pepper 2003). Die Antwort liegt, wie häufig in solchen Fällen, auf der Hand, man braucht nur auf das zu achten, was er tatsächlich erreicht: Er zeigt der Lehrerin, dass sie unrecht hat, indem er es eben nicht "kann", nämlich sich so zu verhalten, dass niemand Anstoß nimmt. Und den Mitschülern zeigt er, dass er nicht gehorcht, also stärker ist als die Erwachsene.

"Ja, aber das kann ich ihm doch nicht durchgehen lassen!" wirft die Lehrerin erregt dazwischen, schließlich gehe das immer so mit ihm. Die Beraterin bittet um Geduld. Natürlich könne sie das nicht dulden; aber könne sie es denn vielleicht verstehen? Die Lehrerin denkt nach. Schließlich sagt sie: "Also, dass ein Kind für sich den Eindruck hat, es müsse immer über die anderen bestimmen, das kenne ich. In meiner eigenen Kindheit ist das auch so gewesen. Oft habe ich geglaubt, wenn ich mich nicht durchsetzen kann, dann muss ich immer nur tun, was die Großen wollen. Also habe ich so oft wie möglich selbst bestimmt, auch über die Großen bzw. über ihre Gefühle, nämlich ob sie sich ärgern oder nicht. Das hat mir zwar viel Ärger und Verdross beschert, vor allem mit meiner Mutter, aber besser Ärger, den ich selbst ausgelöst hatte, als immer nur gehorchen!" Ob die Beraterin denn meine, dass das bei ihrem Schüler Max genau so sei, fügt sie hinzu; denn während des Nachdenkens über ihre Kindheit sei ihr eingefallen, dass er genau so Einzelkind sei wie sie.

Die Beraterin lächelt vorsichtig und antwortet: "Ich weiß es nicht. Aber es könnte doch sein." Was sie sich denn früher als Kind an Hilfe gewünscht hätte, um nicht immer nur um Überlegenheit kämpfen zu müssen? – Wie sie das meine, fragt die Lehrerin zurück, niemand habe ihr geholfen; denn niemand habe sie verstanden. Also habe auch niemand gewusst, wie sie es hasste, immer tun zu müssen, was die Großen wollten. Nur in der Schule, da sei das anders gewesen. Schon im ersten Schuljahr habe sie eine Lehrerin gehabt, bei der sie sich gut verstanden fühlte. Dort habe sie selbständig arbeiten und lernen können, und oft habe sie der Lehrerin geholfen und mit anderen Schülern, die Lernschwierigkeiten hatten, im Gruppenraum geübt. Seitdem habe sie für die Schule **immer** selbständig gearbeitet, oft sei sie so-

gar im Schulbuch eine Lektion voraus gewesen. Einfach nur gehorchen müssen, wie ihre Mutter das durchgehend von ihr verlangt hatte, das habe sie in der Schule niemals gemusst und Hausaufgaben habe sie, wenn es eben möglich war, heimlich gemacht.

Jetzt findet die Beraterin es an der Zeit, eine für ihre Klientin vielleicht schwierige Frage zu stellen, nämlich wie Frau G. reagiert hätte, wenn ihre Lehrerin damals ihr, um sie zu loben, gesagt hätte: "Siehst Du, Du kannst es doch. Ich hatte es dir ja gesagt!?" Frau G. reagiert leicht verärgert. "So unklug hätte meine Lehrerin niemals reagiert. Da hätte ich doch gemerkt, dass sie eigentlich nur recht behalten wollte." Der Gesichtsausdruck der Beraterin lässt sie stutzen, und dann merkt sie, dass die Beraterin ihre Worte wiederholt hatte, mit denen sie vergeblich Max zu ermutigen versucht hatte. Dieser Vergleich und die damit verbundene Einsicht, dass ihre Intervention keinerlei Ermutigung im Sinn hatte, macht sie betroffen. Die Beraterin lässt ihr Zeit zum Nachdenken und schweigt.

Dann gibt sich die Lehrerin einen Ruck: "Also, wenn das so ist, dann heißt doch unsere Frage: Welche Hilfe braucht Max von mir, damit er Möglichkeiten sieht, sein andauerndes Stören von sich her aufzugeben, und sich zu erfolgreichem Lernen entschließen kann, alles ohne den Eindruck zu haben, er müsse nur gehorchen?" Erst vergewissert sich die Beraterin, dass ihre Klientin nun tatsächlich erkennen und akzeptieren kann, wie sie mit ihrer Bemerkung Max weder gelobt noch ermutigt hatte. Vielmehr hatte sie ihm unbewusst zu verstehen gegeben, dass sie, die Lehrerin, Recht hatte. Da sie keinerlei Vorbehalte äußert, wenden sich die beiden Frauen dem eigentlichen Supervisionsanliegen zu: Gemeinsam sollen Möglichkeiten gesucht werden, wie Lehrerin und Schüler aus dem andauernden Machtkampf aussteigen können, ohne dass eine Seite ihr Gesicht verliert, und erreicht werden kann, dass der Schüler zu einem selbständigen und konstruktiven Lernen in der Klasse findet.

Noch einmal bremst die Beraterin die Suche ihrer Klientin nach schnellen pädagogischen Hilfen: "Wenn wir uns jetzt ohne Ihren Schüler konkrete Lösungen ausdenken, dann besteht die Gefahr, dass ihm schon wieder nichts anderes übrig bleibt, als zu tun, was ihm gesagt wird. Warum fragen Sie ihn nicht selbst?" "Ja meinen Sie denn, ich sollte ein achtjähriges Kind fragen, wie wir unseren Machtkampf beenden können und wie zu erreichen ist, dass es in Zukunft den Unterricht nicht mehr stört?" erwidert sie skeptisch. "Ja!" antwortet die Beraterin, "einerseits würde ihm das Fragen

unmissverständlich zeigen, dass es ihnen tatsächlich nicht darum geht, über ihn zu bestimmen, dass er nicht einfach nur gehorchen muss. Andererseits sollten wir vorbeugen, dass Max Ihr Gesprächsangebot nicht als ihre Schwäche missversteht. Auf eine mögliche Rückfrage, was **sie** denn als Lehrerin vorschlagen, müssten sie antworten können. Es geht nicht darum, dem Schüler in Zukunft alles zu überlassen, sondern lediglich darum, ihn zu gewinnen, von sich aus mitzudenken und mitzuarbeiten und eine Haltung konstruktiver Mitarbeit in der Klasse zu entwickeln." – Lehrerin: "Also, wenn ich nachdenke, dann fällt mir schon Manches ein, was ich Max sagen könnte, wenn er mich fragt, wie er in Zukunft selbständiger mitarbeiten könne. Da gibt es unter anderem die Regeln gemeinsamen Lernens, über die weder er noch seine Mitschüler noch die Lehrer bestimmen. So gesehen hat das Einhalten von Regeln mit Gehorsam doch gar nichts zu tun." – Beraterin: "Weiß Max das? Ist ihm das jemals verständlich erklärt worden?" – Lehrerin: "Nein, das werde ich ihm bei passender Gelegenheit, aber nicht als erstes, erklären müssen. Außerdem, wenn ich mich, wie eben, an meine eigene Schulzeit erinnere, dann könnte ich ihm manches Beispiel erzählen, wie ich damals sichergestellt habe, nicht das Gefühl zu bekommen, gehorchen zu müssen." – Beraterin: "Dann müssten sie ihm erzählen, dass sie früher als Kind auch nichts mehr gehasst haben als zu gehorchen. Wie wird er darauf reagieren?" – Lehrerin: "Wenn unsere Annahme von vorhin stimmt, dass es ihm im Grunde nur darum geht, nicht dauernd gehorchen zu müssen, dann wird er dies voraussichtlich ein wenig wie eine Solidarisierung erleben, sich jedenfalls im Unterschied zu bisher von mir mehr und besser verstanden fühlen." Und dann nachdenklicher: "Irgendwie leuchtet mir dieser Weg ein. Aber, so viel Mühe kann ich mir doch nicht mit allen Schülerinnen und Schülern meiner Klasse machen!?" Beraterin: "Nein, das könnten sie nicht. Aber nicht alle Kinder ihrer Klasse machen Ihnen so viel Sorge wie Max!" Die Lehrerin nickt. Beraterin: "Da war noch ein weiterer Vorbehalt: Wie sie schon sagten, kann das, was wir überlegt haben, nur helfen, wenn unsere Annahme über Maxens Lebensstil stimmt. Wenn nicht, müssen wir beim nächsten Supervisionsgespräch andere Lösungen suchen." An dieser Stelle des Gesprächs erklärt die Lehrerin von sich aus die Supervision für beendet. Jetzt wolle sie erst in ihrer Klasse erproben, was sich bewähren wird und was nicht.

Als sich vor mehreren Jahren am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Rahmen des "Projekts zur Qualifizierung in pädagogischer Beratung", aus dem auch die oben genannte Promotion hervorging, mehrere Lehrerinnen

zu einer Supervisionsgruppe zusammengetan und die Beraterin als Supervisorin gewonnen hatten, war ihr Anliegen vor allem anderen eine spürbare Reduktion der Lernstörungen in ihren Schulklassen und die Lernergebnisse aller Kinder, vor allem aber der "Störer", zu verbessern. Das gelang schließlich auf die oben angesprochene Weise auch Frau G. und ihrem Schüler Max. – Die Lehrerinnen machten mit der Zeit allerdings die Erfahrung, dass es ihnen auch selbst dabei besser ging. Die Supervision wirkte sich auf Dauer also sowohl lernfördernd für die Schüler als auch psychohygienisch für sie selbst aus. Inzwischen empfehlen sie dieses eigene Lernen auch anderen Kolleginnen und Kollegen.

Literatur:

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, B. Bronia und Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme (hrsg. v. Hans Josef Tymister). Weinheim/Basel: Beltz 2003, 9. Aufl.

von Glasenapp, Susanne: Supervision mit Lehrern. Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag zur daseinsanalytischen Pädagogik. [Elektronische Ressource]. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 2000

Hans Josef Tymister

"Schwierige Schüler" – Wie man dazu wird und was man dazu kann

1. "Schwierige Schüler", eine Etikettierung

Mit dem Begriff "schwierige Schüler" werden Kinder und Jugendliche etikettiert, die sich innerhalb des Schullebens wiederholt so verhalten, dass sie bei Lehrern und Mitschülern¹ Anstoß erregen. Die Etikettierung ermöglicht es, sich im Schulalltag allgemein, also ohne weitere Differenzierung und Vertiefung, über die vermeintlichen Auslöser oftmals empfindlicher Störungen miteinander zu reden und zu überlegen, was für die Gestörten aus psychohygienischen Gründen hilfreich sein könne. Es besteht aber die Gefahr, dass dieses Gerede oberflächlich bleibt und ein Verstehen der Schwierigkeiten eher behindert wird als dass es gelingt. Nur wenn detailliert geklärt wird, über welche Schwierigkeit bei welchem Schüler die Rede sein soll, trägt das Sprechen über "schwierige Schüler" zur Lösung bei. Zumindest müsste unterschieden werden zwischen dem Verhalten der Schüler, das Schwierigkeiten auslöst und deshalb schwierig genannt werden kann, und dem Schüler selbst, der als Mensch nicht schwierig ist, sondern sich und anderen durch das, was er tut, Schwierigkeiten macht.

Ausgelöst wird das Etikett "schwierige Schüler" durch Schülerhandlungen, wie Schule schwänzen; Hausaufgaben verweigern; schwätzen, unnütz Lärm verursachen, prügeln, trinken, essen, telefonieren im Unterricht; demonstrativ die Aufmerksamkeit und Mitarbeit verweigern; in den Pausen, vor und nach dem Unterricht Gewalt gegen andere ausüben; sich sexuell provozierend verhalten usw. Unerwünschtes Verhalten dieser Art stört den Lehr-Lern-Betrieb, also das Arbeiten sowohl der Lehrer als auch vieler Schüler. Zu den "schwierigen Schülern" wird ein Schüler in der Regel nur dann gezählt, wenn er auf Ermahnungen, das unerwünschte Verhalten aufzugeben, nicht reagiert.

Unterrichtsstörungen werden aber nicht nur von Schülern ausgelöst. Nicht selten stören auch Lehrer mit einem besonders autoritären, mit ängstlichem Laisser-faire oder mit sonst wie auffallendem Verhalten ihre Schüler bei der Lernarbeit. Es gibt also auch "schwierige Lehrer". Allerdings, wie bei den Schülern, fällt ihnen gegebenenfalls die Einsicht, dass ihr Verhalten Schwierigkeiten bereiten kann, schwer. Wer oder was jeweils stört, wird nicht selten von Schülern und Lehrern unterschiedlich beurteilt. Trotzdem, ob es sich nun um "schwierige Schüler" oder "schwierige Lehrer" handelt, der Schwierigkeit zugrunde liegen Störungen im Unterrichtsgeschehen und nicht prinzipiell schwierige Menschen. Die Perspektive störenden Lehrerverhaltens wird im folgenden nicht weiter verfolgt, weil sie nicht als Thema gestellt ist. Es wird aber nicht verhindert, dass manche der folgenden Überlegungen durchaus auch auf Lehrer als Störer angewendet werden könnten.

Wer "schwierige Schüler" radikal verhindern wollte, müsste sie als Provokateure von der Schule entfernen. Das wäre, pädagogisch gesehen, eine Kapitulation. Wer aber nicht die Menschen, sondern die Schwierigkeiten entfernen oder zumindest verringern will, muss dazu beitragen, dass störendes Verhalten in seinem Entstehen und seinen Auswirkungen verstanden wird und in dieses Verstehen die

¹ Es geht um Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen. Die Beschränkung auf die maskuline Sprachform entspricht grammatischer Tradition und vereinfacht die Argumentation.

Auslösenden einbeziehen, damit sie einsehen und akzeptieren können, was sie an ihrem Verhalten ändern müssen. Darüber hinaus brauchen Lehrer die "schwierigen Schüler", damit ihr Beruf seinen Sinn behält. Würden alle von sich her und ohne weitere Hilfe lernen, müssten Schulen lediglich das notwendige Lernmaterial bereit stellen. Lehrer bräuchte es nicht! Für pädagogisch verhaltenshygienisches Handeln aber gilt: Störungen und Provokationen, ob gewollte oder ungewollte, kann letztlich nur der Täter selbst, hier der Schüler, verringern oder ganz abbauen, darin sind sich die meisten Fachtheorien einig, vorausgesetzt er versteht, was er abbauen will und soll.

2. Notwendigkeit multikausalen Verstehens: Charakterliche bzw. lebensstilypische Faktoren

Die im Alltag übliche Frage an einen Schüler, der den Unterricht allgemein oder das Lernen einzelner Mitschüler stört: "Warum tust du das?" und ihre Varianten greifen schon vom Frageansatz her zu kurz. Gefragt wird nach Ursachen. Dabei wird, zumeist unbedacht, unterstellt, dass unerwünschtes wie alles menschliche Verhalten auf jeweils eine Ursache zurückführbar sei. Nicht anders fragen sich Lehrende auch im Gespräch über "schwierige Schüler" untereinander nach dem Grund im Sinne einer plausiblen Ursache des störenden Verhaltens. Denn sie hoffen, wenn sie die Ursache verstünden, dann könnten sie in Zukunft vorbeugend oder sie gar verhindernd, also störungsfrei, unterrichten.

Prinzipiell ist dieser Denkansatz richtig; denn ohne ein **Verstehen** des Störens ist es nicht möglich, den Störenden zu helfen, ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Würde aber menschliches Handeln tatsächlich auf einem einlinigen Ursache-Wirkungs-Verhältnis beruhen, dann hätte uns die experimentelle Psychologie längst wirksame Hilfen an die Hand gegeben, Unterrichtsstörungen generell abzubauen und damit das Problem "schwieriger Schüler" zu lösen. Wenn aber das geschichtlich auf naturwissenschaftlichem Denken basierende monokausale Denkmuster nicht greift, wenn es um das Verstehen menschlichen Handelns geht, wie kann man es dann verständlich machen?

Bereits vor mehr als 2.000 Jahren hat Aristoteles in seiner "Metaphysik" (1924. S. 286 ff.) nicht **einen** Grund, sondern **vier** "Arten" ausgemacht, um "die Gesamtheit dessen, was ... als Grund bezeichnet" wird, "zusammenzufassen" (a.a.O., S. 288). Erklärt wird beispielsweise das Entstehen einer Silberschale (Heidegger 1962. S. 7 ff.) wie folgt: Um eine Silberschale herstellen zu können, braucht der Silberschmied erstens Silber (causa materialis) und zweitens die Vorstellung einer Form, die seine Schale einmal darstellen soll (causa formalis). Drittens hat seine Herstellungsarbeit ein Motiv, ein Ziel, z.B. Herstellung eines Geschenks für einen nahestehenden Menschen, Verkauf auf dem Markt oder ähnliches (causa finalis), und schließlich, wäre da nicht er selbst als der Silberschmied, der die Schale herstellt, könnte dieses Werk nicht entstehen (causa efficiens).

Während demgegenüber das Ursache-Wirkungs-Konzept monokausal von einer jeweils vorliegenden Wirkung auf eine vergangene Ursache zurückschließt und daraus die Wirkung zu verstehen trachtet oder umgekehrt aus gegenwärtigen Ursachen zukünftige Wirkungen zu prognostizieren sucht, ist un schwer zu erkennen, dass in dem Aristotelischen Denkkonzept in jedem Fall, ausgehend von der Ge-

genwart, sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft des jeweils handelnden Menschen reichende "Gründe" ganzheitlich berücksichtigt werden.

Diese multikausale und zeitlich dreidimensionale Denkweise ist auch fruchtbar für unser Anliegen, nämlich störendes Verhalten "schwieriger Schüler" verstehen zu wollen. Es gilt, nicht nur nach den vorangegangenen Gründen (Vergangenheit) für störendes Schülerverhalten (Gegenwart), wie zerrüttete Familienverhältnisse beispielsweise oder Mangel an Spracherfahrung im Deutschen einer Aussiedlerfamilie, sondern auch nach Motiven und Zielen des Handelnden, deren Bedeutung sich erst durch einen Blick auf mögliche Zukunft erschließt, zu fragen. Wenn z.B. ein 14-jähriger Schüler türkischer Abstammung aufgrund seiner ländlich-familiären Erfahrungen seit seiner frühesten Kindheit dem Vorbild des Vaters folgt und sich mit körperlicher Gewalt durchzusetzen trachtet, dann sind die Motive seines Prügelns auch im Klassenraum leicht nachvollziehbar. Eine von ihm als ehrenrührige Herabsetzung empfundene Bemerkung eines Mitschülers kann er vor sich selbst nicht "ungesüht" durchgehen lassen. Er ist überzeugt, dass er handgreiflich werden und den Mitschülern und auch der Lehrerin zeigen muss, was sein Ansehen (seine Ehre) ihm wert und in welchem Maße er überlegen ist. Dabei nimmt er Tadel und Schlimmeres in Kauf; denn sein Selbstbild erscheint ihm eben auch auf Zukunft hin wichtiger, als mögliche Strafen zu erdulden. Solange er diesen Zusammenhang nicht versteht und vor allem nicht in der Lage ist, nachzuvollziehen, wie die Wahrung der eigenen Ehre und Verzicht auf Gewalt miteinander vereinbar sind, wird er auf seinen Konfliktstil nicht verzichten, sich also auf gewaltfreie Konfliktmodelle nicht einlassen können. Unter Berücksichtigung seiner Motive ist verständlich, dass sein gewaltsames Handeln nicht als mangelnde Moral zu verstehen ist. Dies verstehen heißt aber nicht, es dulden.

3. Mitmenschliche Verhaltensbedingungen (Eltern, Geschwister, Lehrer, Mitschüler)

Auch der Adler-Schüler Rudolf Dreikurs empfiehlt in seinen Werken zur demokratischen Erziehung im Klassenzimmer, nicht in erster Linie nach den Ursachen, sondern vor allem nach den Motiven oder Zielen unerwünschten Verhaltens zu fragen (vgl. z.B. Dreikurs/Grunwald/Pepper 2003). Einerseits bestimmen sie in einem höheren Maße das Verhalten der Menschen, also auch der Schüler, und andererseits seien sie, da in die Zukunft gerichtet, von den Handelnden her leichter korrigierbar. Motive oder Ziele liegen dem menschlichen Verhalten, also auch unerwünschtem Handeln insofern zugrunde, als jede Kommunikation neben dem Inhalts- auch einen Beziehungsaspekt hat (Watzlawick/Beavin/Jackson 1972). Das heißt, der Schüler, der ohne Rücksicht auf die im Klassenraum geltenden Regeln während des Unterrichts einen Mitschüler tätlich angreift, weil er glaubt, unter seinesgleichen seine Ehre retten zu müssen, signalisiert damit auch, wie er seine Beziehung zur Lehrperson bzw. deren Beziehung zu sich eingeschätzt wissen will. Dreikurs spricht im Anschluss an die Lehre vom Machtstreben des Menschen nach Alfred Adler (z.B. Adler in Ansbacher/Ansbacher 1995. S. 93 f.) von Kämpfen um Überlegenheit und Macht, die offen oder verdeckt in Erziehungsverhältnissen, also auch in der Schule, stattfinden. Kinder beobachten in aller Regel sehr genau, und dabei machen sie schon sehr früh die Erfahrung, dass Konkurrenzkämpfe darum, wer Recht hat, wer schneller ist, wer etwas besser kann usw. zum alltäglichen Leben, auch in der Familie, gehören. Daraus entsteht bei vie-

len der bewusste, oft auch unbewusste Lebensentwurf, im Zusammensein mit anderen Überlegenheit anstreben zu müssen, verbunden mit der meist irrtümlichen Annahme, unter Geschwistern, bei den Eltern, in der Schule mitmenschlich nur dann anerkannt zu sein, wenn man über andere bestimmt. Daraus entstehen in vielen Familien, Kindergärten, Schulklassen, peer-groups regelrechte Machtkämpfe, in denen vor allem das Bestimmen über die Gefühle des anderen, das unabhängig von körperlicher Stärke und Überlegenheit erreichbar ist, eine große Rolle spielt. So wurden uns in der Familienberatung nicht selten Schulkinder vorgestellt, die zwar in fast allen Bereichen, die für sie und ihre Zukunft wichtig wären, wenig Erfolg vorzuweisen hatten. Aber darin zu bestimmen, wann und worüber und wie intensiv sich Mutter, Vater, Geschwister, Lehrer oder Mitschüler ärgerten, wütend waren usw., im Einsetzen dieser Macht waren sie absolute Meister. Für die Eltern und Lehrer, die diesen Zusammenhang in aller Regel nicht durchschauten, waren sie einfach "schwierige" oft sogar "sehr schwierige" Kinder (Tymister 1996).

Ein permanenter bzw. immer wieder aufflammender Machtkampf der Kinder/Jugendlichen mit ihren Erziehungspartnern birgt erhebliche Gefahren für die Schul-, Berufs- und persönliche Bildung jener. Denn er stört empfindlich ein Grundprinzip der Familien- und Schulerziehung: ***Verlange Gehorsam nur dann, wenn Du sicher bist, dass das Kind oder der Jugendliche nicht von sich aus erwartungsgemäß handelt, sonst hemmst Du auf Dauer sein Lernen!*** Ein Kind (oder Jugendlicher), das (der) sich in einem Kampf um Überlegenheit mit einem Erziehungspartner befindet, wird von sich aus nicht erwartungsgemäß handeln, aus Angst, dies könnte ihm als Schwäche ausgelegt werden, es/er hätte damit den Machtkampf verloren und würde in seiner Beziehung zu dem Erwachsenen nichts mehr bedeuten. Wer sich auf Machtkämpfe einlässt, traut sich nämlich aufgrund der immer wieder erfolgten Entmutigung durch Ermahnungen und Strafen nicht mehr zu, auch ohne Machtgewinn geliebt zu werden, Bedeutung zu erhalten. Auf Dauer geht so die Fähigkeit verloren, von sich aus, also selbständig sinnvoll zu handeln, z.B. zu lernen. Schulisch gesehen treten Lernprobleme, ja Lernlücken auf. Denn Lernerfolge und auf Dauer auch die Verfestigung und Erweiterung von Intelligenz sind abhängig von selbständigen Entscheidungen im Sinne des sich selbst Forderns (Butzkamm/Butzkamm 1999. S. 333) der Lernenden. Fremdbestimmt lässt sich ein Gedächtnis nicht zum Sich-erinnern zwingen (vgl. Tymister 1997).

Mit anderen Worten: Wer den sogenannten schwierigen Kindern helfen will, ihre Schwierigkeiten, die sich aus dem ihnen immer wieder notwendig erscheinenden Kampf um Überlegenheit und Macht ergeben, zu überwinden, muss sie ohne irgendwelchen pädagogischen Druck "beraten" (Schulmagazin 11/2000). Sie müssen diesen Kampf verstehen und erkennen, dass es aufgrund der eigenen Entmutigungen niemals möglich sein wird, ihn ein für alle mal zu gewinnen. Ziel bei dieser pädagogisch-beraterischen Einzelfallhilfe ist es, dass der beratene Schüler den Eindruck verliert, er müsse immer nur gehorchen, und wenn er täte, was die eigene Einsicht ihm schon lange zeigt, verlöre er seine Überlegenheit und damit den Rest seiner Bedeutung für den in der Regel ja ebenfalls um Überlegenheit kämpfenden Erwachsenen. Er muss sich losgelassen fühlen in ein Stück seiner eigenen Freiheit, so dass er sich selbst entscheiden kann, regel- und normengemäß, also auch erwartungsgemäß, zu handeln. Dies ist ein langer Prozess und verlangt von den Erziehern viel Geduld und Vertrauen. Mit Rückfällen ist, vor allem in der ersten Zeit, immer wieder zu rechnen. Pädagogisch angemessene Reaktion

ist gerade nach Rückfällen, wenn es auch gegen alle Alltagsrationalität zu sprechen scheint, Ermutigung (Tymister 2001), nicht, was alltäglich viel näher liegt, Entmutigung durch Tadel oder gar Strafe. Vor den sachlichen und logischen Folgen seines Handelns (Dreikurs/Cassel 1979. S. 61 ff.) allerdings kann und darf der Schüler nicht bewahrt werden.

4. Gesellschaftlich-geschichtlich Faktoren unerwünschten Verhaltens

Die je persönliche Einstellung der Kinder und Jugendlichen zum Lernen und vor allem zu den Anstrengungen, die durch notwendige Übungsteile des Lernens und zu den Verstehensschwierigkeiten, die durch manche Sachkomplexität entstehen, wird auch von gesellschaftlich-geschichtlichen Faktoren beeinflusst. Die derzeitige "Spaßkultur", deren Entstehung und weite Verbreitung in direktem Zusammenhang damit steht, dass in den letzten drei Jahrzehnten streng autoritative Erziehungspraktiken in Familie und Schule weitgehend ersetzt worden sind durch eine Laisser-faire-Einstellung, hat im Alltag zu einer weitgehenden Verwöhnung der Kinder und Jugendlichen geführt. Slogans wie "Ich will alles und das sofort!" und deren permanente unterschwellig zustimmende Verbreitung in den Massenmedien zeigen schon seit mehr als 20 Jahren an, dass Anstrengung, Leistung, Disziplin im persönlichen wie im öffentlichen Leben und damit auch in der Erziehung nicht mehr "trendy" sind. Die Folge war und ist zum Teil immer noch, vom Elternhaus und Kindergarten bis in den Hochschulen, dass sich viele Eltern, Lehrer, Vorgesetzte scheuen, Disziplin usw. von ihren Kindern, Schülern, Lehrlingen und Studenten unverschleiert zu fordern bzw. ihr Ausbleiben angemessen zu sanktionieren (Kreter 2001).

Zurückführen lässt sich diese, für die notwendige Lebensqualifizierung junger Menschen sehr gefährliche Form gesellschaftlicher Verwöhnung darauf, dass in Folge der Emanzipationsbewegung der 68er Revolution nicht gesehen wird, wie totale Ablehnung von Disziplin, langfristig verlässlicher Leistung usw. nichts anderes ist als ins Negative gewendeter blinder Gehorsam, eine verdeckte Anerkennung der alten hierarchischen Strukturen. Wahre Emanzipation, also Befreiung von hierarchischen Strukturen, wird erst dann erreicht, wenn sich Kinder und Jugendliche in Auseinandersetzung mit sachlich und sozial gegebenen Anforderungen für die Reaktion entscheiden, die der jeweiligen Aufgabe entspricht, unabhängig davon, ob sie sich im Einzelfall alten Forderungen anpassen oder eigene Wege gehen.

Dass Laisser-faire als negative Variante autoritativen Verhaltens keine Selbstbestimmung bringt, das übersehen auch viele "schwierigen Schüler" und machen sich so blind dafür, dass selbstbestimmte Mitarbeit im Unterricht durchaus kritisch sein kann, aber konstruktiv ihnen selbst Lernfortschritte ermöglichte und ihren Lehrern Anlass zu wichtiger Ermutigung für schüler- und sachorientierten Unterricht gäbe.

Erfolgreiches Lernen, das gilt sowohl für das sach- und fachorientierte Lernen als auch für das sehr viel kompliziertere Lernen und Beachten der Regeln und Normen rücksichtsvollen Zusammenlebens, mit dem "schwierige Schüler" anfangs die auffallenden Schwierigkeiten haben, hat in aller Regel zwei unverzichtbare Voraussetzungen. Man kann erstens einen Lernenden zwar zwingen, mit dem Lernen äußerlich verbundene Tätigkeiten wie schreiben oder rechnen, in Grenzen auch lesen und kurzfristiges reproduzieren des Gelesenen unter Anleitung anderer, auszuüben. Aber sein Gedächtnis zwingen,

sich auf Dauer zu festgesetzten Zeiten und in bestimmten Situationen zu erinnern, das geht nicht. Hier können Erziehende und Lehrende nur hoffen, dass der Lernende sich schließlich doch selbst entscheidet, die gewünschte Leistung zu erbringen, und dass es ihm gelingt, eventuell vorhandene Blockaden aus Trotz oder lange Zeit eingeübter Verweigerung zu überwinden. Mit anderen Worten, nachhaltiger Lernerfolg setzt die innere Akzeptation der Lernnotwendigkeit voraus. Er ist letztlich ohne Selbstbestimmung des Lernenden nicht erreichbar.

Zur Selbstbestimmung gehört aber unverzichtbar – und das wird in der momentanen Diskussion über die vielleicht notwendigen Konsequenzen der Studie "PISA 2000" (Baumert et al. 2001) meist übersehen –, "lernen, sich selbst zu fordern" (Butzkamm/Butzkamm 1999. S. 333). Was heißt das für die Arbeit mit "schwierigen Schülern"? Unter der Voraussetzung, dass es Lehrenden gelingt, Machtkämpfe mit ihnen ganz zu vermeiden oder bereits entstandene, ohne beteiligte Schüler zu demütigen, abzubauen, und sie in diesem Zusammenhang gezielt und wiederholt zu ermutigen (Tymister 2001), ist es relativ leicht möglich, sie zu selbstbestimmten Arbeiten zu gewinnen. Wichtige Hilfen bieten z.B. Konzepte der "Versammlung" in der Freinet-Pädagogik und des "Klassenrats" (Hagstedt/Tymister 2002). Butzkamm und Butzkamm machen darüber hinaus darauf aufmerksam, dass nach einer amerikanischen Studie noch nach 10 Jahren bei Kindern, die mit vier Jahren die Chance erhielten, dieses "Sich selbst fordern lernen" einzuüben, im Vergleich zu einer Gruppe, denen diese Chance nicht geboten wurde, erhöhter Lernerfolg feststellbar war (ebenda).

Da viele Schüler nicht an diszipliniertes Arbeiten gewöhnt sind, neigen sie dazu, angefangene Lernarbeiten immer dann aufzugeben, wenn sie auf ernste Schwierigkeiten stoßen. Gleiches gilt für ehrlich gefasste Entschlüsse. Sie geben z.B. einen Entschluss, neu akzeptierte Regeln, z.B. beim Arbeitsgespräch im Klassenunterricht, in Zukunft tatsächlich einzuhalten, schnell wieder auf, sobald es ihnen spontan reizvoller erscheint, auf Formen des unerwünschten Verhaltens zurückzugreifen. In solchen Fällen brauchen die Lehrenden (oder Eltern, Ausbilder) den Mut zur Konsequenz, auch wenn sie vorübergehend das Gefühl haben, autoritär zu handeln oder ihnen das sogar vorgeworfen wird. Wer sich als Schüler zu einem bestimmten Arbeits- oder Lernprozess oder einer Korrektur eigenen Handelns nach reiflicher Überlegung, eventuell gründlichem Gespräch mit Lehrern und Mitschülern, entschlossen hat, braucht stützende Hilfe, wenn die Arbeit oder die korrigierte Handlung unterwegs schwierig wird und es ihm an Arbeitsdisziplin, um die Schwierigkeiten zu meistern, noch ermangelt. "Nur die Hälfte des Weges zurücklegen und dann schwach werden – das ist es, was du am meisten fürchten sollst!" sagt eine östliche Weisheit². Eine solche Stütze ist oft nicht ohne ein gewisses Maß an autoritärem Auftreten möglich; dies gehört, Selbstbestimmung der Lernenden vorausgesetzt, zum Erziehungs- oder Lehramt. Ist die Handlungskorrektur erst einmal erfolgreich über längere Zeit vollzogen oder der Lern-Leistungs-Erfolg erreicht, ist auch der Eindruck zwischenzeitlicher Fremdbestimmung überwunden und der Erfolg kann ermutigt werden. Besser noch, er führt beim Lernenden zur Selbstermutigung, Korrekturen am Handlungskonzept aus Erfahrung für die Zukunft nicht ausgeschlossen!

² "Leben mit Freude" Quellen Stundenbuch. St. Gallen (CH) 1983. S. 36

5. Chancen in der Einzelfallarbeit

Wendet man die bisher vorgetragenen Argumente für eine gezielte Einzelfallhilfe bei "schwierigen Schülern" auch auf Probleme, wie Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen oder Drogenkonsum in der Schule, an, dann wundert es nicht, dass die Hilfsprogramme, die sich auf eine vermehrte sogenannte Aufklärung, also auf Wissensvermittlung konzentrieren, nicht ausreichen. Wissen ist eben nicht schon mit Können oder Handeln im Sinne dieses Wissens gleichzusetzen. Bevor im Sinne dessen gehandelt wird, was ein Mensch neuerlich weiß und für richtig hält, bedarf es ausgiebiger Erprobung des erwünschten Handelns.

So wird auch bei der Diskussion über angemessene Antworten auf die Pisa-Studie immer wieder bzw. immer noch eine alte, heute illusorische Annahme vorausgesetzt, es gäbe noch viele Kinder und Jugendliche, die von sich aus gerne lernen wollten, aber durch mangelhafte gesellschaftliche Verhältnisse (schlechte Schulausstattung und nicht Lernchancen fördernde Schulstrukturen, nicht lernergemäße Curricula, mangelhafte ökonomische Ausstattung der Herkunftsfamilien usw.) in großem Ausmaße davon abgehalten würden. Dem ist heute, wenn überhaupt, nur noch sehr selten so. Das Hauptproblem ist, dass Maßnahmen, die sich an den soziologisch orientierten Untersuchungen über Durchschnittswerte orientieren, notwendig nicht auf den einzelnen Fall zielen, sondern mit Hilfe politischer Entscheidungen Reformen allgemein zu fördern bzw. durchzuführen suchen.

Wer demgegenüber Schülern helfen will, ihre Schwierigkeiten zu überwinden, muss sich auf diese Schüler einlassen. Das ist konsequent eben nur mitmenschlich möglich und verlangt, dass in jedem einzelnen Fall um Verstehen der je konkreten Schwierigkeiten gerungen wird, damit der Schüler sich dann selbst entscheiden kann, ob er und was er an seinem Verhalten ändern und welche angebotenen Hilfen er dabei in Anspruch nehmen will. Lebens- und Erziehungsverhältnisse und damit die Lernschwierigkeiten entsprechen niemals dem Durchschnitt, sondern sind immer nur Einzelfälle, allerdings mit manchen miteinander vergleichbaren Phänomenen. Die Schüler selbst aber fühlen sich nur verstanden, wenn sie als diejenigen, die sie faktisch sind, gesehen werden. Das macht, pädagogisch-wissenschaftlich gesehen, einen Paradigmenwechsel notwendig. Einzelfallhilfe ergibt sich nicht aus soziologischer Durchschnittsrechnung, sondern aus der jeweiligen und unter aktiver Mitarbeit der betreffenden Schüler entstehenden Lebenslauf- und Lebensstilanalyse, der dann die zu erarbeitenden Veränderungen und Erweiterungen je konkret entsprechen müssen (vgl. Tymister 1996). Allenfalls Kleingruppenarbeit kann zur Unterstützung dieser Einzelfallarbeit hilfreich sein.

Literatur

Ansbacher, Heinz L. u. Rowena R. Ansbacher (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München/Basel: Reinhardt 1995⁴

Aristoteles: Metaphysik. Ins Deutsche übertragen von Adolf Lasson. Jena: Eugen Diederichs. 1924

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001

Becker, Gerold et al. (Hrsg.): "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seelze)

Butzkamm, Wolfgang u. Jürgen Butzkamm: Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen/Basel: A. Francke 1999

Dreikurs, Rudolf u. Pearl Cassel: Disziplin ohne Strafe. Ravensburg: Maier 1979³

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, Bronia u. Floy Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim 2003, 9. Aufl.

Hagstedt, Herbert u. Hans Josef Tymister: Der Klassenrat – Die Versammlung in der Freinet-Pädagogik. In: Becker et al. 2002. S. 102 f.

Heidegger, Martin: Die Technik und die Kehre. Pfullingen: Neske 1962 (= opuscula, 1)

Kreter, Gabriela: Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung. Was die neuen Kinder nicht mehr können und was in der Schule zu tun ist. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2001

Beratung in der Schule. In: Schulmagazin 5 bis 10. Impulse für kreativen Unterricht. 11/2000

Tymister, Hans Josef: Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule. Hamburg: Bergmann+Helbig 1996 (= PB Buch 30)

Tymister, Hans Josef: Vom Lehren zum Lernen. In: Schulmagazin 5 bis 10. Impulse für kreativen Unterricht. Nr. 10/1997 12. Jg. (München: Ehrenwirth, Oldenbourg, Prögel) S. 4-11

Tymister, Hans Josef: Ermutigung als Lernhilfe. In: Pädagogik. (Weinheim: Beltz) 1/2001. 53. Jg. S. 14-17

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. u. Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien: Huber (1969) 1972³

Sonja Mannhardt¹ und Hans Josef Tymister²

"Drittklässler kochen für ihre Eltern und die Lehrerin. Hula Hula Toast und Kartottenschnecken. Projekt Familientisch: Neun Kinder einer Schule im Markgräflerland pflanzen, kochten und gestalteten ein gemeinsames Abendessen in eigener Verantwortung. "

Einleitung

Mütter beklagen sich, dass die Kinder nicht mithelfen wollen und ständig am Essen herumäkeln. Aufgrund der zunehmenden Berufstätigkeit der Mütter, sowie dieser Frustrationen gehen gemeinsame Mahlzeiten mehr und mehr verloren und wenn sie stattfinden, dann ist die schnelle Küche im Vormarsch. Dies ist verständlich, denn Mütter müssen den Spagat als Hausfrau-Managerinnen und Berufstätige noch immer häufig alleine bestreiten. Die Energie der anderen Familienmitglieder bleibt zu meist unangetastet. Liegt es an den Kindern? Sind sie faul und bequem geworden? Liegt es an den Vätern, die sich heraushalten, oder gar an den Müttern selbst, die nicht bereit sind anfallende Arbeiten zu delegieren, wie es in früheren Generationen üblich war? Wir wissen es nicht, doch die Folgen dieses gesellschaftlichen Werteverfalls was Essen anbelangt sind unübersehbar.

Studien belegen, dass es nicht mehr sehr gut um die Kochkünste der Deutschen bestellt ist. Zigtausende Convenience Produkte sind Zeugen dieser dramatischen Entwicklung. Appelle um einen höheren Obst- und Gemüseverzehr bleiben ungehört, denn das braucht Zeit, Know-how und Kreativität. Schauen wir in nördliche Länder, so können wir sehen was auf uns zukommen könnte. Wohnungen ohne Küche, lediglich ausgestattet mit einer Mikrowelle. Ein Boom der Lieferservice. Studenten, die nicht mehr wissen, wie man trockene Spaghetti kocht und diese folglich lieber aus der Dose kaufen. Gegessen wir auf der Straße, denn Zeit ist Geld. Essen und gemeinsame Mahlzeiten verlieren an Wert. Das hat Konsequenzen für die Erlebniswelt unserer Kinder.

Das Wissen um die saisonale Verfügbarkeit von Lebensmitteln geht mehr und mehr verloren und ebenso über die Herkunft der Lebensmittel. Dass Milch nicht aus der Tüte stammt, sondern von der Kuh ist nicht mehr selbstverständliches Wissen. Kin-

¹Praxis für Ernährungsberatung und Ernährungstherapie, Schliengen

²Dr. paed., Prof. der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften; Lehrberater (DGIP)

der sind als Konsumenten stark umworben und werden einseitig geprägt (oder haben sie schon einmal eine Fernsehwerbung für Karotten und Birnen gesehen). Snacking ist auf dem Vormarsch und Kinder die zu viele Pfunde mit sich herumschleppen werden immer zahlreicher.

Mit allen Mitteln zurück an den Familientisch sollte da die Devise lauten und das ist in der heutigen Gesellschaft nur möglich, wenn alle mit anpacken und im Team am „Familientisch“ mitwirken und ihn als Wert hochhalten.

Hier lernen die Kinder am Vorbild, lernen durch eigenes Tun und das prägt weitreichender als der schnelle Konsum. Werbebotschaften verlieren an Macht. Werte und Know-how wird in die nächste Generation hineingetragen.

Fragestellung zum Projekt „Familientisch“

Es würde viele Ansätze geben, dieses Thema anzugehen, wir entschieden uns für den Weg über die Kinder. Würden sich 9 jährige Kinder melden, für ihre Familien selbständig ein ausgewogenes Abendessen zu organisieren und durchzuführen? Wären sie bereit und in der Lage für einzelne Teilbereiche die Verantwortung komplett zu übernehmen? Haben Kinder noch Interesse an so alltäglichen Dingen wie Einkaufen, Tisch decken, kochen und zubereiten? Werden sich Kinder für kulinarische Obst- und Gemüsegerichte entscheiden oder würden sie sich für die schnelle, unkomplizierte Variante entscheiden und Werbebotschaften den Vorzug geben? Und wie wichtig ist Kindern heute noch ein gemeinsames, gemütliches Essen im Kreise der Familie?

Diese Fragen sollte das Projekt „Familientisch“ klären, welches im Rahmen einer Gemeindeaktion Namens „Kinder und Jugendzeit“ ins Leben gerufen und durchgeführt wurde.

Ziel des Projektes

Gerade das Abendessen ist in Deutschland nicht sonderlich von Farbenfreude und Sinneslust geprägt. Brot, Wurst, Käse zieren nicht selten den kargen lieblos gedeckten Tisch, sofern überhaupt noch mehrere Familienmitglieder an dieser Mahlzeit teilnehmen. Als Esstisch muss dann häufig das Sofa herhalten, weil gerade Fernsehzeit ist.

Ziel des Projektes war es, den Familientisch exemplarisch am Beispiel eines ausgewogenen, abwechslungsreichen, farbenfrohen und damit genussreichen Ereignis für alle Sinne erleben zu lassen und zwar mit allen Teilaspekten und damit einhergehenden Ritualen. Dieses gemeinsame Abendessen auch als soziales Ereignis gewürdigt und in seiner Vielschichtigkeit wert geschätzt werden.

Zielgruppe

Der Lehrplan der 3. Grundschulklasse sieht das Thema „gesunde Ernährung“ vor, so dass sich eine Vertiefung und ganzheitliche Betrachtung des Themas in dieser Altersklasse anbietet. Weiterhin sind Kinder dieser Altersstufe aufgrund ihrer Entwicklung in der Lage sich länger zu konzentrieren, bewusst mit Messer, Schere u.a. umzugehen, sowie die erworbenen Grundrechenarten, Lese- und Schreibfähigkeiten einzusetzen.

5 Jungen und 4 Mädchen im Alter von neun Jahren haben sich nach Vorstellung des Projektes bereit erklärt daran mitzuwirken. Die Teilnahmebeschränkung lag bei 10 Kindern. Dass sich sogar mehr Jungen gemeldet haben zeigt, dass sich Jungen genauso für kreative Aufgaben der Frauenwelt interessieren, wie Mädchen.

In sieben Schritten zu Tisch

Ein so alltägliches Geschehen, wie es eine gemeinsame Mahlzeit darstellt, ist bei genauem Betrachten eine hoch komplexe Angelegenheit, gekennzeichnet durch viele rituelle Teilaspekte. (Abb. 1) Diese sollten eigenständig von den Kindern bewältigt werden. Würden sie es schaffen?

Freiwillig nahmen die Kinder neben dem eigentlichen Aktionstag noch an 2 Vorbereitungsnachmittagen zum Planen und Basteln teil. Mit zahlreichen Spielen, Geschichten und Quiz wurden die Kinder in die Regeln des Familientisch und die ausgewogene Mahlzeit nach der Lebensmittelpyramide eingeführt, haben die Rezepte aus- gesucht und eine Einkaufsliste erstellt. An einem zweiten Nachmittag konnten die Kinder ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Einladungen basteln und schreiben, Tischsets und Serviettenringe basteln, Gläser und Blumentöpfe verzieren und vieles mehr, stand auf dem Programm des Kreativnachmittags. Jeder bekam eine eigenverantwortliche „Chef-Position“ nach Wunsch zugeteilt und wurde in diese Aufgaben spielerisch eingewiesen. Egal ob Mathe, Deutsch, Sachkunde, Sport oder Werken, die Kinder haben sie für die Realisierung des Familientisch gebraucht.

Der Familientisch entsteht

Pünktlich um 9:30 Uhr kamen die Kinder am Aktionstag selbst, mit Körben und Täschen bestückt, zum Einkaufen. Der Einkaufschef hat die Einkaufszettel unter den Kindern verteilt und war Hüter des Geldes. Jedes Kind hat selbständig die Lebensmittel auf seiner Liste eingekauft und auch selbst bezahlt. Das Rechnen mit Euro machte plötzlich Spaß und gleichzeitig stolz. Mittels Symbolen wurden die Einkäufe von den Kindern anschließend selbständig geordnet und gelagert. Noch am Vormittag wurde unter Aufsicht der Tisch-deck-Chefin Stefanie eine Tafel für 40 Gäste und 6 Ehrengäste gedeckt und festlich geschmückt. Das Know-how dafür haben die Kinder sich spielerisch mit einem Tanz angeeignet.

Nach der Mittagspause ging es um 14:00 Uhr dann ab in die Küche. Die Küchenchefs verteilten die Rezepte an die entsprechenden Gruppen und haben das Teams in das „Rezepte lesen“ eingewiesen und motiviert. Sie haben ab und an dort Hand angelegt, wo Not am Mann war oder Prototypen zur Ansicht vorgemacht. Es wurde gerechnet, gerührt, gebacken, geschnitten, gemixt, verziert und auf schöne Platten gerichtet. Um 17:00 Uhr waren 14 Rezepte in Teamarbeit und Einzelarbeit entstanden.

Dazwischen sorgte der Fun-Park Chef für „bewegte Pausen“, um die Mannschaft bei der Stange zu halten und für die nächste Etappe zu motivieren.

Letzte Teambesprechung um 17:00 Uhr und dann ab nach Hause um sich ein wenig frisch zu machen. Ein besonderes Lob galt den Chefinnen für Ruhe und Ordnung, die an diesem Tage kaum Einsätze hatten. Ihre gelben und roten Karten blieben ungenutzt. Das Team hat zusammengehalten und sich gemeinsam durchgebissen obwohl es ganz schön anstrengend war. Mit Gruppenregeln und einem eingeübten Teamspruch sind die Kinder spielerisch zu einer Mannschaft zusammen gewachsen, Einzelspieler waren bei diesem Projekt nicht sehr gefragt, fanden aufgrund der „Chefpositionen“ aber ihre eigenverantwortliche und unverzichtbare Rolle für die Realisierung des Projektes.

Das Festmahl

Pünktlich um 18:30 Uhr durften die Garderoben-Chefinnen die Gäste mit einer Erdbeerbowle begrüßen. Es kamen Eltern, Großeltern und einige Geschwister zum Familientisch, sowie die Ehrengäste, darunter auch die Klassenlehrerin.

Gurkenschlange und Co.

Die Servierchefinnen haben die selbst erschaffenen Kreationen aufs Buffet gestellt. Selbstgebackene Brötchen, gefüllte Brottorten, überbackenen Bananentoast, Gurkenschlangen und Karottenschnecken sowie bunte Spieße und Kraftbällchen zierten das reichhaltige Buffet.

Nach einer kurzen Aufführung des Tisch-deck-Tanzes bat die Mahlzeiten-chefin anschließend die Gäste an die festlich geschmückte Tafel und eröffnete das gemeinsame Mahl mit einem Tischspruch, den die Kinder im Laufe des Projektes ausgesucht hatten. Die Kinder bedienten ihre Gäste und boten ihre Kreationen an.

Es wurde genussreich und ausgewogen gespeist, dabei viel und ausgiebig geredet. Genug Zeit war den Kindern wichtig, denn es hat auch Zeit benötigt die Mahlzeit zuzubereiten. Als Dank für das ausgezeichnete Essen und die großartige Arbeit der Kinder haben die Eltern spontan die Aufräumarbeiten übernommen.

Bevor der Abend zu Ende ging, blieb noch Zeit für die Gäste, sich über das Projekt der Kinder zu informieren, denn zahlreiche Schautafeln der Projektstage, durch die Kinder erschaffen, standen ausgestellt zur Ansicht.

Als Anerkennung wurde jedem Kind eine persönliche Urkunde überreicht und natürlich die Rezeptsammlung zum nachkochen. Jedes Kind erhielt zu Anfang des Projektes auch ein „Familiertisch-Erlebnisbuch“ zum nachlesen, einkleben und Rätsel lösen.

Und das meinten die Kinder

Insbesondere die Erfahrung machen zu dürfen, alleine zu kochen, alleine einzukaufen und zu bezahlen, empfanden die Kinder am lehrreichsten. Auch das Basteln kam erstaunlich gut an und wurde von vielen Jungen lobend erwähnt. Gefreut haben sich die Kinder über das Lob und die Wertschätzung durch die Eltern sowie über die Urkunden. Stolz machte sie ihr Durchhaltevermögen und das was sie gelernt haben, sowie die ihnen übertragene Verantwortung. „ Jetzt darf ich endlich öfter beim Kochen helfen“. „Jetzt gehe ich ganz alleine einkaufen“.

Die Eltern freuten sich über dieses alltagsnahe Projekt welches in ihren Augen Lernen, Spaß, Motivation und Disziplin harmonisch vereinbart hat und auch in den Familien positive Veränderungen bewirken konnte.

Selbst Schulprobleme dieser Klasse wurden aufgrund der Erfahrungen mit diesem Projekt angegangen und ähnliche Projekte sollen folgen. Ein Ansatz übrigens, der im PISA- Gewinnerland Finnland schon längst Schule gemacht hat.

Hans Josef Tymister

Pädagogische Beratung als Grundqualifikation der Arbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen

1. Begriffsbestimmung

Unter "pädagogischer Beratung" werden alle Beratungen in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zusammengefasst; das Wort "pädagogisch" umfasst, wie es inzwischen in der Fachliteratur üblich ist, also auch die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Formen der therapeutischen Beratung oder gar der Psychotherapie werden als Teil der klinischen Psychologie oder der Psychiatrie dagegen nicht eingeschlossen (zur Unterscheidung vgl. Tymister 1986).

2. Zum wissenschaftlichen Hintergrund

- Mitgeteilt werden Ergebnisse von Erfahrungen und Beobachtungen, die in wissenschaftlicher Absicht nach Methoden der Handlungsforschung erarbeitet wurden (Tymister 1996). Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit der letzten 25 Jahre standen die Beraterweiterbildung des Alfred-Adler-Instituts-Nord in Delmenhorst und wöchentlich durchgeführte seminaröffentliche Familienberatung, Lernberatung mit Schülern und Lehrern und Supervisionen am Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg (vgl. Tymister/Wöhler 1986).
- Bei der begrifflichen Identifizierung der Beratung als spezifischer Kommunikationsakt wird auf Ergebnisse linguistischer Sprechaktforschung zurückgegriffen (Wunderlich; vgl. Tymister 1990. S. 19 ff.).
- Zur weiteren Begründung meiner Aussagen beziehe ich mich auf neuere Texte zu sozialphilosophischen und ökonomischen Fragen der sogenannten Postmoderne. Wenn es gilt, mit Blick auf die Zukunft über pädagogische Beratung nachzudenken, sie anzuwenden oder ihre Anwendung zu lehren, sind wichtige Veränderungen des alltäglichen Lebens in unserer Gesellschaft, die sich aus der neuesten sozialphilosophischen Forschung ergeben, zu berücksichtigen. Stichworte wie "Flexibilität", "Risikobereitschaft" und "Vernetzung der Macht" (Sennett); das "Handwerk der Freiheit" lernen (Keupp); nicht Selbsterfahrung, sondern "Identität durch Kooperation" (Thomä); "Kommunitarismus" (Anzenbacher) sind in unserem Zusammenhang

besonders wichtig und sollen zu Beginn der Ausführungen kurz erläutert werden. Der New Yorker Sozialphilosoph Richard Sennett weist in seiner Analyse eines "neuen Kapitalismus" auf, dass bereits heute viele Menschen ihre berufliche wie private Situation in einem bisher nicht gekannten Ausmaß als veränderlich erleben und dass sich dieses Phänomen verstärken wird. Das zeigt sich nicht nur in einem heute häufigeren Wechsel der Arbeitsstelle im Laufe eines Lebens. Auch die Arbeitsstelle selbst verändert sich betriebsintern, z.T. ist die Arbeit projektartig strukturiert und es wird von den Mitarbeitern erwartet, dass sie sich von Projekt zu Projekt immer wieder auf eine andere Zusammensetzung (oder: auf andere Zusammensetzungen) der Arbeitsgruppe, neue Aufgabenstellungen usw. einlassen. Zusätzlich verunsichert die in vielen Betrieben inzwischen geschehene "Vernetzung der Macht", das heißt, als Mitarbeiter kennt man zwar noch seinen unmittelbaren Vorgesetzten; eine darüber hinaus reichende Machtpyramide aber ist nicht mehr auszumachen. Wer tatsächlich über die entscheidende Macht verfügt, ist an der Basis nicht mehr bekannt und steht damit auch aggressionsmindernden Schuldzuweisungen bei Pausen- und Biertischgesprächen z.B. nicht mehr zur Verfügung.

Der Münchner Sozialpsychologe Heiner Keupp zieht aus diesen und weiteren Analysen zu unserer gesellschaftlich-geschichtlichen Situation den Schluss, dass wir vor allem das "Handwerk der Freiheit" lernen müssen, das heißt, wir müssen erst noch lernen, auf die infolge zunehmender gesellschaftlicher Freiheit entstandenen Notwendigkeit, ein Leben lang flexibel und risikobereit auf Veränderungen in unserem beruflichen und sozialen Leben so zu reagieren, dass unser meist nicht sehr ausgebildetes Selbstwertgefühl nicht Schaden nimmt (vgl. Keupp).

Zur Vertiefung dieses Selbstwertgefühls bzw. der Identität des einzelnen Menschen, wie sie in den bisher üblichen Seminaren zur sogenannten Selbsterfahrung eingeübt wurde, wird darauf aufmerksam gemacht (Thomä), dass dieses im Grunde narzistische Selbsterfahrungskonzept wenig Erfolg gebracht hat und bringen konnte. Es ist folglich zu ersetzen durch Einsicht und Handlung im Sinne der Kooperation in der Gruppe und des Engagements für die Gemeinschaft ("Kommunitarismus"; vgl. z.B. Anzenbacher). Selbstidentität bzw. ihre Vertiefung werden im tätigen Mitsein (Thomä) oder, wie Adler (vgl. Seidenfuß 1995) sagt, in der Verwirklichung des Gemeinschaftsgefühls gesucht und gefunden.

3. Fünf Thesen zur pädagogischen Beratung als Grundqualifikation

Wie sehr diese Aussagen über unsere derzeitige gesellschaftliche Situation und ihre Zukunft unserer Arbeit geradezu herausfordern liegt auf der Hand. Sie waren deshalb auch entscheidendes Kriterium bei der Auswahl der beraterischen Aspekte für die folgenden fünf Thesen zur pädagogischen Beratung als Grundqualifikation der Weiterbildung. Argumentiert wird hauptsächlich an Beispielen pädagogischer Beratungen; die Thesen gelten aber auch für jede Form der Weiterbildung mit Jugendlichen und Erwachsenen, wie sich z.B. bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Lehrens und Lernens an Volkshochschulen unschwer erkennen lässt.

Erste These:

Ermutigung (Bekräftigung, Bestätigung) hat sich als die wichtigste Bedingung der Möglichkeit der Aussicht auf Erfolg beraterischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erwiesen. Was im Alltag unter "loben" verstanden wird, ist in diesem Zusammenhang eher kontraproduktiv.

Wie bei den folgenden vier Thesen auch, soll die Aussage an einem Beispiel erläutert werden. Bei Gelegenheit eines Kinderfestes bereiten neun Kinder aus einem dritten Schuljahr unter Mithilfe einer Ernährungswissenschaftlerin ein festliches Abendessen für ihre Eltern und andere Gäste vor. Sie planen miteinander, kaufen die notwendigen Lebensmittel ein, kochen, bereiten den Festtisch vor, begrüßen ihre Gäste und legen ihnen vor. Für diese Arbeiten steht ihnen ein gesamter Tag bei dem Fest zur Verfügung. Als sie mittags nach dem Einkaufen in den Festsaal zurückkommen, stellen Jugendliche gerade vor ihren zuschauenden Gästen auf der Bühne im Psychodrama einige ihrer Probleme dar. Die neun Kinder beginnen, hinter dem Rücken der Zuschauer ihre Tische und Stühle für den Abend zurechtzustellen. Sie waren ihrer erwachsenen Helferin vorausgeeilt. In Sorge, das Bewegen der Tische und Stühle könnte die Zuhörer im gleichen Raum arg stören, will der Beobachter eingreifen, hält aber schnell inne; denn die Kinder agieren höchst rücksichtsvoll, ohne jegliches Geräusch.

Abends erzählt er der Lehrerin dieser Kinder, was er beobachtet hat, in der Hoffnung, die Lehrerin zu ermutigen. Das misslingt einstweilen; denn diese antwortet ihm: "Das ist nicht verwunderlich; denn noch gestern habe ich diese neun Kinder und vor allem die beiden 'Rabauken', die sich überraschend dazu gemeldet hatten, eindringlich ermahnt und für den schlimmsten Fall Strafen angedroht!"

Der Beobachter, aus seinen Beratungserfahrungen wissend, dass in einer solchen Situation Widerspruch nur als Machtkampf erlebt würde und deshalb sinnlos ist, schweigt und wendet sich anderen Gästen zu. Erst zwei Wochen später erfährt er von der Ernährungswissenschaftlerin, dass die Ermutigung doch angekommen war. Stolz hatte die Lehrerin ihr Tage später von dem Gespräch erzählt und sich ausführlich erläutern lassen, wie sie es angestellt hatte, ihre in der Klasse recht "disziplinelosen Kinder" so erfolgreich zu disziplinieren. Jedenfalls hätte sich deren Verhalten seit dem Festessen auch im Klassenraum leicht, aber spürbar, gebessert.

Im Unterschied zum Loben, das zeigt dieses Geschehen, geht man beim Ermutigen davon aus, dass ausschließlich derjenige, der ermutigt werden soll, bestimmt, ob die Ermutigung erfolgreich ist oder nicht. Dem ermutigenden Beobachter nützte es gar nichts, recht zu haben mit seiner Einschätzung des Handelns der Kinder, und deshalb wäre jedes Beharren auf seiner Interpretation im Gespräch mit der Lehrerin kontraproduktiv gewesen. Inhaltlich hatte sie verstanden, worum es ihm ging. Ob sie aber bereit und in der Lage war, das bestimmte sie einschließlich des Zeitpunkts dieser Selbstbestimmung selbst. Da es nicht zu einem Machtkampf zwischen ihr und dem Ermutiger gekommen war, konnte sich in ihrem Denken die Einsicht, dass sich die Kinder offensichtlich wohl verhalten hatten, durchsetzen, ohne dass diese Einsicht durch Störungen aus zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen behindert worden wäre.

Zweite These:

Gelingende Ermutigung setzt Glaubwürdigkeit derer, die ermutigen wollen, voraus. Sachlichkeit ihrer Aussagen ist auf lange Sicht ein wichtiges Kriterium dafür, dass ihnen geglaubt wird. Aussagen, die sich auf rein pädagogische Absichten oder solche ihrer Selbstdarstellung reduzieren lassen, untergraben diese Glaubwürdigkeit.

Im Beratungsgespräch mit dem 16-jährigen Schüler Tim aus einer Einrichtung des "betreuten Wohnens" sucht dieser mehrere Monate vor dem Ende des Schuljahres Rat, wie er seine Lernbemühungen verändern kann, um schließlich gegen alle Erwartungen den Hauptschulabschluss doch noch zu schaffen. Die Aussichten sind, so bestätigt auch der anwesende Schulleiter, sehr schlecht, aber der Schüler braucht diesen Abschluss, um die von ihm heiß begehrte Lehrstelle im Kraftfahrzeughandwerk zu be-

kommen: Der zuständige Meister hatte sie ihm bereits, allerdings unter der Bedingung eines erfolgreichen Hauptschulabschlusses, zugesagt. Die Beratung findet im Offenen Beratungszentrum der Universität statt, in dem vor den Mitgliedern eines Seminars (mehr als 80 Teilnehmer), aber nicht abgeschirmt durch eine Spiegelglasscheibe (vgl. Tymister/Wöhler), im Wochenrhythmus Familien- und Lernberatungen stattfinden.

Seit zwei Beratungsterminen gibt es keinen Fortschritt, was Tim selbst ungeschönt sieht und von der Schule bestätigt wird. Tim macht keine Hausaufgaben, erledigt auch nicht die Lernvereinbarungen aus den Beratungen. Der Berater weiß nicht, wie es weitergehen soll; er fühlt sich ohnmächtig. Nur eins sieht er immer deutlicher, nämlich dass es da niemanden gibt, der noch daran glaubt, Tim könnte den Abschluss schaffen. Im Widerspruch dazu sagen ihm aber alle (betreuender Hausvater, Klassenlehrerin, Schulleiter), er werde es schaffen; denn sie fürchten, ihn damit noch mehr zu entmutigen. Schließlich entschließt sich der Berater, Tim die Wahrheit zuzumuten, damit er zumindest nicht mehr belogen wird.

Tim wusste, dass ihm niemand mehr einen erfolgreichen Abschluss zutraute, aber keiner hatte es ihm gegenüber bisher ausgesprochen. Auch im Beratungsgespräch tut die Wahrheit weh. Beide weinen, trotz der vielen Zuhörer. Mit verheultem Gesicht nickt Tim auf die Frage, ob er dies gewusst hätte. Nach kurzem Schweigen spricht der Berater aus, was ihm spontan in den Sinn kommt: "Tim, kann es sein, dass Du jetzt zum ersten Mal das Gefühl hast, völlig unabhängig zu sein, nicht mehr zu gehorchen, wenn Du nun trotz alle dem lernst und vielleicht den Abschluss doch noch schaffst? Solltest Du es tatsächlich schaffen, dann hättest Du es ganz alleine, für Dich selbst gemacht?" In Tims verheultes Gesicht kommt ein Lächeln, und er stimmt nonverbal, aber deutlich zu.

Erst nach den Sommerferien sieht der Berater Tim als Auszubildenden im Kraftfahrzeughandwerk wieder. Er hat seinen Hauptschulabschluss, nur ganz knapp, geschafft. Zur Beratung sei er lediglich noch einmal gekommen, weil er dem Berater und seinen Studenten selbst sagen wolle, dass er es geschafft habe.

Auch der Berater hatte, wie alle anderen aus der Lebenswelt Tims, große Sorgen, ihn mit der nackten Wahrheit endgültig zu entmutigen. Dass er sie ihm trotzdem gesagt hatte, ging wenig auf die Norm, man müsse die Wahrheit sagen, zurück, vielmehr auf Intuition. Im nachhinein war es leicht zu erkennen, dass diese Intuition auf einem

Stück Gegenübertragung beruhte. Denn beim Nachdenken besann er sich auf eine passende Erinnerung aus seiner Lehranalyse. Als Kind und Jugendlicher hatte er nichts mehr gehasst – und auch heute als Erwachsener ging es ihm noch so –, als wenn ihm, scheinbar aus Rücksicht, die Wahrheit nicht zugemutet wurde. Er fühlte sich dann klein gemacht und verlor sein Vertrauen in die, die ihn auf diese Weise klein machten.

Erfolg von Ermutigung – oder Bekräftigung, Bestätigung – aber ist, zumindest wenn er langfristig anhalten soll, völlig abhängig davon, dass der zu ermutigende dem, der ermutigen will, vertraut. Das mussten schmerzlich Tims Betreuer und Lehrer erfahren. Tim wusste, dass man ihn belog, und reagiert darauf tief verletzt. Er konnte aber keinem einen Vorwurf machen; denn er wusste auch, dass man es "nur gut meinte" mit ihm. Das aber erlebte er erst recht als schlimme Herabwürdigung. Er glaubte, Gutes, das man ihm tat, nicht mit Bösem vergelten zu dürfen, reagierte folglich seinen Frust auf eigene Kosten, durch Lernversagen, ab. Erst als dieser Teufelskreis durchbrochen worden war, konnte er sich davon und damit auch von seinen Lernblockaden befreien.

Dies ist kein Plädoyer für Wahrheit um jeden Preis, wohl aber dafür, dass es sich für pädagogisch tätige Menschen lohnt, wenn sie sorgfältig darauf achten, das Vertrauen der anderen auch nicht durch Überbehütung zu verlieren.

Dritte These:

Beratung kann zwar angeordnet werden; Beratungserfolge aber lassen sich nicht aufzwingen. Damit wird Freiwilligkeit des kommunikativen Kooperierens der Beratenen und Beratenden unverzichtbar. Das gilt aus der Sicht der Beratenen vor allem für die "Themeninitiative". Das übliche Verwöhnen im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist eine verdeckte Herabwürdigung dieser und eines der Grundübel heutiger Zeit.

Ein 50jähriger Mann möchte sich, nicht untypisch für sein Alter, in seinem Beruf noch einmal verändern. Von einer professionellen Persönlichkeitsberatung verspricht er sich wichtige Entscheidungshilfen. Nach einigen Sitzungen zur Analyse seines Lebensstils (vgl. Tymister 1992) berichtet er, entgegen der ursprünglichen Vereinbarung, gleich zu Beginn ausführlich und eindringlich von seinen Problemen in der Partnerschaft. Über das Beratungsanliegen hatten sich seine Beraterin und er ausdrücklich geeinigt. Aber jetzt wollte er dies offensichtlich zugunsten eines Stücks Partnerschaftsberatung ändern. Partnerschaftsprobleme brennen ihm zur Zeit offensichtlich

so auf den Nägeln, dass er erst gar nicht um eine Veränderung der Beratungsthematik bittet.

Nachdem die Beraterin kurz für sich geprüft hatte, ob sie diese leichte Verschiebung des Themas bzw. Beratungsanliegens für sich im Hinblick auf ihre Kompetenz verantworten konnte, ließ sie sich darauf ein. Hätte sie darauf bestanden, die ursprüngliche Vereinbarung einzuhalten, wäre dies vielleicht Anlass für einen beratungsbehindernden Machtkampf mit ihrem Klienten gewesen. Bei mangelnder Kompetenz hätte sie ihm sagen müssen, dass sie sich überfordert sieht, und ihn ermutigen müssen, sich mit seinem aktuellen Anliegen an eine in Partnerschaftsfragen kompetente Kollegin oder einen kompetenten Kollegen zu wenden. Thematisch jedenfalls war es nur ein Umweg; wichtige Anteile am Lebensstil lassen sich auch am Beispiel Partnerschaft aufdecken und für die ursprünglich gewünschte Hilfe bei Berufsentscheidungen fruchtbar machen.

Ein Beharren auf Weiterarbeit am in den vorhergehenden Sitzungen erarbeiteten Verstehensfaden wäre auch im Hinblick auf die Fähigkeit des Klienten zu Konzentration und Verstehen problematisch gewesen, so sehr es von der Beratungssystematik her nahegelegen hätte. Was den Klienten zur Zeit so sehr beschäftigt, dass er es gleich vorträgt und offensichtlich nicht merkt, dass er Vereinbarungen ändert, behinderte seine Konzentration auch dann, wenn er rein kognitiv einsähe, dass es wünschenswert wäre, in der Beratung weiterzumachen. Dass dies auch für Lernende gilt, kennen Lehrer aller Schulformen nur allzu gut, wenn sie häufig über mangelnde Konzentration einzelner Schüler an bestimmten Tagen, z.B. nach emotional belastenden Erlebnissen zu Hause, klagen. Daraus folgt, dass es in der Bildungsarbeit mit Menschen aller Altersstufen sinnvoll sein kann, sich auf gerade drängende Themen (vorübergehend) einzulassen, wann immer das geht. Konsequenz allerdings wäre die Notwendigkeit, sich im Schulklassen- und Gruppenlernen mehr vom Frontalunterricht zugunsten gezielter Individualisierung der Lernprozesse einzulassen.

Allerdings darf das Eingehen auf die Themeninitiative der Klienten nicht dazu führen, dass sie schließlich von Mal zu Mal das Thema wechseln und die Beraterin an der Nase herumführen. Das wäre Verwöhnung, die in all ihren Formen, analytisch betrachtet, auch in der Beratung eine Herabwürdigung des Verwöhnten und insofern entmutigend ist. Diesen Zusammenhang weist Bayer (2000) sogar für die Arbeitswelt der freien Wirtschaft nach.

Vierte These:

Zur unter der zweiten These genannten Glaubwürdigkeit der Beraterinnen und Berater gehört auch die Verantwortung ihrer Rollenübernahme. Es wird von ihnen erwartet, dass sie im Rahmen der von den Beratenen vorgebrachten Anliegen aktivieren, motivieren, Anstöße geben. Sie gelten ihnen in den Grenzen dieser Anliegen als "Autorität" und müssen dies auch akzeptieren.

Die Lehrerin einer fünften Klasse kommt mit einem ihrer Schüler und seiner alleinerziehenden Mutter in die bereits oben genannte Familienberatung. Anlass sind häufige Konzentrationsmängel bei dem ansonsten recht aufgeweckten Elfjährigen. Nach wenigen Beratungssitzungen stellt sich heraus – auch die beiden erwachsenen Frauen hatten den Berater bisher über diesen Punkt nicht informiert –, dass Klaus vor mehr als zwei Jahren von einem weitläufig verwandten 15jährigen sexuell missbraucht worden war, und dass vor allem seine Mutter seitdem fürchtet, dies könnte ihm auf Dauer schaden. So jedenfalls deutet sie sich u.a. seine Konzentrationsschwächen in der Schule.

Klaus seinerseits will wissen, ob und wieso ihn dieses ihm peinliche Geschehen sein Handeln immer noch beeinflusst. Nachdem der Berater nun weiß, worum es in Wirklichkeit auch Klaus selbst geht, nämlich diesen Missbrauch aufzuarbeiten, bricht er die Beratung vor der Seminaröffentlichkeit ab und bittet Klaus um Fortsetzung der Beratung in seinem Arbeitszimmer, ohne Zuhörer. Lediglich eine Studentin, die Klaus in den Beratungspausen betreut und zu der er trotz der kurzen Zeit eine besonders gute Beziehung aufgebaut hatte, darf an den Beratungen teilnehmen. Der Berater ist froh über diesen Wunsch von Klaus; denn er würde mit einem Kind nicht alleine im Zimmer arbeiten.

Unter vier Augen – die anwesende Studentin war schnell vergessen – ist es nicht schwer, eine Atmosphäre entstehen zu lassen, in der Klaus alles erzählt, was er über das besagte Geschehen erinnern kann. Der Ältere hatte ihn gezwungen, sein erigiertes Glied anzufassen und schließlich auch in den Mund zu nehmen. Was da sexuell geschah, hatte er nicht verstanden und verstand es z.T. auch heute noch nicht; aber dass er sich zu etwas hatte zwingen lassen, was er nicht wollte und ihm zuwider war, das ärgerte ihn immer noch, das nahm er sich übel. Aber dass das u.a. sein Verhalten

in der Schule beeinflussen sollte, glaubte er entgegen der Meinung von Lehrerin und Mutter nicht. Dies sollte der Berater ihnen aber nicht sagen.

Der Berater erklärte Klaus behutsam die sexuellen Zusammenhänge, die er mit seinen nun 11 Jahren auch nachvollziehen konnte. Dies hatte bisher noch niemand für nötig gehalten. Schon dieses Verstehen machte ihn ein wenig freier. Aber das war nicht das, was ihn gekränkt hatte. Die mit der erlebten Fremdbestimmung verbundene Demütigung war der Punkt, der ihn am meisten verletzt hatte und immer noch verletzte. Das hatte mit dem eigentlich Sexuellen nichts zu tun. Es kränkte ihn z.B. auch, dass die Lehrerin und seine Mutter immer wieder mal einen Zusammenhang herstellten, wenn ihm irgendetwas, z.B. beim Lernen, misslang, ohne ihn nach seiner Meinung zu fragen und ohne ihm zu erklären, wie denn dieser Zusammenhang begründbar wäre. Außerdem fielen ihm noch manch andere Situationen ein, in denen ihn der Zwang, etwas zu tun, was er nicht wollte, arg ärgerte. Und dies konnte er leicht nachvollziehen, dass solche Kränkungen ihn schließlich auch behinderten, wenn er sich in der Schule oder bei den Hausaufgaben auf eine Sache, auf eine Aufgabe konzentrierte sollte. Auch diese Einsicht und dass der Berater ihm voll zustimmte, die Kränkung sogar für berechtigt erklärte, befreite ihn ein wenig, das war auch an seiner veränderten Körperhaltung erkennbar.

Darauf, dass er damals an dem Geschehen, das die Erwachsenen "sexueller Missbrauch" nannten, wahrscheinlich kaum etwas oder nichts hätte ändern können, dem Älteren wäre er körperlich niemals gewachsen gewesen, und heute sowieso nichts, konnten sich die beiden leicht und schnell verständigen. Wie aber mit den Kränkungen und Verletzungen umgehen? Es wurden also Situationen aus seiner derzeitigen Lebenswelt gesucht, wo er sich durchsetzen konnte, in denen er üben konnte, sich nicht mehr fremdbestimmen zu lassen. In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Notwendigkeit, bei einer der nächsten Beratungen die Zuhörer des Seminars zu informieren, was denn erarbeitet worden war, als günstige Übungsgelegenheit heraus. Im Unterschied zu Klaus' Erwartung, der Berater werde dies bestimmen und tun, einigten sich die beiden darauf, dass nur Klaus entscheiden könne, was er von den Besprechungen den weder beteiligten noch betroffenen Seminarteilnehmern sagen wolle und was nicht. Gleiches galt auch für seine Mutter und seine Lehrerin. Es wurden einige Punkte schriftlich festgehalten, und Klaus prüfte jede Aussage genau, ob er sie preisgeben wolle oder nicht. Nur vorlesen, das sollte bei der nächsten Sitzung der Be-

rater. Als der Berater dann in der folgenden Woche den Zettel mit den Notizen aus der Tasche zog und vorlesen wollte, bat Klaus um den Zettel und las den Text selbst vor. Der Berater und auch Klaus feierten anschließend den Mut, dass er nun auch dies selbst getan hatte, als erfolgreichen Schritt in die von Klaus gewünschte Richtung: Selbstbestimmung.

Diese Beratung war eine Gratwanderung, die nicht untypisch ist für viele wichtige Erziehungs- und Lehr-Lernsituationen. Im Einzelgespräch mit dem Jungen wurde schnell klar, dass ihm nur Erfahrungen gelingender Selbstbestimmung über die demütigenden Erlebnisse des Missbrauchs hinweghelfen könnten. Wissen über die sexuellen Zusammenhänge und Einsicht in die Tatsache, dass ihn nicht das eigentlich Sexuelle sondern die totale Fremdbestimmung so sehr gekränkt hatte, ist unverzichtbar, reicht aber für nachhaltigen Erfolg nicht aus. Klaus musste erleben, dass er erfolgreich in der Lage war, auch in für ihn unsicheren Situationen die Sache selbst in die Hand zu nehmen, obwohl oder gerade weil jemand ihn dazu ermutigte, auf den er unbewusst seine Vatererwartungen übertragen hatte. Da kam die Öffentlichkeit von mehr als 80 Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern, Müttern und Vätern als Übungsgelegenheit gerade recht.

Einerseits ist im Gesamtgeschehen die auch von Klaus anerkannte väterliche Autorität des Beraters unübersehbar und damit dessen Gefahr, sich zu einem fürsorglichen Handeln verführen zu lassen und ihm aus falsch verstandener Rücksicht alle Probleme, die sich aus dem Beratungsinhalt und dem Beratungssetting ergeben, aus dem Weg zu räumen. Klaus musste möglichst viel selbst entscheiden und auch selbst tun. Dabei war aber jede Machtkampfsituation zu vermeiden, z.B. die, ihn von vornherein zu einem Vorlesen des Textes zu überreden. Die Erfahrung, selbst entschieden zu haben, machte das Selbstentscheiden und Selbsttun – Vorlesen und der Entschluss dazu – zu einer wichtigen Selbsterfahrung, einer Selbsterfahrung, bei der es, nicht nur aus seiner Sicht, gar nicht um ihn selbst ging, sondern um eine angemessene Information der Zuhörerinnen und Zuhörer.

Der Berater musste andererseits bereit sein, vorübergehend die Vaterübertragung anzunehmen. Er musste aber auch in der Lage sein, sie nicht autoritativ zu missbrauchen und sich so schnell, wie es Klaus ohne Entmutigung zuzumuten war, wieder aus dieser Rolle zurückzuziehen. Denn Selbsterfahrung in Situationen alltäglichen Handelns mit und für andere möglich zu machen und jede verwöhnende Fürsorge zu ver-

meiden, das ist nach den Erfahrungen in Familien- und Schulberatungen so etwas wie der Schlüssel erfolgreichen pädagogischen Handelns.

Fünfte These:

Gegenseitiges Verstehen muss immer wieder sichergestellt werden. Dafür sind laufend beide an der Beratung beteiligten Seiten verantwortlich.

Bei einer Familienberatung fragt bereits während der ersten Sitzung ein neunjähriges Kind die Beraterin, wie ein gefallenes Fremdwort zu verstehen sei, und fällt ihr dabei mitten ins Wort. Die Mutter reagiert entsetzt und glaubt, ihr Kind sofort zur Ordnung rufen zu müssen, womit die Argumentation der Beraterin gründlicher unterbrochen wurde als durch das Kind; denn dieses zeigt ja gerade durch seine Unterbrechung, dass es aufmerksam zugehört hatte.

Die Beraterin versucht nicht, den unterbrochenen Faden wieder aufzunehmen. Vielmehr greift sie die Gelegenheit zu einer beraterischen Intervention gleich auf, indem sie einerseits die Mutter von ihrem vermeintlichen Erziehungsdruck befreit und andererseits das Kind in seiner Annahme bestätigt, dass es sinnvoll und notwendig und gar nicht unhöflich ist, immer dann zu unterbrechen, wenn man zuhört, etwas genau verstehen will, aber nicht verstehen kann.

Gegenseitiges Verstehen ist die Grundbedingung aller menschlichen Kommunikation, also auch der Beratung und Weiterbildung. Dabei geht es nicht nur um die akustischen und sprachlichen Bedingungen des gegenseitigen Hörens und Sprachverstehens. Verstehen meint mehr, nämlich nachvollziehen zu können, was derjenige, der etwas mitteilen will, meint. Fehlt dieses Verstehen, ist der Verbleib in der Kommunikationssituation sinnlos und das im Alltag übliche so tun, als verstände man, im Grunde genommen Lüge. Allerdings darf der Mutter in unserem Beispiel nicht unterstellt werden, sie wolle, dass ihr Kind lüge. Es kann sein, dass sie im Unterschied zu ihrer Tochter das Fremdwort verstanden hatte. Ältere Menschen wissen in der Regel aus Erfahrung, dass man aus dem übrigen Kontext den Aussagesinn eines nicht verstandenen Wortes erschließen kann.

Das Kind aber hatte recht gehandelt. Denn zumindest in einer Beratungssituation ist es sozusagen Pflicht jeder Seite, sich regelmäßig über das Verstehen dessen, was die andere Seite gesagt hat, zu vergewissern. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Be-

ratung überhaupt einen Sinn hat. Verstehen allerdings ist nicht gleichzusetzen mit akzeptieren, zustimmen. Vielmehr gilt, dass erst Verstehen stattfinden muss, bevor entschieden werden kann, ob eine Seite zustimmt oder nicht. Das Gefühl dessen, der berät, sich so ausgedrückt zu haben, dass er mit bestem Gewissen annehmen kann, verstanden worden zu sein – eine in Erziehungssituationen häufig anzutreffendes Missverständnis – hilft überhaupt nicht weiter. Es kann sogar ausgesprochen hemmend für gegenseitiges Verstehen sein, wenn es gerade darüber zum Streit kommt: "Ich habe es Dir doch schon mehrmals gesagt! Du willst mich wohl nicht verstehen!"

Ergänzung während der Diskussion:

Empathie oder Einfühlungsvermögen gehört zur Grundausstattung aller Menschen, die mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Beraterisch bzw. im Sinne der Weiterbildung tätig sind!

Eine Teilnehmerin fragte, warum der Vortragende Empathie oder Einfühlungsvermögen nicht in seine Auswahl der wichtigsten Erfahrungen aus der Beratung für die Weiterbildung aufgenommen habe. Gerade Empathie sei doch unverzichtbar, was insbesondere die Art und Weise des Vortrags und sein Eingehen auf die im Grunde nur nonverbal erkennbaren Erwartungen und Reaktionen der Zuhörer zeigte.

Es wurde der Fragenden bestätigt, dass ihr Einwand völlig berechtigt sei. Da der Zuhörerkreis sich fast ausschließlich aus Menschen vom Fach zusammensetzte, hatte der Vortragende gehofft, dass es gelänge, diesen wichtigen Punkt, der Sache gemäß, nicht durch Sprechen darüber, sondern einfach durch Tun erkennbar zu machen. Diese Hoffnung hatte offensichtlich nicht getragen, und er konnte nur bestätigen, dass die Fähigkeit und Fertigkeit zur Einfühlung unverzichtbar ist für die meisten Formen der Weiterbildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

4. Von der Rolle meist unbewusster Stimmungen, Gefühle und Handlungsentwürfe für den Weiterbildungserfolg

Dass die genannten Aussagen nicht nur für die eigentliche Beratung, sondern für Weiterbildung allgemein gelten, ist evident. Der Beitrag der Beratung bzw. Beratungsforschung liegt aber in der Erkenntnis, dass vor allem im Alltag wenig oder gar nicht das Wissen um die erläuterten Aspekte pädagogischen Handelns, sondern zumeist unbewusste Stimmungen und Gefühle darüber entscheiden, ob die in den Thesen genann-

ten Gesichtspunkte auch tatsächlich beachtet werden. Darüber hinaus wird unser alltägliches Verhalten, also auch das der Leiter/innen von Weiterbildung jeglicher Art, entscheidend mitbestimmt von "Lebensentwürfen" (Boss; Tymister 2002a) bzw. nicht bewussten Handlungsmotiven (vgl. Stichwort "Lebensstil" bei Adler 1976. S. 33), welche die einzelnen Handlungssituationen weit übergreifen. Dies soll an zwei letzten Beispielen erläutert werden.

Die Gemeinde Schliengen stellte im Herbst 2002 einer kleinen Gruppe individualpsychologischer Beraterinnen und Berater Tagungsräume im Schloss Bürgeln am Südwesthang des Hochschwarzwaldes für jährliche Gespräche zur Planung, Intensivierung und Auswertung von Beraterweiterbildungen in verschiedenen Bundesländern zur Verfügung. Das Schloss liegt wunderschön auf einer großen Terrasse der Südwesthänge des Hochschwarzwaldes, 800m über dem Rheintal, mit einer herrlichen Aussicht über die Oberrheinische Tiefebene in die Vogesen und nach Süden auf die Alpen. Es ist original im Rokokostil erhalten und mit seinem großen Park und der gesamten Inneneinrichtung entsprechend eingerichtet.

Der Einfluss dieser Tagungsstätte hat sich mit ihrer festlichen Gestimmtheit im Unterschied zu den ansonsten üblichen Tagungsräumen im Jugendherbergsstil äußerst förderlich auf die Gefühle der Teilnehmer/innen und damit auf den Verlauf und die Ergebnisse der Arbeit ausgewirkt. Vor allem konnte die bei pädagogischen und psychologischen Tagungen häufig vorzufindende Diskrepanz zwischen der argumentativen Hochschätzung von Stimmung und Gefühlen für die Weiterbildungsarbeit und den tatsächlichen räumlichen und teilweise auch zwischenmenschlichen Verhältnissen wirkungsvoll vermieden werden. Kognitiv ist der Einfluss dieser Faktoren auf unsere Arbeit bestens bekannt; dass er sich tatsächlich, meist wenig bis gar nicht bewusst, in hohem Maße auswirkt, wird aber nur selten beachtet.

Ähnliches gilt für die persontypischen langfristigen "Lebensentwürfe" (Boss), Adler spricht in diesem Zusammenhang von "Lebensstil" (Adler 1976. S. 33). Bei dem oben mitgeteilten Gespräch (vgl. Beispiel These 1) gelang es dem Leiter des Kinderfestes im Gespräch mit der Grundschullehrerin, deren Zurückweisung der Ermutigung kommentarlos "im Raum stehen zu lassen", wissend um die Tatsache, dass mit Widerspruch seinerseits auf den Einspruch der Lehrerin nichts auszurichten war.

Dies ist viel leichter gesagt als getan. Denn viele Menschen sind von ihrem Charakter her – wie man im Alltag den Lebensentwurf oder Lebensstil etwas ungenau nennt – geneigt, ihre Meinung immer dann zu verteidigen, wenn sie überzeugt davon sind, Recht zu haben oder im Recht zu sein. Daseinsanalytisch gesehen hängt dies damit zusammen, dass zu ihrem Lebensentwurf ein mehr oder weniger großes Maß an Durchsetzungskraft eigener Ideen, Meinungen, Anschauungen usw. gehört, das je nach Situation und ihren eigenen Handlungsmotiven förderlich aber auch hinderlich sein kann. Jedenfalls war der Ermutigende in dem Gespräch mit der Lehrerin nicht daran interessiert, dass diese ihm zustimmte. Er war sich seiner Meinung sicher, und dies galt auch dann, wenn die Lehrerin das rücksichtsvolle Verhalten ihrer neun Schülerinnen und Schüler anders, nämlich weniger anerkennend und ermutigend, deutete. Dass er für diese Situation wichtige Anteile seines Lebensentwurfs oder "Lebensstils" aus seiner eigenen Lehranalyse kannte, half ihm, sich nicht auf einen Machtkampf um Recht- oder Unrecht-Haben mit der Lehrerin einzulassen, sondern schweigend es ihr selbst zu überlassen, bei weiterem Nachdenken vielleicht doch noch zu der gewünschten positiven Meinung über das selbständige und erwünschte Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu kommen oder auch nicht.

Zu dem – in unserem Beispiel offensichtlich gelungenen – Vermeiden störender Machtkämpfe in der Weiterbildung mit Jugendlichen und Erwachsenen gehört es in der Regel, dass demjenigen, der auf einen Machtkampf verzichten will, ein Mindestmaß von Wissen über den ansonsten nicht bewussten eigenen Lebensstil, über dementsprechende eigene Lebensentwürfe, bekannt ist. Mit anderen Worten, wir empfehlen aufgrund unserer Erfahrungen aus der Beraterweiterbildung und erfolgssichernden Supervision mit Beratern für Leiter und Leiterinnen in der Weiterbildung, dass sie sich in einem gewissen Umfang tiefenpsychologischer oder daseinsanalytischer Aufdeckung ihres Lebensstils oder ihrer Lebensentwürfe unterziehen.

5. Literatur:

Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt a. M. 1976

Anzenbacher, Arno: Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien. Paderborn 1998

Bayer, Hermann: Coaching Kompetenz. Persönlichkeit und Führungspsychologie. München/ Basel 2000²

Boss, Medard: Grundriss der Medizin und der Psychologie. Bern/ Stuttgart/ Wien 1999

Keupp, Heiner: "Die Furcht vor der Freiheit – Der Konflikt zwischen Freiheit und Sicherheit im globalisierten Kapitalismus". Vortrag bei den Kissinger Psychotherapietagen 2002 am 27.04.2002. München (Audiokassette: www.telos-institut.de) 2003

Probst, Lothar: "Kommunitarismus" (Internet)

Reese-Schäfer, Walter: "Kommunitarismus" (Internet)

Seidenfuß, Josef: Gemeinschaftsgefühl. In: Brunner, Reinhard/ Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München/Basel 1995, S. 185-191

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, 5. Aufl., o.O.2000

Thomä, Dieter: Der bewegliche Mensch. Moderne Identität aus philosophischer Sicht (= Vortrag bei den Lindauer Psychotherapiewochen 2002). In: Forum der Psychoanalyse (2002) 18, S. 201-223

Tymister, Hans Josef: Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie? – Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie. In: Mohr, Franzjosef (Hrsg.): Zur Patienten-Therapeuten-Beziehung. V. Delmenhorster Fortbildungstage für Individualpsychologie 1985, München 1986. S. 84-96 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 7)

Tymister, Hans Josef: Individualpsychologische Beratung. Begründungen – Funktionen – Methoden. In: ders.: Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. München 1990, S. 9-26 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 13)

Tymister, Hans Josef: Lehrberatung – ein Erfahrungsbericht. In: Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Methoden und Prozess Individualpsychologischer Therapie und Beratung. München 1992, S. 103-112 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 15)

Tymister, Hans Josef: Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen – Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule. Hamburg 1996

Tymister, Hans Josef: Lernfälle Erwachsener – Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist (mit Peter Faulstich). Augsburg: Ziel 2002a

Tymister, Hans Josef: Schliengener Kinder- und Jugendzeit 2002. (mit Thomas Ißler). Schliengen: Bürgermeisteramt 2002

Tymister, Hans Josef u. Heidi Wöhler: Pädagogische Beratung (z.B. Familienberatung) im »Open-Center« – Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis im Weiterbildungsangebot der Universität. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 2/1986. S. 89-102 und in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Grundfragen wissenschaftlicher Weiterbildung – Überlegungen, Versuche, Erfahrungen. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität 1986. S. 48-73 (= Berichte aus der Forschung, Heft 1)

Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a.M.1976

Hans Josef Tymister

Disziplin durch Strafen?

Das Wort "Strafen" im Titel ist doppeldeutig; es kann als Verb oder als Nomen gelesen werden. Strafen, als Nomen verstanden, werden in der Schule Schülern auferlegt, die irgendwie gegen die Arbeitsordnung oder Schuldisziplin verstoßen haben. Strafen bringen ihnen zusätzliche Arbeiten oder andere Nachteile, früher auch körperliche Schmerzen. Sie sollen, so wird meist unbedacht angenommen, ausgleichen, was an unerwünschten Ordnungs-, Regel- oder gar Moralverstößen vorgefallen ist. – Strafen als Tätigkeit gehört zum Handlungsrepertoire vieler Lehrer, vor allem dann, wenn sie überzeugt davon sind, ohne Strafen nicht erfolgreich unterrichten zu können. Wenn Lehrer im Falle von Schul- und Unterrichtsstörungen die Täter strafen, dann wollen sie neben der Sühne im Sinne des genannten Ausgleichs in der Regel sich, die Mitschüler des Gestraften oder einfach nur die Ordnung vor weiteren Störungen bewahren. Denn sie gehen, zumeist entgegen ihrer Erfahrung, davon aus, dass ein bestrafter Schüler, aus Angst vor weiteren Strafen, nicht mehr stören wird.

Wenn es darum geht, die weitere Lehr- und Lernarbeit störungsfrei zu halten, muss gefragt werden, ob mit Strafen das Ziel, zukünftige Vermeidung des unerwünschten Schülerverhaltens, der Störungen, erreicht werden kann. Diese Frage stellt sich erst recht, wenn es um die in der Schulpraxis nach wie vor üblichen Kollektivstrafen geht. Die meisten Erwachsenen wissen aus ihrer eigenen Schülererfahrung, wie unwirksam z.B. die bis vor wenigen Jahren so beliebten und heute hoffentlich überwundenen Strafarbeiten für die ganze Klasse sind; denn der Strafende muss sich in diesem Fall erst gar nicht die Mühe machen zu ermitteln, wer denn nun tatsächlich den Unterricht gestört hat, folglich besteht für den Täter nicht einmal Anlass, in Zukunft aus Angst vor weiteren Strafen seine Störungen aufzugeben. Aber das gilt auch für alle anderen Strafen, sie sind auf Dauer erzieherisch sinnlos; es sei denn, es ginge darum, ein diffuses Bedürfnis nach Sühne, d. h. verdeckter Rache, zu befriedigen. Nun ist Sühne bzw. Rache nicht Aufgabe der Schule. Sie stört ihrerseits das Lernen, weil sie zum Widerspruch herausfordert und ein sachlicher Zusammenhang mit dem Lernen und seinen Inhalten in der Regel nicht erkennbar ist. Außerdem haben Strafe und Sühne nur selten oder gar nicht zur Folge, dass gesühnte Störungen zukünftig

unterbleiben. Oft sogar nehmen die Störungen zu, vor allem dann, wenn die Abgestraften sich ungerecht behandelt fühlen und nun ihrerseits auf Rache sinnen. Häufig genug entsteht ein dauerhafter Machtkampf, den Lehrer nur selten gewinnen können.

Wie aber ist dann auf unerwünschtes, störendes, gegen das Moralempfinden der Lehrer und meisten Schüler verstoßendes Verhalten zu reagieren? Ein Beispiel soll aufzeigen, was möglich ist:

Andy, 10 Jahre alt, gehört zu den notorischen Schulschwänzern, und wenn er zur Schule kommt, dann stört er nicht selten mit aggressiven Handlungen Mitschüler, Lehrer und das Unterrichtsgeschehen, oft sogar massiv. Strafen unterschiedlichster Art und strafähnliche Sanktionen wurden verhängt, erst gegen den Schüler selbst, schließlich auch gegen die Eltern, aber alles blieb erfolglos. Am Ende sahen die Klassenlehrerin, der Schulleiter und die Schulkonferenz keine andere Möglichkeit als Andy in Übereinstimmung mit der zuständigen Behörde für nicht beschulungsfähig zu erklären und auszusuchen.

Das Schulamt wies ihn einer anderen Schule zu, nicht ohne Rücksprache mit der zuständigen Schulleiterin. Diese ihrerseits suchte und fand vor ihrer Zustimmung das Einverständnis des Kollegen, in dessen Klasse, zu Anfang des vierten Schuljahres, Andy aufgenommen werden sollte.

Dieser Lehrer führte seine Klasse bereits seit Beginn des 1. Schuljahres. Die Kinder und er hatten sich von vorne herein daran gewöhnt, alle größeren Lern- und Disziplinprobleme im wöchentlich durchgeführten "Klassenrat" zu erörtern und, wenn eben möglich, miteinander, nicht gegeneinander, zu lösen (vgl. Tymister 2002). Begeistert reagierten die Kindern nicht, als sie erfuhren, wer da neu in ihre Klasse kommen sollte. "Dann fängt ja der ganze Ärger wieder von vorne an!" fürchteten einige. Was also war zu tun?

Dass es an Andys bisherigen Schule nicht weitergeholfen hatte, ihn immer wieder zu bestrafen, war allen klar. Dass Strafen auch in ihrer Klasse Andy nicht weiterhelfen würde, auch; denn Andy kannte alle Strafen bereits aus Erfahrung und wusste vorher, wie er sich mit vermehrtem Stören behaupten könnte. Schulischen Machtkämpfe hatte er bisher alle gewonnen, wenn er auch im Hinblick auf seine Lernzukunft ei-

nen hohen Preis gezahlt hatte und noch zahlen müsste. Andy würde, damit war zu rechnen, Mitschüler und Lehrer auf Dauer massiv ärgern, stören, vielleicht sogar sie aggressiv angreifen. "Und das können wir nicht dulden!", darin waren sich alle einig. Umso drängender wurde gefragt: Was ist zu tun?

"Wie haben wir es denn bisher geschafft, Arbeitsdisziplin und weitgehende Störungsfreiheit des Schullebens durchzusetzen?" Alle schauten gespannt die beiden Schüler an, die Anfang des letzten Schuljahres neu in die Klasse gekommen waren und in den ersten Monaten ziemliche Probleme verursacht hatten. Aus Erfahrung wussten alle, wie schwer es ihnen gefallen war, Disziplin zu wahren und die erarbeiteten sozialen Regeln einzuhalten; denn so etwas hatten sie vorher noch nie gelernt, weder zu Hause noch in der Schule. Und bis heute zu hatte es immer wieder mal kleinere Rückfälle gegeben. Nun waren sie unerwartet in der Rolle der Experten, und dies empfanden sie alles andere als unangenehm.

Nach anfänglichem Zögern und Drumherumreden ergaben sich mit Unterstützung des Lehrers und der Mitschüler folgende Arbeitsschritte bzw. Verhaltensmaxime (Tafeltext im Deutschunterricht: Grammatik: Gliedsätze mit erweitertem Infinitiv!), von denen angenommen wurde, dass sie Andy helfen könnten:

- Je schneller wir, also Schüler und Lehrer, herausfinden, was Andy kann, vielleicht sogar gut kann, und je deutlicher wir dies anerkennen und ihm sagen, um so eher wird er beginnen, seine bisherigen Entmutigungen, Enttäuschungen, Kränkungen zu vergessen. Dass ein Kind in ihrem Alter wirklich gar nichts konnte, das konnten sie sich nicht vorstellen und hatte es auch noch nie gegeben. Der Lehrer bestätigte sie in dieser Annahme.
- Je schneller einzelne von uns auf ihn zugehen und ihn auffordern, mitzumachen oder irgendwie anderen zu helfen, um so eher würde er das Gefühl bekommen, dass er in der Klasse angenommen werde.
- Je schneller es im Unterricht gelingt, herauszubekommen und herauszustellen, was er trotz seiner bisherigen schlechten Zeugnisnoten tatsächlich gelernt hat, egal in welchem Fach und wie geringfügig es nur sein mag, um so eher wird er wahrscheinlich beginnen zu glauben, dass auch er in der Schule auf Dauer erfolgreich lernen kann.

Das Verfolgen dieser drei unverzichtbaren Arbeitsziele, "Ermutigungen" (vgl. Dreikurs et al. 2003. S. 88 ff.) also, dürfen uns aber nicht verleiten, ihn – eventuell sogar mit herabsetzendem Mitleid – sozial zu verwöhnen. Vor den Konsequenzen seines Verhaltens nämlich dürfen wir ihn nicht bewahren.

Andy, wie andere Schülerinnen und Schüler mit unerwünschtem, ja störendem Verhalten, trotz des weitgehenden Verzichts auf Strafen nicht zu verwöhnen, bedeutet, er darf vor dem Eintreten und Ertragen der Konsequenzen oder Folgen seines Verhaltens (vgl. Dreikurs et al. 2003. S. 105 ff.) nicht geschützt werden. Ihn trösten, wenn er das will, manchmal auch ihm helfen, wenn er das will, das dürfen Mitschüler und Lehrer. Aber bewahren vor erwarteten oder unerwarteten, jedenfalls unangenehmen Folgen, damit würden sie ihn auf Dauer noch mehr entmutigen, weil er dann mehr spüren als erkennen könnte, dass man ihm das Ertragen des Unangenehmen nicht zutraut.

Die nächsten Wochen und Monate nach Andys Aufnahme in die Klasse zeigten, worum es ging, wenn von Konsequenzen oder Folgen unerwünschten und störenden Verhaltens die Rede war. Bei der Begrüßung am ersten Tag hatten sie ihm nicht nur gesagt, dass er willkommen sei, obwohl man von seinen bisherigen Schulproblemen wisse. Sie hatten ihm auch ausführlich erklärt, welche Verhaltensregeln während des Unterrichts und in der Pause laut Beschluss des Klassenrats gelten und was ein Klassenrat überhaupt sei, und hatten ihm auch nicht verschwiegen, mit welchen Folgen er rechnen müsse, wenn er einzelne Regeln nicht einhielte. Am Ende hatten sie ihn gefragt, ob er einverstanden sei. Er hatte mit etwas überraschtem Ausdruck im Gesicht – bisher verband er mit Schule sehr viel autoritärer bestimmte Erfahrungen – zugehört und schließlich zustimmend genickt, nur genickt, nicht mehr.

Was zu erwarten war, trat ein. Schon nach wenigen Tagen begann er, Mitschüler zu ärgern, im Unterricht zu stören, ja sogar hier und da in der Pause andere zu stoßen und zu schlagen. Der Lehrer musste ihn ermahnen, ihn an einen Tisch für sich alleine direkt neben der Tafel setzten, manchmal auch zfassend eingreifen, wenn es galt, Mitschüler vor Schaden zu bewahren. "Außerordentliche" Sitzungen des Klassenrats wurden nötig, weil die sich von Tag zu Tag häufenden Störungen nicht bis zum jeweils nächsten Klassenratstermin in einer Woche warten konnten. Die Frage an ihn, ob er einverstanden sei damit, dass Mitschüler und Lehrer mit ihm über sein Verhalten sprechen wollten, verneinte er. Es wurde ihm geantwortet, dass der Klas-

senrat trotzdem stattfinden werde; denn außer ihm wären auch alle anderen von seinen Störungen massiv betroffen. Er könne aber, wenn nicht dabei sein wolle, solange in eine andere Klasse gehen. Wie zu erwarten war, lehnte er das ab und blieb. Wer geht schon freiwillig, wenn über ihn gesprochen werden soll?

Der offensichtliche Widerspruch zwischen seiner Akzeptation der Regeln zu Beginn und seinem tatsächlichen Verhalten in den letzten Tagen kam zur Sprache. Aber anstatt ihm moralische Vorwürfe zu machen, womit er wohl gerechnet hatte, äußerten seine Mitschüler und der Lehrer Vermutungen darüber, "warum" es ihm so schwer falle, einzuhalten, was er akzeptiert hatte, und warum er sich – möglicherweise – so verhalten habe. Es wurden mögliche "Ziele" genannt, die er mit seinen Störungen und Regelverletzungen vielleicht verfolgt haben könnte. Wieder zeigte sein Gesicht, nach anfänglicher Abwehr und anfänglichem Trotz, zunehmend Verwunderung.

Bei Vermutungen, wie: Andy will vielleicht ausprobieren,

- ob am Ende doch alles so laufen wird, wie er es von seiner bisherigen Schule kennt;
- ob er auch hier in vielen Fällen "stärker" ist als Mitschüler und vor allem als der Lehrer, indem er zeigt, dass auch sie und er auf Dauer nichts gegen seine Störungen usw. ausrichten können;
- ob er durch Ärgern und Wütendmachen über die Gefühle der Mitschüler und die des Lehrers, wie bisher, bestimmen kann und sich auf diese Weise beweist, dass er selbst stärker ist;
- ob er sich auf diese Weise rächen kann für die vielen Kränkungen, die Schule ihm bisher angetan hat, oft sogar ungerecht;

ließ er sich zu spontanen nonverbalen, zuletzt sogar verbalen Zustimmungen hinreißen. Bei der Vermutung:

- Andy will uns zeigen, dass er uns nicht mag, dass er unsere Schule genau so hasst wie die bisherige,

schüttelte er heftig den Kopf.

Die Zustimmungen bestätigten seinen Lehrer und seine Mitschüler fürs erste darin, dass sie Andys Verhalten, zwar noch nicht in allen Einzelheiten, verstanden hatten. Nun wurde überlegt, welche Konsequenzen in den nächsten Tagen angemessen

wären, wenn Andy wieder trotz seines guten Willens in sein unerwünschtes und störendes Verhalten zurückfallen würde.

Der Einzeltisch neben dem Lehrertisch wurde, auch auf Andys ausdrücklichen Wunsch hin, beibehalten. Sein eigener Vorschlag, ihn, wie es auch seine Eltern machten, einfach zu ohrfeigen, wenn er wieder stören würde, wurde zurückgewiesen; aber strafenähnliche Sanktionen, wie vorübergehend aus der Klasse ausgeschlossen werden und solange in die Parallelklasse zu gehen – solches hatte der Lehrer mit der Klassenlehrerin auf Gegenseitigkeit und auf deren Wunsch hin vereinbart – , wurden vorgesehen. Für den Fall aggressiver Störungen in den Pausen wurden die aufsichtführenden Lehrer und die Schulleiterin ausdrücklich darin bestärkt, mit ihm wie mit allen anderen zu verfahren. Im schlimmsten Fall drohte vorübergehender, auf einzelne Tage beschränkter Ausschluss vom Unterricht. Letzteres wäre bei einem notorischen Schulschwänzer zwar eigentlich absurd, war in dieser Zeit an der neuen Schule aus Andys Sicht aber durchaus unangenehm, bedrohlich; denn er hatte begonnen, sich in der neuen Schule ein wenig wohl zu fühlen, und das konnte er sogar nickend zugeben.

Von Tag zu Tag begannen die gezielten Ermutigungen Andys durch den Lehrer und die Mitschüler ihre Wirkung zu tun. Nach drei Wochen nämlich meinte Andy so nebenbei: "Komisch, zu euch komme ich ganz gerne in die Schule. Das war vorher noch nie!"

In den nächsten Tagen und Wochen gab es noch manche Rückfälle. Einmal musste Andy z.B. unter Aufsicht von Lehrern drei Seiten aus dem Heft einer Mitschülerin neu schreiben, was ihm sehr schwer fiel. Er hatte der Mitschülerin diese Seiten aus Wut einfach zerrissen. Der fertige Text enthielt zwar so viele Fehler, dass niemand etwas damit anfangen konnte, aber er lag wenigstens wieder vor, und Andy hatte eine notwendige Erfahrung gemacht: Sogar drei Seiten hintereinander konnte er schreiben. Für ihn war das neu, und die Klasse erkannte es an.

Und dann kam, nach mehr als einem Monat, der große Rückfall. Eines Montagmorgens war er nicht in der Schule. Er kam auch nicht später und auch nicht an den nächsten Tagen. Frage im Klassenrat: Was nun?

Von der Schulleitung wusste man, dass es sinnlos sein würde, die Eltern einzuschalten. Sie mussten aus rechtlichen Gründen aber informiert werden. Ihn einfach über die Schulleitung der Schulbehörde zu melden, wäre ebenfalls nicht sehr sinnvoll ge-

wesen; denn die hatte auch bereits in der vorhergehenden Schule ohne nachhaltigen Erfolg mit Hilfe der Polizei agiert. Außerdem gab es so etwas wie den Ehrgeiz der Kinder, dieses Problem selbst lösen zu können. Andy gehörte schließlich inzwischen dazu.

Schließlich suchten einige Jungen, die in seiner Nähe wohnten und sich mit ihm ein wenig angefreundet hatten, ihn außerhalb der Schulzeit zu treffen, was auch gelang. Nach einem weiteren Tag ließ er sich von denen überreden, wieder mit in die Schule zu kommen. Sie hatten ihm versprechen müssen, dass er auch den übrigen Kindern und dem Klassenlehrer wieder willkommen sei, trotz seines mehrtägigen Fernbleibens, und dass er nicht, wie in der vorhergehenden Schule, "zum Rektor" müsse. Mit Hilfe seiner "Freunde" und des Klassenlehrers konnte er das wenige, was er an Lernstoff tatsächlich versäumt hatte, so nachholen, dass auf Dauer eine generelle Verbesserung seiner Schulnoten von bisher "mangelhaft bis ungenügend" auf "schwach ausreichend" nicht beeinträchtigt sein würde. Dass Mitschüler ihn gesucht und wieder mitgenommen hatten in die Schule, das hatte ihn mehr als alles andere überzeugt.

Ihn immer dann mit gezielten Ermutigungen "bei der Stange" zu halten, wenn es galt, für die Schule zu arbeiten, nachmittags oft mit Hilfe von Mitschülern, war oft schwieriger als erwartet; denn kontinuierliches Arbeiten hatte er nie gelernt. Manchmal, aber immer seltener, blieb er auch mal einen Tag weg, holte aber, dabei zuerst murrend, nachher aber zufrieden, jedes Mal nach, was er versäumt hatte. Vor allem aber, sein störendes Verhalten wurde mit der Zeit immer seltener, so dass nach einem halben Jahr und mehr das Thema Andy von der Tagesordnung des wöchentlichen Klassenrats zugunsten anderer, angenehmerer Themen, wie Gestaltung von Klassenfesten usw., verschwand. Niemals zuvor in seiner Lehrerpraxis hatte die Suche nach anererkennungswürdigen Leistungen eines Schülers zwecks Ermutigung dem Lehrer und den Mitschülern so viel abverlangt wie es für Andy notwendig war. Denn das war allen klar, ohne die gezielte, tatsächlich begründete immer wieder neu vorgetragene Ermutigung hätte auch das Arbeiten mit Konsequenzen anstelle von Strafen, das mühsam genug war, keinen Erfolg gehabt.

Literatur:

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, B. Bronia und Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme (hrsg. v. Hans Josef Tymister). Weinheim/Basel: Beltz 2003, 9. Aufl.

Tymister, Hans Josef: "Verhandeln statt strafen – geht das?" In: Bastian, Johannes (Hrsg.): »Strafe muss sein«? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit. Weinheim/Basel: Beltz 1995 (= 2. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik)

Tymister, Hans Josef: "Der Klassenrat". In: "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seelze) S. 102-103

Die Leiterin einer Praxis für Ernährungsberatung führte mit neun Kindern einer dritten Klasse das Kochprojekt "Familientisch" durch. Ziel war es, selbstständig eine gemeinsame Mahlzeit für die Familien vorzubereiten. Was hat solch ein Projekt mit Lernen zu tun, und wie erfolgreich ist dieses Lernen für die Kinder und für die Lehrerin?

Während eines großen Kinderfestes sollte ein Kinderteam unter fachkundiger Anleitung nahezu selbständig und eigenverantwortlich einen festlichen „Familientisch,“ gestalten, zu dem sie Eltern, Geschwister und Ehrengäste (z.B. Lehrerin) einladen durften. Ziel des Projektes war es, die familiären Mahlzeiten, einschließlich der damit einhergehenden Rituale mit Hilfe der Kinder zu reaktivieren und dabei auch gesundes und genussreiches Essen anzubieten. Das kalte Abendessen wurde gewählt, da es meist nicht sonderlich von Farbenfreude und Sinneslust geprägt ist. Das Angebot begrenzt sich häufig auf Brot, Wurst und Käse an einen nicht selten lieblos gedeckten Tisch, sofern überhaupt mehrere Familienmitglieder zur gleichen Zeit essen. Als Esstisch muss häufig das Sofa herhalten, weil gerade Fernsehzeit ist. Vielleicht könnten die Kinder durch eigenes, selbstverantwortliches Tun auf den Geschmack kommen, sich aktiv und selbstbestimmt am komplexen Prozess der familiären Nahrungsbereitstellung und Esskultur zu beteiligen.

Das Projekt "Familientisch"

Durch eine Kooperation mit der ortsansässigen Grundschule fand sich eine Klasse des dritten Schuljahres, die bereit war, am Projekt „Familientisch“ mitzuwirken. Fünf Jungen und vier Mädchen der Klasse meldeten sich an. Wie sich erst nach dem Projekt herausstellte, galt diese Klasse als „die schwierigste“ der gesamten Schule; drei der fünf Jungs als „Rabauken“.

Aufgrund der Komplexität des Projektes, nahmen die 9 Kinder neben dem eigentlichen Aktionstag (8 UE) auch an zwei Vorbereitungsnachmittagen (je 5 UE) zum Planen und Basteln teil. Der erste Vorbereitungsnachmittag galt den Themen: Einführung in das Projekt, Teamregeln aufstellen, Teilschritte des Projektes erkennen und Verantwortung übernehmen (Chef-Positionen) sowie sämtliche kreativen Themen

rund um festliche Mahlzeiten (Einladungen basteln und schreiben, Tischdekorationen basteln). Der zweite Nachmittag beinhaltete neben spielerischen Elementen (z.B. Tisch-deck Tanz, Pyramidenrätsel, Teamspruch) auch viele Teilaspekte, die von den Kindern viel Disziplin abverlangte. Dazu gehörte: Die Regeln von ausgewogenen Mahlzeiten kennen lernen, entsprechende Rezepte aussuchen, Einkaufslisten schreiben, Rezepte untereinander aufteilen. Daneben gab es freiwillige Hausaufgaben wie: Teamspruch lernen, Aufgaben der eigenen Chef-Position kennen. Am Ende dieser beiden Tage sollten die Kinder in der Lage sein, den Festtag möglichst selbstverantwortlich ohne die Einmischung von Erwachsenen durchzuführen. Die Projektleiterin sollte lediglich im Hintergrund als Ansprechpartnerin dienen.

Am Festtag selbst wird eingekauft. Der „Einkaufchef“ verteilt die Einkaufszettel und verwaltet das Geld. Jedes Kind kauft selbständig die Lebensmittel auf seiner Liste, bezahlt und kontrolliert das Rückgeld. Danach wird das Einge kaufte nach Anweisung der „Küchenchefs“ gelagert und unter Aufsicht der „Tisch-deck-Chefin“ eine Tafel für 40 Gäste und 6 Ehrengäste gedeckt und festlich geschmückt. Am Nachmittag verteilen die „Küchenchefs“ die Rezepte und weisen ins „Rezepte lesen“ ein. Danach wird geplant, gelesen, gerechnet, gewogen, gerührt, geknetet, gebacken, geschnitten, gemixt, verziert, dekoriert und abschließend auf Platten angerichtet. Für bewegte Pausen sorgt der „Fun-Park-Chef“, damit das Team motiviert bei der Stange bleibt. Soweit die Vorbereitungen der Kinder, bevor sie am Abend zum eigentlichen Fest mit den Gästen wieder erscheinen.

Erste Schwierigkeiten

„Hilf mir, es alleine zu tun“ (*Montessori 1961*), diesen Grundsatz befolgend war das gesamte Projekt aufgebaut und stellte für die Kinder ein neues, unbekanntes Lernmodell zur Verfügung. Gefragt nach den Motiven der Kinder an solch einem Projekt mitzuwirken waren sich fast alle einig. Selber kochen wollten die meisten Kinder. Die drei „Rabauken“ waren zunächst nur gekommen, weil einer ihrer Freunde mitmachte. Als klar war, dass das eigentliche Kochen erst einige Tage später stattfindet und vorher viel gearbeitet wird, kamen erste Störungen auf.

Sofia ist übermäßig bemüht zu gefallen, möchte die Projektleiterin ständig um sich haben und versucht diese permanent für ihre Zwecke zu beschäftigen. Kurt spielt immer dann den Clown, wenn die Kinder in kleinen Gruppen alleine arbeiten. Für

Philip ist alles, was nach Schule riecht, wohl so etwas wie „Feindesland“. Am ersten Tag verweigert er vordergründig die Mitarbeit (macht aber doch alles mit). Conrad lässt anfangs keine Gelegenheit aus, andere Kinder zu ärgern, und verhält sich dem Projekt und der Leiterin gegenüber zunächst sehr destruktiv. Sven's Lieblingsätze sind: „Das kann ich nicht; dazu bin ich zu ungeschickt“ und hofft, dass nichts von ihm gefordert wird. Das Ganze untermalt er gekonnt mit Babysprache.

Nach A. Adler ist jeder Mensch ein soziales Wesen und möchte zu einer Gemeinschaft dazugehören und innerhalb dieser seinen Beitrag leisten. Jedes Handeln unterliegt einem unbewussten Ziel. Auch unerwünschtes Verhalten hat seinen Sinn und dient immer dazu, Bedeutung zu erlangen. Wenn diese Mittel und Wege unsozial oder störend sind, so hat das Kind nicht die richtigen Vorstellungen darüber entwickelt, wie es seinen Platz finden kann (*Tymister 1996*). Für störendes, unerwünschtes Verhalten sind vier Ziele denkbar: Aufmerksamkeit erreichen wollen, Macht und Überlegenheit erlangen, Rache/Vergeltung üben und Unfähigkeit zur Schau stellen (*Dreikurs 1994*). Auch die Kinder des „Familientisches“ kamen nicht als unbeschriebene Blätter zum Projekt, sondern hatten bereits Vorerfahrungen, wie es am besten gelingen kann, seinen Platz zu finden. Diese erprobten und erfolgversprechenden Strategien, die obigen Zielen zuzuordnen sind, wurden von den Kindern zunächst auch im Projekt auf ihre Wirksamkeit hin überprüft.

Wenn Lernen die Fähigkeit ist, bereits erfolgreich Gelerntes zur Identifikation und zum menschlichen Begreifen in der Zukunft zu nutzen und mit Neuem, Unbekanntem zu verknüpfen, so wird deutlich, dass auch neue Formen des Lernens (z.B. Hilf mir, es alleine zu tun) immer wieder mit Gewesenem verglichen werden. Doch wie gelingt es, die Kinder für ein demokratisches, eigenständiges Lernen zu begeistern, und wie soll mit unerwünschtem Verhalten umgegangen werden?

Lernatmosphäre, Ermutigung und logische Konsequenzen

Eine demokratische Lernatmosphäre schließt sowohl Anarchie, als auch Laissez-faire aus. Um freie Entscheidungen treffen zu können muss, das „Handwerk der Freiheit“ erst erlernt werden. So wurden die Kinder gleich zu Beginn des Projektes in Entscheidungen einbezogen. Da der Erfolg dieses Projektes aber nur dann gewährleistet ist, wenn Jeder sein Bestes gibt und sich als gleichwertiges Teammitglied betrachtet, wurden Gruppenregeln aufgestellt und ein Teamspruch eingeübt. Auch

wurden nach Wunsch und persönlichem Interesse „Chef-Positionen“ zugeteilt. Da das Projekt am Fehlverhalten Einzelner scheitern konnte, waren auch deutliche Grenzen notwendig. Insbesondere die Wahl der „Chefin für Ruhe und Ordnung“ war wichtig, da sie die gemeinsam aufgestellten Regeln und deren Einhaltung überwachte. Anstatt Bestrafung wurden für die Missachtung von Regeln logische Konsequenzen eingeführt (*Dreikurs 1991*). Eine logische Konsequenz hat im Unterschied zur Bestrafung immer mit dem Fehlverhalten selbst zu tun. So lautete beispielsweise die erste Ermahnung bei Störungen der Arbeit: „Entscheide dich, ob du weiter mitmachen möchtest, oder ob du eine Weile auf der Ersatzbank im anderen Raum alleine sein willst“. Da Kinder diese neuen Regeln disziplinierten Handelns in ihren Abstufungen erst einüben müssen, ist ein Probehandeln sehr wichtig und hat mit Disziplinelosigkeit nichts zu tun. Es gilt vielmehr als Test, für wen, was genau gilt und angewandt wird. (*Tymister 2002a; Tymister 2002b*)

Da jedes Kind, das sich schlecht benimmt oder nicht gern arbeitet ein entmutigtes Kind ist, welches sich seinen Fähigkeiten nicht bewusst ist, stand der Ermutigungsprozess beim „Familiärisch“ an erster Stelle. Ermutigung ist eine Handlung und Haltung, die dem Kind vermittelt, dass der Erwachsene es achtet, ihm vertraut und an seine Fähigkeiten glaubt, auch wenn eine Aufgabe besonders schwer erscheint (*Dreikurs 1994*). Bei der Ermutigung liegt die Konzentration auf den Fertigkeiten des Kindes und nicht wie beim Lob, auf der Fokussierung der Person. Dies macht die Ermutigung insbesondere für lernschwache und entmutigte Kinder wichtig. Jeder kleinste Lernschritt, jedes einzelnen Kindes wurde gewürdigt, jede Teiletappe der Gruppe gebührend gefeiert. Bei Schwierigkeiten wurde jedes Kind persönlich ermutigt, indem seine gemachten Fortschritte wertgeschätzt wurden.

Die Ermutigung der Kinder war am Aktionstag so stark, dass sie nicht nur in der Lage waren, sämtliche Aufgaben eigenständig durchzuführen, sondern so diszipliniert arbeiteten, dass die „Chefin für Ruhe und Ordnung“ keine nennenswerten Einsätze hatte. Die Kinder glänzten in ihren Chef-Positionen, jeder fühlte sich wichtig und ernst genommen. Conrad fühlte sich so wohl, dass er der Chefin für Ruhe und Ordnung sogar ein Herz auf ihren Teller legte.

Selbst die Gruppenregeln konnten mühelos auf andere Gegebenheiten übertragen werden. Conrad und Philip schleppen Tische und Stühle, während auf der Bühne des Saals parallel eine Gruppe ein Psychodrama aufführt. Die Kinder agieren höchst

rücksichtsvoll, ohne jegliches Geräusch, was den Leiter des gesamten Kinderfestes, der die Szene beobachtet, sehr beeindruckt.

Die Lehrerin ermutigen

Abends erzählt er der Klassenlehrerin, was er beobachtet hat, in der Hoffnung, die Lehrerin zu ermutigen. Das misslingt jedoch, denn diese antwortet: „Das ist nicht verwunderlich; denn noch gestern habe ich diese neun Kinder und vor allem die „Rabauken“ eindringlich ermahnt und für den schlimmsten Fall Strafen angedroht“. Was hielt die Lehrerin davon ab, sich vom Leiter des Kinderfestes ermutigen zu lassen? Wir wissen es nicht genau, doch finden sich nach einigem Nachdenken nützliche Hinweise. Ein ganzes Lehrerleben war die Lehrerin gewiss, dass Ermahnung und Tadel das Mittel zum Zweck ist, dass Kinder sich benehmen. Würde sie sofort die Ermutigung annehmen, so wäre das bisher Gewesene in Frage gestellt. Dies hätte vermutlich eine noch stärkere Entmutigung zur Folge. Wohlwissend um dieses Geschehen und dass nur derjenige, der ermutigt werden soll, auch bestimmt, ob er die Ermutigung annimmt oder nicht, schwieg der Leiter des Kinderfestes daraufhin. Da es nicht zu einem Machtkampf zwischen der Lehrerin und dem Ermutiger gekommen war, konnte in ihrem Denken die Einsicht wachsen, dass sich die Kinder selbstbestimmt wohl verhalten hatten.

Weitere Ermutiger trugen ihrerseits zum erfolgreichen Gelingen der Ermutigung der Lehrerin bei: die „Rabauken“, die darum wetteiferten sie am Abend zu bedienen; die Kinder, die sich persönlich bedankten, dass sie ihrer Einladung folgte; die Eltern der Kinder, die ihr dankten, dass sie sich für dieses Projekt stark gemacht hat; die Presse, die sie in der Zeitung mit den Kindern abbildete; der Besuch der Projektleiterin, die sich für ihre nicht selbstverständliche Mehrarbeit bedankte (Vorgespräch, vorbereitender Elternabend, Verteilung von Briefen an die Eltern/Kinder, Übernahme der Fotobestellung und Verteilung).

Dass die Ermutigung gelungen war, kam während des Besuchs der Projektleiterin zum Vorschein. Stolz erzählte die Lehrerin von dem Gespräch mit dem Festleiter und dass sie selbst Beobachtungen derart machen konnte. Ausführlich lässt sie sich daraufhin erläutern, wie die Projektleiterin es in die Wege geleitet hat, insbesondere die „disziplinosen Kinder“ so erfolgreich zu disziplinieren, was auch noch Wochen nach dem Projekt deutlich spürbar sei.

Die Ermutigung der Lehrerin und die Selbstermutigung der Kinder, „das haben wir ganz alleine geschafft“, war eine wichtige Lernerfahrung für beide Seiten, da ermutigte Kinder leichter lernen und nur ermutigte Lehrer in der Lage sind, Kinder zu ermutigen – beides eine wichtige Voraussetzung für innovative Lernansätze.

Literaturliste

Adler, Alfred: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt am Main: Fischer (1973) (FTB 6199)

AID. Expedition Schule. Materialien zur Ernährung Klasse 1-6. aid Bonn 2003

Dreikurs, Rudolf: Kinder lernen aus den Folgen. Freiburg: Herder 1991

Dreikurs, Rudolf et al.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim: Beltz Grüne 1994

Heindl, Ines: Studienbuch Ernährungsbildung – ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003

Mannhardt, Sonja und Hans Josef Tymister: Drittklässler kochen für ihre Eltern und die Lehrerin. Hula Hula Toast und Karottenschnecken. Projekt Familientisch: Neun Kinder einer Schule im Markgräflerland planten, kochten und gestalteten ein gemeinsames Abendessen in eigener Verantwortung. In: Slow Food. Magazin für intelligenten Genuss. 10. Jg. Nr. 3/2002 (Münster). S. 28 f.

Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett 1961

Tymister, Hans Josef: Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig 1996

Tymister, Hans Josef: Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist. Augsburg: Ziel 2002a

Tymister, Hans Josef: Das Recht auf Probehandeln. Disziplinverstöße als Voraussetzung eines verantwortlichen Umgangs mit Disziplin. Friedrich Jahresheft 2002b. S. 82

Tymister, Hans Josef: Ermutigung – Entmutigung. In: Eckhard Kohls (Hrsg.): Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen in der Grundschule. Heinsberg: Dieck 1994. S. 51-57

Tymister, Hans Josef: Ermutigung als Lernhilfe. Pädagogik 1/2001. S. 14

Tymister, Hans Josef: Gestörter Unterricht. Ursachen und Korrekturen. Hamburg macht Schule 6/1992) S. 4

Die Zusammenarbeit zwischen einer Mutter und einer Lehrerin ist so nachhaltig gestört, dass sich die Mutter an eine Erziehungsberaterin wendet. Diese setzt auf konsequente Ermutigung der Lehrerin.

Eine Mutter kommt mit ihrem Sohn in die Familienberatung und klagt: "Die neue Lehrerin im 3. Schuljahr zerstört mit ihrer übertrieben-konsequenten Ordnungsliebe die bisherige Schul- und Lernbegeisterung meines Sohnes. Was kann ich machen?" Nachdem das Anliegen ausgesprochen ist, bittet die Beraterin darum, dass sie erst mit der Mutter und dann mit dem 9jährigen Jungen alleine sprechen kann. Beide lassen sich darauf ein.

"Mit der Elternvertreterin dieser Klasse in der Schulpflegschaft habe ich mich schon in Verbindung gesetzt", sagt dann im Einzelgespräch die Mutter. Aber die Elternvertreterin wolle nichts unternehmen. Sie meine, das Problem sei zwar kein Einzelfall, und andere Eltern hätten bereits mit ihrer Unterstützung versucht, im Gespräch mit der Lehrerin für Abhilfe zu sorgen; diese Gespräche seien aber ergebnislos geblieben. Die Lehrerin sei der Meinung, dass konsequente Ordnung auf Dauer eine unverzichtbare Voraussetzung für schulische Lernerfolge sei. Das sei ja auch nicht falsch. Jedenfalls wolle die Lehrerin für die Kinder nur Gutes, und sie könne mit ihrer manchmal übertriebenen Ordnungserwartung nun mal nicht über ihren Schatten springen. Um sozusagen amtlich etwas gegen die Lehrerin zu unternehmen, dazu seien die Anlässe jedenfalls viel zu geringfügig.

Nun wisse sie nicht, was sie weiter tun könne, um ihrem Sohne zu helfen, fasst die Mutter am Ende ihren kurzen Bericht zusammen. Die Beraterin fühlt sich hin- und hergerissen. Einerseits versteht sie die Mutter in ihrer Sorge, die Übertreibungen der Ordnungsliebe der Lehrerin könnten bei ihrem Sohn eher lernhemmend als lernfördernd wirken. Andererseits weiß aber auch sie, dass die Lehrerin prinzipiell nicht unrecht hat. Im Grunde genommen geht es nur um ihre manchmal stark übertriebene Vorgehensweise. Beraterin und Mutter lassen es erst mal bei diesem Bericht, und die Beraterin bittet die Mutter, sich in den Nebenraum zu setzen, und holt, wie vorher

vereinbart, den Jungen herein. Nachdem dieser den Bericht seiner Mutter bestätigt hat, zeigen sich schließlich Wege für eine mögliche Lösung.

Beraterin und der neunjährige Schüler erörtern zwei Ansätze auf dem Weg zur Lösung des Problems, die dann, nachdem der Junge sie akzeptiert hat, in der Folgezeit erprobt werden. Als erstes vereinbart die Familienberaterin im Auftrage des Jungen mit der Mutter, sie möge in nächster Zeit alles, was ihr Kind über den Unterricht und die Lehrerin erzählen werde, darauf hin bedenken, ob es glaubwürdigen Anlass böte für eine positive schriftliche Rückmeldung an die Lehrerin. Die Mutter akzeptiert diese Aufgabe. Nach zwei weiteren Beratungen berichtet sie, sie habe der Lehrerin geschrieben, dass ihr Sohn heute mit Freude und ungewöhnlichem Eifer und völlig selbständig seine Hausaufgaben erledigt hätte. Sie hätte als Mutter gar nicht helfen, auf den Arbeitsbeginn dringen oder sonst wie kontrollieren müssen, was sie bisher immer für nötig gehalten hatte. Sie freue sich, dass ihr Sohn auch am nächsten Morgen gelöster als bisher in die Schule gegangen sei.

Den kurzen Brief mit der Antwort der Lehrerin hatte die Mutter in die nächste Beratung mitgebracht. Sie sei sehr überrascht, schreibt die Lehrerin; denn sie hätte gar nicht bemerkt, dass sie ihrem Schüler etwas besonderes gesagt hätte. Aber sie habe sich sehr gefreut; denn seit Jahren habe sie keine schriftliche Anerkennung von Eltern erhalten. In der nächsten Zeit jedenfalls werde sie genauer als bisher darauf achten, wie sie das Lernen des Jungen fördern könne. Über diese Antwort wiederum war die Mutter sehr erfreut und überrascht. "Ehrlich gesagt", bekannte sie jetzt, "habe ich nicht damit gerechnet, dass ein einmaliges Lob solche Wirkung haben könnte." Auch Wochen danach waren lernfördernde Folgen der ermutigenden Mitteilung der Mutter an die Lehrerin noch deutlich zu beobachten. Der Junge fühlte sich jetzt wesentlich wohler in der Schule und schien wohl auch keine Lernprobleme mehr zu haben. Auf die übergroße Ordnungsliebe seiner Lehrerin konnte er sich im folgenden problemlos einstellen. Ihr Bedürfnis, das Verhalten der Lehrerin mit zwar gut gemeinter, aber herber Kritik positiv beeinflussen zu wollen, hatte die Mutter schließlich, nicht ohne leichtes Zähneknirschen, aufgegeben.

Dass der Erfolg nicht allein auf ihre positive Mitteilung an die Lehrerin zurückging, wusste sie nicht; denn der Junge selbst hatte die Beraterin gebeten, über die zweite Vereinbarung mit ihr der Mutter nichts zu sagen.

Diesen zweiten Punkt der Familienberatung besprach und vereinbarte die Beraterin nur mit dem Jungen. In mehreren kürzeren Einzelgesprächen ermutigte sie als erstes den Jungen in seiner Meinung, Schule sei "eigentlich" *seine* Sache. Die Aufgabe der Mutter bestehe lediglich darin, ihm zu helfen, "es selbst zu tun", mehr nicht!. Beide waren sich schnell einig, dass sie, er zu Hause beim Erledigen der Hausaufgaben, die Beraterin in den weiteren Beratungsgesprächen, der Mutter gezielt Mut machen mussten, ihren Sohn auf diese Weise "loszulassen". Der Junge machte begeistert mit, und die Mutter wunderte sich, wieso plötzlich ihr Sohn begann, Hausaufgaben zu machen, obwohl sie ihn nicht daran erinnert hatte. Sie gewöhnte sich aber schnell daran. Als nächstes überlegte die Beraterin mit dem Jungen, wie es ihm gelingen könnte, während des Unterrichts seine eigene Lehrerin zu ermutigen. Vielleicht könnte er für dieses Vorhaben ja auch noch einige seiner Freunde gewinnen.

Nach anfänglichem Zögern und nachdem der Junge sich erst mal hatte erklären lassen, wie denn Schüler eine Lehrerin ermutigen könnten, ließ er sich auch auf diese Aufgabe ein. Mit der Zeit gewann er noch einige seiner Freunde zum Mitmachen. Als erstes galt es, im Verlauf mindestens eines Unterrichtsvormittags je Woche gezielt darauf zu achten, welche Äußerung oder Handlung der Lehrerin ihnen hilfreich war und wie und wann sie dies der Lehrerin auch kurz sagen könnten. Zuerst fand er dies schwierig. Beim nächsten Beratungsgespräch aber zeigte sich, dass die Kinder die Herausforderung angenommen hatten. Zwar konnte der Junge noch nicht über bemerkenswerte Ergebnisse berichten; er bestand aber in Übereinstimmung mit seinen Freunden darauf, dass die Aufgabe weiterhin bestehen bleiben sollte.

Beim übernächsten Beratungsgespräch strahlte er und berichtete nicht nur über einige bemerkenswert gelungene ermutigende Rückmeldungen an die Lehrerin. Zu seiner Überraschung und auch der seiner Freunde hatte die Lehrerin schon bald eine Veränderung in ihren Unterrichtsbeiträgen, wie sie meinte, bemerkt und erfreut gefragt, wieso sie seit einigen Tagen so eifrig und freundlich mitarbeiteten. Er hatte ihr von der Familienberatung erzählt und davon, wie er seine Freunde an der Aufgabe, sie zu ermutigen, beteiligt hatte, und die Lehrerin hatte wohl nichts dagegen gehabt. Jedenfalls änderte sich in der Folgezeit ein wenig sowohl das Unterrichtsverhalten der Kinder selbst als auch die Art und Weise, wie sich die Lehrerin ihm und seinen Freunden gegenüber verhielt, wohl bemerkt, nur ein wenig.

Dass diese Weise gegenseitiger Ermutigung zwischen Schülern und Lehrerin im Schulunterricht längerfristig auf mehrfache Weise geübt und praktiziert werden kann, darauf machte die Beraterin den Jungen dann am Ende noch aufmerksam und erklärte ihm einige der Übungsregeln.

"Das Positive an meiner Lehrerin – das Positive an den Schülern meiner Klasse"

Stillarbeit im Deutschunterricht eines dritten oder vierten Schuljahres am Freitagmorgen: "Schreibe alles auf, was Dir in dieser Woche beim Unterrichten Deiner Lehrerin gut gefallen hat!" Anschließend setzen sich jeweils fünf Kinder im Kreis zusammen, lesen sich gegenseitig leise vor, was sie aufgeschrieben haben, und bilden daraus, wie sie das im Deutschunterricht als Gruppenarbeit schon mehrmals geübt haben, einen möglichst kurzen gemeinsamen Text. Dabei wird negative Kritik, die sich vielleicht hier und da eingeschlichen hat, nicht berücksichtigt.

Anschließend sammelt die Lehrerin alle Gruppentexte ein, liest sie übers Wochenende und ergänzt sie durch eigene positive Bemerkungen über die Arbeit und das Verhalten der Schüler und Schülerinnen in der Klasse. Auch für sie gilt die "Spielregel", dass negative Kritik in diesem Kontext nicht erlaubt ist. Am Montag werden die Gruppentexte mit den Bemerkungen der Lehrerin an einer Seitentafel für mehrere Tage ausgehängt, so dass jeder, der will, nachlesen kann.

"Wir spielen Ermutigung"

Ein Kind der Klasse (ab 2./3. Schuljahr) übernimmt das Amt, der Lehrerin so häufig wie möglich zu sagen (mindestens einmal je Stunde), was ihm im Unterricht gut gefallen hat. Die Lehrerin weiß nicht, wer das Amt übernommen hat, und muss im Laufe der Woche raten, wer es ist. Die übrigen Schüler können es ihr schwerer machen, indem sie auch positive Rückmeldungen geben. Sobald sie richtig geraten hat, übernimmt ein anderes Kind die Ermutigungsrolle.

"Ermutigung auf dem »heißen Stuhl«"

In der Schulklasse (3. Schuljahr und älter) bilden sich kleine Gruppen von jeweils drei Kindern und setzen sich ohne Tisch im Dreieck. Zwei Kinder sitzen so, dass sie einander sehen

können. Das dritte Kind sitzt auf dem "heißen Stuhl", das heißt, es sitzt mit dem Rücken zu den beiden anderen. Auf dem "heißen Stuhl" darf man nicht sprechen. Die beiden anderen sprechen über das zuhörende Kind. Von der Spielregel erlaubt sind allerdings ausschließlich positive, ermutigende Aussagen. Außerdem gehört es zur Spielregel, dass die gehörten ermutigenden Aussagen nicht kommentiert werden; lediglich ein "Danke!" ist am Ende erlaubt. Nach kurzer Zeit werden die Rollen so getauscht, dass jedes Kind einmal auch auf dem "heißen Stuhl" gesessen hat.

In einem zweiten Schritt setzt sich die Lehrerin auf den "heißen Stuhl". Sie sitzt vor der Klasse, aber mit dem Rücken zu den Kindern. Die Kinder sprechen miteinander über sie; die Spielregeln erlauben aber ausschließlich positive, ermutigende Bemerkungen und Beobachtungen. Aus sie kommentiert die Bemerkungen am Ende, mit Ausnahme des "Danke!", nicht. (Vgl. Schoenaker S. 231 ff.)

Die Mutter wurde im Laufe der Beratungen durchaus zufriedener mit der Schulsituation ihres Kindes, hatte aber durchaus auch Probleme mit den erarbeiteten Lösungen. Sie waren ihr eigentlich nicht "politisch" genug. Sie hatte erwartet, in der Familienberatung Hilfe und Anleitung zu bekommen, um auf das Schulgeschehen allgemeiner im Sinne einer Veränderung des Lehrerinnenverhaltens in der Schule Einfluss zu nehmen. Schon ihr Gespräch mit der Klassenpflegschaft hatte sie enttäuscht; ja, sie hatte das Gefühl gehabt, sie werde nicht ernst genommen. Die Familienberatung hatte sie eigentlich aufgesucht, um Hilfen zu bekommen, diese Scharte auszuwetzen. Nun ging es ihr hier im Grunde nicht anders. Zwar nahm sie durchaus erfreut zur Kenntnis, dass ihrem Sohn momentan und vielleicht auch auf Dauer geholfen wurde, aber irgendwie wollte sie mehr. Es müsse doch möglich sein, in der Schule im Sinne aller betroffenen Kinder, Veränderungen mit dem Ziel eines "humaneren" Unterrichts durchsetzen zu können, meinte sie.

Es bedurfte mehrerer Beratungsgespräche, bis sie nachvollziehen konnte, dass es nur einen Weg gibt, wenn überhaupt, das Verhalten anderer Menschen nachhaltig zu verändern, nämlich den der "Ermutigung". Dass dies für Kinder galt, akzeptierte sie sofort und hatte sie irgendwie auch schon immer gewusst. Dass dies aber auch für Erwachsene galt, darüber hatte sie vorher noch niemals nachgedacht. Erst Vergleiche mit gelungener Nähe in ihrer eigenen Partnerschaft, also mit ihrer Beziehung mit dem Vater ihres Sohnes, aber auch mit den vielen erlebten, oft genug scheinbar nicht lösbaeren, Konflikten, ebneten ihr dann den Weg zu verstehen, dass nicht erbe-

tene Kritik unter Erwachsenen in aller Regel aufgrund ihrer entmutigenden Wirkung nur dazu führt, dass der kritisierte glaubt, sich verteidigen zu müssen. Demgegenüber führt anerkennende Ermutigung dazu, dass auch nicht übliches, nämlich nur kurzfristig eingesetztes eigenes Verhalten, das anerkannt wurde, auf Dauer beibehalten wird.

Allerdings darf das, was wir "nicht erbetene Kritik" genannt haben, nicht verwechselt werden mit der immer wieder notwendigen Korrektur des Verhaltens von Lehrern im Umgang mit ihren Schülern, wie sie in den verschiedenen Formen der Lehrerfortbildung praktiziert wird. Dafür stehen vor allem die in den letzten Jahren sich häufenden Angebote an berufsbezogener Beratung, also Supervision. Wird Supervision professionell durchgeführt, kann in der Arbeit mit Einzelnen, unter vier Augen oder in der Lehrergruppe, gezielte Kritik am bisherigen Lehrerverhalten verbunden werden mit ermutigender Erarbeitung von solchen Verhaltensalternativen, die in besonderem Maße geeignet sind, das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern

Leseempfehlungen zur Ermutigung von Lehrerinnen und Lehrern:

Becker, Gerold et al. (Hg.): "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Herausgeber (mit Gerold Becker et al.) Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seelze)

Dreikurs, Rudolf, Grunwald, B. Bronia und Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme (hrsg. v. Hans Josef Tymister). Weinheim/Basel: Beltz 2003⁹

Mannhardt, Sonja u. Hans Josef Tymister: "Drittklässler kochen für ihre Eltern und die Lehrerin. Hula Hula Toast und Karottenschnecken. Projekt Familientisch: Neun Kinder einer Schule im Markgräflerland planten, kochten und gestalteten ein gemeinsames Abendessen in eigener Verantwortung. ". In: Slow Food. Magazin für intelligenten Genuss. 10. Jg. Nr. 3/2002 (Münster). S. 28 f.

Schoenaker, Theo: Mut tut gut. Ich weiß, ich bin okay. Das Encouraging-Training. Stuttgart: Horizonte 1993²

Tymister, Hans Josef: "Lehrertypischer Lebensstil? – Ein Fallbeispiel". In: Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Biographie und seelische Entwicklung. München/Basel: Reinhardt 1997. S. 91-100 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 23)

Tymister, Hans Josef: "Gleichwertige Beziehungen zu Grundschulkindern. Verunsicherung durch ein 25 Jahre altes Emanzipationskonzept?". In: Grundschule. 29. Jg. Heft 6/1997. S. 19-21

Tymister, Hans Josef: "»Lebensstilanalyse« in der Arbeit mit Lehrerinnen? Ein Fallbeispiel" In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Hamburger Vorlesungen über Psychoanalyse und Erziehung. Hamburg: LIT 1999. S. 47-62 (= Konflikt – Krise – Sozialisation. Band 6)

Tymister, Hans Josef: "Ermutigung als Lernhilfe". In: Pädagogik. (Weinheim: Beltz) 1/2001. 53. Jg. S. 14-17

Tymister, Hans Josef: "Eine Hamburger Lehrerin lernt. Lernförderung der Schüler durch Supervision mit einer Lehrerin". In: Hamburg macht Schule. 6/01. (Pädagogische Beiträge Verlag) Hamburg 2002. S. 26 f.

Hans Josef Tymister

Das Tuten und Blasen ausprobieren – Beobachtungen eines Schulpädagogen im Musikverein³

1.12.2003

Wer ein Instrument erlernt, lernt gleichzeitig Lernbereitschaft und –kompetenz. Das ist Leistungserziehung im besten Sinn. Deshalb sind Kooperationen zwischen Schulen und Musikvereinen so fruchtbar.

Das Interesse der Kinder- und Jugendabteilung des Musikvereins an einer Zusammenarbeit mit der örtlichen Schule lag nahe. Dem zuständigen Vorstand und dem Dirigenten war klar, wenn nicht regelmäßig für Nachwuchs gesorgt wird, haben die musikalischen Aktivitäten des Vereins auf lange Sicht keine Zukunft. Also erarbeiteten sie ein Konzept, um möglichst viele Kinder im Grundschulalter für ihre Musik zu begeistern und einige dafür zu gewinnen, unter Anleitung einiger Vereinsmitglieder das Spielen eines Instrumentes zu erlernen und sobald wie möglich in der Kinderabteilung des Orchester mitzuspielen.

Zentrale Werbeveranstaltung war ein Konzert für Kinder unter dem Titel »Das Tuten und Blasen ausprobieren«. Dazu wurden Kinder vom Grundschulalter an mit ihren Eltern und Verwandten eingeladen. Der Dirigent des Gesamtorchesters besuchte nach Zustimmung des Schulleiters und der zuständigen Lehrer die Kinder in ihren Schulklassen und stellte ihnen persönlich den Plan des Kindermusikfestes vor. Er erklärte ihnen, was sie beim Fest erwartete, und gab ihnen ein Einladungsprogramm für sich und ihre Eltern mit nach Hause. Diese Aktion, verbunden mit entsprechenden Einladungen in der örtlichen Presse, war sehr erfolgreich. Der Veranstaltungsraum der Gemeinde füllte sich schließlich bis auf den letzten Platz.

Konzert und Musikmarkt

Die Musikerinnen und Musiker des Gesamtorchesters sitzen im Saal des Bürger- und Gästehauses in einem großen Halbkreis. Für weitere Stühle ist ausreichend Platz vorgesehen. Zwischen den Instrumentengruppen sind Gassen frei, so dass Kinder, ohne die Musizierenden zu stören, hindurchgehen kann. Im Abstand von zwei Metern sitzen vor der Öffnung des Halbkreises 30 Kinder auf Stühlen. Weiter

³ Dem Musikverein Schliengen mit seinem Dirigenten Martin Mayer danke ich für die bereitwillige Unterstützung

dahinter sitzen rund 100 Gäste, Großeltern, Eltern, Freunde des Musikvereins mit weiteren Kindern und Jugendlichen.

Von Beginn des Konzertes an moderieren zwei Clowns für die heute wichtigsten Gäste, die Kinder, und treffen dabei ihren Ton. Sie beteiligen die Kinder, soweit es möglich ist, am Geschehen: Kinder setzen sich in den Stuhlkreis, unmittelbar den Musizierenden gegenüber; Kinder geben den Einsatz eines Musikstückes an; Kinder setzen sich zwischen die spielenden Musiker; Kinder ziehen zu fünft Hand in Hand während des Musizierens zwischen den Musikern umher, alles mit aktiver Hilfe und Ermutigung durch die Clowns. Viele klatschen den Takt mit, zwei 4-5jährige tanzen sogar neben den Musikern im Rhythmus der Musik.

Die Kinder merken sehr wohl, dass dies heute *ihr* Konzert ist. Die meisten hören konzentriert zu, erkennen die ihnen von Kindersendungen des Fernsehens her vertraute Musik. Die meisten beobachten fasziniert, ja konzentriert, was die Spieler während des Musizierens tun. Alle, mit Ausnahme der ganz schüchternen, sind nah genug, um die durch die Musik vermittelte besondere Stimmung unter Musikern mitzubekommen. Später, beim "Musikmarkt", werden sich die Folgen dieses gelingenden Einbeziehens der Kinder in auffallend großem Interesse an den Instrumenten und am "Spielen" dieser zeigen.

Nach 45 Minuten beginnt der Musikmarkt. Die Musiker verteilen sich mit ihren Instrumenten im Saal. Die beiden moderierenden Clowns laden die Kinder und Jugendlichen, auch die im Zuschauerraum verbliebenen, ein, sich von einem Orchestermitglied ihr Musikinstrument zeigen und erklären zu lassen. Wer will, kann es auch ausprobieren.

Viele Kinder und einige Eltern nehmen die Einladung an. Bald entsteht ein großer Markt. Um einzelne Musiker/innen und ihre Instrumente bilden sich kleine Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Musiker zeigen und erklären ihre Instrumente. Die meisten probieren auch aus. Vielen Kindern gelingt es, das Instrument zum Klingen zu bringen; einige können sogar unterschiedliche Töne erzeugen. Ein Zehnjähriger spielt auf Anhieb einen Teil der Tonleiter auf einer Tuba, ohne jemals vorher ein solches Instrument in der Hand gehabt zu haben, wie er sagt. Er ist mächtig stolz auf seinen Erfolg und wird von den Umstehenden gebührend bewun-

dert. Die Traube beim Schlagzeug ist ganz besonders groß, und wer geräuschempfindlich ist, hält Abstand.

Vielen Kindern macht es offensichtlich Spaß, und sie gehen von einem Instrument zum andern. Die Erwachsenen schauen, verwundert ob des großen Interesses, zu. Andere Erwachsene und Kinder sitzen an den Tischen, genießen Kuchen, Kaffee und ähnliches und reden miteinander. Es hört sich alles recht chaotisch an, nicht gerade leise, aber das scheint niemanden zu stören. Eben Marktstimmung!

Der Markt war auch für die Musiker das größte! So viel Interesse fanden die jugendlichen und erwachsenen Musiker/innen nur selten. Diese Begegnung zwischen den Generationen, nicht "weil man das so tut", sondern weil es Freude macht, beobachtet man in unserer durch die Medien beziehungslos werdenden Gesellschaft selten. Viele Kinder konnten gewonnen werden für die zum Musikverein gehörende Musikschule der Gemeinde, bei der viele der Musiker als Lehrer tätig sind. Wichtiger aber war das Nichtgeplante, das Fest mit allen Generationen des Ortes und sein Höhepunkt, der Markt der Begegnungen mit der Musik, mit den Musikerinnen und Musikern, mit ihren Instrumenten und untereinander. Der Hinweis auf ein gutes Stück gelingender Gemeindeerziehung ist beinahe überflüssig; wenn Erziehung gelingt, spricht man nicht drüber!

Lernen im Musikverein

Wer die Schule kennt, dem fällt bei der Probe des Kinder- und Jugendorchesters als erstes die hohe **Arbeitsdisziplin und Konzentration** auf. Kurz vor Beginn ist das Zurechtstellen der Stühle usw. im Probenraum kein Thema. Alle legen Hand an, am eifrigsten bei der Arbeit sind die jüngsten. Großer Lärm entsteht nicht. Jede, jeder weiß, was zu tun ist, oder guckt und macht nach, was die älteren vormachen. Anweisungen oder Ermahnungen des im Raum ebenfalls anwesenden Dirigenten würden unnötig stören!

Das Proben beginnt. Der Dirigent steht ruhig, ohne jede Aufgeregtheit, vor den 22 Kindern und Jugendlichen. Er wartet kurz, sagt nichts und erreicht schnell höchste Konzentration aller. Dass es sich um ein höchst autoritäres, aber als solches um der Musik willen unverzichtbares Ritual handelt, stört nicht, fällt niemandem auf. Auffordernde oder gar ermahnende Bemerkungen hätten das Anfangen verzögert und ge-

stört. Ob die mitmusizierenden Kinder heute morgen bei Unterrichtsbeginn und immer wieder zu Beginn einer neuen Unterrichtsphase sich auch so diszipliniert verhalten haben?

Während des Probens gibt der Dirigent wenige, aber präzise Anweisungen. Hauptsächlich arbeitet er mit Körpersprache. Ansonsten zeigt er gelassene Konzentration, die sich auf die Musiker, auf Kinder wie Jugendliche, überträgt. Daraus ergibt sich eine auffallend leistungsorientierte Arbeitsdisziplin, die in ihrer Intensität auf das ausgerichtet ist, was gerade notwendig ist. Gearbeitet wird mit allen, mit einzelnen Instrumentengruppen (wenn z.B. Instrumente in ihrer Tonhöhe aufeinander abzustimmen sind), mit einzelnen Spielern. Wenn mit einzelnen gearbeitet wird, gibt es angenehm leises und deshalb nicht störendes Gemurmel der anderen, das sofort aufhört, wenn der Dirigent wieder allen zeigt, ausschließlich mit seiner Gestik, das gemeinsam musiziert wird.

Kritik am Musizieren einzelner Spieler oder Instrumentengruppen wird, wenn nötig, ohne jeden Aufwand, meist lachend, ausgesprochen und angenommen. Daraus ergeben sich kurze Einzelübungen oder erneutes Üben mehrerer oder aller. Die jeweils anderen hören zu, reden z.T. auch leise miteinander, was aber nicht stört und sofort aufhört, wenn wieder alle spielen.

Manchmal geht doch ein leichtes Störmanöver quer durch das gesamte Orchester. "Hallo", nur dieses eine Wort des Dirigenten, und alle spielen wieder konzentriert.

Während des Spielens gibt der Dirigent sparsame Hilfen, gestisch, mimisch, verbal. Er ermutigt, bekräftigt ebenfalls sehr sparsam, deshalb aber auch sehr wirksam. Immer wieder unterbricht er und wendet sich einzelnen zu, wenn nötig. Er nennt sie mit Namen. Jeder weiß, wo er dran ist. Korrekturen werden, wenn nötig, eindeutig, präzise, sachlich, gegeben und führen zu neuem Üben.

Eine Ausnahme von der allgemeinen Konzentration fällt dem Beobachter auf: Ein Kind spielt zwar im Takt, nimmt aber die leichte gestische Korrektur des Dirigenten nicht auf; denn es schaut überhaupt nicht zu ihm hin. Der Dirigent übergeht das; offensichtlich vermeidet er in diesem Fall die Korrektur im Beisein der anderen. Er werde anschließend in Einzelübung mit diesem Kind darauf zurück kommen, sagt er dem Beobachter auf Anfrage.

Der Dirigent handelt intuitiv; sein Interesse ist nicht Erziehung, sondern ein musikalisch möglichst perfektes Spiel, und alle Kinder und Jugendlichen merken das. Eine pädagogische Absicht ist nicht vorhanden, also ist auch niemand verstimmt. Eine gute Stimmung und angenehme Gefühle aber bilden eine äußerst förderliche Grundlage für erfolgreiches Lernen, um das es gerade auch beim Proben gemeinsamer Musik im Umgang mit den Instrumenten geht.

Im Gesamtorchester begegnen sich dann die verschiedenen Altersstufen bei gemeinsamem Tun. Im Probenraum sitzen 32 Musikerinnen und Musiker, je zur Hälfte Erwachsene und Jugendliche nebeneinander, nach ihren Instrumenten gruppenweise zugeordnet. Ohne irgendeine sozial bewusste Absicht ergibt sich gegenseitige gleichwertige Anerkennung. Dass hier auch und vor allem zu Leistung und Arbeitsdisziplin erzogen wird, gegenseitig und durch den Dirigenten, daran denkt niemand, das ist nicht ausdrücklich beabsichtigt.

Lernen ohne Erziehung

Schauen wir uns das Lernen etwas genauer an. Ohne irgendeine Absicht ergibt sich gegenseitige gleichwertige Anerkennung. Korrektur und Übung geschehen aus rein sachlichen, also musikalischen, Gründen, zumeist auf Initiative des Dirigenten. Er trägt zu der Atmosphäre, in der alle ihr Bestes geben, entscheidend bei, indem er alle so fordert, ein wenig überfordert, dass sie erfahren, wie notwendig intensives Üben im gesamten Klangkörper, in Gruppen, alleine ist. Alle fühlen sich ernst genommen, was eine auf das gemeinsame Anliegen, die Perfektionierung der musikalischen Gestaltung, konzentrierte Arbeitsstimmung ergibt.

Das gemeinsame Anliegen erzieht vor allem zu Leistung, Arbeitsdisziplin und Fähigkeit der Kooperation, aber daran denkt niemand und gerade deshalb ist dieses Lernen, wie man lernt und wieso es sinnvoll ist zu kooperieren, so erfolgreich. Es geht allen um ein möglichst gutes Gelingen der Musik, und diese Übereinstimmung motiviert alle Beteiligten gleichsam zur Anstrengung und Ausdauer des Übens und ermutigt schließlich durch den gemeinsamen Erfolg. Es ist ein "Lernen ohne Erziehung", eine pädagogische Chance, die sich in Elternhaus und Schule oft einstellt, aber nur selten bemerkt wird und kaum planbar ist!

Korrektur, Wiederholung, Gelingen, Misslingen, Kritik, Korrektur; Üben für einzelne Instrumente, Instrumentengruppen, Spielen aller, diese immer wieder gleichen Rituale entsprechen gerade in ihren dauernden Wiederholungen aber auffallend der Situation während der Arbeitsphasen im Unterricht der Schule. Es betrifft zwar alle, aber Anliegen ist ein "gemeinsames Drittes", dem sich alle, freiwillig, unterstellt haben, nämlich die musikalische Perfektionierung für die gemeinsame Aufführung. Daraus ergeben sich Konzentration und Arbeitsdisziplin, Kooperationsfähigkeit, Leistung und Leistungsbereitschaft. Von Verwöhnung mit ihrer Tendenz, die Verwöhnten ungewollt schwer zu entmutigen, ist keine Spur! Wer genau hinguckt, kann sehen, dass unbarmherzig jeder Fehler geahndet wird. Aber gleichzeitig ist auch deutlich, dass es niemals darum geht, jemanden zu demütigen oder gar lächerlich zu machen; denn alle sind abhängig davon, dass gerade der Getadelte nie seinen Mut verliert, durch Korrektur und erneutes Üben den für das gemeinsame Aufführung notwendigen Standard seiner Kompetenz zu erreichen.

Was hat das mit dem Unterricht der Schule zu tun?

Die konzentrierte und disziplinierte Einstellung aller hat Folgen, gerade auch bei den beteiligten Kindern. Sie lernen, wie gesagt, wie man lernt. Sie lernen, dass es sich lohnt, nicht aufzugeben, wenn mal etwas misslingt. Sie lernen, dass ihnen am Ende ein Gelingen Freude, Freude für alle macht.

Genau dies sind die Bedingungen, an denen es heute gerade beim schulischen Lernen mangelt. Wer aus Erfahrung weiß, wie man lernt und dass sich hartnäckiges Üben am Ende lohnt, der hat in der Schule in allen Fächern, also auch beim Rechnen und Schreiben und Lesen, große Vorteile. Denn gerade die grundsätzliche Bereitschaft und Motivation, sich auf die Teile des Lernens einzulassen, die auf Anhieb schwierig erscheinen, die dem Kind nicht scheinbar von allein zufallen, ist in der alltäglichen Schularbeit schwer zu vermitteln, zumal manche Kinder dieses Lernenwollen wie selbstverständlich von zu Hause mitbringen, während andere erst noch auf den Geschmack gebracht werden müssen.

Wer schon als Kind immer wieder erlebt, dass und wie andere Kinder scheinbar alles können und sich auch erst mal schwierige Lernzusammenhänge wie im Spiel aneignen, der neigt dazu, schnell aufzugeben, wenn der erwartete Erfolg vorübergehend

ausbleibt. Lehrer in der Schule können versuchen, diesen Kindern Mut zu machen und sie immer wieder aufs neue zu erhöhter Lernanstrengung zu ermutigen. Sie können aber nicht verhindern, dass diese Kinder mitbekommen, wie andere schneller und erfolgreicher als sie selbst lernen. Hier kann eine Mitarbeit beim Musikverein wie bei anderen Vereinen, in denen Kinder die Chance bekommen, selbst aktiv zu werden, sehr hilfreich sein. Wichtig dabei ist, dass sie sich unter gleichaltrigen, aber auch in Kooperation mit Menschen jeglichen Alters, schrittweise an erwartete Leistungen heranarbeiten. Die nirgendwo zu vermeidenden Rückschläge verhindern Verwöhnung, nichts wirkt wie geplante Erziehung, und der schulisch erfahrene Lerndruck wird nicht zusätzlich erhöht.

Bei manchen Kindern kann es am Anfang des Unterrichts zum Spielen des neuen Instruments vorkommen, dass sie vor lauter Begeisterung, die diese neue Herausforderung auslöst, alles andere vernachlässigen. Dies gilt auch z.B. für den Beginn in einem Sportverein oder für ähnliche Aktivitäten. Langfristig gesehen aber überwiegen trotzdem, rein vom Gewinn für eine über die Schulzeit hinausgreifende Lernkarriere, die Vorteile dieses Engagements für Ziele des Vereins. Dass entsprechende Sorgen betroffener Eltern unnötig sind, ergibt sich darüber hinaus auch aus der Tatsache, dass diese anfänglich einseitige Konzentration aller Aufmerksamkeit des Kindes in aller Regel nicht so lange anhält, dass beim Lernen für die Schule tatsächlich schwer wiegende Defizite entstehen könnten. Denn auch das Kind selbst merkt sehr bald, dass ihm die positiven Erfahrungen aus der Mitarbeit im Verein beim Lernen in der Schule Vorteile, Lernerleichterungen bringen. Es gibt also Gründe genug, die Mitarbeit des Kindes im Verein zu unterstützen, und dies gilt nicht nur für Eltern und Lehrer bei Kindern, Schülern, dies gilt auch für kommunalpolitische Entscheidungsträger. Eine blühende Vereinsarbeit ist unter vielem anderen immer auch eine pädagogisch meist unbemerkte Förderung des Lernens und damit der Kultur vor Ort.

Schriftliche Arbeiten, die zur übenden Unterstützung des Lernens notwendig sind und deshalb sinnvoll sein können, sind manchmal auch logische Folge eines Versäumnisses, nicht aber Strafarbeiten nach unserem Verständnis und werden deshalb bei den folgenden Überlegungen nicht berücksichtigt. Unter "Strafarbeiten" verstehen wir vielmehr ausschließlich solche Arbeiten, die in einer Schulklasse als Strafe für ein unerwünschtes Schülerverhalten von einem Lehrer aufgegeben wurden.

Bei "Strafarbeiten" wird in der Regel unterstellt, sie seien notwendig, um nach Unterrichtsstörungen durch Schüler die verloren gegangene Lernatmosphäre wieder herzustellen und Lernende vor zukünftigen Lernstörungen zu bewahren. Wie unberechtigt heute und schon seit mehreren Jahrzehnten diese Unterstellung auf Dauer ist, weiß jeder, der sich an seine eignen Schülererfahrungen erinnert und der eventuell als Lehrer in Schulklassen unterrichtet hat, in denen er selbst oder Kollegen versuchten, mit Strafarbeiten ein Mindestmaß an Arbeitsdisziplin beizubehalten. Lediglich kurzfristig stellt sich so etwas wie Erfolg ein; auf Dauer muss das Ausmaß der Strafarbeiten ständig angehoben werden, wenn überhaupt so etwas wie Erfolg entstehen soll.

Strafarbeiten zeigen erstens die Unfähigkeit des Strafenden, in seinem Unterricht rechtzeitig Störungen mit adäquaten Mitteln vorzubeugen und zweitens bringen sie die mit der Strafe ausgelöste Arbeitsform in Misskredit. Zu 1: Zu rechtzeitiger Vorbeugung durch den Lehrer im Unterricht zählen sowohl didaktische also auch methodische und pädagogisch-psychologische Maßnahmen. Ein vom Didaktischen her für die Lernenden interessanter Unterricht, wird er methodisch zu Mitarbeit und selbständigem Denken und Tun anregend gestaltet, beugt Unterrichtsstörungen weitgehend vor. Schüler, die auch durch einen solchen Unterricht nicht davon abgehalten werden können, sich während der Lehr-/Lernarbeit störend zu verhalten, sind bis auf zu vernachlässigende Ausnahmen den Lehrenden vor Beginn des Unterrichts bekannt. Die Schulpsychologie bietet vielfältige Möglichkeiten an, durch Vorbereitung dieser potentiellen Störer, wie vorhergehende Absprachen über spezielle Arbeitsweisen im Unterricht, Bekanntgabe möglicher Folgen von Störungen im Sinne vorbeugender Lernerfordernisse, und, wenn nicht anders möglich, auch Information ü-

ber eintretende Konsequenzen individuell angemessener Arbeiten, nicht als Strafe, sondern als Ausgleich für versäumtes Üben, vorzubeugen. Wenn dies alles nicht helfen sollte, sind lehrerübergreifende Maßnahmen wie "Arbeit im Trainingsraum der Schule" (z.B. Alemannen-Realschule Müllheim) oder ähnliches notwendig (vgl. "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Hg. Gerold Becker et al. Friedrich Jahresheft XX 2002. [Seelze]).

Zu 2: Schriftliche Arbeiten der Lernenden sind ein unverzichtbares Mittel des Erarbeitens neuer Lernschritte und des Einübens der damit verbundenen Lern- und Arbeitswege. Ist den Lernenden nicht auf sachfremde Weise die natürliche Freude am Erarbeiten der Erfolge und Methoden dazu verdorben worden, bedarf es in aller Regel auch in der Schule keines zusätzlichen, den Lerninhalten und -zielen nicht entsprechenden Drucks, um die Schüler zu solchen Arbeiten zu veranlassen. Strafarbeiten wirken geradezu zerstörend auf diese natürliche Lern- und Arbeitsmotivation.

Dass Schularbeit auf Dauer auch gänzliche ohne Strafarbeiten möglich ist, dies weiß jeder aus eigener Schülererfahrung. Der Autor selbst hat als Schüler sechs Schuljahre lang einen Deutschlehrer gehabt, der aufgrund seines sach- und schülerorientierten Engagements im Sinne der Arbeit in der Schulklasse für Strafarbeiten einfach keine Zeit hatte. Sein üblicher Tadel hieß: "Du Ross!" Höchstens einmal in der Woche hieß der vertiefte Tadel: "Du Dampfross!" Und ganz selten sagte er, deutlich aufgebrachter als sonst: "Du Riesendampfross!" Andere Sanktionen gab es aus Mangel an Störungen nicht. Wir Schüler wussten eigentlich nie so genau, ob die Rede von den verschiedenen Rössern nicht auch witzig gemeint war; aber eins wussten wir genau, es war ihm ernst und die Arbeit ging – ungestört – weiter. Dabei galt gerade diese Klasse an der Schule für manch anderen Lehrer als ausgesprochen schwierig, und oft hagelte es kollektiv erteilte Strafarbeiten. Übrigens, völlig folgenlos, und diese Lehrer taten uns leid.

Sind "Strafarbeiten" auf Dauer sinnlos, so sind "Strafarbeiten für die ganze Klasse", vom Lehrer aus gesehen, Anzeichen für seine professionelle Ohnmacht, von den Lernenden aus gesehen aber auf Dauer unmoralisch. Während die unterrichtsbezogene Fachliteratur voll ist von Vorschlägen, was im Falle von Unterrichtsstörungen vorbeugend und abmildernd zu tun ist (vgl. Heft Disziplin), werden schriftliche Kollektivstrafen kaum bis gar nicht behandelt. Tatsache ist, dass der Lehrer, wenn er "Strafarbeiten für die ganze Klasse" aufgibt, damit seine Unfähigkeit eingesteht, zu

ermitteln, wer denn nun tatsächlich gestört hat. Nicht selten wird die Kollektivstrafe ergänzt durch den Hinweis, die Klasse wisse ja wohl, wer tatsächlich gestört hat und möge bitte dafür sorgen, dass solches nicht wieder passiere. Ein Mindestmaß an Kenntnis über die Sozialstruktur einer Schulklasse oder zumindest an Erinnerung an das eigene Schülerdasein vorausgesetzt, handelt es sich in diesen Fällen ausgesprochen oder unausgesprochen um Aufforderung zur Gewalt: "Klassenkeile". Kämen Schüler allerdings dieser Aufforderung tatsächlich nach, müssten sie erneut mit Strafen rechnen, weil körperliche Aggression an Schulen sowohl der Schulordnung als auch dem allgemeinen Rechtsempfinden widerspricht. Was bleibt ist Resignation derjenigen, die sich an den Unterrichtsstörungen nicht beteiligt haben und dies auch niemals täten, und Schadenfreude derjenigen, die tatsächlich gestört hatten, verbunden mit der höchst unerwünschten Ermutigung, ihr lernstörendes Verhalten auch in Zukunft fortzusetzen. Beides, sowohl die moralische Resignation als auch die Ermutigung zu weiterem Stören aber sind, auch von denen, die glauben, mit "Strafarbeiten für die ganze Klasse", zur Disziplinierung beizutragen, ausgesprochen contraproduktiv.

Eine reale Chance, sich mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg dem störenden Verhalten einzelner Schüler, das schließlich zur Kollektivstrafe führen wird, entgegenzustellen, besteht für Schüler in Schulklassen in der Regel nicht. Nur wenn die soziale Binnenstruktur einer Klasse ausdrücklich zum Unterrichtsthema, z.B. im Deutschunterricht, erhoben (Soziogramm) und besprochen wurde und auf Wunsch erneut thematisiert werden kann, besteht die Möglichkeit, dass das in Schulklassen bestehende Recht des Stärkeren in Frage gestellt und handelnd unterlaufen werden kann. Von diesen Ausnahmen abgesehen grenzt es an Zynismus, Kollektivstrafen mit dem Hinweis zu befürworten, sie gäben willkommenen Anlass dafür, dass einzelne Schüler oder Schülergruppen sich einüben können in das staatsbürgerlich wünschenswerte Handlungsmuster des Aufbegehrens gegen öffentlich sichtbar werdende Ungerechtigkeiten und Verstöße gegen das Wohl aller.

Bibliographische Hinweise:

Tymister, Hans Josef: "Vergessen als Feind des Lernens? Vom Üben und Überprüfen". In: "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seelze) S. 41-43

Tymister, Hans Josef: "Das Recht auf Probehandeln. Disziplinverstöße als Voraussetzung eines verantwortlichen Umgangs mit Disziplin". In: "Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten". Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seelze) S. 82-84

Tymister, Hans Josef: "Eine Grundschullehrerin lernt". Vgl.: ders.: "Eine Hamburger Lehrerin lernt. Lernförderung der Schüler durch Supervision mit einer Lehrerin". In: Hamburg macht Schule. 6/01. (Pädagogische Beiträge Verlag) Hamburg 2002. S. 26 f.

Tymister, Hans Josef: "»Schwierige Schüler« – Wie man dazu wird und was man dazu kann". In: Schulmagazin 5 bis 10. Impulse für kreativen Unterricht. 9/2002. 70. Jg. München (Oldenbourg/Prögel). S. 5-7

Tymister, Hans Josef und Sonja Mannhardt: "Drittklässler kochen für ihre Eltern und die Lehrerin. Hula Hula Toast und Karottenschnecken. Projekt Familientisch: Neun Kinder einer Schule im Markgräflerland pflanzen, kochten und gestalteten ein gemeinsames Abendessen in eigener Verantwortung. " In: Slow Food. Magazin für intelligenten Genuss. 10. Jg. Nr. 3/2002 (Münster). S. 28 f.

Tymister, Hans Josef: "Pädagogische Beratung als Grundqualifikation der Arbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen" In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2004. S. 67-79 (= Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. Bd. 1)

Tymister, Hans Josef: "Disziplin durch Strafen?" In: Pädagogik. 55. Jg. 12/2003. S. 14-17

Mannhardt, Sonja: Wir laden uns Gäste ein. In: Grundschule 3/2004. S. 48 f.

Tymister, Hans Josef: Ermutigen statt kritisieren. In: Grundschule 3/2004. S. 40 f.

Tymister, Hans Josef: Das Tuten und Blasen ausprobieren. Beobachtungen eines Schulpädagogen im Musikverein. In: Grundschule 3/2004. S. 42-44

Tymister, Hans Josef: Strafarbeiten (contra statement). In: Pädagogik (Hamburg) (unveröffentlicht)