

**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 II
2005/06**



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

Schliengen im Markgräflerland

INHALT:

Vorwort zu Dinkmeyer/Dreikurs: "Ermutigung als Lernhilfe". Neuauflage
2004 3

Ermutigung und Selbstermutigung.....	10
"Beratung und Lernen"	21
"Lehrerhandeln – Disziplin – Strafe"	32
"Manchmal kann es hilfreich sein, mit der Tür ins Haus zu fallen – Fallbezogene Überlegungen zu einem erfolgsfördernden Gefüge der Beratung"	42
"Dank an den Dichter Johann Peter Hebel"	56
"Disziplin durch Strafen?"	64
Bibliographische Hinweise:.....	74

Vorwort zu Dinkmeyer/Dreikurs: "Ermutigung als Lernhilfe". Neuauflage 2004

Auch das Rad wird nicht alle 50 Jahre neu erfunden. Was sich bewährt hat, wird beibehalten. Das gilt im Prozess der Erziehung allgemein, beim Lernen Erwachsener und Kinder insbesondere, also auch für die "Ermutigung".

"Ermutigung", "Bestätigung" – oder wie anders das Anerkennen von Lernbemühungen in den verschiedenen Ansätzen pädagogischer Psychologie genannt wird – hat sich in der Erziehung, der Erwachsenenbildung und beim Lernen allgemein bewährt. "Verhaltensänderungen durch Bekräftigungslernen", wie Ermutigung des Lernens vor mehr als 40 Jahren bei Tausch und Tausch hieß, ist nach wie vor eine der wichtigsten Lernstrategien überhaupt. Dass "Ermutigung" für das Lernen unverzichtbar ist, gilt insbesondere dann, wenn es um nachprüfbaren Lernerfolg und seine Steigerung geht. Wird unter Lernen lediglich das mühevoll, langweilige Üben, also immer wieder dasselbe, oft genug sinnlose Lesen, Schreiben, Rechnen usw. verstanden, dann kann auf Ermutigung auch verzichtet werden. Zum sinnlosen "Pauken" könnten Lernende zur Not auch verpflichtet werden.

Andererseits, wenn es gilt, etwas "auswendig zu lernen", dann ist oftmaliges Wiederholen, auch wenn die Inhalte längst verstanden sind und infolgedessen kaum noch beachtet werden, sinnvoll. Denn das auswendig Lernen von Gedichten, vorausgesetzt, man hat sie selbst ausgewählt, kann, entgegen mancher Gegenstimmen, sowohl aus kunstpädagogischen als auch aus allgemein-pädagogischen Gründen sehr sinnvoll sein (vgl. Eckerle 2003). Für viele Menschen ist es eine Bereicherung ihrer Lebensqualität, wenn sie sich später einiger Gedichte aus der Schule erinnern und auch, wenn sie gelernt haben, wie es möglich ist, etwas auswendig zu lernen. Wenn aber die Lernenden sich daran gewöhnen, gerade das immer wieder üben zu müssen, was sie längst können, nur weil andere Schüler in der Klasse oder andere Kurs Teilnehmer noch nicht so erfolgreich waren, wie das z.B. in einem nicht differenzierten Rechtschreibunterricht gang und gäbe ist, dann wird das Üben als ansonsten unverzichtbarer Anteil des Lernens (vgl. Faulstich/Tymister 2002. S. 86 f.) desavouiert.

Denn in der Schule und in verschulter Erwachsenenbildung ist tatsächlicher Lernerfolg jeglicher Art mehr und oft auch anderes als die automatische Folge häufigen

Übens. Alle Mütter, Väter und anderen Erwachsenen, die über längere Zeit Kinder, Jugendliche und erwachsene Lerner beim Erledigen ihrer Hausaufgaben betreuen, kennen dies: Tagelang, manchmal auch wochen- oder gar monatelang wurden besonders schwierige Arbeiten im Rechnen, Rechtschreiben oder anderen Lernbereichen geübt. Die Lernenden und ihre Betreuer haben sich schließlich davon überzeugt, dass jene fehlerfrei "können", was zu üben aufgegeben war. Nach der nächsten Klassenarbeit, dem nächsten Test gab es dann trotz aller Mühe den Rückschlag. Die Lernenden haben wieder dieselben manchmal auch unerwartet andere Fehler gemacht und weder die Lehrer noch die Lernenden verstehen, woran es denn tatsächlich gelegen hat.

Diese Diskrepanz zwischen dem Übungsaufwand und dem Mangel an Erfolg ist nicht verwunderlich. Ob ein Lernender bei Klassenarbeiten oder in ähnlichen Überprüfungssituationen tatsächlich im Sinne des bisher Gelernten fehlerlos arbeitet bzw. arbeiten kann, ist in hohem Maße abhängig davon, wie er diese Situation gefühlsmäßig – und das heißt in den meisten Fällen unbewusst – einschätzt. Alle Lebenssituationen sind stimmungsmäßig geprägt, das gilt auch für Klassenarbeiten, Tests usw. Situationen, in denen Lernerfolge überprüft werden sollen, stellen von sich her den Lernerfolg in Frage – sonst müsste er nicht überprüft werden. Überprüfungssituationen enthalten folglich, wenn meist auch ungewollt, ein gewisses Maß an Misstrauen. Vor allem Menschen mit hohem emotionalen Einfühlungsvermögen spüren dies, und gerade Kinder sind von ihren Gefühlen her oft sehr einfühlsam. Lernende, die zudem noch unsicher sind, die sich folglich in ihren Gefühlen, leicht entmutigend beeinflussen lassen, neigen dazu, die in der situativen Stimmung enthaltene Skepsis bezüglich ihres Lernerfolgs zu bestätigen. Sie vergessen das, was sie bereits konnten, vorübergehend und versagen in der Klassenarbeit, im Test, bei der Prüfung.

Hier setzen Don Dinkmeyer und Rudolf Dreikurs an. Dass Lernerfolg auf Dauer nicht ohne Lernbemühungen möglich ist, das war schon vorher bekannt. Dementsprechend gehörte das Üben und Memorieren auch schon vorher zum Standardprogramm jeder seriösen Lernanleitung, nicht nur in den Schulen. Das wird nicht in Frage gestellt. Die Autoren gehen aber einen entscheidenden Schritt weiter. Sie zeigen, im Anschluss an die tiefenpsychologischen Arbeiten von Alfred Adler, dem Lehrer Rudolf Dreikurs', dass Ermutigung der Lernenden eine unverzichtbare Bedingung nachhaltigen Lernerfolgs ist. Denn ein mutiger, ein ermutigter Lernender kann sich

ohne Verunsicherung auch dem allgemein üblichen, aber verdeckten Misstrauen von Prüfungssituationen aussetzen, ohne dass er mit Verunsicherung seines Gedächtnisses rechnen muss. Wer sich mutig seiner Sache sicher ist, dem macht es sogar ein wenig Spaß, die Ergebnisse seiner Lernanstrengungen in Klassenarbeiten und vergleichbaren Prüfungssituationen vorzuweisen.

Die Autoren zeigen aber auch, und das detailliert und an vielen Beispielen, wie das geht, Lernende zu ermutigen. Denn Voraussetzung einer Absicherung der Gedächtnisleistungen durch Ermutigung der Lernenden ist es, dass diese Ermutigungen tatsächlich auch gelingen. Der gute Wille derer, die ermutigen wollen, reicht nämlich keineswegs. Von einer gelungenen Ermutigung, so zeigen die Autoren, kann nämlich nur dann gesprochen werden, wenn sie von demjenigen, der ermutigt werden sollte, auch im Sinne einer Bestätigung des eigenen Könnens und Tuns akzeptiert wird. Allein der gute Wille dessen, der ermutigen will, hilft nicht weiter. Nur der zu Ermutigende selber, also das Kind, der Jugendliche oder der Erwachsene, dem zu weiterer Lernanstrengung verholfen werden soll, bestimmt, ob er eine ermutigend gemeinte Äußerung oder Geste akzeptiert, einfach ignoriert oder gar als unangemessene Beurteilung seines Tuns zurückweist.

Wie in den verschiedensten Situationen des Lehrens und Lernens Voraussetzungen geschaffen werden können, damit die Lernenden Ermutigungen annehmen, zeigen die Autoren. Sie zeigen auch, und das ist genau so notwendig, wie sich derjenige, der ermutigen will, verhalten sollte bzw. was er klüger unterlassen sollte, damit seine Ermutigung auch tatsächlich akzeptiert werden kann. So wird beispielsweise unmissverständlich klargestellt, dass das für Schule und Familie üblicherweise empfohlene "Loben" nicht "gleichbedeutend mit Ermutigung" ist, es vielmehr oft als Beurteilung der Person verstanden wird und deshalb besser unterlassen werden sollte.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen einer Ermutigung liegt folglich bei den Eltern, Lehrern, Erwachsenenbildnern selbst. Das sehen auch die Autoren. "Je mutloser wir selber sind, desto weniger können wir ermutigen", schreiben sie unter der Überschrift "Mut als Voraussetzung" (S. 125). "Ermutigung als Lernhilfe" wurde 1970 in deutscher Sprache zum ersten Mal veröffentlicht. Heute, 34 Jahre später, haben wir vermehrten Anlass, darüber nachzudenken, wie es möglich ist, die Mehrheit der Lehrenden so zu ermutigen. Denn die Veröffentlichung der Ergebnisse wissenschaftlicher Schul- und Schulleistungsforschung (PISA, IGLU) hat vor allem

viele einfühlsame und um den Lernerfolg ihrer Schüler sehr bemühte Lehrerinnen und Lehrer arg getroffen. Aber auch viele weniger empfindliche Lehrer können sich dem entmutigenden Einfluss der allgemeinen Schulkritik nicht entziehen. Folglich ist es gerade um des Lernerfolgs der Schüler willen unverzichtbar, dass möglichst alle Lehrenden wieder die nötige Selbstermutigung erreichen, um diesen Mut erfolgreich an ihrer Schüler weitergeben zu können.

Zwar ist es prinzipiell richtig, wenn die Autoren die Einsicht von der Notwendigkeit der Selbstermutigung der Lehrenden einschränken und ausführen, ein "Lehrer, der in seinem Privatleben mutlos ist und resigniert hat, kann sehr wohl seinen Schülern ein Freund sein und gut mit ihnen auskommen" (S. 125). Die Erfahrung heute aber, unterstützt durch entsprechende Beobachtungen in Schulklassen und Familien, zeigt deutlich, dass die zitierte Einschränkung nur in Ausnahmefällen berechtigt ist. Für die Praxis gilt nach wie vor, dass nur ermutigte Erwachsene tatsächlich und auf Dauer in der Lage sind, ihre Kinder und alle anderen Menschen, die Wissen und Können erlernen müssen und wollen, wirkungsvoll zu ermutigen. Denn ermutigen setzt, wie die Autoren überzeugend erläutern, Vertrauen voraus (S. 61 f.), nämlich Vertrauen darauf, dass sich nach entsprechender Bemühung der erwartete Lernerfolg auch tatsächlich einstellen wird.

Aus dieser Einsicht ergibt sich eine unabweisbare Konsequenz. Erfolg des vorliegenden Buches wäre es, wenn möglichst viele Eltern, Erzieher, Lehrer, Erwachsenenbildner befähigt und ermutigt würden, ihrerseits möglichst viele Lernenden erfolgreich zu ermutigen. Das Lesen allein mag unterhaltsam sein, entspricht aber nicht dem Anspruch der Autoren. Vielmehr geht es darum, dass die Lesenden als erstes das, was sie lesend über Ermutigung lernen, auch im Umgang mit sich selbst verwirklichen. Denn Selbstermutigung muss heute unausgesprochen das erste Anliegen einer Veröffentlichung sein, der es um die Steigerung allgemeinen Lernerfolgs in unserer Gesellschaft geht. Daraus folgt dann, Bereitschaft und Können vorausgesetzt, nachhaltige Ermutigung der Lernenden.

Die Autoren stellen sich in ihrer Argumentation auch den in der Praxis häufig auftauchenden Widrigkeiten und Hemmnissen gezielter Ermutigung. Nicht nur den Grundsätzen der Ermutigung (vgl. Kap. IV. S. 55 ff.), auch speziellen Gebieten (Kap. V. S. 67 ff.) und den Hemmnissen der Ermutigung (Kap. IX. S. 123 ff.) wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dass es dann auch den Lesern gelingt, Hemmnisse als

solche wahrzunehmen und sie so weit wie möglich abzubauen oder Ermutigungserfolg auch im eigens berücksichtigten Fachunterricht der Schule zu erlangen, wäre auch für die Zukunft ein breiter Erfolg des Buches. Voraussetzung dafür ist, wie gesagt, ob und in wie weit lesende Erwachsene in der Lage sein werden, die Ausführungen erst einmal auf sich selbst zu anzuwenden. Menschen, die ermutigen wollen, müssen bereit sein zu lernen, sich immer wieder neu selbst zu vertrauen, ihre eigenen alltäglichen Lern- und Handlungserfolge im Sinne einer kontinuierlichen Selbstermutigung wahrzunehmen und zu würdigen. Gleichzeitig allerdings ergibt ein solches Konzept der Selbstermutigung ein sehr hilfreiches Bündel an Erfahrungen, die dann bei der Ermutigung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen förderlich sein werden.

Bei beiden Schritten der Ermutigung, also der Selbstermutigung und der Fremdermutigung, kann es als Lernunterstützung sehr hilfreich sein, wenn der Leser sich hin und wieder um einer Optimierung seiner Ermutigungsbemühungen willen das Kapitel "Analyse von Beispielen" (Kap. X. S. 131 ff.) vornimmt und einzelne der aufgeführten Beispiele im Sinne eines Übungsfeldes benutzt, anfangs um eventuell sich einschleichenden Fehlern im eigenen Verhalten vorzubeugen, später wird es dann lediglich um eine Optimierung seines Ermutigungsverhaltens gehen.

Fernziel der gesamten Arbeit aber ist, dass es nicht nur gelingt, Lernende zu ermutigen. Am Ende, oder besser, so schnell wie möglich, sollten gerade auch die Lernenden selbst das "Handwerk der Ermutigung" gelernt haben. Denn es wird ihnen ein Leben lang nicht nur die Zusammenarbeit, sondern das Zusammensein insgesamt mit anderen erleichtern, ob in der Schule, der Familie, der Partnerschaft, im Beruf, im Verein oder sonst wo. Anders ausgedrückt, je schneller die Lernenden in Familie und Schule lernen, nicht nur sich selbst, sondern gezielt auch ihre eigenen Lehrer zu ermutigen, um so schneller entsteht eine Lern- und Arbeitsatmosphäre mutigen sich Einlassens auf neue Herausforderungen. Dies schließt das Lernen des dazu notwendigen Wissens und das Erlernen eventuell notwendiger Arbeitstechniken ein. Dass Kinder und Jugendliche sehr wohl in der Lage sind, im Umkehrschluss auch ihre Lehrer zu ermutigen und dass das wiederum dazu führt, dass sie sich selbst, nicht nur zum Lernen, ermutigt fühlen, konnten wir in manchen Schulklassen, von der Grundschule bis zum Oberseminar an der Universität, beobachten und "am eigenen Leibe erfahren". Wie sinnvoll das sein kann und wie das geht, lässt sich aus den

Ausführungen des Buches "Ermutigung als Lernhilfe" entnehmen, wenn man beim Lesen das, was man über die Rolle des Ermutigenden erfährt, selbständig weiterdenkt und auf die Situation der Lernenden überträgt (vgl. Tymister 2004).

Zitierte Fachliteratur:

Eckerle, Alfred: Wie die Literatur aus dem Deutschunterricht verschwand ... In: Forum Schulstiftung. (Freiburg i. Br.) 38/2003. S. 26-37

Faulstich, Peter u. Hans Josef Tymister: Lernfälle Erwachsener – Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist". Augsburg: Ziel 2002

Tausch, Reinhard und Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Hogrefe (1963) 1970⁵

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

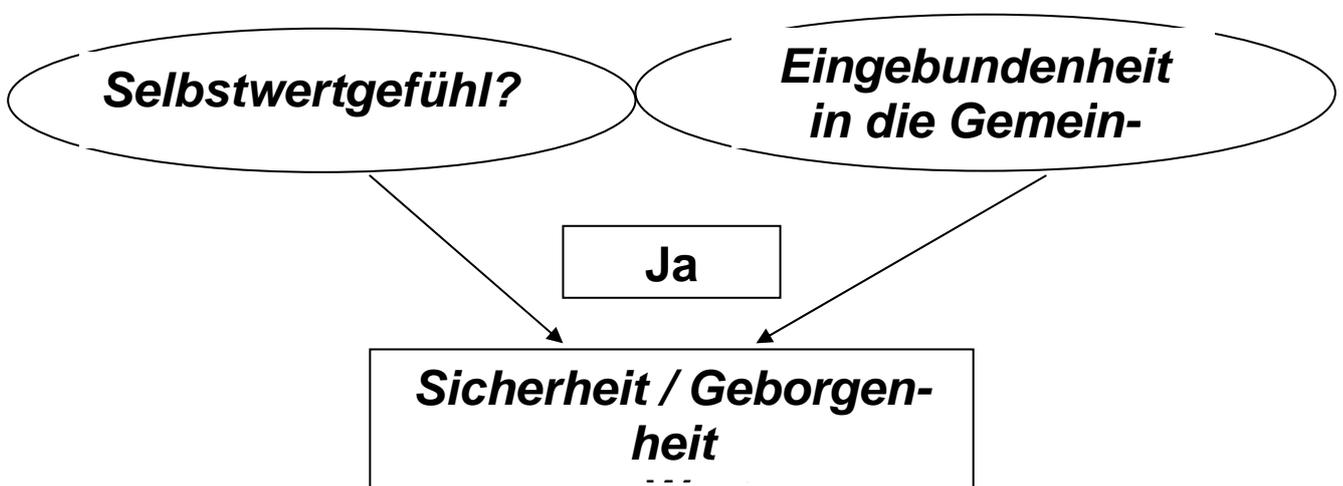
Ermutigung und Selbstermutigung

Der kleine Philipp, 6 Monate alt, liegt während einer Party in seinem Korb und schaut mit strahlenden Augen selbstbewusst in die Welt. Ein Gast sagt: "Der hat keine Minderwertigkeitsgefühle." Ein anderer palavert: „Die muss man ihm erst noch anerziehen.“ (Schoenaker, S. 19)

Der Mensch – ein soziales Wesen. Er möchte dazu gehören (Gemeinschaftsgefühl)

Die Individualpsychologie meint, dass Menschen zu Menschen gehören und gute soziale Beziehungen glücklich machen. Gleichzeitig fordert uns die Individualpsychologie auf, uns aktiv um gute soziale Beziehungen zu bemühen. Damit sich ein Mensch zu einer Gruppe zugehörig fühlt, benötigt es Respekt, Achtung und Vertrauen, welches er sich selbst und andere ihm entgegenbringen. Dann bringt er sich ein und engagiert sich. Nach Adler ist ein Mensch psychisch um so gesünder, je mehr er sich auf der nützlichen Seite des Lebens bewegt und sich vom Ich zum Wir hinbewegt. Zum Mit-Menschen und nicht zum Gegenmenschen (Adler) wird ein Menschenkind, indem es in dieser Welt willkommen geheißen, geliebt und geschätzt wird.

Adler war zwar nicht der erste, der sich mit der Erziehung zum Mitmenschen beschäftigt hat, doch erkannte er als Tiefenpsychologe zahlreiche Voraussetzungen, die in den ersten Lebensjahren erfüllt sein müssen, damit Mitmenschlichkeit entstehen kann. Als grundlegende Bedingung galt für ihn die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls.



Kinder werden nur zu Mitmenschen, wenn die Erwachsenen ihnen dabei helfen. Einen Weg dazu gibt es allerdings immer, „...wenn wir uns zu dem Standpunkt der Individualpsychologie bequemen, dass kein Kind für hoffnungslos gehalten werden sollte. Wir müssen das sichere Gefühl haben, dass sich stets eine Methode finden lässt, um einem Kind zu helfen. Selbst unter den schlimmsten Umständen steht immer ein bestimmter Zugang offen – den wir freilich entdecken müssen.“ (Adler 1976. S. 101)

Der Mensch – ein unvollkommenes Wesen

Wir Menschen sind nach dem Verständnis der Individualpsychologie „chronisch menschlich unvollkommen“. Menschsein bedeutet Fehler machen zu dürfen. Jeder Fehler trägt in sich die Chance lernen zu dürfen. Ohne Fehler könnten wir uns nicht weiterentwickeln und wachsen. Jeder Mensch trägt das Potential zur Vollkommenheit in sich und braucht gleichzeitig den Mut zur Unvollkommenheit. Das bedeutet sich selbst bewusst seiner Stärken und Schwächen zu sein, gleichzeitig den Blick nach vorne zu richten und auf den eigenen Fähigkeiten, Qualitäten und Ressourcen aufzubauen.

Minderwertigkeit und Schuldgefühle beschränken unsere Sicht auf unsere Möglichkeiten und verhindern, dass wir werden, wer wir sind. **Vertrauen** zu sich und zum Leben ermöglichen hingegen klares Denken und **Mut** zum situativ gerechten Handeln. Im Mut sind wir immer kreativ genug um unsere Aufgaben zu lösen und sinnvolle Kontakte zu pflegen, „dazugehören und einen Beitrag zu leisten“.

(Zu den Eigenschaften, die der Mensch sich auf seinem nie endenden Weg zur Vollkommenheit aneignen sollte, gehört u.a.: Verzeihen, Verstehen, Vertrauenswürdigkeit, Beratung [Schoenaker]).

Ermutigung – der Begriff (Encouraging)

Wörter mit der Vorsilbe er sind Wörter, welche die Erreichung eines Zwecks ausdrücken. Er-Mutigung ist daher alles was als Er-Mutigung aufgefasst wird und MUT macht. Die Definition bezieht sich also auf das **Ergebnis**: „Wenn ich dich anschau, dich berühre, dich anlächle, ein gutes Wort der Anerkennung für dich habe, dich sein lasse, wie du bist, dich in deinen eigenen Absichten bestärke und du fühlst dich bes-

ser, dann war das, was ich tat eine Ermutigung für dich."

Ermutigung – Individualpsychologie

Adler hat als einer der ersten die mütterliche Erziehungsarbeit hin zum Mitmenschen gewürdigt und schon 1933 festgestellt: „Man darf wohl feststellen, dass die Bedeutung des mütterlichen Kontaktes für die Entwicklung des menschlichen Gemeinschaftsgefühls von allergrößter Bedeutung ist.“ Er formulierte zwei Funktionen der Mutter

1. Das Kind für sich zu gewinnen. (Das Interesse des Kindes auf sich zu lenken, ihm als mein Mitmensch vor Augen zu stehen.
2. Das Interesse des Kindes auf andere zu lenken (Als Mitmensch den Vater auch zu finden) (Tymister 1988)

Gelingt das einem Menschen, so ist er in der Lage Beziehungen aufzubauen und zu gestalten und erlebt dadurch in der Gemeinschaft angenommen zu sein und dass seine Beiträge willkommen sind. Dieses Erleben nennt die Individualpsychologie „Ermutigung“ und gilt damit als **wichtigste Grundlage für alle Erziehungs-, Wachstums-, und Lernprozesse**. Ermutigung ist demzufolge ein übergreifendes, übergeordnetes **Prinzip**.

Ermutigung – ein gelungenes Beispiel

Der kleine Sven (18 Monate) steht zum ersten mal vor einem Klettergerüst. Mit offenem Mund steht er davor und beobachtet die „Großen“ wie sie daran herumklettern. Er dreht sich zu seiner Mutter um und die lächelt ihm von der Bank aus einfach zu. Der kleine Sven nimmt all´ seinen Mut zusammen und klettert die erste Stufe hoch. Er lächelt stolz und atmet durch. Er erkennt aber auch, dass diese Aufgabe nicht so leicht ist, wie es von unten ausgesehen hat. Sein Mut schwindet wieder etwas und wieder blickt er sich fragend nach seiner Mutter um. Diese lächelt ihm wieder freundlich zu und nickt mit dem Kopf. Wieder dreht sich Sven um und klettert noch eine Stufe hoch. Dort angekommen strahl sein ganzes Gesicht und wieder dreht er sich zur Mutter um und bittet sie mit einer Handbewegung um Hilfestellung. Die Mutter

steht auf, geht zum Klettergerüst und fragt Sven: „Möchtest du noch eine Stufe hochklettern? Brauchst du dazu meine Hand?“ Sven nimmt die Hand und geht noch eine Stufe höher. Sven ist so glücklich und möchte gleich noch eine Stufe weitergehen, doch die Mutter kommt nicht so hoch und sagt: „Sven, ich habe nicht so lange Arme. Ich kann dir keine Hilfestellung mehr geben. Klettere also nur weiter, wenn du es dir alleine zutraust. Ich finde das hast du schon ganz prima gemacht.“ Sven geht nicht weiter und sucht statt dessen nach neuen Herausforderungen. Wer ist denn die Kleine da im Sandkasten?

Wer ist am Ermutigungsprozess beteiligt?

Im obigen Beispiel sind 2 Personen beteiligt. Eine Person, die ermutigt wird und eine, die ermutigt. Auf beiden Seiten können aber auch mehr Personen beteiligt sein. Es gibt aber auch die Ermutigung an dem nur eine einzige Person beteiligt ist, dann wird die Ermutigung „Selbstermutigung“ genannt.

Selbstermutigung – ein gelungenes Beispiel

Seit Wochen schleicht Hannah tastend an den Möbeln und Stühlen entlang. Lange ist es her, seit sie sich aufgerichtet hat. Sie hat sich auch schon getraut einfach die Hände loszulassen und einfach ohne Hilfestellung zu stehen. Doch was ist das? Dieses interessante Ding, was sich bewegt stand doch gestern noch nicht da. Hannah überlegt, ob sie sich krabbeln vorwärts bewegen soll. Mut und Vertrauen hat sie so viel im Laufe der letzten Wochen angesammelt, dass sie einfach loslässt und geht. Eins, zwei, drei, vier. Das waren die ersten Schritte ohne Hilfestellung. „Ganz alleine geschafft“. Hannah strahlt und jauchzt. Das interessante Ding ist ganz vergessen. Statt dessen probiert sie es gleich noch mal und noch mal und noch mal.

Was braucht es für eine gelungene Ermutigung?

(Beispiel: Das sprechende Fahrrad von Birgit Fuß. In: Schoenaker. S. 258)

- Der zu Ermutigende muss den Ermutigenden für in der Sache kompetent halten

- Ermutigung setzt gegenseitiges Vertrauen , Anerkennung und die Bereitschaft voraus, offen und ehrlich miteinander zu arbeiten
- Der zu Ermutigende muss den Ermutigenden als Kooperationspartner akzeptieren. Ermutigungstraining im Sinne von reinem Verhaltenstraining bleibt auf Dauer erfolglos.

Ermutigung – erfolgloses Verhaltenstraining

Lehrer gehen in ein Encouragement-Kurs und lernen Ermutigung. Doch entgegen den Erwartungen ändert sich nichts am Verhalten der Kinder. Einer der Kursleiter kommt in die Klasse, um sich davon zu vergewissern, dass wirklich alles richtig und korrekt erlernt wurde. Und tatsächlich, es konnten keine Fehler gefunden werden. Zunächst wusste man sich nicht zu helfen, bis jemand auf die Idee kam, doch die Kinder zu fragen. Der Beobachter fragte also einen Jungen:“ Also eins verstehe ich nicht. Eure Lehrerin war kürzlich in einem Seminar und ich konnte mich davon überzeugen, dass sie Euch gegenüber sehr freundlich und wohlwollend gegenüber ist. Aber irgendwie scheint das nichts zu nützen. „ Darauf der Junge:“ Glauben Sie ihr das etwa?“

Was steht im Zentrum einer Ermutigung?

Drei Aspekte könnten im Vordergrund des Interesses stehen:

1. Die Handlung . Das WAS jemand TUT oder TUN WILL. **DU KANNST**
2. Die Folgen. Das WAS aus dem Tun entstanden ist. **DU HASTICH HABE gemacht.....**
3. Die Geschenke. DU HAST....ICH HABE (schöne Augen, lange Beine, volle Lippen, ein Haus, ein Auto....)
4. Die Person selbst. **DU BIST....ICH BIN**

Während **Ermutigungen für das Tun (1. Die Handlung)** durchaus angebracht sind und noch keinerlei Rückschlüsse über Kompetenzen und Qualifikationen per se zulässt, sondern der Person, die ermutigt wird, selbst überlassen bleiben (Du kannst aber schon gut auf diesem Klettergerüst klettern heißt noch nicht du kannst immer

und generell gut klettern), verbietet sich jegliche Ermutigung auf die Person selbst. Dies würde einem generellen Urteil gleichkommen. Aus Achtung vor dem Recht dessen, der ermutigt werden soll, bleibt diesem selbst vorbehalten, seine allgemeinen Kompetenzen zu beurteilen. „ich bin ein guter Kletterer“. Ein „Du bist ein guter Kletterer“ führt bei anderen Anwesenden zu Entmutigung (der ist besser als ich) und führt zu dem gefährlichen Rückschluss, nur der Beste Kletterer, der beste Rechtsschreiber etc. ist anerkennungs- und liebenswert. Eine negative Erfahrung („bei diesem Klettergerüst war ich nicht der tollste Kletterer“) könnte dazu führen, die gesamte Beurteilung und damit die Person in Frage zu stellen.

Was ist der Unterschied zwischen Ermutigung und Lob?

Während sich die Ermutigung eher auf der Ebene der Handlungen abspielt, konzentriert sich **das Lob** auf die Folgen einer Leistung (**Erfolg**). „deine Hausaufgaben hast du heute toll hingekriegt“. Durch die Leistungsbezogenheit von Lob wird die Abhängigkeit davon gefördert und macht süchtig.

In der Beratung: Tobias alle paar Sekunden: „Hab ich das gut gemacht?“ „ War ich jetzt ein braves Kind?“ „ Krieg ich jetzt mein Geschenk?“ „Gell ich kann gut malen!“ Bleibt das Lob aus, so verkehrt sich das Ganze häufig ins Gegenteil, in eine Leistungsverweigerung. Es schädigt auch das Selbstwertgefühl, denn dieses wird von diesem Lob abhängig.

Während LOB also immer erst hinterher kommt, wird insbesondere auch dann ermutigt, wenn eine Aufgabe schwierig ist, oder ein Scheitern droht. **Ermutigung konzentriert sich auf die Anstrengung**. Probier' es; du schaffst das doch!

Da die Ermutigung die Haltungs- und Handlungsebene betrifft, wird durch sie das Lebensgefühl zum Positiven verändert und Veränderungen auf der Verhaltensebene eingeleitet, da zunehmend die „Lichtseite“ gelebt wird. Die Person selbst bleibt unverändert.

Zusammenfassung:

Ermutigung beschäftigt sich eher

- **Mit dem WAS der andere TUT** (du verstehst es aber gut, mit deinen Haaren kreative Frisuren zu machen) als mit dem, **was er hat** (du hast schöne Haare)
- **Mit dem WAS der andere TUT** (ich freue mich, dass du mir zuhörst) als mit dem **wie er es tut** (du kannst aber GUT zuhören)
- **MIT DER TAT** (ich finde es schön, dass du Freude am Lesen hast) als mit **dem Täter** (du bist ein begabter Leser)

Was wir unterlassen sollten - Entmutigung durch Kritisieren, Tadeln

Es gibt sehr viele Möglichkeiten Menschen zu entmutigen:

Die Handlung: „Das kannst du nicht“

- Die Folgen: „Du hast gestern im Unterricht aber gar nicht aufgepasst“
- Die Person: „Du bist einfach noch ein schlechter Leser.“

Bedeutet das, dass gar nicht auf Fehler, Unterlassungen etc. aufmerksam gemacht werden darf?

„Du hast leider wieder 10 Fehler im Diktat gemacht, trotzdem ist mir aufgefallen, dass du diese beiden schwierigen Worte dieses Mal richtig geschrieben hast. Daran erkenne ich, dass du wirklich gelernt und gelesen hast. Wenn du weiter übst, wirst du nächstes mal sicherlich weniger als 10 Fehler haben.“

Würde der Ermutigende so tun, als hätte der Ermutigte keine Fehler gemacht, so schleicht sich beim Lernenden das Gefühl ein, er könne die im Diktat begründete (also in der Sache liegende) Kritik nicht ertragen. Er würde sich leicht unterfordert oder manipuliert fühlen. Das Selbstwertgefühl nimmt Schaden, weil der Ermutigte nicht selbst entscheiden könnte, was er notwendigerweise als Nächstes lernen möchte.

Was wir unterlassen sollten - Entmutigung durch Belohnung

Wenn wir Kinder belohnen, so ist dies eine Art von Bestechung. Kinder brauchen keine Bestechungen um gut zu sein. Gutes Verhalten von Seiten der Kinder und ihre Bereitschaft, nützliche Beiträge zu liefern und zusammenzuarbeiten, entsteht dadurch,

dass sich Kinder dazugehörig fühlen. Wenn wir Kinder belohnen, zeigen wir im Grunde, dass wir ihnen nicht trauen. (vgl. Beispiel)

Wie aus Ermutigung Selbstermutigung wird

Steht bei der Ermutigung die Handlung im Mittelpunkt und nimmt sogar Bezug zu den Folgen, so besteht eine Chance, dass sich der Ermutigte sogar selbst ermutigen kann. (siehe oben). „lesen, lesen, lesen, üben, üben, üben, dann werde ich es schaffen....“

Mit welchem Zweck wird MUT gemacht?

Der Mensch ist ein zielorientiertes Wesen, das bedeutet, alles, was er tut hat einen positiven Nutzen (Finalität). Dies gilt sowohl für denjenigen der ermutigt, als auch für den, der ermutigt wird.

Wie wir gehört haben, fördern sowohl das Lob, als auch die Kritik die Abhängigkeit der Betroffenen von dem, der lobt und tadelt, und damit wächst dessen Macht.

1. Ziele der Person, die ermutigen will kann es demnach sein:

- Den anderen wissen lassen, dass er in der Gemeinschaft angenommen ist (eine Freude machen; beim Lernen helfen; danken). Partnerschaftlichkeit und Gleichwertigkeit sind möglich.
- Die Nahziele dienen ausschließlich der eigenen Anerkennung, Beachtung, sozialen Macht (sich beliebt machen, auffallen, sich selbst darstellen, den anderen zu Dank verpflichten). Dann handelt es sich nicht um Er- sondern eher um Entmutigung. (Beispiel: Klettern. Statt Hand reichen. Sagen: Komm nimm meine Hand dann geht es besser.) Es entsteht eine Abhängigkeit.

2. Ziele für die Person, die ermutigt werden soll:

- Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls (Ermutigung zu mehr Lernanstrengung und Lernerfolg. Der Glauben an die eigenen Fähigkeiten führt zu dem Schluss: ich kann. Ich bin o.k. und ich bin gut genug, so wie ich bin.
- Ermutigung zu Machtkampf, Wettkampf, Konkurrenzkampf (nehmt Euch ein Beispiel an Dario, der hat schon wieder Null Fehler, weil er so viel liest).

- Mögliche Fernziele der Ermutigung sind schließlich das Hemmen oder Fortentwickeln demokratischer Strukturen.

Im Sinne dieser Nah- und Fernziele kann folglich auch mit politischem Engagement gesagt werden: „Was wir in unseren sich entwickelnden demokratischen Gesellschaften brauchen ist „Mut zum Wir“. Das heißt wir brauchen für eine humane lebenswerte Zukunft Menschen, die bereit und in der Lage sind (also SELBST ERMUTIGT SIND) den Frieden unter Menschen, zwischen Gruppen als auch Frieden mit der Natur und Frieden mit sich selbst zu entwickeln, zu fördern und spürbar auszubauen. „ (Tymister 1988)

Ermutigung macht also den Schwachen stärker, den Kranken gesünder, den Zweifelnden sicherer, den Ängstlichen mutiger, den Kleinen größer, macht Diskussionen konstruktiver und fördert den Frieden in den Ehen, in den Familien, am Arbeitsplatz und überall dort, wo Menschen zusammen sind (Schoenaker).

Kinder brauchen ermutigte Erwachsene

Schoenaker fragt häufiger: „Welche Personen waren es, zu denen Du in deiner Kindheit gerne hingegangen bist, wenn du Sorgen hattest oder auch wenn du begeistert warst über einen Erfolg?““ Zu wem gehst du jetzt im Erwachsenenleben?“

Viele Haltungen und Fähigkeiten tauchen dabei immer wieder auf:

- Zuhören können
- Interesse zeigen und zum Sprechen anregen
- Mit einem freundlichen Blick anschauen
- Geduldig sein (Zeit haben)
- Mich annehmen, so wie ich bin
- Begeistert und fröhlich sein
- Das Gute betonen
- Versuche und Fortschritte anerkennen,
- Für mich da sein
- Nicht übel nehmen (verzeihen)
- Verständnis zeigen (ich verstehe dich)
- Verständnisvoll zunicken
- Körperkontakt herstellen
- Trösten
- Mir etwas zutrauen
- Hoffnung machen
- Vertrauen schenken

Ermutigung ist lernbar und übertragbar. Was oft fehlt, ist die Möglichkeit zum Modelllernen. Unsere Kinder, Schüler, Jugendlichen und auch wir Erwachsene untereinander brauchen Modelle, von denen wir abgucken können, wie wir uns selbst ermutigen (denn Eigenlob stinkt nicht).

Auf dem Weg dorthin kann es auch hilfreich sein, sich durch die Kinder ermutigen zu lassen. Als Eltern, Erzieher, Lehrer, Erwachsenenbildner, als Mitmenschen untereinander müssen wir einander zeigen, dass und wie wir in der Lage sind, uns selbst zu ermutigen.

Literaturliste

Adler, Alfred: Kindererziehung. Frankfurt/M.: Fischer 1976 (= FTB 6311)

Adler, Alfred: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt/M: Fischer 1973 (= FTB 6199)

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

Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett 1961⁶

Schoenaker, Theo: Mut tut gut. Ich weiß, ich bin okay. Das Encouraging-Training. Stuttgart: Horizonte (1991) 1993²

Hans Josef Tymister: "Encouragement" (mit Heidi Wöhler). In: Dreikurs-Ferguson, Eva (Hg.): Equality and Social Interest. A Book of Lextures from 1988 ICASSI in Greece. Edwardsville, Illinois (USA) 1989. S. 58-73

Hans Josef Tymister: "Gestörter Unterricht. Mögliche Ursachen und Korrekturen". In: Hamburg macht Schule. VI/1992. S. 6-9

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

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

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

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

www.alfredadler.ch/artikel erziehung mitmensch.htm

www.werziehungshilfe-sh.de/htm

www.encouraging-training.de (Klaus Mohr)

"Beratung und Lernen"

Das alltägliche beraterische Handeln, entsprechende Kompetenz der Beraterin, des Beraters¹ vorausgesetzt, geschieht zumeist intuitiv und ist in aller Regel angemessen und sinnvoll. Warum sollen Beratende dann auch noch ausdrücklich wissen, was sie tun? Warum sollen sie dann theoretisch erklären können, was "lernen" ist und welche Bedeutung "lernen" in Fortbildungen und Beratungen hat?

Lehren ist "lernen lassen"! Diese Aussage des Philosophen Martin Heidegger (1984. S. 50) verweist auf den springenden Punkt, den auch wir Individualpsychologen für richtig halten, nämlich dass man lernen nicht anerziehen, aufdrängen oder gar aufzwingen kann. Lernen ist, soll es erfolgreich sein, eine kreative Tätigkeit des Lernenden selbst und insofern eher an seinen Mut, sich auf eine Sache, einen Mitmenschen einzulassen, als an andere fremd gesteuerte Gegebenheiten gebunden. Ermutigung der Lernenden ist deshalb wichtigste und unverzichtbare Voraussetzung lernender Begegnung der Menschen mit den Phänomenen ihrer Welt.

Weil das so ist, weil also erfolgreiche Lernprozesse nicht nur abhängig sind von systematisch und didaktisch durchdachter Sachpräsentation, sondern immer auch von dem, was man ein gutes Lernklima nennt, deshalb ist es nicht nur sinnvoll sondern auch notwendig, dass wir Berater, Lehrer und Erwachsenenbildner wissen, was Lernen ist, wie es abläuft und welche Voraussetzungen und Bedingungen seinem Erfolg förderlich sind und welche ihn hemmen. In diesem Punkt haben wir seit Alfred Adlers Entwicklung und Lehre der sozial orientierten "Individualpsychologie" einiges dazu gelernt, aber zu präziseren Aussagen über die wichtigsten Faktoren, die über den Lernerfolg entscheiden, reichte es weniger.

Im Sommer 1986, bei Gelegenheit von ICASSI in Vancouver, Canada, fragte eine Doktorandin des Autors Tee Dreikurs, die Frau des 1972 verstorbenen Rudolf Dreikurs, ob ihr Mann die Individualpsychologie in wichtigen Teilen für abgeschlossen gehalten habe, wie dies die damalige Leiterin von ICASSI lehrte, oder ob er auch am Ende seines Lebens der Meinung gewesen sei, einzelne zentrale Aspekte müssten forschend und erprobend weiter entwickelt werden. Ihre Ant-

¹ Um der leichteren Lesbarkeit wird im folgenden in Anlehnung an die Argumentationstradition nur ein sprachliches Geschlecht genannt; es sind aber beide gemeint.

wort ließ an Eindeutigkeit nichts zu wünschen übrig: "Haltet Ihr meinen Rudolf für dumm? Lebte er heute noch, dann würde er nicht mehr ausschließlich nach den Prinzipien arbeiten, die er vor rund 20 Jahren veröffentlicht hat. Das meiste hätte er längst weiter entwickelt und seine Beratungen heute wären kaum vergleichbar mit denen von damals."

Wir jedenfalls sahen uns ermutigt für unsere Arbeit auf der Suche nach neuen Einsichten oder zumindest Ergänzungen zur individualpsychologischen Beratung. Unser Interesse galt vor allem dem Phänomen des Lernens im beraterischen und erwachsenenbildnerischen Kontext. Im Folgenden werden einige wichtige Aspekte dieser Arbeiten vorgestellt (vgl. Faulstich/Tymister 2002. S 82 ff.). Damit soll aber nicht behauptet werden, dass es sich dabei ausschließlich um neue Erkenntnisse handelt.

1. Voraussetzung eines erfolgreichen Lernprozesses ist eine zwischenmenschliche Grundstimmung, die intensiver Auseinandersetzung mit den Lerninhalten förderlich ist, also eine ermutigende Lernatmosphäre.

Als passendes Beispiel erweist sich die Atmosphäre unserer Tagung hier. Knapp 100 Menschen arbeiten drei Tage lang miteinander. Sie essen gemeinsam, arbeiten gemeinsam und es scheint ihnen gut zu gehen; denn selten sieht man so viele Menschen lachen und in anregende Gespräche in wechselnden kleinen Gruppen vertieft. Wir haben also beste Bedingungen, die freundliche Atmosphäre des Hauses eingeschlossen, für erfolgreiches Lernen, miteinander und einzeln, jetzt und in den kommenden Tagen.

Eine solch beinahe ideale Lernatmosphäre fällt nicht vom Himmel. Die Räume sind bereitet, nirgendwo fehlt Blumenschmuck, Vorträge, Seminare, Pausen, Essenszeiten und das Essen selbst sind gut geplant und aufeinander abgestimmt. Die, die diese Arbeit geleistet haben und noch leisten, sitzen, mit Ausnahme des Hotelpersonals, unter uns. Wenn wir ihnen unseren Dank und unsere Anerkennung aussprechen, hören sie sicher nicht weg! Dass dies gleichzeitig Modelllernen für unsere eigene Tätigkeit zu Hause als Berater, Lehrer, Trainer usw. ist, sei nicht verschwiegen. Eine wichtige Bedingung für Lernerfolg jedenfalls ist hier erfüllt. Der Gedanke des Lernens am Modell oder Vorbild führt zum nächsten Punkt.

2. Lernen beruht sehr oft auf Nachahmen und durch Nachahmen ausgelöstes Selbst-Entdecken. Lernen bedarf der Personen und Prozesse als Modell.

Die Bedeutung des Aspekts des Modelllernens war unter dem Stichwort "Vorbild" auch schon vor der Individualpsychologie bekannt. Sie wird aber auch heute noch sowohl in der Schule als auch in Erwachsenenbildung und Beratung sehr oft unterschätzt. Nicht so sehr das, was der Seminarleiter oder die Lehrerin sagt, lehrt, wird erfolgreich gelernt, sondern die Art und Weise, wie sie lehrt einschließlich ihres Äußeren, z.B. ihrer Kleidung. Der Lernende sucht sich darüber hinaus häufig aus der Art und Weise, wie sie lehrt, aus ihrem nonverbalen und emotionalen Verhältnis, das sie zum Lerninhalt selbst hat, aus ihrer Begeisterung oder distanzierten Kühle für den Lerngegenstand, aus, was ihm gefällt und ahmt es nach. Was ausgewählt wird, was nachgeahmt, gelernt wird, ist aber nur sehr schwer oder gar nicht planbar. Sagbar ist nur, dass aus dem Bereich des Verhaltens und des Emotionalen des Lehrenden weit mehr gelernt wird als aus dem, was rational vermittelt wird und dem Curriculum entspricht. Hier wirkt das, was man in der Fachwelt das "geheime Curriculum" nennt (vgl. Zinnecker/Geisler 1973).

Angewandt auf Beratung bedeutet das, dass sich die Beratenen, die Klienten, häufig weit mehr die Art und Weise der Beratungsbeziehung und das darin so wichtige konkrete Verhalten des Beraters auf Dauer aneignen, als dass sie sich langfristig auf die ausdrücklichen sprachlichen Hinweise, Erkenntnis oder gar Ratschläge einlassen. Selbst der kurzfristig gehorsame Klient, z.B. ein Schulkind, bildet da keine Ausnahme. Auf Dauer tritt das gehorsam Angenommene zugunsten eignen Auswählens aus dem Modellverhalten zurück. Sein Verhalten als Berater oder Lehrer gezielt für den Lernerfolg einzusetzen, ist aber wesentlich schwieriger als das Richtige, das Passende zu sagen. Also sind exemplarisch arbeitende Lehrberatung und Supervision zumeist unverzichtbar, und das nicht nur für die Zeit der Berater- oder Trainerausbildung.

3. Nachhaltiger Lernerfolg beruht sehr häufig darauf, dass der Lerninhalt nicht als völlig neuer präsentiert wird, sondern zumindest in Teilen als bereits bekannt wiedererkannt werden kann.

Lernen, in dem einzelne Gegenstände, Sachverhalte, Handlungsweisen als bereits erlebte, beobachtete wiedererkannt werden, wirkt ermutigend. Die Erfahrung: Ich wusste das schon! Ich konnte das schon! ist eine Selbstbestätigung und insofern ermutigend. Besonders hilfreich ist dieses Lernen als "Wiedererkennen" bei der Le-

bensstilanalyse innerhalb einer Beratung. Sie gibt, weil sie sich vorzugsweise mit der frühen Kindheit des Klienten beschäftigt, immer wieder Anlass, Teile des Könnens und Wissens des kleinen Kindes im Sinne eines sozial erwünschten Verhaltens des jugendlichen oder erwachsenen Klienten aufzugreifen und mit diesem Wiedererkennen zwecks Steigerung seiner aktuellen sozialen Kompetenz zu ermutigen.

Die Förderung des Lernerfolgs durch Wiedererkennen lässt sich aber beispielsweise auch in der Schule und in der Erwachsenenbildung gezielt nutzen. Schon seit Jahrzehnten wird den Lehrern empfohlen, in erster Linie nicht nachbereitende sondern vorbereitende Hausaufgaben zu erteilen. Vorbereitend sind Hausaufgaben dann, wenn sich die Lernenden in einem für sie zu Hause möglichen inhaltlichen Rahmen an der Vor-Bereitung von thematischen und inhaltlichen Teilen der nächsten Unterrichtssequenz beteiligen, am nächsten Tag die Ergebnisse ihrer Arbeit für die gesamte Klasse vorstellen und sie so erfahren, dass sie selbst das eine oder andere vor dem, was neu zu lernen ist, bereits selbst erfolgreich erarbeitet hatten. Nicht nur mögliche Furcht vor dem bisher fremden neuen Lernstoff fällt weg, der Lernprozess wird ermutigender und zusätzlich erfahren sie, dass sie mit ihrer Vorarbeit positiv für das Lernen aller beigetragen haben.

4. Sollen Lernerfolge langfristig gesichert werden, kann kein Lernen auf das Üben verzichten.

Die Notwendigkeit des Übens ist eine der ältesten Einsichten über das Lernen in Schulen und überall da, wo lernen im Mittelpunkt der Bemühungen steht. Üben ist unverzichtbar. Kleinere Kinder wiederholen erlebte Einzelerfolge, wenn sie nicht behindert werden, lustvoll von sich aus und oft so lange, dass begleitenden Erwachsenen die Geduld ausgeht. Ein Beispiel:

Die zweieinhalbjährige Anna greift in die Legokiste 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 sagt: "Mach es selbst!" Anna guckt etwas überrascht, versucht es dann selbst und erst nach großer Anstrengung gelingt es ihr. Strahlend zeigt sie ihren Erfolg. Dies wiederholt sie jetzt immer wieder: befestigen der beiden Bausteine miteinander, losziehen, der Betreuerin das Ergebnis strahlend zeigen, erneut befesti-

gen usw. Erst nach mehr als zehn Minuten gibt Anna ihr Tun auf und wendet sich anderen Dingen zu.

Kinder üben von sich aus, weil sie Freude haben an dem, was sie neu gelernt haben. Trotzdem kann die Schule und können ihr folgende Lerninstitutionen im Alltag nicht darauf verzichten, notwendiges Üben regelmäßig einzufordern; denn das spontane Üben wird vielen Kindern aus Mangel an Geduld der Erwachsenen früh schon ausgetrieben. Beim Üben in Schule und Erwachsenenbildung wird aber allzu häufig ein grundlegender Fehler gemacht, der nur durch strikte Individualisierung des Lernens, wie es z.B. Maria Montessori, teils in ausdrücklichem Anschluss an Alfred Adler, entwickelt hat, vermieden werden kann.

Wenn Kinder, nicht selten schon im Anfangsunterricht der Grundschule, gezwungen werden, frontal, also für alle mit gleichem Inhalt und auf gleiche Weise vorgetragendem Unterricht, mitzuarbeiten und Lernübungen zu absolvieren, deren Inhalte sie längst kennen und deren Arbeitstechniken (z.B. im Lesen, Schreiben oder Rechnen) sie längst beherrschen, dann vergeht ihnen sehr bald die Freude am Üben. Mit der Zeit vergeht ihnen die Freude auch daran, dass sie schon mehr konnten, als vorgesehen war, z.B. beim Klassenbeginn. Selbständiges Lernen wird ihnen vermiest. Sie verlieren die Lust am Lernen; in besonders krassen Fällen verweigern sie vollständig Aufmerksamkeit und Arbeitsgehorsam, wenn sie erfahren, dass für sie all diese Mühe nicht sinnvoll war. Haben sie nicht recht? Zumal ein Arbeiten nur deshalb, weil andere den betreffenden Unterricht und die Übungen dringend benötigen, ihnen keinen Vorteil bringt, und der Hinweis auf unnötige Arbeit aus Solidarität oder praktiziertes "Gemeinschaftsgefühl", genau betrachtet, eine Lüge ist. Denn es wird die Tatsache verschleiert, dass der Lehrende nicht willens oder nicht fähig war, sein Lehren und seine Arbeitsaufträge den Lernvoraussetzungen seiner Schüler gemäß zu differenzieren.

In diesen und vergleichbaren Fällen muss das Kollektiv der Lernenden aufgelöst werden. Der Unterricht, das gilt für jedes Lernalter, muss so organisiert werden, dass die Lernenden nur das erarbeiten und üben müssen, was ihnen bisher nicht bekannt und von ihnen nicht gekonnt war. Nur so macht ihnen das Lernen Freude; denn sie merken, dass sie Neues kennen lernen und in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten wachsen. Seit der Reformschulbewegung im ersten Viertel des letzten Jahrhunderts liegen

genügend Konzepte vor, die zeigen, wie diese Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts praktiziert werden kann. Auf Montessori und Freinet sei ausdrückliche hingewiesen.

Angewandt auf die Beratung bedeutet dies, Beratung ganzer Abteilungen aus der Arbeitswelt, Teambberatung, Gruppenberatung können oft sehr hilfreich sein, weil die Erfahrung, mit dem Problem nicht allein zu stehen, manche Entmutigung aufhebt. Wenn es aber um die konkreten Analysen des Lebensstils Einzelner, um Konflikt- und Problemlösungen auf analytischer Basis geht, ist die Arbeit mit dem Einzelnen – das geht auch manchmal in der Gruppen, falls der notwendige Datenschutz dies erlaubt – unverzichtbar.

5. Vertieftes Lernen, dauerhafter Lernerfolg setzen voraus, dass sich die oder der Lernende an eine Sache "verlieren" kann.

Was heißt das, sich an eine Sache verlieren? Ein Beispiel:

Ein Elfjähriger sitzt am Abend zu Hause und liest den Roman "Momo" von Michael Ende. Die Mutter, eine Grundschullehrerin, ist beim Elternsprechtag in ihrer Schule. Der Vater, ebenfalls Lehrer von Beruf, muss noch einmal für kurze Zeit weg und bittet seinen Sohn, der Mutter, wenn sie nach Hause kommt, etwas auszurichten. Der Junge antwortet: "Ja, ja!" Der Vater wird lauter: "Du hast doch überhaupt nicht zugehört! Immer bist Du mit Deinen Gedanken wo anders; kannst Du Dich nicht mal für zwei Minuten konzentrieren, wenn ich Dir etwas sagen will!" – "Hast Du was gesagt?" fragt der Junge und schaut zum ersten Mal von seinem Buch auf. Seine Konzentration auf das Gelesene hatte tatsächlich das Zuhören verhindert.

Zu den häufigsten Klagen, mit denen Lehrer im Elterngespräch mangelhafte Lernleistungen einzelner Schüler zu begründen suchen, zählt, das Kind könne sich nicht konzentrieren. Dass diese Begründung nur selten stimmt, lässt sich leicht erkennen, wenn man dasselbe Kind bei seiner Lieblingssendung vor dem Fernsehgerät oder bei seinen Computerspielen beobachtet.

Allerdings ist das Gelingen der Konzentration des Lernenden auf den Lerngegenstand an Bedingungen geknüpft, die nicht immer leicht zu erreichen sind. Die wichtigste ist, dass das Kind vom Anfang seines Lebens an immer wieder ermutigt wird, wenn es sich so völlig an ein Tun, an eine Sache, in eine Aufgabe verloren zu haben scheint, wenn es so in sein Tun eingegangen ist, dass es seine Umgebung nicht mehr wahr-

nimmt. Ermutigen heißt hier vor allem anderen, nicht stören, nicht aus scheinbar erzieherischen Gründen aus der Konzentration herausreißen oder sogar wegen seiner hohen Konzentration tadeln, wie es in unserem Beispiel geschieht. Schließlich hätte der Vater die Nachricht an seine Frau auch aufschreiben können, ohne die Konzentration seines Sohnes zu stören. Die Ermutigung zur Konzentration gilt mit Einschränkungen auch, wenn es sich um die elektronischen Medien handelt. Mit Einschränkungen meint: Nicht jede Sendung, nicht jedes Computerspiel ist geeignet, dass Kinder sich darauf konzentrieren (das gilt übrigens auch für Erwachsene). Folglich ist es im Leben mit Kindern unverzichtbar, dass der Umgang mit den Medien im Hause vorher bedacht und abgesprochen wird, damit die Konzentration des Kindes auf das Medium nicht zu berechtigten Erziehungsbauchschmerzen der Erwachsenen führt. Die Fähigkeit des Kindes, sich an eine Sache zu verlieren, darf jedenfalls von Anfang an nicht zerstört werden.

Eine zweite Bedingung für die Konzentration des Lerners auf den Lerngegenstand ist, dass dieser so zugänglich ist (so präsentiert wird), dass er seine gesamte Attraktivität für das Interesse und die Lernbereitschaft des Lernenden entfalten kann. In Lehrerkreisen nennt man dies Lernmotivation, übersieht aber häufig, dass diese sich aus den Phänomenen der Sache selbst ergibt, daraus nämlich, wie sie sich zeigt und wie sie wirkt. Künstlich herbeigebrachte (sekundäre) Motivationen, wie beispielsweise Belohnung und Vermeidung von Strafe beim Arbeiten, erweisen sich auf Dauer eher lernbehindernd als lernfördernd.

6. Die sechste Lernaussage ist, wie unschwer aus der Magie der Zahlen zu erkennen ist, die verzwickteste. Sie kann mehr als alle anderen missverstanden werden. Manchmal bedarf die Lernförderung eines Menschen vorübergehend eines Eingreifens anderer, das man "Zwang" nennen könnte.

Zur Erläuterung dessen, was gemeint ist, eine Lebenssituation, bei der sich Zwang nicht um des Lernens willen sondern um der Erhaltung des Lebens als notwendig erweist:

Beim Anstieg einer längeren Bergwanderung im Winter auf Skiern mit untergeschallten Fellen, unter Leitung eines erfahrenen Bergführers, gerät die Gruppe unerwartet in einen Schneesturm mit Temperatursturz von mehr als 20°. Trotz angesagten Aufrückens ist der jeweilige Fordermann kaum sichtbar, und jeder

Schritt wird schwerer und schwerer. Nach rund zehn Minuten im Schneesturm lassen sich zwei Studentinnen einfach seitlich in den Schnee fallen und sind mit keinem Argument davon zu überzeugen, dass sich dieses Ausruhen bei den Temperaturen ziemlich schnell als lebensgefährlich erweisen wird.

Denen, die über mehr Durchhaltevermögen verfügen, bleibt schließlich nichts anderes übrig als einige nicht zu sanfte Ohrfeigen. Die Empörung über dieses scheinbar unverschämte Verhalten regt so auf, dass sich beide aufhelfen lassen und weiter mitziehen, nicht ohne den festen Vorsatz, diesen "Schlägen ins Gesicht" ein böses Nachspiel folgen zu lassen. Erst viel später, der Schneesturm hat sich verzogen und schönstem Sonnenschein Platz gemacht, wird auch den beiden langsam klar, dass ihnen die "Schläge" und der infolgedessen steigende Adrenalinspiegel im Blut wahrscheinlich das Leben gerettet haben.

"Zwang" kann – in Ausnahmesituationen – notwendig, ja lebensrettend sein. Nun neigen Kinder dazu, alles auszuprobieren, auch Ausnahmesituationen, und manchmal treten in Lernprozessen Ausnahmesituationen auf. Wenn z.B. eine Kindergruppe im dritten Schuljahr ein etwas schwierigeres Musikstück auf ihren Instrumenten für die Aufführung übt und übt und immer wieder übt, dann hilft irgendwann auch die beste Motivation nicht darüber hinweg, dass niemand mehr Lust hat, weiter zu üben. Niemand hat sie gezwungen, das schwierige Stück auszuwählen; im Gegenteil, die Musiklehrerin hatte sie gewarnt. Aber sie wollten unbedingt, wie Kinder sein können.

Jetzt aber brauchen sie Hilfe, und zwar eine Hilfe, die bereit ist, sich vorübergehend bei ihnen unbeliebt zu machen. Jetzt brauchen sie Ermahnung, wahrscheinlich aufgezwungene Übungszeiten, Trost, aber harte Unnachgiebigkeit, eventuell sogar angeandrohte Sanktionen (die aber im schlimmsten Fall auch durchgesetzt werden könnten). Jetzt wäre Verwöhnung Lernbehinderung. Schließlich hatten sie sich selbst entschieden, die hohe Anforderung auf sich zu nehmen. Härte, Konsequenz vorübergehend, wie gesagt! Wenn dann die Aufführung gelungen ist, spricht niemand mehr, auch die Musiklehrerin nicht, von dem Ärger, dem Schimpfen und den Tränen des erzwungenen Weiterübens. Denn jetzt wird die erbrachte Leistung, der Erfolg gefeiert.

Wohl den jungen Erwachsenen in den ersten Jahren als Berufsanfänger, die in ihrer frühen Schulzeit die Erfahrung gemacht haben, dass sie in der Lage sind, eigene Unlust, eigenen Mangel an Durchhaltevermögen, eigene Angst, es nicht zu schaffen, selbst zu überwinden, auch wenn das wahnsinnig schwer fällt. Die Studentin beispielsweise, die während des Schreibens ihrer Diplomarbeit aufgeben will und nur mit scheinbar liebloser Härte ihrer Professorin, sozusagen aus wütendem Trotz, dann

doch weiterschreibt, hätte es wesentlich leichter gehab, wäre sie viel früher in ihrer Lernkarriere, also z.B. in der Grundschule, nicht so verwöhnt worden, wie es leider heutzutage aus vermeintlicher Kinderfreundlichkeit hier und da üblich ist. Wer lernt, will herausgefordert werden, sonst lohnen sich Mühe und Aufwand nicht. Zum Durchhalten aber bedarf es auch scheinbar nicht kinderfreundlicher Härte. Bildlich gesprochen (nicht wörtlich!), manchmal zeigt "der Tritt in den Hintern", deutlicher, was wir dem Lernenden tatsächlich zutrauen, und wirkt deshalb ermutigender als die vielen lobenden Worte, die uns nicht selten die Mühe mit den Lernenden nur vom Leib halten sollen und nicht selten sogar nur gelogen sind.

7. In die Planung der Lernprozesse und die Kontrolle der Ergebnisse müssen die Lernenden so schnell und so intensiv wie möglich einbezogen werden.

Lernende, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sind keine Versuchskaninchen für wissenschaftlich die Ergebnisse aufrechnende Forschung! Wenn lehren, wie oben gesagt wurde, wirklich nichts anderes ist als "lernen lassen", dann muss es Ziel aller Lehr-Lern-Prozesse sein, dass die Lernenden ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. So wie Bildung immer nur Selbstbildung ist, sowohl im Hinblick auf Bildung als Prozess als auch als Ergebnis, so lernt letztendlich ein Kind, ein Mensch mit Erfolg nur das, was er selbst will und deshalb sich aneignet. Ich kann als Mutter oder Vater beispielsweise ein Kind zwingen, am Tisch zu sitzen und Hausaufgaben zu machen, und ich kann auch kontrollieren, ob Arbeitsergebnisse am Ende richtig sind. Ob das Kind aber "behält", was es gemacht hat, ob es sich an die jeweils passenden Inhalte und Arbeitsmethoden erinnert, wenn es sie eigentlich brauchte, darauf hat kein Lehrzwang einen Einfluss. Gedächtnis und Erinnerung gehören zur Würde und Individualität des einzelnen Menschen und sind von außen nicht auf Dauer manipulierbar, es sei denn, die Würde des Menschen wird mit Drogen oder brutaler Gewalt außer Kraft gesetzt. Die Gedanken sind eben doch frei!

Der Philosoph Friedrich Nietzsche erzählt in seinen "Unzeitgemäßen Betrachtungen": "Der Mensch fragt wohl einmal das Thier: warum redest du mir nicht von deinem Glücke und siehst mich nur an? Das Thier 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)

Zu vergessen ist nicht die zu vermeidende Ausnahme, sondern das ganz normale, alltägliche Geschehen. Wer beispielsweise abends nicht vergessen kann, hat Einschlafschwierigkeiten, findet in extremen Fällen möglicherweise gar keinen Schlaf. Ohne Vergessen also kein gesundes Leben! Aber, was vergessen wurde, daran können wir uns in der Regel erinnern. Sich möglichst an alles erinnern zu können, was einem wichtig ist, das ist auch die Voraussetzung für ein gutes Gedächtnis. Zentrales Problem für erfolgreiches Lernen ist also im Grunde genommen die Frage, wie lässt sich sicherstellen, dass der Lernende sich möglichst immer dann umfassend erinnern kann, wenn er Wissen und Können, das er sich einmal angeeignet hatte, aktuell benötigt, unabhängig davon, ob es sich um Prüfungen oder Tests oder um normale Lebenssituationen handelt.

Nun wissen wir, dass Leistungsdruck und ähnlich unangenehme Grundstimmungen das Erinnerungsvermögen der meisten Menschen negativ beeinflussen. Allerdings, je nach Lebensstil gibt es auch Menschen, die sich durch Leistungsdruck herausgefordert fühlen und deren Erinnerungsvermögen infolgedessen in solchen Situationen besonders gut funktioniert: Prüfungsmenschen. Dies oder das Gegenteil von sich selbst zu wissen, erleichtert das Lernen durch erfolgsfördernde Planung. Wer zu Erinnerungshemmungen neigt, muss halt viel mehr üben, vielleicht auch beratende Hilfe aufsuchen, um die geheime Finalität solcher Hemmungen zu verstehen und auf dieser Basis verändern zu können.

Positiv formuliert bedeutet dies: Unsere im Alltag übliche Furcht vor dem Vergessen ist unbegründet; denn vergessen ist das Übliche, das Normale und Voraussetzung dafür, dass wir uns an etwas erinnern können. Soll die Fähigkeit, sicher zu erinnern, gefördert werden, sind vor allem eine entspannte Atmosphäre und gelingende Ermunterung äußerst lernfördernd, womit wir wieder beim Anfang unserer Erörterung angelangt wären.

In diesem Sinne fordere ich zum Schluss dazu auf: Vergessen Sie alles, was gesagt, gelesen wurde, damit Sie sich auf Wunsch an möglichst viel, was Ihnen hilfreich und wichtig erschien, erinnern können, wenn Sie es brauchen!

Leseempfehlungen:

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

Ende, Michael: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Stuttgart: Thienemanns 1973

Faulstich, Peter u. Hans Josef Tymister: Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist. Augsburg: Ziel Verlag 2002

Heidegger, Martin: Was heißt Denken? Tübingen: Niemeyer 1984⁴

Montessori, Maria: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. Stuttgart: Hoffmann 1928

Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett 1961⁶

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

Stifter, Adalbert: Kazensilber. In: ders.: Bunte Steine. Stuttgart: Kohlhammer 1982. (Historisch-kritische Gesamtausgabe. Bd. 2.2) S. 241-315

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; auch in: Jahresbericht 1996/1997. Heisenberg-Gymnasium Hamburg. S. 11-23

Tymister, Hans Josef u. Wulf Wallrabenstein: Lernen im Deutschunterricht. Methodik und Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer 1982

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

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

Zehrfeld, Klaus: Freinet in der Praxis. Weinheim: Beltz 1979²

Zinnecker, Jürgen und Wolfgang Geisler (Redaktion): Der heimliche Lehrplan. Was wirklich gelernt wird. In: betrifft: erziehung. 5/1973. S. 16-40

"Lehrerhandeln – Disziplin – Strafe"

1. Zum Verständnis des zentralen Titelbegriffs "Disziplin"

Dass der Begriff "Disziplin" heute vieldeutig erscheint, z.B. sowohl "hilfreiche Ordnung" als auch erzwungene "Unterordnung" meinen kann (Werning. 4), geht sprachgeschichtlich auf die Doppelbedeutung lat. *discipulus* = "Schüler und mhd. *discipline* = "geistliche ... Zucht", im 15. Jh. "wissenschaftliches Einzelfach" zurück (Kluge. 135). Allerdings verweist gerade diese sprachgeschichtliche scheinbare Doppeldeutigkeit auf einen zentralen Aspekt ihrer auch heute gültigen Bedeutung: Das Fach, die Sache selbst, der Inhalt, der sprachlich zum Ausdruck kommen soll, also die "Disziplin" als Sache verlangt ein Mindestmaß an "Disziplin" im Sinn der Ordnung, wenn das sprachlich gefasste sachlich richtig verstanden und im Bedarfsfall ohne Bedeutungsverlust erinnert werden soll.

Die einzelnen Wörter z.B. in unserer Sprache sind im Unterschied z.B. zu einem mathematisch definierten naturwissenschaftlichen System vieldeutig. Erst ein jeweils situativer oder sprachlicher Kontext macht das Verstehen dessen, was ausgesagt werden soll, möglich. Dieses "Kontextprinzip" der natürlichen Sprachen macht einerseits die Vielfalt sprachlicher Gestaltung möglich, verlangt aber andererseits ein hohes Maß an Sachkompetenz und geschickter sprachlicher Komposition, damit es gelingt, zu sagen, was gesagt werden soll, und zu verstehen, was gemeint war. Das im Sinne des Kontextprinzips erzwungene Miteinander von Sachwissen und sprachlicher Fertigkeit, also von Sach- und Sprachkompetenz in Abstimmung mit der jeweiligen Handlungssituation lässt sich unter dem Begriff "Disziplin", genauer "Verständigungs-Disziplin" zusammenfassen. Sie ist als solche Voraussetzung und Bedingung jeder Kommunikation und bestimmt das Maß an Verstehen, das jeweils zustande kommt. Damit ist die Förderung dieser "Verständigungsdisziplin" Lernziel jeden Lernens, ob dies als Lehrziel bewusst verfolgt wird oder ob Lernen nur so nebenbei geschieht.

Das Wissen um die Sache, um die es mir geht, und die Beachtung sprachlicher Regeln, wenn ich will, dass meine Mitteilungen verstanden werden, verlangen beide ein Mindestmaß an ordnende Einsicht und Anpassung, ob ich will oder nicht; denn Abweichungen vermindern die Chance der Verständigung, von einzelnen gezielt provo-

zierten Abweichungen abgesehen, die mit Hilfe des rhetorischen Mittels der Verunsicherung eine Steigerung des Verstehens auf Dauer anstreben; deren Anwendung aber erst recht hohe Sach- und Sprachkompetenz voraussetzen. Anpassung an Sache und Sprache ist aber immer auch Unterordnung. Insofern kann das Lernen bei Menschen, die erhöht auf ihre Unabhängigkeit bedacht sind, Widerspruch oder Widerwillen auslösen.

Manche Menschen sind mehr als andere auf ihre Unabhängigkeit bedacht; das gilt vermehrt für das Lebensalter der Pubertät, nicht selten bis weit ins Erwachsenenalter. Auf seine Unabhängigkeit bedacht sein ist in demokratischen Gesellschaften durchaus erwünschtes Persönlichkeitsmerkmal. Was aber, wenn es gerade dort vermehrt auftritt, wo es das gemeinsame Leben, die anderen und den Menschen selbst, schadet? Was aber, wenn es gerade dort vermehrt auftritt, wo um des Lernerfolgs willen vermehrte Anpassung unverzichtbar ist?

Werden allgemeingültige Regeln, Gesetze nicht eingehalten, treten Sanktionen in Form "natürlicher" und "logischer Konsequenzen" (Dreikurs ??) in Kraft. Das gilt vor allem für alle die Fälle, in denen das Nichteinhalten deshalb sozial unerwünscht ist, weil es nachteilige Folgen nicht nur für die Täter sondern auch für seine Mitmenschen hat. Bei schwerwiegenden Verstößen, etwa bei Gesetzesbruch, wird der Verstoß selbst aber auch das Maß "logischer Konsequenzen" richterlich festgehalten und festgesetzt. Dabei werden die je individuellen Voraussetzungen des jeweiligen Regel- oder Gesetzesverstößes, wenn überhaupt, nur in geringem Maße berücksichtigt, etwa nach dem Grundsatz "Dummheit (= Unwissenheit) schützt vor Strafe nicht". Nicht selten bewahren Gesetze und ihre gerichtliche Anwendung den Täter auch vor sich selbst, das heißt, mit der Verhängung einer angemessenen Strafe wird die Hoffnung verbunden, dass es in Zukunft nicht mehr zum Gesetzesbruch kommt und somit der Täter auch selbst in Zukunft vor Schlimmerem bewahrt bleibt.

In diese Welt, in der Konsequenzen des Handelns in der Regel tatsächlich eintreten, führt Erziehung allgemein, die Schule insbesondere ein. Dabei ist unverzichtbares Lehr- und Lernziel, die Sach- und Handlungskompetenz zu erweitern und damit die dazu notwendige Disziplin sicherzustellen. Je schneller die dazu notwendigen Lernprozesse in die Eigeninitiative der Lernenden übergehen und das dazu notwendige

Maß an Disziplin von ihnen selbst erbracht wird, um so größer ist der Erfolg der Eltern und der Lehrer. Das Lernen des Lernens, also Selbstbildung heißt immer auch Selbstdisziplinierung.

Störungen in diesen langwierigen Prozessen, unabhängig davon, was sie auslöst und wie sie ausgelöst werden, muss mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen vorgebeugt werden. Wo sie aufgetreten sind, müssen sie so weit wie möglich zurückgedrängt oder, wenn möglich, eliminiert werden. Bedeutet diese Forderung, dass die Lernenden vor den Folgen möglicher Lernverweigerungen beispielsweise bewahrt werden müssen oder müssen sie, pädagogisch dosiert, mit den natürlichen und logischen folgen, also auch mit möglichen Strafen – wie gesagt, pädagogisch dosiert – konfrontiert werden, damit sie sich in die Welt der Sach- und Handlungskompetenz einleben, die Grenzen ihrer Entscheidungen für oder gegen die in einzelnen notwendigen Lernanstrengungen ausloten können und ihr Maß an Lebenskompetenz mit der Zeit finden?

Die Entscheidung zwischen diesen beiden Handlungspositionen muss in jedem Einzelfall getroffen werden und ist, da für beide Positionen gewichtige Gründe sprechen, nicht einfach. Voraussetzung für eine verantwortete Entscheidung ist es erst einmal, die Quellen und Gründe für die Störung zu verstehen.

Wer unerwünschtes Verhalten verstehen will, darf nicht darauf hoffen, dass die Erziehungswissenschaft so etwas wie eine alle realen Fälle erklärende Wirkung-Ursache-Formel zur Verfügung stellen kann. Die Einzelfälle lernstörenden Verhalten sind überaus vielfältig. Sie sind, wenn überhaupt, nur multikausal zu verstehen und dabei müssen zu den Gründen nicht nur unterschiedlichst Ursachen gezählt werden, dazu gehören auch, wie wir bereits von den Handlungsanalysen des Aristoteles im alten Griechenland wissen, vielfältige finale Anlässe, also Motivationen unterschiedlicher Art. Diese unerlässliche multikausale Erklärung gilt nicht nur von Fall zu Fall, in der Regel gilt sie auch zum Verstehen jedes einzelnen Falles, auch wenn es in der Praxis zumeist notwendig und sinnvoll ist, auf lückenloses Verstehen zugunsten solcher Aspekte zu verzichten, die ins Auge springen, die plausibel sind.

2. Die Balance zwischen notwendiger Konsequenz im Durchsetzen von Disziplin und pädagogischer Rücksichtnahme in Einzelfällen

Schauen wir uns diese Zusammenhänge bei einigen Fallbeispielen an und versuchen dabei, um der Handlungsermöglichung willen, pragmatische Schwerpunktsetzungen für pädagogisch angemessenes Handeln.

1) Im sechsten Schuljahr gehört zu einer gemischten Klasse der 12jährige André, dessen Leistungen wenig Anlass zur Sorgen geben. Die Noten schwanken zwischen "befriedigend" und "gut". Trotzdem gibt es immer wieder massive Klagen über sein Verhalten, sowohl von den Lehrern als auch von Mitschülern. Manchmal genügt eine geringe Kritik an seinem Verhalten, ja sogar eine Hilfsangebot, dass er ausrastet. Es kann sein, dass er dann aufspringt, den Stuhl umwirft, Heft oder Stifte an die Wand wirft oder ähnliches, oft aggressives Verhalten. Erst, wenn er sich danach einige Minuten lang beruhigt hat, ist er wieder ansprechbar. Keiner versteht diese Ausfälle, auch er selbst nicht.

Zu 1) André lebt nach einer Maxime, die in den letzten Jahrzehnten in der Schule immer häufiger zu beobachten ist: Er möchte möglichst alles selbst tun. Hilfe anderer annehmen oder gar erleben, dass er sie braucht, empfindet er als Gehorsam, als Fremdbestimmung. Nur was er selbst gemacht hat, kann er als Erfolg seines Lernens oder überhaupt als Erfolg akzeptieren. Gehorsam hasst er.

Er lebet als Einzelkind unter lauter Erwachsenen, gegen deren andauerndes Besserkönnen er nur schwer ankommt. Was er macht, das macht er entweder ganz, also mindestens so gut wie ein Erwachsener, oder er macht es gar nicht. Auf Kompromisse lässt er sich nicht ein. Hilfe jeglicher Art erlebt er als Versuch, über ihn zu bestimmen.

Für ihn und viele, die wie er Einzelkinder sind, gilt uneingeschränkt die pädagogische Maxime Maria Montessoris: "Hilf mir, es selbst zu tun!" Je mehr es im Unterricht gelingt, dieser Maxime zu genügen, um so geringer werden die Störungen sein, die von ihm ausgehen. Strafen jeglicher Art wären dabei kontraproduktiv; sie würden seine Entmutigung, was Kooperation mit anderen anbetrifft, nur vertiefen. Je sicherer er demgegenüber durch gezielte Anerkennung seiner Lernerfolg wird, um so eher wird er Mut finden, sich auf Zusammenarbeit mit anderen schrittweise einzulassen.

2) In der Grundschule hatte Fritz eine Klasse wiederholt; nun dasselbe nach dem sechsten Schuljahr. Dabei waren sich die Lehrer einig in ihrem Urteil, es mangle Fritz weder an Intelligenz, von seinen im Verlauf der Schulzeit angehäuften Lernlücken einmal abgesehen, noch an Fleiß. Bei Klassenarbeiten aber und Tests schien er alles vergessen zu haben. Ein regelrechter

Schulversager, aber ein freundlicher Junge. Dabei befolgte er ausnahmslos alle Übungsanweisungen; kurzfristig gab es dann auch mal bescheidenen Erfolg, aber auf lange Sicht schien alle Mühe vergebens zu sein. Außerhalb der Schule dagegen, wenn es um eher praktische Arbeiten ging, war er alles andere als ungeschickt.

Zu 2) Fritz ist zweitjüngster unter insgesamt vier Geschwistern. Alle kamen innerhalb von vier Jahren zur Welt. Seine älteste Schwester hat niemals irgendwelche Schulschwierigkeiten gehabt und auch der ältere Bruder ist, mit anderen Lieblingsfächern als die Schwester, in der Schule erfolgreich. Das jüngste Geschwister, seine ein Jahr jüngere Schwester gilt als ziemlich verwöhnt und bedarf hier und da der Nachhilfe, kommt aber auch mit der Schule so gut zurecht, dass sie zum Jahrgangswechsel ein Gymnasium besuchen wird.

Fritz scheint aus der Art geschlagen zu sein, und seine Eltern reagieren seit Jahren mit immer wieder erhöhtem Druck und mit Nachhilfe jeglicher Art. Überhaupt herrscht zu Hause ein "sportliches", wie die Eltern sagen, Klima, in dem jeder versucht, den anderen zu übertrumpfen.

Was niemand bisher erkannt hat, auch er selbst nicht, ist, dass auch Fritz auf seine Weise allen anderen uneinholbar übertrumpft hat. Er ist Sieger darin, Schulschwierigkeiten zu haben, und erreicht damit auf seine Weise mindestens so viel Beachtung, Zuwendung, Sorge, wie die Schulbeste der Familie, seine älteste Schwester. Dieses Lebenskonzept, das ihm selbst in keinster Weise klar ist, geht aber auf. Er ist tatsächlich bester, eben nur von "hinten" gesehen. Wer ihm helfen will, muss ihn in kleinsten Schritten auf den Geschmack bringen, dass er nicht "Sieger" bleiben muss, sondern dass auch kleinste Fortschritte das Leben lebenswerter machen. Wenn es dann gelingt, auch seine Eltern zu überzeugen, dass auch ein Kind mit nur durchschnittlichen Leistenserfolgen liebenswert ist und dass das Leben mehr und anderes ist als ein dauernder Wettkampf, gibt es auf Dauer auch für Fritz Aussicht, seine Schullaufbahn zu verbessern. Dass erhöhter Druck oder gar Strafe in diesem Fall nicht helfen, liegt auf der Hand.

3) Die Eltern hatten sich mehrere Jahre erfolglos ein Kind gewünscht. Schließlich wurde Anna geboren. Es war eine sehr schwierige Schwangerschaft und Geburt. Das Kind bedurfte intensiver Pflege und war in den ersten Lebensjahren bei jeder Infektion in großer Gefahr. Als sie in die Schule kam, zeigte sie sich als ein total verwöhntes Kind. Zwar begriff sie sehr schnell,

wenn sie zuhörte. Die meiste Zeit während des Unterrichts aber schien sie zu träumen, oder sie beschäftigte sich mit Dingen, die nicht zum Unterricht gehörten. Sie schwätzte, versendete und empfing SMS, ihr "handy" unter der Tischplatte versteckt. Ihr Verhalten störte erheblich den Unterricht. Schriftliche Arbeiten erledigte sie nur sehr lückenhaft und ohne jegliche Konzeption. Wo immer sie Hilfe finden konnte, nahm sie diese in Anspruch. Sogar ihre Mitschülerinnen nahmen mit der Zeit Anstoß an ihrem schmarotzenden Verhalten.

Zu 3) Verwöhnte Schülerinnen und Schüler sind in den letzten Jahren nicht gerade seltener geworden. Wie Anna sind sie in der Regel nicht dumm, aber aus ihrer bisherigen Lebenserfahrung faul. Wer von Kleinkind an immer nur bedient wird, gewöhnt sich daran und verzichtet auf Dauer auch auf den Impuls, sich der immer wiederkehrenden Kränkung zu widersetzen, die mit der Verwöhnung einhergeht. Denn jede Verwöhnung enthält unausgesprochen die Botschaft: Ich traue dir nicht zu, dass du die anstehende Aufgabe komplikationslos selbst lösen wirst. Es ist damit zu rechnen, dass Anna wie die meisten verwöhnten Kinder, tief entmutigt ist. Aus ihrer Sicht ist das in Anspruch Nehmen der anderen zum eigenen Vorteil der einzige Ausweg. Die Nachteile, häufig unter Mitschülerinnen gemobbt zu werden, sind der Preis, den sie bereit ist zu zahlen.

Daraus ergibt sich eine mögliche Strategie, wie ihr geholfen werden kann: Verbindung von aufmerksamer Ermutigung mit unnachgiebiger Sanktionierung dessen, was misslungen ist. Sie muss lernen, die Erfahrung zu machen, dass sie immer mehr selbst kann, dass dies auch anerkannt wird und dass die anerkennende Lehrerin (oder Mutter oder Übungsleiterin usw.) nicht aus Nachgiebigkeit reagiert sondern immer, also auch bei Misslungenem, konsequent reagiert. Dass Anna mache logische Konsequenz, vor allem anfänglich als "Strafe" missversteht, schadet auf Dauer nicht. Bewahrung vor den Konsequenzen, verbunden mit "eingreifender Fürsorge" (Heidegger ...??), also Verwöhnung, ist auf Dauer sehr viel entmutigender.

4) Susa war zu jedermann sehr freundlich. Sie erledigte alle Arbeiten und bemühte sich, ausnahmslos im Unterricht aufzupassen. Das gelang ihr aber immer nur sehr kurzfristig; denn sie reagierte auf jeden Störanlass. Da sie unfähig war, "nein" zu sagen, ließ sie sich immer wieder in störendes Geschwätz, oft auch in mehr oder weniger aggressive Unterrichtsstörungen hineinziehen. Sie fürchtete nichts mehr als den Vorwurf: "Streber!" Auf ihr Verhalten angesprochen, zeigte sie sich immer wieder einsichtig, bedauerte ihre Störungen aufrichtig und versprach Besserung. Aber halten konnte sie offensichtlich diese Versprechungen immer nur für

wenige Stunden. Mit der Zeit galt sie als notorische Störerin, und auch ihre Mitschüler benutzten sie nicht selten, um an ihr ihre Aggressionen abzureagieren.

Zu 4) Susa hat zwei ältere Brüder. Von Kindheit an kann sie sich daran erinnern, dass zwischen ihrem Vater und den beiden Brüdern "Meinungsverschiedenheiten" herrschten und diese auch hart ausgetragen wurden. Trotzdem waren ihr Vater und die Mutter stolz auf ihre "Jungs", Vater auf seinen Ältesten, der so viel mit ihm selbst gemeinsam hatte, u.a. die Streitlust, und Mutter auf den jüngeren, der sich sanfter, charmanter gab. Susa war das "Mädchen", durchaus auch Papas, aber trotzdem drohte ihr von Anfang immer wieder, übersehen zu werden, wenn die Männer mal wieder miteinander stritten: Halt du dich raus! Du bist zu klein und nur ein "Mädchen". Du verstehst davon sowieso nichts!

So blieb ihr auf Dauer, wollte sie nicht tatsächlich übersehen werden jeweils dem nach der Nase zu reden, jeweils dem zu gefallen suchen, der gerade da war, und sich der Situation zu entziehen, wenn sie gerade miteinander stritten. Bloß nicht für eine Partei Stellung nehmen, dann wären alle über sie hergefallen. Mutter machte das übrigens genau so. Susas "Lebensstil" (Adler ...??) war schließlich geprägt davon, dass sie ständig versuchte, allen irgendwie zu "gefallen" (Schottky ...??). Meistens gelang das auch; manchmal aber nahm man ihr das übel: Du hängst deine Fahne immer nach dem Wind!

In der Schule schließlich wurde es von Jahr zu Jahr schwieriger, diesen Stil im Umgang mit den anderen, Lehrern wie Mitschülern, aufrecht zu erhalten. Es fehlte ihr vor allem an der Fähigkeit, beim Arbeiten, bei Gesprächen, im Frontalunterricht eine eigene Meinung zu äußern und sich nicht von allen und jedem ablenken zu lassen.

Susa musste vor allem lernen, "nein" zu sagen. Sie brauchte Mut, sich, wenn nötig, unbeliebt zu machen. Dazu brauchte sie einen Lehrer, der es verstand, mit strenger Konsequenz alle ihre Leistungen anzuerkennen – leise, unspektakulär, möglichst ohne viele Worte -, vor allem aber, sie immer dann zu ermutigen, wenn sie sich mal nicht hatte ablenken lassen. Diese Umorientierung, ihr Verzicht darauf, von allen immer "geliebt zu werden, ist ein mehrere Monate langer Prozess. Strenge Konsequenz war auch hier die Bedingung dafür, dass Susa die kleinen Anerkennungen des Leh-

ers als Ermutigung wahrnehmen konnte; denn Verzicht darauf zu glauben, sie müsste von allen anerkannt werden, verlangte viel Mut von ihr selbst.

Der Klassenlehrer im 5. Schuljahr wundert sich, wieso Patrick überhaupt versetzt worden ist. Vielleicht wollte man durch die Versetzung nur erreichen, dass er die Schule wechselte. Nicht nur, dass er in keinem Unterrichtsfach ausreichende Leistungen erbringt. Nach allem, was man erkennen kann, hat er selbst keinerlei Erfahrung, wie Schularbeiten zu erledigen sind und wie notwendiges Üben, z.B. im Rechtschreiben oder im Rechnen, ablaufen könnte. Zu Hause hat er überhaupt keine Gelegenheit, sinnvoll Hausaufgaben zu erledigen, von möglichen Lernhilfen ganz zu schweigen.

Er ist mit diesem Mangel an jeglichem Lernerfolg und mit seinem Lebens insgesamt äußerst unzufrieden. Das kaschiert er mit hoch aggressivem Verhalten, allen gegenüber. Er reagiert auf jegliche Ansprache oder Annäherung ablehnend und stört, wie es aussieht, permanent, aus Langeweile und "überhaupt".

Zu 5) Patricks Problem ist, dass er niemals die Erfahrung gemacht hat, er könne selbst erfolgreich lernen und Lernen könnte für sein Leben irgendwie sinnvoll sein. Manchmal, wenn sein Vater gerade mal nicht betrunken ist und er sich für ihn und seinen jüngeren Bruder interessiert, erzählt er, wie er selbst früher als Kind mit der Schule nie zurecht gekommen, die Lehrer und die meisten Mitschüler gehasst hat und die vielen Strafen, die er hat über sich ergehen lassen müssen – er ist noch mehrmals geschlagen worden –, gerächt hat. Vater scheint heute noch stolz darauf zu sein, wie er und wie oft er den Lehrern das Leben zur Hölle gemacht hat. Auf die Idee, dass seine heutige Arbeitslosigkeit auch mit seiner Schul- und allgemeinen Lernverweigerung zusammen hängt und dass er seinen Mitmenschen auch heute noch das Leben oft genug zur Hölle macht, würde er nie kommen.

Patrick geht es ähnlich. Er hasst die Schule und häufig genug versucht auch er, sich mit groben Störungen des Unterrichts und aggressiven Handlungen erfolgreicher Mitschüler gegenüber für Strafen zu rächen, deren demütigende Wirkung auf ihn er aber niemals zugeben würde. Spaß macht ihm dieses Leben nicht; aber er hat keine Ahnung, wie er es verändern könnte! Die Mahnungen und Ratschläge der Lehrer passten bisher niemals in seine Lebenswelt. Manche Lehrer verhielten sich so nachgiebig, dass er sie im Vergleich zum aggressiven Milieu zu Hause nur als Schwächlinge verachten konnte.

Was er braucht, liegt auf der Hand, ist aber im Alltag des Unterrichtens für die meisten Lehrer nicht machbar. Mit Geduld, freundlicher Strenge und der Bereitschaft, ihn vorübergehend ein wenig von dem spüren zu lassen, was ein Kind an Nähe, Verständnis und Zuwendung bei seinen Eltern erleben kann, muss Patrick vor allem anderen und parallel dazu erfahren, dass es einen Menschen gibt, der zu ihm steht. Von diesem kann er dann auch lernen, wie lernen vor sich geht. Er muss mit ermutigenden Erfahrungen erleben können, dass Arbeiten des Schreibens und Rechnens, des Lesens zur Unterhaltung und des Lesens zwecks Sachinformation nicht überflüssige Quälerei sind, sondern auch Freude machen. Kurz, er muss eine Chance bekommen, die bisher fehlende Lernatmosphäre zu erfahren, einschließlich ihrer weniger erfreulichen Anteile, nämlich der Enttäuschungen und negativen Konsequenzen, die eintreten, wenn wichtige Arbeitsschritte versäumt oder verweigert wurden. Dies aber ist eine Sonderbehandlung, die nur in zusätzlichem Einzelunterricht oder in einer Kleingruppe möglich ist, z.B. durch die Mitarbeit eines speziell geschulten Sozialpädagogen an der Schule.

Literatur:

Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin: Gruyter 1960¹⁸

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

Werning, Rolf: Disziplin. Pädagogische Beziehungen gestalten. In: Friedrich Jahresheft XX 2002. (Seele) S. 4-7

"Manchmal kann es hilfreich sein, mit der Tür ins Haus zu fallen – Fallbezogene Überlegungen zu einem erfolgsfördernden Gefüge der Beratung"

1. "Mit der Tür ins Haus fallen"

Wer als nicht zu einem Haus Gehörender ins Haus will, kommt in der Regel durch die Tür. Ist sie verschlossen, wird er klopfen oder klingeln, und warten, bis ihm geöffnet wird. Versucht er, weil zufällig nicht abgeschlossen war, mit der Tür ins Haus zu fallen, nähme man ihm das zumeist übel.

Ganz anders verhält es sich im Falle eines Brandes mit dem Feuerwehrhauptmann oder einem seiner Kollegen. Lässt sich die Haustür nicht sofort öffnen, wenn er herein muss, um eventuelle Brandopfer zu retten, wird er die Tür augenblicklich eintreten oder mit seiner Axt einschlagen. Im Falle dringender Rettung darf die Tür zwar fallen, nicht aber er ins Haus; denn jede infolge des Fallens und wieder Aufstehens verlorene Minute kann bei den zu Rettenden verlorenes Leben bedeuten.

Gut wäre es, denn es würde die Rettung beschleunigen, wenn er die Zimmer- und Fluranordnung im Haus kennte. Er müsste nicht suchen. Er könnte vorher wissen, wo zu Rettende, von Feuer und Rauch eingeschlossen, zu finden wären. Dann ginge alles sehr schnell.

Die Türen, Flure, Zimmer, Etagen eines Hauses sind vergleichbar den Strukturen einer sozialen, einer geistigen Einheit, vergleichbar den Phasen oder Prozessschritten eines menschlichen Handlungsablaufs. Im Einzelfall variieren sie in kaum nennbarer Zahl. Aber immer da, wo Menschen leben, handeln, nutzen sie vorgefundene Anordnungen vielfältiger Art, eben Strukturen. Sie nutzen sie nicht nur, sie verändern sie, bauen sie aus, bilden neue. Wer sich im Leben, im Handeln mit Menschen einlässt, muss sich bemühen, ihre Lebensanordnungen und Schrittfolgen zu kennen, um in ihrem, einem strukturierten Tanz vergleichbaren, Kommunikations- und Interaktionssystem mittanzten zu können.

2. Vorteile und Gefahren theoretischer Strukturierung eines zusammenhängenden Handlungsgeschehens

Im Beratungsgeschehen sind Gliederungsmerkmale erkennbar. Der Sprachwissenschaftler Dieter Wunderlich hat "Beratung" unter linguistisch-pragmatischen Aspekten untersucht (Wunderlich 1976. S. 351 ff.) und stellte sieben Strukturmerkmale oder Prinzipien heraus, die es ihm erlauben, Beratung als eigenen Sprechakt zu identifizieren (Tymister 1990. S. 18 ff.). Praktischer Beratungsarbeit näher kommt der Adler-Schüler Ferdinand Birnbaum, der in einer Beratung – das gilt sowohl für eine einzelne Sitzung als auch für den jeweiligen Gesamtprozess – fünf "Phasen" ausmacht, die es ihm erlauben, den Arbeitsprozess der Beratung näher zu identifizieren (Birnbaum 1929. S. 29-39).

Birnbaums Phasenmodell liegt den folgenden Überlegungen zu einer möglichen Gliederung der individualpsychologisch bzw. daseinsanalytisch ausgerichteten Beratung zugrunde. Die Kenntnis sich wiederholender Strukturelemente der Gliederung eines ritualisierten kommunikativen Prozesses hat für die praktische Arbeit Vorteile, birgt aber auch Gefahren. Die Strukturelemente als Basis des Rituals sind leicht lernbar und verringern die Furcht des Anfängers, im Verlauf einer Beratung aus Mangel an Einfällen, wie es weitergehen könnte, stecken zu bleiben. Die Beratung lässt sich mit Hilfe der Elemente antizipieren und wird so in Grenzen planbar. Eine gründliche Kenntnis der Strukturelemente fördert auch das Nachdenken, also die kritische Analyse durchgeführter Beratungen. Sie gibt der nachträglichen Erinnerung Haltepunkte, an denen sich, z.B. in der Supervision, ein Beratungsbericht festmachen und damit korrigierend überarbeiten lässt, was u.a. eine Qualitätssteigerung folgender Beratungen ermöglicht.

In diesen Vorteilen liegt aber auch gleichzeitig die Gefahr einer Erstarrung dessen, was Beratung soll bzw. wie sie abzulaufen habe. Was sich als Ergebnis einer Beobachtung der Phänomene typischer Prozessabläufe und ihrer Rituale als Strukturmerkmale zeigte, wird zum Regelwerk, das festlegt, wie eine Beratung durchzuführen sei. Beratungstheorie wird verallgemeinert und damit, gleichsam unter der Hand, zur Norm für das, was in der Beratung zu geschehen hat und wie die einzelnen Schritte aufeinander folgen sollen.

Einer solchen Gefahr droht z.B. zur Zeit die Schulpolitik zu erliegen. Sie erklärt letztlich die Ergebnisse einer international angelegten Untersuchung von Schulunterricht (PISA; vgl. Baumert 2000), die für sich in Anspruch nimmt, den Lernerfolg der Schüler zu untersuchen, zum Maßstab für Schulreform. Es wird nicht gefragt, ob es überhaupt möglich ist, Aussagen über schulischen Lernerfolg zu machen, der dem tatsächlichen Lernen in Schulklassen und nicht ihrem Durchschnitt entspricht, wenn bei Befragungen nicht die kulturellen Unterschiede kindlicher Sozialisation und kindlichen Lernens von Region zu Region in Deutschland, von Land zu Land in Europa, berücksichtigt werden. Auch die untereinander erheblich unterschiedlichen Testsituationen der Befragung, Aufgabenerteilung und Aufgabenerledigung, von der alle kompetenten Lehrer wissen, wie hoch ihr Einfluss auf die von Woche zu Woche erheblich schwankenden Leistungen der Kinder abhängig sind, werden nicht berücksichtigt. Zwar sind Menschen und ihr Verhalten auf Durchschnitte hin mess- und berechenbar. Das jeweilige Ergebnis aber sagt vielleicht etwas über die Brauchbarkeit der jeweiligen Testtheorien für solche Messungen, niemals aber etwas darüber, ob und wie die einzelnen Handlungsprozesse tatsächlich zu bewerten sind und dass sie an den Durchschnittswerten der Tests wie an Vorbildern auszurichten wären.

Das gilt eben auch für die praktische Beratung. Eine durchschnittliche Beratung kann niemals Norm für eine erfolgreiche Beratung sein. Nur Differenzierung und Individualisierung in der Arbeit mit Menschen wahren das, was den Menschen ausmacht, und gewähren Hilfe, das heißt Verstehen und gezielte Handlungskonzepte, immer bezogen auf den einzelnen Fall. Schließlich ist nur im Einzelfall spontanes Abweichen von der Regel möglich nicht selten auch sinnvoll. Das widerspricht nicht dem Adlerschen Prinzip des Gemeinschaftsgefühls. Im Gegenteil, möglichst viel Ermutigungserfolg der jeweiligen Einzelmenschen ist Voraussetzung für erfolgreiches gemeinsames Handeln, Leben. Es gilt aber auch in der Gemeinschaft: Die Ausnahme bestätigt die Regel.

3. Der "Tanz" möglicher Strukturelemente als menschliches Beziehungsgeschehen im "Erwartungsfeld" Beratung

Individualpsychologische Beratung ist eine spezielle Form der mitmenschlichen Kommunikation; das beraterische Verhältnis ist ein Kommunikationsverhältnis. Jede

einzelne Beratung und jeder gesamte Beratungsprozess haben einen je eigenen Verlauf. Trotzdem lassen sich, wie bei einem ritualisierten Tanz, Strukturelemente ausmachen, die eine Identifikation als individualpsychologische Beratung ermöglichen. Die Möglichkeit, in einem ritualisierten Geschehen Elemente kommunikativer Struktur auszumachen, ist nicht auf die wissenschaftliche Erforschung *menschlicher* Kommunikation (vgl. das Standardwerk Watzlawick et al. 1969) beschränkt. Der Quantenphysiker Hans-Peter Dürr z.B. zeigt, dass "Wirklichkeit ... keine *Realität* mehr in der ursprünglichen Bedeutung (lat. res = Ding) einer dinghaften Wirklichkeit (ist). Wirklichkeit offenbart sich primär nur mehr als *Potenzialität*" (Dürr S. 12) mit einer "*holistischen, einer ganzheitlichen Struktur*", die "*Ausdruck*" ihrer "»Unschärfe« ist" (a.a.O. S. 16). Weil diese als Ganzheit zu betrachtende prinzipielle Unschärfe nicht objekthaft vorzustellen ist, können wir sie uns nur in "Gleichnissen" betrachten und uns dabei bemühen, "die charakteristischen und für uns wesentlichen Merkmale" hervorzuheben (a.a.O. S. 21). In diesem Sinne spricht Dürr davon, dass innerhalb eines Atoms seine Teile nicht mehr als Materie objektiv festzustellen sind, wir es vielmehr mit einem *beziehungsartigen* "Tanz" zu tun haben, der im Sinne eines "Erwartungsfeldes" statistisch wahrscheinliche Strukturen ("Wahrscheinlichkeitsverteilung"; a.a.O. S. 120) beobachtbar macht. Damit gilt auch für das Universum, dass es nicht "vieltellig materiell-energetisch aufzufassen ist, vielmehr als "Kosmos, der durch *Beziehungsstrukturen* (Hervorhebung H.J.T) charakterisiert ist" (a.a.O. S. 15). Im Sinne Dürres Denkens in Gleichnissen ist diese Forschungs- und Verstehensweise, wie er es selbst empfiehlt, auch auf menschliche Kommunikation und Kooperation anwendbar, bei der im kommunikativen Erwartungsfeld beobachtbare Strukturelemente, nach einer beobachtbaren Wahrscheinlichkeit verteilt, herausstellbar sind.

Es liegt nahe, auch für die Strukturelemente der Beratung als Sprechakt eine "Wahrscheinlichkeitsverteilung" anzunehmen. Auf die Vorteile dieser Annahme wurde bereits hingewiesen. Sie als standardisiertes Gerüst festzulegen, von dem im einzelnen Alltagsfall nicht abgewichen werden darf, verbietet sich aber unter diesen Voraussetzungen erst recht. So wie sich die Elektronen in der Hülle des Atoms je nach Messmethode "einmal als Teilchen und einmal als Welle" gebärden (Dürr. S. 20) und diese "zwei verschiedenen Erscheinungsformen ... im Rahmen unserer üblichen Objektvorstellung auf keine Weise miteinander in Einklang gebracht werden können"

(ebenda), so kommen verschiedene Forscher wie der Pädagoge F. Birnbaum (1929), der Linguist D. Wunderlich (1976) und der Sozialpädagoge W. Naumann (2004) je nach ihrer Art und Weise, die Phänomene des Sprechakts oder Kommunikationsprozesses Beratung zu betrachten, zu unterschiedlichen Strukturmodellen. Selbst der Philosoph M. Heidegger (1989) entwirft die schriftliche Fassung der Ergebnisse seines Bemühens, als "Arzt der Kultur" (Nietzsche 1954. S. 1087) das "Ereignis" des Seins im Denken der Grundfrage (Heidegger 1989. S. 6 ff.), also unter Absehung von jeglichem Seienden (Leitfrage), in der Form eines "Gefüges" (von Herrmann 1994. S. 17 ff.), in dem die einzelnen "Fugen" durchaus zu den Phasen Birnbaums z.B. parallel gesehen werden können, wie das Schaubild unten zeigt.

Mögliche und tatsächliche Strukturelemente im faktischen Beratungsverlauf, also im Beratungsprozess und in der einzelnen Beratung, einerseits und "**Fügungen des Seins als Ereignis**", die der Philosoph in seiner Tätigkeit als "Arzt der Kultur" (F. Nietzsche) beachtet:

"Phasen" (nach <u>F. Birnbaum</u> und <u>A. Adler</u>)	"Fügungen" (nach <u>M. Heidegger</u> und <u>F.-W. von Herrmann</u>)	"Erwartungsfeld" (nach <u>H.-P. Dürr</u>)
1. Kontakt	Vorblick (I)	
(2.1 Klärung des Anliegens)*	Anklang (II)	
2.2 Entlastung	Zuspiel (III)	(⇒ Forschung
3. Aufdeckung	Der Sprung (IV)	der
4.1 Belastung	Die Gründung (V)	Quantenphysik)
(4.2 Aussicht)*	Die Zukünftigen (VI)	
5. Ablösung	Der letzte Gott (VII)	

* 2.1 und 4.2 gehören nicht zum Phasenmodell Birnbaums; sie wurden vom Autor ergänzt.

Für die folgenden Erläuterungen des Beziehungsgeschehens in Beratungen bildet das Strukturmodell Birnbaums den Leitfaden; denn die dort unterschiedenen Phasen eignen sich in ihrer Nähe zum Beratungsgeschehen bestens zur Verdeutlichung der Argumentation. Außerdem entsprechen sie weitgehend dem "Gefüge", also dem genannten Fugenmodell, das Martin Heidegger seinem wichtigsten Werk nach "Sein und Zeit" (Heidegger 1960) zugrunde gelegt hat (Heidegger 1989).

Birnbaum stellt seine fünf Phasen als ein Verlaufmodell vor. Der Gedanke, dass die Aufeinanderfolge der einzelnen Phasen im Sinne des oben vorgestellten "Erwartungsfeldes" aus der Quantenphysik Dürs (2005) frei variieren kann, spielt bei seinen Überlegungen keine Rolle. Sein Verlaufskonzept hat vielmehr den Vorteil einer Systematisierung des Beratungsgeschehens. Das erleichtert einerseits erheblich die Darstellung seiner Merkmale. Demjenigen, der lernen will, selbst Andere zu beraten, nimmt seine Kenntnis einen Großteil der Furcht, während des Beratungsprozesses entscheidend wichtige Fragen und Beobachtungen auszulassen. Dass dies allgemein für das Verhältnis Theorie-Praxis gilt, sei nur angemerkt. Andererseits, sollte sich der Praktiker von der Tendenz, aus einer theoretischen Systematisierung im Sinne eines Hilfsmodells eine Praxis festlegende und damit Beurteilungen ermöglichende Norm zu machen, frei halten. Schließlich geht es um ein lebendiges Kommunikationsgeschehen in seinen Beratungen.

Allerdings halten auch die folgenden Erläuterungen die Reihenfolge der "Phasen", wie ihr Autor sie vorgegeben hat, ein; denn ihre Veränderung wäre, ohne Bezug zu einem praktischen Fall, nicht hilfreich. Die Reihenfolge hat also auch hier lediglich einen das nachvollziehende Verstehen erleichternde Absicht und keinerlei normative. Grundkenntnisse über die Phasen nach Birnbaum werden im folgenden vorausgesetzt, was jeweils ein über den Erfolg entscheidendes Phänomen im Tanz der Strukturelemente innerhalb einer Beratung sein kann.

Zu 1) **Kontakt**: Jede Beratung beginnt damit, dass sich diejenigen, die beraten werden wollen, mit demjenigen, der zu beraten bereit ist, über das Beratungsanliegen und die zu erwartenden Arbeitsbedingungen, das sogenannte Setting, absprechen. Dies geschieht in der Alltagspraxis nicht selten telefonisch, wobei der erste Telefonkontakt in vielen Beratungsinstitutionen von einer Hilfsperson des Beraters abgewickelt wird.

So wurde das auch bei den seminaröffentlichen Familienberatungen (Wöhler 1990) an der Universität Hamburg gehandhabt. Dabei stellte sich bald heraus, dass dieser erste Kontakt ungeschulte studentische Helfer total überforderte. Die Klienten, Eltern oder Lehrer, die um eine Familienberatung nachsuchten, standen offensichtlich unter so starkem Leidensdruck, dass es sehr schwer fiel, ohne anfängliche Entmutigung zu

verhindern, dass sie am Telefon sofort ihre gesamte Leidensgeschichte erzählten. Nur einen ersten Beratungstermin zu vereinbaren, reichte ihnen in der Regel nicht. Ein ermutigender Verweis auf den vereinbarten Termin und darauf, dass es dann möglich sei, mit dem professionellen Berater zu sprechen, setzte ein beachtliches Maß an Training der Helfer zu ermutigender Gesprächsführung voraus.

Diese Erfahrung, verbunden mit dem Wissen, dass der erste Eindruck häufig den Verlauf und das Ergebnis der gesamten Beratung mit prägt, hat sich im weiteren immer wieder bestätigt, ob der Berater nun mit der Tür ins Haus fiel oder nicht. Bei Gelegenheit der Kontaktaufnahme geschieht ein "Vorblick", wie der Philosoph diesen Beginn seines Denkens der Grundfrage des Seins nennt, und zwar ein Vorblick von beiden Seiten. In der Regel möchten die Klienten, ohne darüber nachzudenken, den Beratenden möglichst schnell einführen in das zu behandelnde Problem, und bei dieser scheinbaren Ungeduld haben sie nicht einmal Unrecht. Aber auch dem Berater sagt sein erster Eindruck häufig Wesentliches.

Zu 2.1 **Klärung des Anliegens**: Inhaltlich ist es in der Anfangsphase der Beratung unumgänglich, dass sich die Kommunikationspartner einigen darüber, was das Anliegen des um Beratung Nachsuchenden genauer ist und ob und unter welchen Bedingungen sich der Berater auf die gewünschte Beratung einlassen will bzw. kann.

Eine Lehrerin hatte beispielsweise um beraterische Hilfe im Zusammenhang mit ihrer schulischen Arbeit gebeten. Hat sie als Klientin aber tatsächlich das Anliegen, Hilfe zu bekommen bei einer sich im Schulkontext regelmäßig einstellenden Migräne, dann identifiziert der Berater dies als erhoffte Therapie einer psychosomatischen Störung, worauf er sich in Deutschland aus juristischen Gründen nicht einlassen darf. Er wird im folgenden seine Klientin ermutigen, sich in fachliche Behandlung (Psychotherapie, Psychoanalyse, Psychiatrie) zu begeben.

Nicht selten ist es für den Klienten bereits eine spürbare Hilfe, wenn es im gemeinsamen Gespräch gelingt, das tatsächliche Anliegen so präzise wie möglich herauszuarbeiten. Manchmal sehen Menschen schon dann Möglichkeiten, ihr Problem selbst, ohne fremde Hilfe, zu lösen, wenn ihnen klar geworden ist, was denn tatsächlich ihr Problem ist. Dies verweist auf den nächsten Punkt, auf "Entlastung".

Zu 2.2 **Entlastung**: Bei dem, was Birnbaum "Entlastung" nennt und sich dem Philosophen Heidegger im Ereignis seines Seinsdenkens als "Zuspiel" zeigt, geht es darum, dass einerseits das Problem oder der Konflikt, dessen Lösung das Beratungsanliegen ist, sachlich richtig und vom Berater nachvollziehbar herausgearbeitet wird. Andererseits ist es für einen positiven Verlauf der weiteren Beratungsarbeit unverzichtbar, dass die mitmenschlich erwünschten Anteile und Teilziele des Handelns, das zum Konflikt geführt bzw. das Problem ausgelöst hat, erkennbar und ermutigend gewürdigt werden. Werden die Handlungsziele und –motive, die dem oberflächlichen Blick zumeist verborgen bleiben, aufgedeckt, zeigt sich, dass darunter auch solche sind, die sozial, also dem "Gemeinschaftsgefühl", dienlich sind und damit ein aufzugreifender Anlass für Ermutigung sein können. Denn der Mensch kann das Böse gar nicht um des Bösen willen tun, wie bereits der Philosoph Thomas von Aquin vor 750 Jahren herausgestellt hat. Das Böse liegt vielmehr darin, dass beim Handeln um eines "guten" Zieles willen sozial verwerfliche Teilziele akzeptiert wurden. Dazu ein Beispiel aus der Beratung:

Ein 14-jähriger ist mit seiner Familie in eine norddeutsche Großstadt gezogen. Er möchte schnellstmöglich wieder Freunde finden und versucht, sich einer Clique Gleichaltriger anzuschließen, wie er es vorher im Dorf auch gemacht hatte. Es gibt aber ein Initiationsritual; er muss einem Erwachsenen 20 € stehlen. Auf der Straße versucht er, einer alten Frau die Handtasche zu entreißen. Es kommt zu einem Handgemenge, bei der die Frau mit ihrem Kopf unglücklich auf die Bordsteinkante stürzt. Sie ist tot.

Die Lehrerin des Jungen stellt den Fall in ihrer Supervisionsgruppe vor. Sie möchte ihm helfen, weiß aber nicht wie. Seit seinem Raubversuch mit Todesfolge kommt ihm überall nur Unverständnis und Kritik entgegen. Nach der Supervision spricht sie mit ihm über das Geschehen und bestätigt ihm, dass sein Wunsch, in der Clique dazuzugehören, nicht nur verständlich, sondern mitmenschlich auch in Ordnung war und ist. Nicht sein Anliegen ist abzulehnen sondern nur das gewählte Mittel. Der Junge wundert sich und sagt, so habe ihm nach seinem furchtbaren Missgriff noch niemand Verständnis gezeigt. Wie sie es sehe, so stimme er völlig zu. Er fasst Vertrauen zu ihr und fragt sie im folgenden, auch im Hinblick auf das zu erwartende Gerichtsverfahren, noch häufig um Rat. Vor allem aber wird deutlich, was sie ihm sagt, nimmt er

ernst und führt er zumeist auch in die Tat um. Die beabsichtigte "Entlastung" war gelungen, ohne von seinem Tun irgend etwas zu beschönigen.

Zu 3. **Aufdeckung:** Beginnen wir mit dem Beispiel: Tim ist 16 Jahre alt. Er wohnt in einer von einem Sozialpädagogen-Ehepaar betreuten Wohneinheit. Sein größter Wunsch ist es, in einem halben Jahr, nach dem Ende der Hauptschule, ein Lehrverhältnis als Kraftfahrzeug-Mechaniker aufzunehmen. Die Zusage eines KfZ-Meisters aus der Umgebung hat er; ein erfolgreicher Hauptschulabschluss ist aber Bedingung. Genau an diesem Punkt droht alles zu scheitern. Immer dann, wenn es ums Schriftliche geht, versagt er, in der Schule so wie zu Hause. Immer wieder nimmt er sich vor zu arbeiten, aber nie führt er den Vorsatz auch aus.

An dieser Stelle scheitert auch der Berater, obwohl er als ein Meister des Ermutigens gilt. Tim stimmt immer zu und tut doch nichts. In seiner Lebenswelt glaubt in Wirklichkeit niemand mehr, dass Tim den Abschluss schaffen kann. Aber niemand wagt, es ihm zu sagen, auch der Berater nicht. Und das war schließlich der springende Punkt, die Nachtseite der bisherigen Beratung. Die ermutigend gemeinten Lügen konnten nicht zum Arbeiten motivieren; denn sie waren nicht glaubwürdig. Tim spürte instinktiv, dass es nur wohlwollendes Gerede war, wenn man versuchte, ihm Mut zu machen, und genau das zeigte ihm, dass man ihm die Wahrheit nicht zutraute. Das machte ihn klein.

Der Berater wagte den "Sprung", einen Sprung in die Wahrheit. Die Mitteilung dieser scheinbare Entmutigung schmerzte, auch ihn. Beide hatten Tränen in den Augen. Aber sie hatte nichts Entwürdigendes mehr für den 16-jährigen. Noch in die Tränen wagte der Berater die Aufdeckung: Wenn du jetzt anfängst, für die Schule zu arbeiten, dann hast du nicht mehr das Gefühl zu tun, was andere dir sagen, kann das sein? Tim nickt, staunend und sichtlich erleichtert. Wenn du jetzt lernst, dann bestimmst du es wirklich selbst. Dann hast du nicht mehr das Gefühl zu gehorchen, wie es bisher immer war, vorher bei deiner Mutter und später dann bei Deinem Betreuer N., seiner Frau, deinem Lehrer und auch bei mir. Sie wollten Dir tatsächlich helfen, aber sie haben dich belogen, weil sie dir in Wirklichkeit nicht zutrauten, selbst zu wissen, was nötig ist, und es selbst zu tun. Kann es sein, dass du es gehasst hast, wenn du gehorchen solltest? Tim antwortete nonverbal, hinter jedem Gedanken nick-

te er, immer heftiger. Das Weinen war vergessen. Es war unnötig, weiteres zur Sache zu sagen.

Auch eine Weiterführung der Beratung wollte er nicht. Er wisse nun, was zu tun sei. Auf die Bitte des Beraters, Tim möge ihm im Herbst selbst mitteilen, ob es geklappt hätte mit der KfZ-Lehre, ließ er sich aber ein. Monate später, irgendwann Ende September, bat er um einen weiteren Termin. Ein Anliegen habe er nicht, sagte er nach der Begrüßung. Er wolle nur sein Versprechen einlösen und selber sagen, dass er nun Auszubildender sei, im KfZ-Handwerk. Den Schulabschluss habe er, wenn auch nur schwach ausreichend, geschafft.

Bei dieser Beratung war der Berater zwar nicht mit der Tür ins Haus gefallen, vielmehr müsste man das Bild umkehren. Es ist sprachlich nicht möglich zu sagen, mit der Tür aus dem Haus fallen, aber genau das war geschehen. Der 16-jährige Klient hatte mitten im Beratungsprozess die Sache in die eigene Hand genommen, Beratung nicht mehr benötigt. Tim hatte die Beziehung mitgeprägt, zum Ende aktiv bestimmt. Der Berater war zuletzt nur noch abwesend anwesend gewesen, Tim hatte von da an selbst gewusst, was er ihm hätte sagen können.

Zu 4.1 **Belastung**: Die bei der Aufdeckung gewonnenen neuen Einsichten in den eigenen Lebensstil bedürfen der "Gründung", wie der Philosoph diese Fuge seines Denkprozesses nennt, der Begründung im Dasein. Manche Klienten bedürfen gerade in dieser Begründungsphase ermutigender Begleitung, damit sie nicht schon nach kurzer Zeit in den Alltagstrott, wie er vor der Beratung zum Problem oder Konflikt geführt hatte, zurückfallen.

So bedarf beispielsweise ein Mensch, der in seiner Kindheit als ältestes von mehreren Geschwistern gelernt hatte, sich immer und überall verantwortlich zu fühlen, einfühlsamer Hilfe, wenn er in seinem Lebensalltag beginnt, hier und da "nein" zu sagen, wenn andere erwarten, dass er, wie bisher, wieder die unangenehmen Pflichten aus Verantwortung auf sich nimmt. Denn, bis er sich daran gewöhnt hat, auch bei notwendigen Arbeiten aus Verantwortung vor sich selbst, aus zu übernehmende Pflichten nur noch auszuwählen, werden seine die Entscheidungen begleitenden Gefühle häufig unangenehm sein, obwohl er kognitiv weiß, dass eine Ablehnung berechtigt ist. Wenn Anliegen, wie "lernen, guten Gewissens nicht jede Verantwortung über-

nehmen", so deutlich dem in der frühen Kindheit erlernten Lebensstilmuster widersprechen, kann der Berater oft guten Gewissens "mit der Tür ins Haus fallen".

Zu 4.2 **Aussicht**: Bevor die Beratung zum Ende kommt, ist ein Blick auf die Zukunft des Klienten sinnvoll. Vor allem ist es wichtig, gemeinsam zu bedenken, mit welchen Unterstützungen und mit welchen Widrigkeiten die Klient bei seinem veränderten Verhalten rechnen muss. Die Unterstützungen muss er als Ermutigungen erkennen und nutzen können, den Widrigkeiten sollte er ins Auge sehen, um sich vor ihren möglichen entmutigenden Wirkungen schützen zu können. Wer beispielsweise, wie im vorhergehenden Punkt angesprochen, lernt, Dauerverantwortung durch verantwortete Auswahl zu übernehmender Aufgaben zu ersetzen, muss abschätzen können, welchen Mitmenschen, z.B. in Partnerschaft und Familie, er in Zukunft helfen muss, mit seinem bisher ungewohnten, aber unerschütterlichen "Nein" zu leben.

Zu 5. **Ablösung**: Selbst wenn in der Regel das gezielte Arbeiten mit den Freudschen Begriffen "Übertragung" und "Gegenübertragung" von Psychotherapeuten ausschließlich ihrer Psychoanalyse zugeordnet wird, kann es unumgänglich sein, z.B. bei "pädagogischen Beratungen" (Tymister 1990 u. 1996), das gegenseitige Übertragungsgeschehen ausdrücklich zu bedenken und zu berücksichtigen, was Freud mit den Begriffen "Übertragung" (Freud 1924. S. 58; 1999. S. 71) und "Gegenübertragung" (Freud 1989. S. 126) sagen wollte. Ein Beispiel aus der Lehrerfortbildung: Einem Lehrer gelingt es, das Vertrauen eines zwar intelligenten aber ziemlich aggressiven und die Lernanstrengungen verweigernden 13-jährigen Schülers zu gewinnen. Immer wieder kommt es zu im Einzelfall recht kurzen Gesprächen zwischen den beiden während des Schulalltags, sogenannten "Tür- und Angel-Beratungen". Immer häufiger zeigt sich Erfolg. Der Junge beginnt von sich aus, auch schwierigere Lernarbeiten erfolgreich zu erledigen, und seine aggressiven Reaktionen auf Mitschüler werden seltener. Dieser Erfolgsprozess in kleinsten Schritten zieht sich über viele Monate hin und verlangt von allen Beteiligten Geduld und gegenseitiges Vertrauen.

Dass man auch ihm vertraut, dass man ihn überhaupt ernst nimmt, ihm zuhört, ihn nicht immer sofort maßregelt, das hatte der 13-Jährige bisher nicht erfahren, auch zu Hause nicht. Schließlich weist ein Satz des Jungen an den Lehrer unmissverständlich darauf hin, was den Ausschlag für den Erfolg gegeben hat. Es ist geschehen, was

Freud "Übertragung" nennt. Der Junge hat den Lehrer zu seinem Ersatzvater, zu seinem Lieblingsvater auserwählt und freut sich über jeden kleinen Kontakt, über jedes kurze Gespräch und jeden Blick.

Nun ist es für die Zukunft beider wichtig, dass der Lehrer versteht, was da geschieht, und dass bei seiner Beraterweiterbildung dieses Wissen nicht der Ausbildung von Psychoanalytikern vorbehalten blieb. Einerseits muss er die Übertragung nämlich annehmen, dabei möglichst, wenn nötig mit Hilfe der Supervision, seine "Gegenübertragungen" erkennen und bedenken. Andererseits ist es für beide, Lehrer und Schüler, unverzichtbar, möglichst bald, wenn anfangs auch unausgesprochen, auf eine *Ablösung* hin zu arbeiten. Mit anderen Worten, je früher es gelingt, mit dem Jungen gezielt auf Verselbständigung, auf intensive Selbstermutigung hin zu arbeiten, je schneller der Junge dann auch wieder auf seinen Ersatzvater zu verzichten lernt, um so erfolgreicher ist die pädagogische Arbeit. Dabei verlangt dieser Ablösungsprozess in kleinen Schritten sehr viel Einfühlung im Schulalltag. Es muss nämlich verhindert werden, dass der Junge die Unterstützung seiner Verselbständigung missversteht als Rückzug des Lehrers, als Zeichen, dass er ihn nicht mehr mag. Diese Enttäuschung und ihre Folgen wären schlimmer als der Anfang. Und doch gilt, je schneller beide wieder frei werden voneinander, einer den anderen nicht mehr braucht, um so besser für beide. Was der Philosoph den "letzten Gott" nennt, ist für die Beratung die Fähigkeit der Klienten, sich erfolgreich selbst zu helfen, selbst zu ermutigen.

Allerdings gilt für Ablösung allgemein: Rückfälle bedürfen oft kurzer Krisenintervention. Aber immer sind sie als Anlass für Ermutigung zu verstehen; denn zurückfallen kann nur, wer bereits nach vorne gekommen war.

4. Zusammenfassung

Modelle der Strukturierung ermöglichen Nachdenken über Beratung, Bemühen um Verstehen dessen, was in der Beratung geschehen ist, und erhoffte Einsichten in notwendige Korrekturen. Sie ermöglichen erfolgreiches Lernen. Das bedeutet Theoriebildung, ermöglicht aber auch sinnvolle Supervision. Immer geht es um den Einzelfall in der Beratung bzw. um das Denken und Handeln der "Wenigen" und "Seltene" (Nietzsche. 1988. S. 550; Heidegger. 1989. S. 11 ff.). Denn erfolgreiche Verbesse-

nung des Einzelfalls und das Denken dessen, der philosophisch zu denken versteht, sind unverzichtbare Voraussetzungen zur Förderung der Gemeinschaft, wenn es gilt, den Zwang zur Gemeinschaft zu verhindern, also das "Handwerk der Freiheit" (Keupp 2003) zu erlernen.

5. Literatur

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

Birnbaum, Ferdinand: Erziehungstechnik. In: Lazarsfeld, Sofie (Hrsg.): Technik der Erziehung. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. Leipzig: Hirzel 1929. S. 29-39

Dürr, Hans-Peter: Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Freiburg/Brsgr.: Herder 2005² (Herder spektrum 5486)

Freud, Sigmund: Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen ... Leipzig/Wien: Deuticke 1924⁷

Freud, Sigmund: Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie. In: ders.: Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1989³. S. 121-132 (= Studienausgabe. Ergänzungsband)

Freud, Sigmund: Selbstdarstellung. In: Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse. Ffm.: Fischer (1971) 1999¹¹

Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer (1926) 1960⁹

Heidegger, Martin: Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis). (entstanden 1936-1938) Frankfurt/M.: Klostermann 1989 (= Gesamtausgabe. Bd. 65) vgl. z.B. S. 6, 9, 81

Keupp, Heiner: Beheimatung als Identitätsarbeit in einer entgrenzten Welt. In: Politische Studien. Sonderheft 2/2003. 54. Jg. Juli 2003. S. 23-32

Naumann, Werner: Impulse der Sozialpädagogik zur Weiterentwicklung theoretischer Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen. In: Hoffmann, Dietrich u. Dieter Kirchhöfer (Hg.): Allgemeinbildung in der Gegenwart. Sitzungsbericht der Leibniz-Sozietät. Band 73. Jg. 2004. (Berlin: trafo-Verlag) S. 127-146

Nietzsche, Friedrich: Brief an Carl von Gersdorff (24.02.1873). In: Schlechta, Karl (Hg.): Friedrich Nietzsche. Werke in drei Bänden. München: Hanser bzw. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1954 ff. Band 3, Briefe, S. 1085 ff.

Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft (318. Weisheit im Schmerz). München: dtv. Band 3. 1988²

Tymister, Hans Josef: Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Begründungen - Funktionen - Methoden. In: ders. (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung, Grundlagen und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1990. S. 9-26 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 13)

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

von Herrmann, Friedrich-Wilhelm: Wege ins Ereignis. Zu Heideggers »Beiträgen zur Philosophie«. Frankfurt/M.: Klostermann 1994

von Herrmann, Friedrich-Wilhelm: La Metafisica nel pensiero di Heidegger. Die Metaphysik im Denken Heideggers. a cura di Aniceto Molinaro. Rom: Urbania University Press 2004 (= Percorsi culturali [n.s.] 1)

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

Wöhler, Heidi: Öffentliche Familienberatung in der Lehrerfort- und -ausbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1990. S. 27-47 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 13)

Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976 (= stw 172)

"Dank an den Dichter Johann Peter Hebel"

I.

Während meiner Arbeit als Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg berichteten eines Tages kurdische Emigranten vom großen Erfolg ihres Straßenfestes in einem Viertel der Altstadt Hamburgs. Nicht nur sie selbst mit ihren Familien und Freunden, auch viele ihrer deutschen Nachbarn hätten teilgenommen, und sie alle hätten viel Freude gehabt, vor allem an den alten Liedern und Tänzen ihrer Heimat im Osten der Türkei. Nur etwas, so sagten sie, könnten sie nicht verstehen. Wenn ihre deutschen Nachbarn selbst ein Straßenfest veranstalteten und sie Gäste wären und sie fragten nach deutschen Volksliedern und deutschen Volkstänzen, dann konnte niemand etwas davon. Es würden schließlich Schlager und andere Pop-Musik vorgeschlagen und manchmal auch amerikanische Folklore. Ob ich ihnen erklären könnte, wurde ich gefragt, warum ihre deutschen Nachbarn ihre eigene Volksmusik nicht kennen, oder gebe es so was gar nicht. "Natürlich gibt es deutsche Volksmusik und Volkstänze", antwortete ich. Ich konnte auch einiges dazu sagen, warum ihre deutschen Mitbürger eigene Volksmusik nicht kennen, etwas über Kulturverfall usw., aber plausibel erklären konnte ich es nicht.

Ob ein Volk Kultur hat, ist immer auch eine Frage nach seinem geschichtlichen Gedächtnis. So gesehen, ist es ein Zeichen lebendiger Kultur, wenn hier im Markgräflerland Dörfer und Kleinstädte ihre Hebelstraße, ihre Hebelschule haben. Nur, eines Dichters gedenken, das verlangt mehr als ihn zum unstrittigen Namensgeber für Straßen und Schulen zu nutzen. Eines *Dichters* gedenken, das heißt vor allem anderen, in seinen Werken lesen. Es ist ein Akt der Dankbarkeit, wenn der Chor auch heute hier in Hertingen, beim Hebel-Schoppen 2005, aus Hebels alemannischen Gedichten singt, und wenn mein Lehrer-Kollege und Freund Frank Dietsche "Das Gewitter" aus Hebels "Alemannischen Gedichten" vorträgt und die Kurzgeschichte "Der Barbierjunge von Segringen" aus seinem "Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes" vorliest, und wenn wir dabei alle fasziniert zuhören. Dies spricht eben auch heute noch von der sprachlichen Kunst unseres verehrten Autors.

Danken und denken sind, wie der Freiburger Philosoph Martin Heidegger betont hat, von der Sprachgeschichte her verwandte Wörter. Wer dankt, gedenkt dessen, dem er sich zu Dank verpflichtet weiß. So gesehen war und ist jeder Hebel-Schoppen, der seit 1910 begangen wurde und wird, ein lebendiger Dank an Johann Peter Hebel.

Was fordert unseren Dank an den Dichter? Was sind Johann Peter Hebels Verdienste, und welche Bedeutung haben diese heute für unser Leben?

Drei Gesichtspunkte aus seinem Werk möchte ich kurz herausstellen und in ihrer Bedeutung für unser kulturelles Leben würdigen:

- Hebel war der erste, der mit seinen Gedichten die alemannische Sprache auf die Höhe deutschlandweit beachteter lyrischer Dichtung erhoben hat, worauf schon zu Hebels Zeit Goethe in seiner Würdigung hingewiesen hat.
- Hebel hat in seinen Kalendergeschichten das alltägliche Leben der Menschen abgehoben von der Ebene einer abstrakt-allgemeinen Moral und auf die ethischer Alltagsklugheit der einfachen Leute seiner Zeit gestellt, was dem Sinne nach einer "Situationsethik" gleichkommt. Damit setzt er in Fragen der Ethik auch uns ein Zeichen, wie wir dem sich heute ausbreitenden Nihilismus entgegen treten können. In der Mitte des letzten Jahrhunderts hat darauf als erster sehr einfühlsam der Literaturphilosoph Walter Benjamin aufmerksam gemacht.
- Schließlich vermag Hebel beizutragen zu unserer notwendigen Gelassenheit im Umgang mit dem heute noch genau so drängenden Problem maßlosen Alkoholkonsums, des Drogenkonsums allgemein. Man lese sein alemannisches Gedicht "Das Gespenst an der Kanderer Straße".

II.

Frank Dietsche trägt Hebels alemannisches Gedicht "Das Gewitter" vor.

Die "Alemannischen Gedichte" Johann Peter Hebels sind vor rund 200 Jahren entstanden. Man hielt bis dato das Alemannische für eine "ungeschliffene Bauernsprache", wie Elmar Vogt in seinem Artikel in den Beiträgen zur Geschichte und Kultur

des Markgräflerlandes 2003 anmerkt (S. 116). Diese Gedichte aber fanden schon zu Lebzeiten Hebels große Beachtung, wie sich den Rezensionen Goethes (Goethe. S. 261-266) und Jean Pauls (vgl. Vogt. S. 116) z.B. entnehmen lässt. Sie machten das Alemannische als eigenständige Sprache, in der

"jedes Ding etwas Bestimmtes bedeutet und nicht Vielerlei, und dass es im ewigen Fluss das Bleibende gibt, das in den wahrhaft reinen menschlichen Verhältnissen, den immer gleichen, in unendlicher Verbindung und Beziehung vorkommenden menschlichen Typen sich ergibt" (Burckhardt. S. 41),

literarisch hoffähig.

Trotzdem gilt vielen Menschen bis heute zu die alemannische Sprache als "Dialekt", als eine sprachliche Abweichung vom Hoch- oder Schriftdeutschen, und das ist häufig auch abwertend gemeint. So z.B., wenn eine Grundschullehrerin aus dem Markgräflerland noch im letzten Jahr ihren Schülerinnen und Schülern grundsätzlich verbietet, Dialekt – und sie meint damit alemannisch – zu sprechen, und das nicht nur in ihrem Deutschunterricht.

Dagegen wissen wir heute, dass das Alemannische kein Dialekt ist, wohl aber viele dialektale Abweichungen kennt, nicht nur im Markgräflerland von Ort zu Ort, sondern im gesamten alemannischen Sprachraum, also vom Elsass bis Vorarlberg, von Nordbaden und Nordschwaben bis zum deutschsprachigen Raum der Schweiz. Die Sprachwissenschaftler Harald Bassler und Hugo Steger zeigen in ihrem Artikel "»Alemannisch« als Teil des Althochdeutschen" 1997 (Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg [Hrsg.]: Die Alamannen. Stuttgart: Theiss 1997 [Ausstellungskatalog]. S. 503 f.), dass es sich vielmehr um eine aus dem Althochdeutschen entstandene selbständige Sprachvariante des Mittelhochdeutschen handelt, wie gesagt, inzwischen mit einer größeren Menge von Dialekten.

Man kann nur hoffen, dass diese Sprache um der kulturellen Vielfalt willen auch dem Druck der modernen Medien zu einer allgemeinen Verflachung auf durchschnittliches Verhalten, nicht nur im Sprachgebrauch wirksam, widerstehen wird. Die Sorge mancher Deutschlehrer an unseren Schulen jedenfalls, unsere Kinder würden im Erlernen der Schriftsprache behindert, wenn sie zu Hause und untereinander Alemannisch sprächen, ist aus sprachpädagogischer Sicht unbegründet. Anderenfalls wäre

es z.B. eine Behinderung des Fremdsprachenunterrichts, wenn die Lernenden außerhalb der Englisch- oder Französischstunden weiter ihre Muttersprache sprechen. Das Gegenteil ist der Fall. Wir wissen, dass die Kinder, die in ihrer Muttersprache kompetent sind, auch im Fremdsprachenunterricht weniger Schwierigkeiten haben. Außerdem wissen wir aus der Erforschung der Kinder, die von vorneherein zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, dass sich diese Mehrsprachigkeit nicht gegenseitig behindert.

Um der Zukunft unserer Kultur willen ist es vielmehr dringend nötig, dass wir mit unseren Kindern und Enkeln regelmäßig Alemannisch sprechen, damit das alemannische Kulturgut keinesfalls verloren geht; denn mit der Muttersprache verbunden ist immer eine gesamte Lebenswelt, die in aller Regel qualitativ tiefgründiger ist als die relative Oberflächlichkeit jeweils moderner Lebensart. Deshalb tragen wir die gleiche Verantwortung auch als Pflicht zur Erhaltung der Markgräfler Tracht und aller mit der Sprache und Kleidung verbundenen geschichtlichen Traditionen. So gesehen ist es ein Lichtblick, dass die Tradition der Sprache und des Tragens der Tracht auch hier beim Hebel-Schoppen gepflegt wird. Der Philosoph Martin Heidegger beispielsweise ist in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts dieser Pflicht zur Pflege des Alemannischen nachgekommen, indem er regelmäßig seinen Enkelkindern (Heidegger, Gertrud. S. 10) oder im privaten Kollegenkreis (a.a.O. S. 363) aus den Alemannischen Gedichten Johann Peter Hebels vorgelesen hat.

III.

Frank Dietsche liest die Kalendergeschichte "Der Barbierjunge von Segringen" aus Johann Peter Hebels "Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes". Segringen übrigens ist eine alemannische Ortsgründung, zwei Kilometer westlich von Dinkelsbühl am Rande der Schwäbischen Alb.

So unterschiedliche Literaturwissenschaftler wie der oben genannte Philosoph Walter Benjamin, der sich 1940 auf seiner Flucht vor dem Nationalsozialismus im Grenzgebiet zwischen Frankreich und Spanien das Leben nahm, und der in Karlsruhe lebende Germanist Franz Littmann (2003. S. 14) machen je auf ihre Weise darauf aufmerksam, dass

"(...) Hebels Geschichten einen doppelten Boden haben. Ist oben Mord und Totschlag, Stehlen und Fluchen, so liegen Geduld, Klugheit und Menschlichkeit unten.

Auf solche Weise macht Hebel die Moral (...) zur Fortsetzung der Epik mit anderen Mitteln. (...) Das Jetzt und Hier der Tugend ist für ihn kein abgezogenes Handeln nach Maximen sondern Geistesgegenwart. (...) Seine Moral ist also gebunden an Situationen, in welchen sie die Leute erst entdecken." (*Benjamin. S. 40*).

Diese am Alltagsleben der Menschen orientierten Regeln mitmenschlicher Kommunikation und Interaktion, wie Hebel sie uns immer wieder neu und konkret, manchmal überraschend, ja erschreckend, manchmal humorvoll, ja lustig, vor Augen führt, bilden von Alters her den Kern dessen, was die *Ethik* mitmenschlichen Lebens ausmacht. Es ist das, woran sich die Menschen in ihrem sozialen Alltag *gewöhnen*; es sind ihre *Gewohnheiten*. Und so nennt auch das aus dem Altgriechischen stammende Wort "Ethos" nichts anderes als das *gemeinsame Wohnen*, eben die *Gewöhnung*. Ethik ist folglich nicht ein hoch abstrakter und im Alltag nur schwer als sinnvoll erkennbarer "kategorischer Imperativ" (Kant. S. 140), sondern meint, nicht nur bei Johann Peter Hebel, die Alltagsklugheit, ja Weisheit des sozialen Lebens. Franz Littmann verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Hebels Lieblingsbuch des Alten Testaments das Buch "Kohélet", also "Prediger Salomo" ist, in dem nicht eine im diesseitigen Leben unerreichbare ideale Lebenswelt propagiert wird, sondern es um ein schlichtes "Carpe diem" (Nutze den Tag) im Sinne des lateinischen Dichters Horaz (65-8 v. Chr.) geht.

Ein kurzer Ausschnitt mag das belegen und anzeigen, wie bedeutsam diese Gedanken auch für uns heute sind:

"So gehe hin und iß dein Brot mit Freuden, trink deinen Wein mit gutem Mut; denn dein Werk gefällt Gott.

Laß deine Kleider immer weiß sein und laß deinem Haupt Salbe nicht mangeln.

Brauche das Leben mit deinem Weibe, das du liebhabst, solange du das eitle Leben hast, das dir Gott unter der Sonne gegeben hat, solange dein eitel Leben währt; denn das ist dein Teil im Leben und in deiner Arbeit, die du tust unter der Sonne."

(*Der Prediger Salomo 9, 7-9; zitiert nach der Luther-Bibel 1912*)

IV.

An dieser Stelle sollte als dritter Text das Gedicht "Gespenst an der Kanderer Straße" aus Johann Peter Hebels "Alemannischen Gedichten" vorgetragen werden. Aus Zeitnot wurde darauf verzichtet. Der geneigte Leser möge es selbst lesen; laut, wenn er des Alemannischen mächtig ist, damit die Sprachkunst des Dichters voll zum Erklingen kommt.

"Versteht ihr mich?" heißt es in diesem Gedicht. "Versteht ihr mich?" ruft uns Hebel auch heute im Zusammenhang mit dem beispielhaft behandelten Alkoholismus des "Gespenstes" zu. Wer Drogen, ob Alkohol in Massen oder andere, konsumiert, ist nicht mehr Herr seiner selbst. Er dreht sich im Kreis; er findet nicht mehr nach Hause und das grundsätzlich, nicht nur im betrunkenen Zustand. Das Gedicht erzählt eine drastisch-amüsante Weise, sich dem ganz und gar aktuellen Problem des Umgangs mit sogenannten Drogenkranken zu stellen. Es zeigt keinen Ausweg. Den müssen wir, immer wieder neu, selbst finden. Aber es mag uns ein Trost sein, dass dieses Problem eine Jahrhunderte alte Geschichte hat, wie Hebel uns zeigt.

Zum Abschluss eine Hausaufgabe, auf die Frank Dietsche und der Autor, da sie nun mal beide und Johann Peter Hebel auch, Lehrer waren, in Treue zu ihrem Beruf, verbunden mit einer Prise Selbstironie, nicht verzichten wollen. Aufgegeben wird, Hebels Kurzgeschichte "Der fromme Rat" aus dem Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreunds zu lesen. Sie eignet sich wie keine andere zum Abschluss, denn mit diesem Text endete 1815 Hebels Engagement als Herausgeber des Jahreskalenders. Sie hatte in katholischen Kreisen viel Anstoß erregt. Die damit zusammenhängende Kritik am Herausgeber des Schatzkästleins hatte Hebel sehr getroffen, hatte ihn entmutigt. Die Geschichte thematisiert klug und nicht ohne ein Quäntchen Schalk ein theologisches Problem, das auch heute noch ungelöst die ökumenische Kooperation zwischen Katholiken und Protestanten, was das gemeinsame Abendmahl bzw. die gemeinsame Kommunion anbetrifft, entscheidend behindert.

V.

Dies nun ist dem Autor Anlass zu einem Schlusswort in eigener Sache und doch auch wieder im Gedenken an den Dichter Johann Peter Hebel: Im Unterschied zu ihm ist der Autor Katholik. Sein Dank gilt deshalb nicht nur dem Dichter, sondern auch sei-

nem Freund und Kollegen Frank Dietsche dafür, dass er ihn bei der Erarbeitung des Vortrags gezielt ermutigt und die Texte so hervorragend vorgetragen hat. Sein Dank gilt aber auch den "Häuptlingen" des Hebel-Schoppens dafür, dass sie ihm die Ehre erwiesen haben, in Hertingen zu Hebels Gedenken zu ihnen sprechen zu dürfen. Der Autor ist sich der Ehre dieses Auftrags, zumal er selbst weder Markgräfler noch überhaupt Alemanne ist, völlig bewusst. Zum Dritten gilt sein Dank der verehrten Frau Pfarrerin dieses Ortes, dieser Kirche. Als Katholik aus der Luther-Bibel in einer evangelischen Kirche vom Ambo aus vorlesen und in Kooperation mit dem protestantischen Kollegen über Johann Peter Hebel vortragen zu dürfen, ist ein Stück praktizierter Ökumene, das auch den hier zu ehrende Dichter gefreut hätte. Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur:

Bassler, Harald und Hugo Steger: »Alemannisch« als Teil des Althochdeutschen. In: Archäologisches Landesmuseum Baden-Württemberg (Hrsg.): Die Alamannen. Stuttgart: Theiss 1997 (Ausstellungskatalog). S. 503 - 510

Benjamin, Walter: Aufsätze. Essays. Vorträge. Gesammelte Schriften. Band II, 1 bis 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991 (= suhrkamp stw 932 [3 Bände]). S. 277 ff., 280 ff., 628 u. 635 ff.

Büchmann, Georg: Geflügelte Worte und Zitatenschatz. Stuttgart: Asmus 1958

Burckhardt, Carl J.: Ein Vormittag beim Buchhändler. München, Hermann Rinn (o.J.)

Goethe, Johann Wolfgang von: Alemannische Gedichte. Für Freunde ländlicher Natur und Sitten, von J. P. Hebel. In: ders.: Werke. Bd. XII. Hamburg: Wegner 1963⁵ S. 261 ff. (= Hamburger Ausgabe)

Heidegger, Gertrud (Hg.): »Mein liebes Seelchen!« Briefe Martin Heideggers an seine Frau Elfride. 1915-1970. München: Deutsche Verlags-Anstalt 1905

Heidegger, Martin: Sprache und Heimat. In: ders. Gesamt-Ausgabe 13. S. 155-180

Heidegger, Martin: Hebel – der Hausfreund. In: ders. GA 13. S. 133-150

Heidegger, Martin: Die Sprache Johann Peter Hebels. In: ders. GA 13. S. 123-125

Kant: Kritik der praktischen Vernunft. In: ders.: Werke in zehn Bänden. Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981. S. 103-302

Littmann, Franz: Handorakel der Lebenskunst. Die Alemannischen Gedichte von Johann Peter Hebel. Karlsruhe: Info Verlag 2003

Vogt, Elmar: Vor 200 Jahren erschienen die Alemannischen Gedichte Johann Peter Hebels ... – in einer ungeschliffenen Bauernsprache. In: Das Markgräflerland. Beiträge zu seiner Geschichte und Kultur. Band 1/2003 (Geschichtsverein Markgräflerland. Erhard Richter. Grenzach-Wyhlen). S. 114-118

"Disziplin durch Strafen?"

In der Praxis gibt es keinen Durchschnittsschüler. Jede Schülerin ist auf ihre Weise, jeder Schüler auf seine Weise verhaltensauffällig. Das gilt auch für Lehrer und andere Menschen! Auch ich war und bin "verhaltensauffällig".

Lernerfolg in der Schule setzt ein Mindestmaß an Arbeitsdisziplin voraus. Arbeitsdisziplin benötigen Schüler sowohl wie Lehrer. In der Schulpraxis kann aber nicht immer davon ausgegangen werden, dass die Lernenden ihre Lerndisziplin in der Familie oder in anderen Erziehungsinstitutionen erfolgreich eingeübt haben. Da die Lehrdisziplin mancher Lehrer auch Lücken hat, neigen sie in Krisensituationen des Unterrichts zu unüberlegt überzogenen Reaktionen. Das führt bei Störungen in der Schulklasse nicht selten zu den Lernerfolg behindernden Eskalationen mit Strafen für die Schüler. Tritt die erhoffte Disziplinierung nicht ein, wird erneut und vermehrt gestraft. Es entsteht ein Teufelskreis, der sich in vielen Schulklassen seit Jahrzehnten kaum verändert hat. Muss das so sein?

1. Zwei Beispiele aus der Schule

1.1 In ein und derselben Klasse einer weiterführenden Schule in Nordrhein-Westfalen unterrichten zwei Lehrer über mehrere Jahre ihr Fach, der eine Deutsch, der andere Mathematik. Der Unterschied bei der Arbeitsdisziplin und folglich beim Lernerfolg ihrer Schüler könnte größer nicht sein. Während im Deutschunterricht so intensiv gearbeitet wird und während des Unterrichts jeder einzelne Schüler damit rechnen muss, zu aktiver Arbeit vor der Klasse herangezogen zu werden, bleibt bis auf ganz geringe Ausnahmen für die üblichen Unterrichtsstörungen der Schüler, begleitet von Ermahnungen und Strafen durch den Lehrer, einfach keine Zeit. Im Mathematikunterricht dagegen reiht sich eine Störung an die andere, und der Geräuschpegel verhindert, dass die gutwilligen Schüler dem Unterricht aufmerksam folgen können. Immer wiederkehrende Ermahnungen, Aufforderungen zum Unterlassen der Störung und Strafen in Form pauschaler Strafarbeiten bleiben erfolglos. Lernerfolg bei diesem Lehrer haben nur die Schüler, deren Eltern oder Nachhilfelehrer aufarbeiten, was im

Unterricht frontal mit Sachkenntnis dargestellt wird, für die Lernenden aber unerreichbar bleibt.

Beide Lehrer standen in dieser Klasse nicht allein. In ihrem Unterricht zeigte sich lediglich extrem, was mehrere andere Lehrer in ihrem Fachunterricht entweder als Förderung oder als Behinderung des Lernerfolgs praktizierten.

Über fünf Jahre konnte diese Schulklasse beobachtet werden: Einigen Lehrern galt die Klasse als "die klügste, die sie bisher in der Schule unterrichtet hätten", anderen als "die undisziplinierteste" und damit als die, die sie am meisten fürchteten. Aus Schülersicht sah das so aus: Je mangelhafter ihr Lernerfolg und ihre Arbeitsdisziplin bei einem Lehrer waren, um so mehr neigte er dazu, seine mangelnde Autorität durch Strafarbeiten auszugleichen, die er der gesamten Klasse aufgab. Ob einzelne Schüler an Störungen, die ihn ärgerten, überhaupt beteiligt waren, vielleicht sogar – ohne sichtbaren Erfolg – gegengesteuert hatten, das interessierte ihn nicht. Und weder die Arbeitsdisziplin noch der Lernerfolg wurden durch die Strafen gefördert; im Gegenteil, die Unterrichtsstörungen wurden von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr immer massiver. Dem gegenüber ließen andere Lehrer, die es verstanden, im Unterricht möglichst alle Schüler aktiv zu beteiligen, bis auf ganz wenige Ausnahmen einfach keine Zeit für Störungen und brauchten infolgedessen auch nicht zu strafen.

1.2 Für die Grundlegung von Arbeitsdisziplin im Unterricht haben Fächer wie Musik, Sport, Kunst eine größere Bedeutung, als es im Schulalltag von vielen Eltern, Lehrern und Schulpolitikern angenommen wird: Die Musik- und Kunstlehrer an einem Gymnasium in Baden-Württemberg führen mit ihren Schülerinnen und Schülern der Abschlussklasse, einigen wenigen professionellen Opernsängern/innen und mit einem großen Projektchor (Eltern und andere Erwachsene aus dem Schulbezirk) nach langer Übungsphase die Oper "Carmen" auf. Es wird ein großer Erfolg, und die Aufführung muss mehrmals wiederholt werden.

Beteiligt sind auch sämtliche Schülerinnen und Schüler eines 5./6. Schuljahres. Weil die zur Verfügung stehende Bühne ziemlich klein ist, agieren der Projektchor und der Kinderchor, also auch die 27 elfjährigen Mädchen und Jungen, vom Zuschauerraum aus und nur teilweise auf der Bühne. Im Unterschied zu den Erwachsenen war bei den Kindern über die gesamte Aufführungszeit nicht die geringste Störung zu beob-

achten. Ihr Lehrer dirigierte das Orchester und die Chöre, für Ermahnungen hätte er keine Zeit gehabt.

In einer Szene mussten die Kinder vom Zuschauerraum auf die Bühne. Sie huschten den Gang zwischen den Sitzreihen entlang und sprangen, kletterten und hangelten sich am Bühnenrand hoch. Der Weg über die Bühnentreppe war ihnen zu lang und passte auch nicht ins Bild der Szene. In diesem scheinbaren Durcheinander halfen sich viele gegenseitig. Alles ging gekonnt und schnell, im scheinbaren Chaos höchst diszipliniert, und es gab kein nennenswertes Geräusch, keine Störung. Für einen erfahrenen Schulmann eine Augenweide! Jedes dieser Kinder wusste offensichtlich, worauf es ankam und dass es in dem großen Ensemble seine Rolle hatte. Die Übertragung dieser Disziplinerfahrung der Kinder in den normalen Schulunterricht, professionelle Unterrichtsführung vorausgesetzt, liegt auf der Hand, und es ist nicht verwunderlich, wenn der Schulleiter berichtet, dass viele Lehrer seines Systems sich darum reißen, in dieser Klasse zu unterrichten. "Man hat dort so gut wie keine Disziplinschwierigkeiten", sagen sie ihm.

2. Was ist Disziplin?

Der Begriff "Disziplin" geht auf lateinisch "disciplina" zurück und meint ursprünglich "Lehre, Wissenschaft, Zucht". Er wurde dementsprechend im humanistischen Denken im Sinne von "wissenschaftlichem Einzelfach" (Kluge. 135) verstanden. Gemeint ist also sowohl die zu lernende Sache selbst als auch die "Ordnung" und "Zucht", die notwendig sind, um sich der Herausforderung des Faches zu stellen, sich das entsprechende Fachwissen anzueignen.

Die Sache, die zu wissen und damit zu lernen ist, wirft von sich her weitere Fragen auf. Demgemäß heißt diszipliniert lernen, diese Fragen ernst nehmen und ihnen denkend und forschend nachgehen. Aufgabe des Unterrichts im weitesten Sinne ist, die notwendige Offenheit und das Lernumfeld zur Verfügung zu stellen, damit dieses fragende und forschende Lernen, je nach Jahrgang mit angemessenen Erfolgserwartungen, ungestört möglich ist. Lernmotivation ergibt sich, so gesehen, aus diesem selbständigen Umgehen mit der Sache selbst. Störungen dieser Sachdisziplin sind

immer Behinderungen beim Lernen, und insofern können sie mit Rücksicht auf die Lernenden nicht toleriert werden.

Zur Sachdisziplin des Lernens gehört auch, dass sich die Überprüfung der Lernergebnisse nicht auf abfragbares Wissen beschränkt, weil dies die Sache (die Sachdisziplin) selbst und die Leistung des Lernenden (die Arbeitsdisziplin) verfälschen würde. Offenheit in diesem Sinne gehört zum Lernen wie zum Lehren und zu beider Evaluation. Empirische Untersuchungen, die diese Offenheit nicht berücksichtigen, sind, so gesehen, disziplinlos.

Damit diese Offenheit nicht zum Mangel an Sachdisziplin verführt und damit das Lernen behindert, bedarf es, wie oben erwähnt, einer sozial-positiven Grundstimmung in der Schule und einer die Konzentration fördernden Arbeitsatmosphäre in der Schulklasse. Verantwortlich dafür sind alle Beteiligten, also die Schulleitung, die Lehrenden so wie die Lernenden selbst. Soziale Grundstimmung und Arbeitsatmosphäre können nicht angesagt oder gar vorgeschrieben werden. Sie ergeben sich vielmehr dann, wenn sich in längerfristigem gemeinsamem Arbeiten alle daran gewöhnen, dass die zu lernende Sache und die zu lösenden Aufgaben oberste Priorität besitzen. Was sich im Miteinander-tun mit der Zeit als förderlich erweist, ist die Gewöhnung (gr. Ethos) und als solche sozusagen moralisch-ethische Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht. Entsprechende Appelle und immer wieder gegebene rationale Begründungen bleiben dagegen auf Dauer ohne Wirkung; das gilt erst recht für das Strafen.

Wer Lehrerinnen und Lehrer beobachtet, deren Unterricht erkennbar den Lernerfolg ihrer Schüler fördert und die sich infolgedessen kaum oder gar nicht mit Disziplinschwierigkeiten plagen müssen, kann eine Reihe von Methoden oder "Techniken" erkennen, die, eine lernfördernde Ausstrahlung der Lehrerpersönlichkeit vorausgesetzt, die Erfolgsaussichten fördern.

3. Methoden oder "Techniken" lernfördernder Arbeitsdisziplin:

- **Vorbeugen bzw. rechtzeitig eingreifen**

Lernhemmende Disziplinschwierigkeiten in einer Lerngruppe oder gesamten Schulklasse kündigen sich zumeist mit scheinbar harmlosen Unregelmäßigkeiten

im Verhalten einzelner an. Lehrer, die geübt sind, solche kleinen Unregelmäßigkeiten frühzeitig zu erkennen, können mit einfachen verbalen oder besser non-verbalen Hinweisen die betreffenden Schüler in die Arbeitskonzentration zurückholen, ohne dass sich eine solche vorbeugende Aktion überhaupt lernstörend auswirkt. Je später der in den meisten Fällen notwendiger Weise unsachliche Eingriff erfolgt, um so störender wirkt er sich bei allen Schülern aus und um so geringer ist seine Aussicht auf direkten Erfolg.

- **konsequente Unterrichtsführung**

Eine der größten Schwächen heute in dem, was man die Erziehung der Kinder und Jugendlichen nennt, ist der Mangel an Konsequenz. Eltern, Erzieher, Lehrer kündigen vieles an, aber nur allzu selten sorgen sie auch dafür, dass das Angekündigte eingehalten wird. Das gilt für negative Folgen unerwünschten Verhaltens genau so wie für Aktionen, die Kinder/Jugendliche sich wünschen. Sehr früh lernen diese, dass es klüger ist, dem, was angekündigt wird, nicht zu trauen. Enttäuschtes Vertrauen kränkt; bestätigtes Misstrauen dagegen hat wenigstens den Vorteil, dass der Misstrauende recht behalten hat.

Mit dieser Erfahrung aber verliert jede mahnende Vorwarnung, wenn es darum geht, Regelbrüchen vorzubeugen, ihr entscheidendes Gewicht; denn niemand rechnet damit, dass eingehalten wird, was angekündigt wurde. Dies gilt auch für das Aufrechterhalten der notwendigen Arbeitsatmosphäre im Schulunterricht. Lehrer, die schnell und sich selbst gegenüber unkritisch bei der Hand sind, negative Sanktionen anzukündigen, wenn regelwidriges Verhalten droht, geraten immer wieder in Verlegenheit, wenn sie die Androhungen in die Tat umsetzen müssten. Nur wenn die Schüler wissen, dass zwar selten gedroht wird, aber dann jede angedrohte Sanktion auch tatsächlich eintritt, darf damit gerechnet werden, dass in aller Regel bereits die Androhung genügt. Absolute Zuverlässigkeit ist eine der Eigenschaften, die von Schülerinnen und Schülern aller Schulformen und –stufen bei Lehrern höchst geschätzt wird.

- **differenzieren bzw. individualisieren**

Die Annahme, dass alle Schüler einer Klasse bereit und in der Lage wären, zu gleicher Zeit mit gleicher Intensität demselben Gedanken zu folgen und für sich selbst dieselbe Lernkonsequenz zu ziehen, ist höchst unrealistisch. Ihre Lebenserfahrungen, aber auch ihre situativen Erlebnisse am Tag und in den Stunden vor dem Schulunterricht sind von Schüler zu Schüler viel zu verschieden, als dass eine solche Übereinstimmung in der Bereitschaft zur Konzentration und bei den Inhalten des Denkens selbst zu erwarten wäre. Das gilt auch für die scheinbar von Unterrichtsstörung zu Unterrichtsstörung vergleichbaren Voraussetzungen und Folgen. Wer verstehen will, wie es zu einer Störung kommt und welche Auswirkungen sie hat, muss den Einzelfall betrachten und unter Berücksichtigung der persönlichen Entwicklung der an der Störung beteiligten Personen – das sind oft nicht nur Schüler – versuchen, die Motive des unerwünschten Handelns nachvollziehen zu können (vgl. Tymister 2006).

Differenzierung, besser noch Individualisierung im Umgang mit Schülern ist unbedingte Voraussetzung für erwünschte Verhaltensänderungen. Das gilt nicht nur für sinnvolles Lernen und den entsprechenden Lernerfolg, das gilt genau so für den Umgang mit auffälligem Verhalten und eine erwünschte Eingliederung der "Störer" in den schulischen Lernprozess. Selbst wenn im Einzelfall alltäglicher Schularbeit nichts anderes übrig bleibt, als auffälliges Verhalten zu sanktionieren, ist eine Beruhigung nur zu erwarten, wenn die als Folge auferlegte zusätzliche Arbeit weder als sinnlose Beschäftigung noch als pauschale Strafarbeit erfahren, sondern gezielt im Einzelfall abgestimmt auf mögliche Lerndefizite des Betroffenen aufgegeben wird.

- **sanktionieren von Verstößen durch "natürliche und logische Folgen"**

Die tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik im Anschluss an Rudolf Dreikurs und Alfred Adler empfiehlt, Kinder/Jugendliche nicht vor dem Eintreten "natürlicher Folgen" zu bewahren, und für den Fall, dass im gemeinsamen Leben und Arbeiten Sanktionen notwendig werden, diese als "logische Folgen" des unerwünschten Tuns verstehbar zu machen. Eine zusätzliche, schriftlich auszuführende, Arbeit z. B. sollte nicht als "Strafarbeit" aufgegeben werden, sondern als Kompensation für durch die Störung versäumte Sachaneignung, also als Ersatz

für versäumte Lernübungen. Eine solche Maxime schließt schon von ihrem Anspruch, genau die Lernsituation des auffälligen Schülers zu treffen, pauschale "Strafen" aus (Dreikurs/Grunwald/ Pepper a.a.O. S. 105 ff). Die Chance, dass die betreffenden Schüler diese Arbeit nicht als Demütigung und damit "entmutigend" sondern als "natürliche Folge" ihres Versäumnisses und damit "ermutigend" erleben (vgl. Dinkmeyer/Dreikurs 2004), ist dann gegeben, wenn der Gesamtprozess tatsächlich nicht klassenöffentlich als "Strafe" gedeutet wird. Dies setzt aber ein diszipliniertes Umgehen des Lehrenden mit seinen eigenen Verärgerungen, mit denen infolge der Unterrichtsstörung zu rechnen ist, voraus. Denn spontan führen diese Verärgerungen zu einer Stimmung, bei der eher Sühne oder gar Rache zu spüren ist als der unbedingte Wille, Auffälligkeiten so schnell wie möglich für eine Zunahme von Lernbereitschaft und Lernerfolg umzudeuten.

- **Medien sparsam, aber gezielt einsetzen**

Wie die Lehrenden mit einem gewissen Recht von der Qualität schriftlicher Schülerarbeiten auf den Lernwillen und die Arbeitsdisziplin ihrer Schüler schließen, so gilt umgekehrt, dass die Schüler, zumeist ohne sich darüber im klaren zu sein, von der Qualität der Unterrichtsführung und Sachpräsentation ihrer Lehrer auf deren Berufsauffassung und Arbeitsdisziplin schließen. Zu einem qualitativen Unterricht gehören viele Variablen. Seit dem Einzug der elektronischen Medien, wie Kopiergerät, Fernsehen, PC, lässt sich eine disziplinierte Unterrichtsführung leicht daran erkennen, wie und in welchem Umfang ein Lehrer diese Medien einsetzt.

Manche überschütten ihre Schüler mit Text- und Bildkopien und glauben, auf diese Weise wäre ein möglichst hoher Lernerfolg sicherzustellen. Das Gegenteil ist der Fall; es entsteht eine Inflation an Informationen, die als solche das Sachinteresse sowohl wie das Lerngedächtnis hoffnungslos überfordert. Nur ein ausgewählt-sparsamer und sachlich gezielter Einsatz jeweils zur Sache passender Medien, dazu gehören dann nicht nur Buch und Text, sondern auch die elektronische Präsentation von für das Lernen wichtigen Bildmaterials, kann sicherstellen, dass Interesse bei den Lernenden erzeugt wird und dass sich das angezielte Wissen als Sachkompetenz dem Gedächtnis einprägt. Der sparsame Einsatz aber verlangt von dem, der aus der Fülle möglichen Materials auswählt, großes Sachwissen,

genaue Kenntnisse über den Lernfortschritt in der Schulklasse, möglichst auch differenziert nach einzelnen Schülern und Schülergruppen, und ein Gespür dafür, welches Medium welche Informationen möglichst lernfördernd präsentieren kann. Diese Forderungen aber sind ein klassischer Fall von dem, worüber hier die Rede ist, von Sach- und Fachdisziplin.

- **sachorientiert, aber Bezug zur Lebenswelt der Lernenden**

Allgemeine und Fachdidaktik sind die herkömmlichen Stichworte für die im Zusammenhang mit Sachdisziplin zu bedenkenden Fragen der Auswahl der Lerninhalte und deren Sachorientierung. In unserem Zusammenhang interessiert aus diesem Umfeld vor allem die Frage nach dem möglichen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden; denn gerade unter auffälligen Schülerinnen und Schülern sind viele, die in ihrem bisherigen Leben viel zu selten die Erfahrung gemacht haben, dass sich Lernen für ihr eigenes Leben als sinnvoll erweist. Je mehr es gelingt, den Lernenden Einblick zu gewähren darin, dass die Lerngegenstände für ihr heutiges und zukünftiges Leben einen Sinn haben, um so leichter gelingt es, sie für eine für den Lernerfolg notwendige Sachdisziplin zu gewinnen.

- **psychiatrische Mittel bei ADHS, z.B. Ritalin?**

In vielen Schulkassen glaubt man heute, dass bei einigen Schülerinnen und Schülern, deren andauerndes unterrichtsstörendes Verhalten von der Fachmedizin auf ein sogenanntes Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom zurückgeführt wird, nur Psychopharmaka ein Mindestmaß an Störungsfreiheit und Aufmerksamkeit im Unterricht sicherstellen könnten. Als Schulpädagoge beobachte ich den zunehmenden Trend zur medikamentösen Therapie mit Skepsis (vgl. Stichwort "Ritalin" im Internet). Auf den Vortrag des Kollegen Rolf Werning in dieser Reihe wird verwiesen.

5. Das Charisma, die Ausstrahlung der Lehrerpersönlichkeit

So hilfreich Methoden und Handlungsorientierungen im Umgang mit auffallenden Schülerinnen und Schülern auch sein mögen, so kann doch nicht geleugnet werden,

dass ein über den Erfolg entscheidender Faktor in der Persönlichkeit des Lehrenden selbst liegt. Ob die pädagogische Intervention eines Erwachsenen tatsächlich im Sinne des sie bestimmenden Zieles wirkt, ist auch und vor allem eine Frage, ob er dem betreffenden Lernenden glaubwürdig erscheint. Glaubwürdigkeit aber ist eine Frage der die Beziehung zwischen Erziehendem und Schüler bestimmenden gegenseitigen Zuneigung, die, als in erster Linie emotional bestimmte und von Stimmungen geprägte, letztlich nicht rational machbar sondern spontan gelenkt ist. In diesem Zusammenhang ist das Charisma, die persönliche Ausstrahlung, von entscheidender Bedeutung. Das gilt in Grenzen auch im Hinblick auf die spontane Reaktion des Lehrenden auf die unterschiedliche Ausstrahlung der Lernenden. Fremde Beobachter werden auch bei gut geschulten Lehrkräften immer wieder beobachten können, dass gewisse Sympathien und Antipathien den alltäglichen Umgang in der Schulklasse prägen. Pädagogisches Charisma und eine möglichst unabhängig Lehr- und Erziehungsweise sind aber nur in engen Grenzen lernbar. Persönlichkeitstrainings für Lehrerinnen und Lehrer passen zwar nicht zum traditionellen Verständnis einer universitären Lehrerausbildung, müssten aber trotzdem weitestmöglich integriert werden.

6. "Prinzipien"

Zusammenfassend lassen sich einige Prinzipien für einen lernfördernden Umgang mit auffallenden Schülerinnen und Schülern (aber auch mit Lehrerinnen und Lehrern) nennen:

- Im Sinne des Prinzips "Ermutigung" sollte der Fokus der Aufmerksamkeit in einer Lerngruppe, Schulklasse, aber auch im Umgang mit jedem einzelnen Lernenden grundsätzlich auf dem liegen, was als Erfolg, gelungene Arbeit oder kooperatives Verhalten erwünscht erscheint.
- Jede Aufgabenstellung sollte sachlich so klar wie möglich erfolgen, damit alle Lernenden eine Chance haben, die Aufgabe selbständig zu lösen und sich die Lösungsleistung als eigene Leistung einprägt.
- Zur unbedingten Ausrichtung des Unterrichts an den Strukturen und Erscheinungsweisen der Sache selbst gehört manchmal auch ein Verzicht auf Har-

monie, wenn unterschiedliche Sachaspekte bzw. Stellungnahmen kompetenter Fachleute einander widersprechen. Dieser Dissens darf nicht aufgelöst werden, vielmehr ist ein "Konsens über den Dissens" sinnvolles Ziel der Sachdisziplin des Unterrichts.

- Die Strukturen und Erscheinungsweisen der Unterrichtsinhalte dürfen nicht zugunsten einer sachfremden Vereinfachung der Lernprozesse simplifiziert werden. Eine gewisse Überforderung gehört als Herausforderung zu einem erfolgsorientierten Unterricht. Unterforderung jedenfalls wirkt für die Lernenden auf Dauer langweilig und führt zu permanenten Störungen.

7. Fachliteratur:

Dinkmeyer Don und Rudolf Dreikurs: Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart: Klett 2004³

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

Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin: Gruyter 1960¹⁸

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

Tymister, Hans Josef: "Zwischen Disziplin und Rücksichtnahme". Fünf Fallgeschichten individualpsychologisch ausgelegt. In: Lernchancen: "Wenn Schüler stören". 49/2006 (Seelze: Friedrich-Verlag) S. 41-45

Werning, Rolf: Schüler mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Vortrag. Symposion "Schüler fallen auf". Didacta Hannover. 23.02.2006

Bibliographische Hinweise:

Hans Josef Tymister: Vorwort zu Dreikurs, Rudolf u. Don Dinkmeyer: Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart: Klett 2004. S. 9-15 S. 3

Sonja Mannhardt: "Ermutigung und Selbstermutigung. Originalbeitrag 2005 S. 10

Hans Josef Tymister: "Beratung und Lernen". In: Magazin für praktizierte Individualpsychologie. (Themenheft 8) Heft 53. Oktober 2005 (Oldenburg) S. 9-13 S.21

Hans Josef Tymister: "Zwischen Disziplin und Rücksichtnahme. Fünf Fallgeschichten individualpsychologisch ausgelegt". In: Lernchancen 49/2006. 9. Jg. S. 41-45 (Seelze: Friedrich Verlag) S. 32

Hans Josef Tymister: "Manchmal kann es hilfreich sein, mit der Tür ins Haus zu fallen – Fallbezogene Überlegungen zu einem erfolgsfördernden Gefüge der Beratung. Vortrag bei der Jahrestagung des ViBD, September 2005. Bad Kissingen (voraussichtlich 2006) S. 42

Hans Josef Tymister: "Dank an den Dichter Johann Peter Hebel". Vortrag beim Hebel-Schoppen Hertingen. 2005. In: Elsass-Gazette Nr. 91. April 2006 (Kulturverein Elsass-Freunde Basel, Postfach 3405, CH-4002 Basel) S. 45-49 S. 56

Hans Josef Tymister: "Disziplin durch Strafen?" Vortrag auf der didacta 2006 in Hannover. VdS Bildungsmedien e.V. (veröffentlicht: www.vds-bildungsmedien.de, Rubrik Downloads) S. 64