

eine Kuh hergibt. Trotz großer Mühen erhält Hans von dieser keine Milch, ja sie tritt ihn sogar mit den Hinterfüßen gegen den Kopf. So tauscht er sie gerne gegen ein Schwein ein. Glücklicherweise gibt es so vorteilhafte Tauschgeschäfte, um Unglück zu vermeiden. Ein Schwein tauscht er gegen eine Gans her. Ein Scherenschleifer tauscht ihm diese gegen einen Schleifstein ein mit dem Versprechen, mit diesem »schnell gutes Geld« verdienen zu können. Als er schließlich diesen Wetzstein in den Brunnen fallen lässt, ruft er aus: »So glücklich wie ich, gibt es keinen Menschen unter der Sonne.« (Brüder Grimm)

Neue Lösungen oder alte Rezepte?

Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in »schwierigen« Zeiten

Reinhard Voß

Seit Anfang der 90er Jahre des zu Ende gegangenen Jahrhunderts wird bei Eltern, Erzieherinnen, Lehrern und anderen »helfenden Berufen« eine Neigung erkennbar, in der Wahrnehmung von und der Auseinandersetzung mit »störenden« Kindern wieder stärker auf traditionelle, individualisierende Erklärungs- und Handlungsmuster zurückzugreifen. Dieses eindeutige »roll-back«, dieses zurück zu »alten Rezepten« lässt sich in der wieder ansteigenden Medikation auffälligen Verhaltens, den kindbezogenen Esoterikmarkt belegen. In der Analyse dieser Entwicklung wird deutlich, dass neben gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen ein deutliches Versagen der traditionellen Pädagogik erkennbar wird. Dem gegenüber werden neue Perspektiven und Einstellungen skizziert, die die Auffälligkeit des Kindes als jeweils »passende« Antwort auf gegebene Lebensumstände ansehen. Diese Sicht ermöglicht es, lebenswelt- und lösungsorientierte Handlungsoptionen zu entwickeln, die die Kinder aus der traditionellen »Beschuldigung der Opfer« entlassen und Eltern wie »Helfern« Entlastung für Ihren Lebens- und Berufsalltag ermöglichen.

Das Risiko des Scheiterns ist in unserer Gesellschaft überall gegenwärtig. Auf dem Weg in die 2. Moderne, so Ulrich Beck, entstehen immer mehr Biografien, die vom Verlust des Arbeitsplatzes oder des Lebenspartners bestimmt sind. 4 Millionen offiziell registrierte Arbeitslose und eine Scheidungsrate, die sich in den Großstädten auf 50 % zubewegt, diese Zahlen sprechen für sich. Besonders betroffen davon sind Kinder und allein erziehende Mütter. Armut bestimmt die Lebenssituation von immer mehr Menschen in unserem Lande. 3,5 % der Bundesbürger lebten 1998 von der Sozialhilfe, ein Drittel davon waren Kinder. Dabei sind es wieder die Kinder, die das Risiko für Familien erhöhen, arm zu werden. Eine kritische Mischung aus Überschuldung, Arbeitslosigkeit und Scheidung reiht immer mehr Menschen der sogenannten Mittelschicht in den sozialen Abgrund. Gewalterfahrungen bestimmen die Lebenssituation von immer mehr Menschen.

Doch auch in jenen sozialen Bereichen, die noch nicht so deutlich durch negative Auswirkungen von Globalisierung und Individualisierung beeinflusst wurden, ist der Verlust der vertrauten Sicherheiten in unseren Wert-

orientierungen, Denk- und Handlungsstrukturen, sind die ständig präsenten Risiken des Scheiterns in Familie, Beruf und anderen sozialen Kontexten deutlich erkennbar. »Unsere gesellschaftlichen Lebensformen verlieren die strukturelle Gefügtheit, die Traditionen und das berechenbare Maß, auf das hin Subjekte ihren Lebensentwurf, ihre Biographie und ihre Identität ausrichten können.« (Keupp 1996, 6) Diese Entwicklung nötigt uns Erwachsene (!), neue Formen der Anpassung zu finden. Für viele von uns ist dies eine Aufgabe, die uns stark bis überstark beansprucht, viele sogar an die Grenzen des Leistbaren führt, andere wiederum völlig überfordert. »Kinder der Freiheit« nennt Ulrich Beck (1997) die Menschen in dieser Zeit um die Jahrtausendwende, die »ihr Leben in die eigenen Hände nehmen« (1996) – ob sie wollen oder nicht – und mit immer mehr Freiheiten leben lernen, die Angst vor diesen neuen Freiheiten bewältigen müssen. Dabei wird die Zahl derer immer größer, die ihr »Unbehagen in der Postmoderne« (Baumann 1998) offen oder durch verschiedene Symptome »verschlüsselt« artikulieren. Der permanente Wandel ist für die Menschen dieser Zeit oft die einzige Sicherheit. »Haltsuche in Haltlosigkeit«, so lautet Helm Stierlins (1997) griffige Formel. Die Erwachsenen sind gezwungen, sich neue, »passende« Formen des (Über-)Lebens anzueignen. Zugleich haben sie aber auch die Chance, den Nutzen, die »Tugend der Orientierungslosigkeit« (Goebel, Clermont 1997) zu erlernen und zu erleben. Dass dies für alle Betroffenen immer auch an die Akzeptanz von Unsicherheit und Schmerz gebunden bleibt, ist eine uralte Lebenserfahrung, Erfahrung, so heißt es in einem mexikanischen Sprichwort, ist eine stachelige Frucht. Zugleich machen die Betroffenen die Erfahrung, eine große Chance erleben, nutzen zu können. Krise bedeutet immer auch Chance, Chancen für eine veränderte, gemeinsame Zukunft.

Die Schule und ihre Entwicklung (ähnliches gilt für den Kindergarten und die anderen pädagogischen Institutionen) wird immer auch von den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Herausforderungen geprägt. Auch hier »bröckeln alte Gewissheiten« (FR 14. 10. 1999). Seit Beginn der 90er Jahre lassen sich auf allen Gebieten des Schullebens deutliche Umbrüche feststellen. Eine andere Kindergeneration, erhöhte, z. T. widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen an die Schule (mehr Leistung vs. größeres sozialpädagogisches Engagement), wachsende multikulturelle Lebensformen, neue Technologien, insbesondere Informationstechnologien stellen ganz neue Anforderungen an Familien und Schulen. Immer mehr Pädagoginnen (Struck 1996, 98 ff.) und Eltern (Beck-Gernsheim 1991) fühlen sich in ihren Erziehungsaufgaben überfordert. Zu alle dem verstärken erhöhte Stundendeputate und größer werdende Klassen erkennbare Burn-Out-Phänomene und frühzeitige Pensionierungen bei Lehrern. Dies geschieht in einer Zeit, da verstärkt auch empirische Befunde die besondere Bedeutung der Schule für den gelingenden Entwicklungsprozess des Kindes unterstreichen. (vgl. ausf. Keogh 1997)

»Lehrer mit ›Schüler-Allergie‹ bittet um Entlassung

Nach drei Jahren Streit um seine ›Schüler-Allergie‹ hat ein Lehrer auf der Nordseeinsel Föhr jetzt aufgegeben. Der 52jährige Staatsdiener, der seit Jahren aus ›Gesundheitsgründen‹ einen weiten Bogen um seine Arbeitsstätte macht, bat Schleswig-Holsteins Schulministerin Gisela Böhrk (SPD) um seine Entlassung. Die oberste Dienstherrin will diesem Wunsch schnellstens nachkommen, hieß es am Donnerstag im Ministerium. Wegen seiner Verweigerungshaltung hatte das Ministerium im Februar ein Disziplinarverfahren gegen den Lehrer eingeleitet und sein Gehalt gesperrt.« (Süddeutsche Zeitung 22. 04. 1994)

Lehrer, die überfordert, ausgebrannt oder krank reagieren, zeigen »passende« Reaktionen auf eine vorgegebene Lebenswelt. Die Individualisierung, die Pathologisierung von Anpassungsproblemen hat inzwischen auch die Gruppe der Lehrer- und Erzieherinnen erreicht. Vielleicht hilft uns diese Entwicklung, auch die Situation des auffälligen Kindes anders zu sehen. Oder sollten wir etwa mehr Therapie und Bestrafung für auffällig gewordenen Pädagoginnen einfordern?

Es muss für jeden einsichtig sein, dass in dieser soziokulturellen Umbruchphase, in der die traditionellen Strukturen und Wertorientierungen, die vertrauten Denk- und Handlungsmuster brüchig geworden sind, die Alltagsbewältigung für Kinder und Jugendliche eine besondere Belastungsprobe darstellt. Während einerseits die Freiheitsgrade von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft sehr hoch sind (Konsum, Freizeitgestaltung), müssen sie andererseits diese Freiheiten mit einer fortschreitenden Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen bezahlen.

Die schwierigen Lebensumstände, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen, lassen sich in der gebotenen Kürze wie folgt skizzieren (Fend 1995, 44):

»arbeitsplatzbedingtes Pendlerdasein der Eltern, so dass Kinder weitgehend sich selbst überlassen sind,
der Fernsehapparat wird zum »Ersatz« für innerfamiliäre Aufsicht und Kommunikation,
Langzeitarbeitslosigkeit belastet die Familien,
Eltern sind häufig von zu Hause fort, z. B. in Höherqualifizierungsmaßnahmen,
Instabilität der Familie durch hohe Scheidungshäufigkeit,
finanzielle Belastungen,
steigender Tabletten- und Alkoholkonsum der Eltern,
Konkurrenzneid und soziale Isolierung der Familien,
Orientierungslosigkeit der Jugend.«

orientierungen, Denk- und Handlungsstrukturen, sind die ständig präsenten Risiken des Scheiterns in Familie, Beruf und anderen sozialen Kontexten deutlich erkennbar. »Unsere gesellschaftlichen Lebensformen verlieren die strukturelle Gefügtheit, die Traditionen und das berechenbare Maß, auf das hin Subjekte ihren Lebensentwurf, ihre Biographie und ihre Identität ausrichten können.« (Keupp 1996, 6) Diese Entwicklung nötigt uns Erwachsene (!), neue Formen der Anpassung zu finden. Für viele von uns ist dies eine Aufgabe, die uns stark bis überstark beansprucht, viele sogar an die Grenzen des Leistbaren führt, andere wiederum völlig überfordert. »Kinder der Freiheit« nennt Ulrich Beck (1997) die Menschen in dieser Zeit um die Jahrtausendwende, die »ihr Leben in die eigenen Hände nehmen« (1996) – ob sie wollen oder nicht – und mit immer mehr Freiheiten leben lernen, die Angst vor diesen neuen Freiheiten bewältigen müssen. Dabei wird die Zahl derer immer größer, die ihr »Unbehagen in der Postmoderne« (Baumann 1998) offen oder durch verschiedene Symptome »verschlüsselt« artikulieren. Der permanente Wandel ist für die Menschen dieser Zeit oft die einzige Sicherheit. »Haltsuche in Haltlosigkeit«, so lautet Helm Stierlins (1997) griffige Formel. Die Erwachsenen sind gezwungen, sich neue, »passende« Formen des (Über-)Lebens anzueignen. Zugleich haben sie aber auch die Chance, den Nutzen, die »Tugend der Orientierungslosigkeit« (Goebel, Clermont 1997) zu erlernen und zu erleben. Dass dies für alle Betroffenen immer auch an die Akzeptanz von Unsicherheit und Schmerz gebunden bleibt, ist eine uralte Lebenserfahrung, Erfahrung, so heißt es in einem mexikanischen Sprichwort, ist eine stachelige Frucht. Zugleich machen die Betroffenen die Erfahrung, eine große Chance erleben, nutzen zu können. Krise bedeutet immer auch Chance. Chancen für eine veränderte, gemeinsame Zukunft.

Die Schule und ihre Entwicklung (ähnliches gilt für den Kindergarten und die anderen pädagogischen Institutionen) wird immer auch von den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Herausforderungen geprägt. Auch hier »bröckeln alte Gewissheiten« (FR 14, 10, 1999). Seit Beginn der 90er Jahre lassen sich auf allen Gebieten des Schullebens deutliche Umbrüche feststellen. Eine andere Kindergeneration, erhöhte, z. T. widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen an die Schule (mehr Leistung vs. größeres sozialpädagogisches Engagement), wachsende multikulturelle Lebensformen, neue Technologien, insbesondere Informationstechnologien stellen ganz neue Anforderungen an Familien und Schulen. Immer mehr Pädagoginnen (Struck 1996, 98 ff.) und Eltern (Beck-Gernsheim 1991) fühlen sich in ihren Erziehungsaufgaben überfordert. Zu alle dem verstärken erhöhte Stundendeputate und größer werdende Klassen erkennbare Burn-Out-Phänomene und frühzeitige Pensionierungen bei Lehrern. Dies geschieht in einer Zeit, da verstärkt auch empirische Befunde die besondere Bedeutung der Schule für den gelingenden Entwicklungsprozess des Kindes unterstreichen. (vgl. ausf. Keogh 1997)

»Lehrer mit »Schüler-Allergie« bittet um Entlassung

Nach drei Jahren Streit um seine »Schüler-Allergie« hat ein Lehrer auf der Nordseeinsel Föhr jetzt aufgegeben. Der 52jährige Staatsdiener, der seit Jahren aus »Gesundheitsgründen« einen weiten Bogen um seine Arbeitsstätte macht, bat Schleswig-Holsteins Schulministerin Gisela Böhrk (SPD) um seine Entlassung. Die oberste Dienstherrin will diesem Wunsch schnellstens nachkommen, hieß es am Donnerstag im Ministerium. Wegen seiner Verweigerungshaltung hatte das Ministerium im Februar ein Disziplinarverfahren gegen den Lehrer eingeleitet und sein Gehalt gesperrt.« (*Süddeutsche Zeitung* 22. 04. 1994)

Lehrer, die überfordert, ausgebrannt oder krank reagieren, zeigen »passende« Reaktionen auf eine vorgegebene Lebenswelt. Die Individualisierung, die Pathologisierung von Anpassungsproblemen hat inzwischen auch die Gruppe der Lehrer- und Erzieherinnen erreicht. Vielleicht hilft uns diese Entwicklung, auch die Situation des auffälligen Kindes anders zu sehen. Oder sollten wir etwa mehr Therapie und Bestrafung für auffällig gewordenen Pädagoginnen einfordern?

Es muss für jeden einsichtig sein, dass in dieser soziokulturellen Umbruchphase, in der die traditionellen Strukturen und Wertorientierungen, die vertrauten Denk- und Handlungsmuster brüchig geworden sind, die Alltagsbewältigung für Kinder und Jugendliche eine besondere Belastungsprobe darstellt. Während einerseits die Freiheitsgrade von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft sehr hoch sind (Konsum, Freizeitgestaltung), müssen sie andererseits diese Freiheiten mit einer fortschreitenden Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen bezahlen.

Die schwierigen Lebensumstände, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen, lassen sich in der gebotenen Kürze wie folgt skizzieren (Fend 1995, 44):

»arbeitsplatzbedingtes Pendlerdasein der Eltern, so dass Kinder weitgehend sich selbst überlassen sind, der Fernsehapparat wird zum »Ersatz« für innerfamiliäre Aufsicht und Kommunikation.

Langzeitarbeitslosigkeit belastet die Familien, Eltern sind häufig von zu Hause fort, z. B. in Höherqualifizierungsmaßnahmen.

Instabilität der Familie durch hohe Scheidungshäufigkeit, finanzielle Belastungen,

steigender Tabletten- und Alkoholkonsum der Eltern,

Konkurrenzneid und soziale Isolierung der Familien,

Orientierungslosigkeit der Jugend.«

Der Bielefelder Gesundheitswissenschaftler Hurrelmann (1990, 155) resümiert: »Kinder und Jugendliche sind von dieser Entwicklung besonders stark betroffen. Sie nehmen nicht nur physiologisch Schaden, sondern sie leiden auch physisch, seelisch und sozial stärker als andere Altersgruppen der Bevölkerung unter der ökologischen Krise.«

Die Reaktionen der Kinder: »Störende« Verhaltensweisen, »Lernstörungen« oder »Hyperaktivität«, aggressives Verhalten, psychosomatische Reaktionen und andere (zumeist kreative) Formen von Symptomsprache, kriminelle Delikte bis hin zum Drogenmissbrauch. Sie signalisieren, wie ein Seismograph, dass unsere Lebenswelt für immer mehr Kinder zum Problem geworden ist. Es ist die veränderte Lebenswelt, die sie zu neuen Anpassungsleistungen zwingt, die wir dann als »störend« oder »krank« bezeichnen. Die Tatsache, dass sich immer mehr Kinder und Jugendliche, entsprechend ihrer Erfahrung und ihrem Erlebnisinhalt von »Gesellschaft«, zunehmend auch gewalttätig äußern, ist Spiegelbild unserer gesellschaftlichen Situation. Die weithin alleingelassenen Kinder sind Ausdruck unserer konkreten Lebenswelt, in der Werte wie Individualisierung, Leistung, Konkurrenz, Konsum und Profit höher eingeschätzt werden als die grundlegenden Bedürfnisse (nicht nur von Kindern). Statt mit ihnen zu reden (nicht über sie), auch über unsere eigenen Ängste und Unsicherheiten, statt ihnen Zeit zu lassen (Pikler 1988), damit sie sich nach ihren ganz individuellen Entwicklungs-, Lern- bzw. Leistungstempi entwickeln können (um sich der neuen Situation anpassen zu können), statt ihren Bedürfnissen nach Liebe, Geborgenheit und Anerkennung, aber auch nach Grenzen und (Sinn-)Strukturen (Kellmer Pringle 1979, Voß 1995) zu entsprechen, versuchen wir allzuoft von einem Standort weit weg von der konkreten Lebens- bzw. Problemsituation des Kindes ihre Individualität, ihre Andersartigkeit, ihren Eigen-Sinn zu verdrängen und sie an eine gesetzte Norm anzupassen (vgl. Voß 1992). Eine Normalität, von der keiner weiß, worin diese heute besteht oder gar morgen sich darstellen wird.

Unruhe treibt viele Kinder um. Sie können sich auf die Anforderungen der Schule nicht richtig konzentrieren, da sie mit den Konsequenzen von Scheidung oder Armut, durch den Leistungsdruck in Familien und Schulen, mit den sozialen Nöten der Freundin oder der Klassenkameradin beschäftigt sind. Die Kinder »der Kinder der Freiheit« haben eine Anpassungsleistung vollbracht, die unserer immer schneller werdenden Lebenswelt entspricht. Dies unterstreichen Freed und Parsons (1998), ein amerikanischer Psychotherapeut und eine betroffene Mutter. Sie betonen, »dass die Mehrheit der Kinder mit der Diagnose ADD tatsächlich das hat, was Hallowell und Ratey als Pseudo-ADD bezeichnen. Sie wurden nicht so geboren; wir haben sie dazu gemacht. Diese Kinder sind ein Produkt unserer schnelllebigen, visuellen, überstimulierenden Kultur«. Die englische Bezeichnung ADD (Attention Deficit Disorder) entspricht dem deutschen Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Sie zitieren die Arbeit zweier Kollegen:

»ADD ist wie das Leben heutzutage. Ich [Hallowell] möchte nicht zu hochtrabende Behauptungen aufstellen, aber ich glaube wirklich, dass dieses medizinische System eng mit der gegenwärtigen Kultur Amerikas verzahnt ist. Das schnelle Tempo des Alltagslebens, die Suche nach dem Sound Bite, die Vorliebe für Fast Food und sofortige Bedürfnisbefriedigung, die weite Verbreitung von Faxgeräten, Mobiltelefonen, Computer-Netzwerken und E-Mail, unser Appetit auf Gewalt, Action und Abenteuer, das Streben nach Gewinn, unsere weitverbreitete Ungeduld, die Vorliebe für Glücksspiele, Extreme und Gefahren – all diese sehr amerikanischen Eigenschaften sind auch dem Aufmerksamkeits-Syndrom sehr ähnlich.« (Freed, Parsons 1998, 34) Sind nicht auch in Deutschland die sogenannten »Hypis« oder die Kinder mit der Diagnose »Aufmerksamkeit-Defizit-Syndrom« (ADS) die typischen Kinder des 21. Jahrhunderts? Oder offenbart sich unser Unbehagen an der Welt, in der wir leben, unbewusst in der fortschreitenden medizinischen Behandlung auffälligen Verhaltens von Kindern? Zu Recht spricht Hartmut von Hentig (1987, 15) die Mahnung aus: »Die Schule muss es erst mit den Lebensproblemen der Kinder aufnehmen, bevor sie an die Lösung ihrer Lernprobleme gehen kann.« Wir müssen uns endlich den drängenden Fragen der Eltern, Erzieher und Lehrer stellen, um weitere Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Die Zeit, in der wir leben, ist schwierig geworden. Die Komplexität der Lebenswelt wird (nicht nur) in den Augen der Betroffenen immer größer. Doch wachsende Komplexität bedeutet nicht zwingend Handlungsunfähigkeit. Vester (1999, 26f.) nennt in Anlehnung an Dörner (1991) sechs Fehler im Umgang mit komplexen Systemen, die zugleich treffend die Situation der Auseinandersetzung mit auffälligen Kindern beschreiben (»falsche Zielbeschreibung, unvernetzte Situationsanalyse, irreversible Schwerpunktbildung, unbeachtete Nebenwirkungen, Tendenz zur Übersteuerung, Tendenz zu autoritärem Verhalten«). Er stellt fest: Wir haben Angst vor komplexen Systemen! Wir denken, dass perfekte Details genügen. Doch das Zusammenspiel wird nicht erfasst! Denn komplexe Systeme verhalten sich anders. Deshalb brauchen wir einen neuen Ansatz. »Wir müssen daher dazu übergehen, das Verhaltensmuster komplexer Systeme in der Weise zu verstehen, wie wir die Funktionen eines Organismus verstehen, und Strategien entwickeln, die das Zusammenspiel und die Selbstregulation der Systemkomponenten ... mit einbeziehen. So etwas lässt sich üben.«

Anstatt die Komplexität als Herausforderung anzunehmen, anstatt uns mit den Folgen von Globalisierung und Individualisierung auseinanderzusetzen, anstatt neue Denk-, Einstellungs- und Handlungsoptionen zu entwickeln, folgen wir weiterhin einem alten Muster und richten den Fokus unserer Aufmerksamkeit auf das angeblich schwierige Kind. Wir sind ein Teil der Geschichte, die wir über schwierige Kinder erzählen. »Die Form der Geschichte des Wiedererzählens ist immer schon«, so Steve De Shazer,

»durch die Art des Erzählens des Erzählers geformt.« (1997, 15). Schwierige Kinder sind schwierig, weil sie uns in Schwierigkeiten bringen. Sie konfrontieren uns mit einem Teil in uns, in unserer Lebenssituation, den wir lieber ausblenden, übersehen möchten. So fixieren wir uns auf das »störende« Kind, fliehen in pädagogischen Aktionismus, Medizinisierung, Therapeutisierung und Esoterik, anstatt uns mit unserem eigenen Spiegelbild zu konfrontieren (vgl. auch Schäfer 1994). Bei Max Frisch (1977, 170) heißt es im Homo Faber: »Außer beim Rasieren, pflege ich nicht in den Spiegel zu sehen; ich kämme mich ohne Spiegel, trotzdem weiß man, wie man aussieht bzw. ausgesehen hat.« Nach wie vor obliegen wir der Macht der Selbsttäuschung, wie uns dies Zauberer und Naturwissenschaftler vor Augen führen (vgl. Claxton 1994).

Die Macht der Selbsttäuschung: Oder wie soll man den Ruf nach härterer Bestrafung für straffällig gewordene Kinder und Jugendliche in unserem Lande verstehen, wie nächtliche Ausgehverbote für Kinder und Jugendliche in Frankreich oder wie wollen Sie gar den Auszug deutscher Polizeipräsidenten nach New York erklären? Letztere studieren dort die angeblichen Wunder von »law and order«, ohne zu unterstreichen, dass in den USA, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau, Millionen neuer Arbeitsplätze geschaffen wurden. Zu gleicher Zeit wurden dort 1,8 Mio. jugendliche Schwarze inhaftiert! Klocke und Hurrelmann (1995, 145) unterstreichen, dass bereits im Übergang vom Kinde zum Jugendalter sich ein direkter, linearer Zusammenhang zwischen dem Grad der sozialen Privilegierung und dem Ausmaß von Gesundheit manifestiert. Eine Übertragung dieser sozialepidemologischen Basiserkenntnisse für den Bereich auffälligen Verhaltens, kann in keiner Weise für gewagt gehalten werden.

Dabei bleibt unbestritten: Es gibt Kinder, die Probleme beim Lesen, Schreiben oder Rechnen zeigen, es gibt Kinder, die starke aggressive oder autoaggressive Verhaltensweisen zeigen, es gibt Kinder, die über ihr zappeliges Verhalten oder ihre motorische Unruhe Eltern und Lehrern den letzten Nerv rauben, es gibt Kinder, die über ihre verzögerte Motorik oder Sprachentwicklung den Eltern Sorgen bereiten, es gibt Kinder mit Kopf- oder Bauchschmerzen, Kinder die bettnässen oder einkoten, die stehlen oder gewalttätig werden, etc. Dies alles gibt es in den verschiedensten Erscheinungs- und Mischformen. Kinder mit auffälligen Verhaltensweisen gab es zu allen Zeiten und wird es auch in der Zukunft geben. Die Aufgabe besteht darin, einen entsprechenden professionellen Umgang mit Kindern, die sich auffällig zeigen, zu erarbeiten und zu realisieren.

Fragt man jedoch nach den gesellschaftlich erkennbaren Antworten, auf die immer deutlicher erkennbaren »Notsignale« von Kindern und Jugendlichen, so wird deutlich, dass gerade in Krisenzeiten der Glaube an die schnellen Lösungen wächst, die Tendenz besteht, auf alte Handlungsmuster, auf alte Rezepte zurückzugreifen. Eine Renaissance der »Scheinlö-

sungen im Umgang mit auffälligen Kindern lässt sich deutlich beobachten und aufweisen. Dazu gehören neben der (Psycho-)Pharmakotherapie vor allem alle auf das Kind fixierten Psychotherapien, Übungsverfahren der Psychomotorik oder aktuelle Erscheinungsformen der Diäten und Naturheilverfahren bis hin zu den wachsenden Angeboten des Esoterikmarktes.

Zur Renaissance kindzentrierter Scheinlösungen: Anzeichen und Hinweise

Mit Blick auf den gegebenen Rahmen sollen gesellschaftlich deutlich erkennbare Hinweise und Anzeichen genügen, die die These der Renaissance der Scheinlösungen unterstreichen. Deutlich betont werden soll, dass die jeweilige Bedeutung der Individualbehandlungen für Kinder, eingebunden in ein übergeordnetes, lebensweltbezogenes Beratungskonzept, unbestritten ist. Allein alle Maßnahmen, die sich von Anbeginn ausschließlich auf das Kind beziehen, sind abzulehnen. Die verbreitete Wirkungslosigkeit kindzentrierter Therapien (allzuoft eine »Einheit« Spiel-/Bewegungstherapie und eine »Einheit« Medikation) führt dazu, dass weitere Behandlungen notwendig werden. Dies bedingt neue kindzentrierte bzw. familien-/schulbezogene Therapien. Eine weitere bedeutsame Konsequenz besteht darin, dass sich die Betroffenen, nach für sie wirkungslosen Behandlungen, von den traditionellen Angeboten der Pädagogik, Psychologie und Medizin abwenden und nach neuen »Heilsbringern« Ausschau halten. So wird die ganze Entwicklung zum Selbstläufer. Am Beispiel der Prohibition unterstreichen Watzlawick u. a., dass ein zu lösendes Problem über ein Mehr des selben nicht zur gewünschten Änderung führt »Die ›Lösung‹ trägt viel mehr selbst weitgehend zur Schwere des Problems bei.« (Watzlawick et. al. 1975, 52) Betrachtet man aktuelle Entwicklungen in der Schulpädagogik, so wird deutlich, dass die traditionelle Blickfixierung auf Methodenkompetenzen ungehindert fortlebt. Die aktuellen »Lösungsversuche« unterstreichen die Notwendigkeit, dass neue Denkmuster, Einstellungen, handlungsleitende Haltungen und entsprechende Handlungskompetenzen erarbeitet und umgesetzt werden müssen.

Pillen für den Störenfried

Die medikamentöse Behandlung sozialbedingter Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, die »Anpassung auf Rezept« (Voß 1992), hat in Deutschland schon eine lange Tradition. Die neu erfundenen Begrifflichkeiten (Hyperkinetisches Syndrom – HKS, Minimale Cerebrale Dysfunktion – MCD), die in den 70er und 80er Jahren eine weite Verbreitung fanden, schufen die Legitimation zu einer weitverbreiteten Psychopharmakotherapie. Nachdem selbst von medizinischer Seite sich diese Konstruktion als einheitliches Krankheitsbild nicht aufrechterhalten ließ – »MCD: Leerfor-

mel oder Syndrom« so der bezeichnende Titel von Esser und Schmidt (1987) – setzte sich in den 90er Jahren (wiederum als US-Import) ein neues Modewort ADD (Attention Deficit Disorder) bzw. ADS (Aufmerksamkeits Defizit Syndrom) mehr und mehr durch, dem eine Stoffwechselstörung zugrunde liegen soll, für die wiederum eine Methylphenidat-Behandlung gefordert wird. In einer kritischen Würdigung resümiert der Kinderarzt und Psychotherapeut Hans von Lüpke (1996): »Wie steht es mit der ›Stoffwechselstörung‹? Beweisen Abweichungen im Neurotransmitterbereich, dass diese Abweichungen für ein Verhalten ursächlich sind? Können sie nicht auch eine Folge, der physiologische Ausdruck von primär psychischen Ereignissen sein? Er resümiert: »Abweichungen im Neurotransmitterbereich erlauben keine ätiologischen und pathogenetischen Schlussfolgerungen, solange nicht die Ursache im biochemischen Bereich bewiesen ist. Ein solcher Beweis fehlt bisher für das ADS.« All jene Wirklichkeiten, die uns die verschiedensten Etiketten wie »Hyperaktivität« (das Modewort der 90er Jahre), »Hyperkinetische Syndrom« (HKS) oder »Minimale Cerebrale Dysfunktion« (MCD) oder »Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom« (ADS) u. a. suggerieren wollen, gibt es nicht. Alle diese Etiketten sind wissenschaftliche Konstruktionen, die den Zugang zu den eigentlichen, je individuellen Signalen einer zum Problem gewordenen Lebenswelt versperren.

Obwohl traditionell in den USA deutlich mehr Ritalin verordnet wird, mahnen uns die neuesten US-Zahlen für den Zeitraum von 1991–1995 am Beispiel Baltimore (vgl. Safer et. al. 1996). Dort ist in allen Schulstufen ein deutlicher Anstieg von Ritalinverabreichungen festzustellen. Eine Verdopplung der Verordnungen von Ritalin findet in der Grundschule (!) statt. Es lässt sich, wie bereits zu Beginn der 80er Jahre geschehen, in den letzten Jahren wiederum ein entsprechender Anstieg auch in Deutschland beschreiben. »Auch wenn die Verordnungspraxis der meisten Psychopharmaka in den letzten 14 Jahren deutlich zurückgegangen ist, zeigt sie doch einen erschreckend deutlichen Anstieg der Verschreibung von Psychostimulantien. Behandelt wird in diesen Fällen vor allem mit Ritalin (Wirkstoff Methylphenidat), einem dem Betäubungsmittelrecht unterstehenden Psychostimulans, das typischerweise bei hyperkinetischen Kindern angewendet wird und im Sinne einer paradoxen Reaktion ausgleichend und beruhigend wirkt.« (Glaeske zit. n. Voß, Wirtz 2000)

Neben einem allgemeinen Klima, in dem sich immer mehr Lehrer und Eltern überfordert zeigen, in dem bildungspolitisch ein »role back« deutlich erkennbar wird, lassen sich Alltagsphänomene aufweisen, die für sich sprechen. In Stuttgart gab 1996 die obere Schulverwaltung »Empfehlungen für die Schule und fachliche Stellungnahmen« heraus, die eindeutig die Verordnung von Ritalin beim »HKS« propagieren. Deutlich ist eine wachsende Bereitschaft bei Psychologen Ritalin zu empfehlen. Offensichtlich zeigt sich auch in Elternselbsthilfegruppen (vgl. Voß, Wirtz 2000) wieder

stärker die Tendenz, Ritalin zu nutzen. Dem gegenüber unterstreichen die Kinder- und Jugendneuropsychiaterinnen in Österreich auf ihrer Vollversammlung im April 1998, dass bei der Vergabe von Ritalin den »psychosozialen Aspekten, die zu einer Störung der Aufmerksamkeitsentwicklung führen können, (...) besondere Beachtung zu schenken« ist. Ebenso wiederholt der internationale Drogenkontrollrat (INCB) in seinem Jahresbericht 1997 die Bitte an die Regierungen »zu höchster Vorsicht, um die Überdiagnostizierung von ADD bei Kindern und die medizinisch nicht gerechtfertigte Behandlung mit Methylphenidat und anderen Stimulantien zu vermeiden«. (Drogenreport 1997, 19)

Doch es sind nicht nur die Psychostimulantien, auch wenn diese aufgrund ihres Suchtpotentials eine besondere Rolle spielen, es ist zugleich auch die Gruppe von Medikamenten, die Kinder beruhigen oder ihre Leistung steigern sollen (vgl. ausf. Voß 1999 b). Von besonderer Bedeutung ist ferner, so unsere repräsentative Studie für das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (NW 1989) zum Medikamentenkonsum der 6–14jährigen, die steigende Selbstmedikation zu nennen. Für viele Kinder ist es selbstverständlich geworden, dass ihre Mütter ständig bis zu drei Tablettensorten bei sich tragen, dass immer mehr Erwachsene in den verschiedensten Situationen, bei kleineren oder größeren Problemen (bis hin zur Abhilfe gegen »schlechte Laune«), Hilfe von der Tablette erwarten, oder mit ihr ihre Arbeitskraft und ihre sozialen Beziehungen zu sichern suchen (vgl. ausf. Voß 1983). Der Gang zum Arzt oder der Griff in die Hausapotheke soll die »schnelle Lösung« für auffällige Verhaltensweisen im Verhaltens-, Lern- oder Leistungsbereich erbringen. Deutlich erkennbar bei jener Englischlehrerin aus der Nähe von Hamburg, die ihre unruhigen Schüler mit Baldrian versorgte. (WR 20. 02. 97)

Kindzentrierte Therapien

Für den interessierten Beobachter ist es offensichtlich, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler, auch schon im Kindergartenalter und in der Grundschule, Erfahrungen mit Psycho- oder Bewegungstherapien machen. Scheidung der Eltern, Schulprobleme, »hyperaktives« Verhalten im Unterricht und viele andere Phänomene führen dazu, dass im besonderen Spiel-, Verhaltens-, Sprach- oder Bewegungstherapien verordnet werden. Gerade auch die Tatsache, dass von traditionellen Medizinern bei »hyperaktivem« Verhalten die besondere Wirksamkeit der Kombination von Medikation **und** Verhaltenstherapie behauptet wird, führt zur Verstärkung dieser Entwicklung.

Ist dies Ausdruck einer Situation, nach der immer mehr Kinder in unserem Lande psychisch erkranken? Sicherlich ist es richtig, dass die veränderten Lebensbedingungen, wie vorab beschrieben, dazu führen, dass Kinder

auch mit psychischen oder psychomotorischen Symptomen reagieren. Deutlich herauszustellen bleibt jedoch, dass die sich deutlich verschlechternden Lebensbedingungen von Kindern (Armut, Arbeitslosigkeit, Scheidung, fehlende Spiel- und Bewegungsräume, vermehrter Medienkonsum) in zugespitzten Situationen therapeutische Unterstützung erfordern. Bei genauerer Betrachtung lässt sich belegen, dass ähnlich wie bei der Medikation auch die Psycho- und Bewegungstherapien in der Breite der Fälle zur »Beschuldigung der Opfer« benutzt werden. (vgl. Balgo, Voß 1995)

Es sind Entscheidungen der Politik, die die fortschreitende Verarmung von Teilen der Bevölkerung, im besonderen auch die mit Kindern, akzeptieren, die nach wie vor, die »Vorfahrt des Autos« unterstützen, die den Kindern notwendige Finanzmittel zur Gestaltung lebens- und lernwürdiger Räume vorenthalten. Es besteht immer noch die Bevorzugung individuumbezogener Therapieansätze in weiten Teilen von Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik. Doch es sind zugleich auch die Eltern, Lehrer und Erzieherinnen, die sich mit Blick auf die schwieriger gewordenen Lebensverhältnisse Entlastung schaffen und Kinder vorschnell an Psycho- oder Bewegungstherapeuten delegieren. Sie sind es, die sich in vielen Fällen nicht mit den eigenen Problemen konfrontieren wollen und vorschnell die anstehenden Probleme im Kind ausmachen. Neben unaufgearbeiteten Problemen in der Persönlichkeitsstruktur von Eltern, Erziehern und Lehrerinnen, in der Paarbeziehung der Eltern oder in den Kommunikationsstrukturen der pädagogischen Institutionen sind es vor allen Dingen auch Defizite in der Qualifikation der einzelnen Berufsgruppen, Defizite in zentralen Bereichen beruflicher Kompetenz (Person-, Sach-, Kommunikation-, Teamkompetenzen), Machtphantasien und Therapeutenfehler verhindern die notwendige Behandlung kontextbedingter Auffälligkeiten im Kind.

Für dieses komplexe Zusammenspiel diene folgender Hinweis: Kinderärzte unterstreichen öffentlich, dass in unserem Land eine deutlich steigende Zahl von Kindern mit Sprachproblemen behandelt werden. Die Bedingungsfaktoren hierfür sind vielfältig und wechselseitig verknüpft. In vielen Familien sinkt das Ausmaß der emotionalen Zuwendung und der Kommunikation. Das Fernsehgerät wird oft zum Ersatzpartner, die durchschnittliche Zeit zum gemeinsamen Gespräch in den Familien sinkt ständig. Zugleich werden immer mehr Kinder statt mit Vollkornbrot, Obst oder Rohkost mit Fertigprodukten aus der Mikrowelle ernährt, die kaum Anforderungen an die Kaumuskulatur stellen. Dieses komplexe Zusammenspiel der genannten Faktoren bedingt die steigenden Zahlen von Sprachproblemen von Kindern, die dann logopädisch behandelt werden müssen.

Die Risiken dieser Entwicklung sind offensichtlich. Die psychotherapeutische bzw. motopädische Behandlung des Kindes kann die grundlegenden Probleme in der Familie, der Schule, der Gemeinde nicht verändern, wobei die Bedeutung der positiven Wirkung einer möglichen Persönlichkeitsstär-

kung des Kindes in dieser schwierigen Situation deutlich unterstrichen werden soll. Dieser Weg trägt allein zu einer Verschleierung und Verhinderung einer möglichen Problemlösung bei. Am Beispiel der Familien mit behinderten Kindern hat H. G. Schlack (1989, 46) bereits vor mehr als 10 Jahren darauf hingewiesen, dass »die funktionellen Defizite des Kindes nicht bzw. nur mit kombinierten Interventionsprogrammen, durch ein zusätzliches Angebot von Stimulation und Übung ausgeglichen werden sollen«. Er hält es für »angemessen, die Förderung einer positiven Interaktion zwischen dem entwicklungs-gestörten Kind und seinen Bezugspersonen als eine eigenständige Aufgabe zu sehen und die sonstigen therapeutischen bzw. rehabilitativen Interventionen in ihrer Auswirkung auf die Interaktion zu überprüfen«.

In der Mehrzahl der Fälle lässt sich eine Verlagerung der anstehenden Problemsituation aufweisen. Nicht mehr die »Eheprobleme« der Eltern, sondern die »Schulverweigerung« des Kindes bestimmt die »Stimmungslage« der Familie. Dazu folgendes Fallbeispiel:

Klaus, acht Jahre alt, ist im Unterricht unruhig und unkonzentriert. Nach den Worten seines Lehrers ist er »ständig abwesend«, verlässt regelmäßig nach der zweiten Stunde die Klasse und geht nach Hause. Mit der Zeit wird der Lehrer hilflos, die Eltern sind verärgert. Als »Schulverweigerer« etikettiert, wird Klaus dem Schulpsychologen vorgeführt. Nachdem auch dieser scheitert, verschreibt der zu Rate gezogene Kinderarzt Psychopharmaka zur Behandlung der Unruhe und ein Mittel zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit. Am Ende seiner »Karriere« hat Klaus das Glück, dass er in der Kinder- und Jugendpsychiatrie auf eine engagierte Ärztin trifft, der es gelingt, eine engere Beziehung zu ihm aufzubauen. In dieser Situation hat der Junge zum ersten Mal die Möglichkeit, sich zu öffnen. Er beginnt zu erzählen, dass er eines Abends durch die angelehnte Tür den Streit der Eltern mitangehört habe, in dem seine Mutter unter anderem drohte, die Familie zu verlassen. So hielt es Klaus verständlicherweise nicht lange im Unterricht aus. Erst nachdem er sich persönlich vergewissert hatte, »dass die Mutter noch da war«, kam er für den Rest des Tages zur Ruhe.

Darüberhinaus werden bestehende Problemlösungspotentiale in Familien und pädagogischen Institutionen weithin nicht genutzt, die Gefahr einer Chronifizierung bzw. einer Verschärfung der Problemlage besteht. Oft führt dies dazu, das Kinder mit »deutlicheren« Symptomen ihre »Passungen« finden (müssen) – psychosomatische Reaktionen, Erkrankungen, kriminelle Verhaltensweisen.

Der Esoterikmarkt entdeckt das Kind

Bachblüten aus dem Schrank der Rektorin, das Pendel, das entscheidet welcher Schüler neben welchem Mitschüler sitzt, Mandalas zum ausmalen u. v. a. Die aktuellsten Scheinlösungen stammen aus dem Angebot des Esoterikmarktes. Die Verfahren sind modern, aber das Rezept ist klassisch: »Schultropfen«, Kügelchen, ein paar Bewegungsübungen, Massagen und Psychokniffe (Brain-Gym). Ein Rückfall in uralte Denk- und Erklärungsmodelle aus Medizin, Psychiatrie und Sonderpädagogik lässt sich deutlich beschreiben. Kindliche »Lern- und Verhaltensstörungen« werden wieder so gesehen, als wären es Krankheiten oder rein organische Defizite und von »Heilsbringern« ohne professionelle Kompetenzen behandelt. Exemplarisch hierfür stehe die Edukinestetik.

Edukinestetik

»Edukinestetik« (auch bekannt unter den Bezeichnungen Kinesiologie oder »Brain-Gym«) geht zurück auf Paul und Gail Dennison, die erste Erfahrungen mit dieser Methode bei der Arbeit mit gehirngeschädigten Kindern gesammelt haben. Hinsichtlich der praktischen Übungen sind auch Erfahrungen aus Yoga und Akupunktur eingeflossen. Stärker noch als Superlearning und NLP basiert Edukinestetik auf einer Einbeziehung des Körpers in den Lernprozess – ja man kann sagen: Edukinestetik besteht aus nichts anderem als der Einbeziehung des Körpers in das Lernen. Z. B. soll über das muskuläre System das neuronale System beeinflusst, durch Massage das lymphatische System aktiviert werden. Basal für diese Methode ist der Versuch, die Trennung der Leistung der beiden Gehirnhälften zu überwinden durch Einbeziehung ständiger »Überkreuzbewegungen« bzw. »Kreuzdiagonalmuster« (liegende Acht nachzeichnen, linke Hand zu rechtem Knie etc.). Edukinestetik geht davon aus, dass die volle Lernkraft eines Menschen nur dann entfaltet wird, wenn beide Gehirnhälften balanciert aktiviert sind. Und wichtiger noch: Edukinestetik geht davon aus, dass diese balancierte Aktivierung von außen durch bestimmte Bewegungsübungen angeleitet werden kann. Anders: Über bestimmte, muskulär gesteuerte Bewegungen des Körpers lässt sich Einfluss auf das Gehirn nehmen; dies wiederum schafft die Voraussetzungen für ein erleichtertes Lernen. Am Beginn stehen insofern immer Muskeltests, mit deren Hilfe das Ausmaß der Balance oder Imbalance hinsichtlich der Nutzung der beiden Gehirnhälften festgestellt wird. An diese Testphase schließen sich Bewegungs- und Körperübungen an. Eine bestimmte psychologische Theorie steht eigentlich nicht dahinter, wohl aber sehr stark vereinfachte Annahmen zur Neurologie bzw. Gehirnphysiologie, angereichert durch östliche Weisheiten.« (Terhart 1998)

Die traditionelle Pädagogik stellt in den Augen vieler Eltern, Lehrer und Erzieherinnen, die sich in ihrem Erziehungsalltag in weiten Teilen überfordert und alleingelassen fühlen, keine praktikablen Handlungsangebote für die Probleme des Erziehungs- und Schulalltages zur Verfügung. Dies

geschieht in enger Parallele zu den Kirchen und zu unserem Gesundheitswesen, wo die Sinnsuche und die Erhaltung der Gesundheit für viele Erwachsene durch die bestehenden Institutionen nicht mehr befriedigend beantwortet wird. Diese Lücke wird zunehmend durch Angebote aus dem Bereich der Esoterik geschlossen und vor allen Dingen auch als »Marktlücke« entdeckt. 18 Millionen DM gaben die Bundesbürger 1996 (Focus 14/1996) in diesem Wirtschaftssektor aus, in den USA sind es jährlich 3,5 Milliarden Dollar (Schweidlenka 1995, 203). Wie hoch der Anteil ist, den die Kunden für die alternative, nicht schulmäßige Pädagogik ausgeben, lässt sich nicht genau beziffern. Beobachter der Szene gehen jedoch davon aus, dass dieser bei steigenden Zahlen auffälliger Verhaltensweisen von Schülern und höheren Leistungsanforderungen ständig steigt. Es kann nicht verwundern, wenn eine größer werdende Gruppe von Erwachsenen diesen Weg auch in der Erziehungshilfe beschreiten. Die Esoterik bietet in der Breite der Lebensführung einen Ausgleich für den Verlust von Orientierung (vgl. Nordhausen, Billerbeck v. 1999) von Ordnungen und Gewissheiten. Darüberhinaus schafft sie im Besonderen auch neue Formen sozialer Einbindung.

Die wissenschaftliche Pädagogik hat offensichtlich in den letzten 30 Jahren (antiautoritäre Bewegung, »Ende der Erziehung« etc.) das Bedürfnis einer wachsenden Zahl von Lehrern nach Orientierung und Ordnung, nach einer deutlicheren Unterstützung für die tägliche Praxis in Aus- und Weiterbildung verkannt. Immer mehr Menschen, die sich nach Stabilität im Wandel sehnen, entscheiden sich nun verstärkt mit den Füßen und dem Portemonnaie für den »spirituellen Supermarkt«, dem sie offensichtlich mehr Vertrauen entgegen bringen, als den traditionellen, pädagogischen Institutionen. Das von vielen Erwachsenen empfundene Zuviel an Freiheit und das Zuwenig an Orientierung, Ordnung und Verbundensein führt offensichtlich zu einer fortschreitenden Loslösung von den großen Kirchen, unserem Gesundheitssystem und der traditionellen Pädagogik in gleicher Weise.

Elemente aus unzähligen Heil- und Lebensweisen der verschiedenen Kulturkreise werden verbunden mit neuen, zum Teil wissenschaftlichen Ansätzen zu pädagogischen »Heilslehren«, dessen theoretische Relevanz für die pädagogische Praxis nie unter Beweis gestellt wurde. Bisher konnte die Wirkung kinesiologischer Übungen auf das kindliche Verhalten nicht empirisch nachgewiesen werden. Sie ist eine rein hypothetische, »spekulative« Methode (Neuhäuser 1996, 243).

Das Resümee der Kritiker aus verschiedenen humanwissenschaftlichen Disziplinen ist einhellig (Breitenbach 1996; Hemminger, Keden 1997): Komplexe Zusammenhänge der Lebenssituation des Kindes (als sozioaffekt-logische Einheit) werden vernachlässigt, systemische, zirkuläre Bezüge zu seiner Lebenswelt (Familie, Schule, Gemeinde, Gesellschaft) nicht genügend berücksichtigt. Da immer mehr Lehrer und Eltern sich mit

den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Handlungsoptionen in ihrer Lebenswelt nicht mehr zurechtfinden, erliegen sie verstärkt den Versprechungen des esoterischen Therapiebetriebes, der den Glauben an die Machbarkeit, die schnellen Erfolge unterstützt. Wie groß die allgemeine Verunsicherung geworden ist, lässt sich im besonderen auch an der Tatsache ablesen, wie groß das esoterische Angebot in regionaler oder überregionaler Fortbildung verschiedener Länder geworden ist.

Fazit

Medikamente, kindbezogene Therapien und Angebote des Esoterikmarktes: Alle diese Scheinlösungen tragen dazu bei, dass die Betroffenen, Kinder, Eltern, Mitarbeiter in pädagogischen, psychosozialen und medizinischen Berufen in ihrer problematischen Lebenssituation festgehalten werden. Sie tragen zu keiner wirklichen Veränderung bei, den Betroffenen werden keine neuen Lösungswege eröffnet, zugleich offenbaren sie schonungslos tiefgreifende Defizite eines professionellen Umgangs mit Kindern, die sich auffällig zeigen.

Missverständnisse vermeiden!

- Ich weiß, dass Medikamente segensreich sein können, dass sie Schmerz und Leid mildern, dass sie lebensrettend sein können. Nicht die Medikation an sich, sondern der Missbrauch stellt die Herausforderung dar. Soziale Probleme lassen sich nicht mit Arzneimitteln lösen. Ärzte sind für derartige Aufgaben weder zuständig noch ausgebildet.
- Ich selbst habe im Rahmen eines lebensweltbezogenen Beratungskonzeptes etwa 8 Jahre in einem interprofessionellen Team (Arzt, Psychologin, Sonderpädagoge) mit Kindern, Familien und Schulen gearbeitet. Die Psychotherapie war ein darin integrierter Bestandteil. Die Wertschätzung der Psychotherapie kann ich somit theoretisch wie praktisch unterstreichen. Die Blickbegrenzung auf das Kind, die individuelle »Beschuldigung der Opfer«, die in weiten Teilen erkennbare Wirkungslosigkeit kindzentrierter (Psycho-)Therapien und die negativen Folgen solcher Behandlungen, stehen im Zentrum meiner Kritik.
- Ich habe großen Respekt vor Menschen, die sich engagiert und verantwortlich mit dem Geheimwissen alter Kulturen, so der ethymologische Hintergrund des Begriffes Esoterik, beschäftigen. Meine Kritik bezieht sich auf jene Entwicklung, in der über fragwürdige Angebote ein neuer, lukrativer Markt aufgebaut wird, der im Sinne vertrauter Rezeptur die Verunsicherung, Orientierungs- und Hilflosigkeit von Eltern, Erziehern und Lehrerinnen ausnutzt.

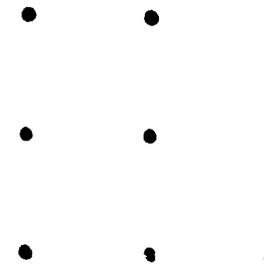
**Notwendige Neuorientierungen:
Andere Perspektiven und Denkmuster**

Wiederum mit Blick auf den gegebenen Rahmen sollen veränderte Perspektiven, andere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsoptionen vorgestellt werden, die die Not im Umgang mit dem auffälligen Kind wenden können, die Lösungen anstelle von Scheinlösungen ermöglichen. Neue Orientierungen, keine falschen Versprechungen, keine Rezepte oder neue Scheinlösungen! Wenn Pädagogen unter schwierigen Bedingungen arbeiten müssen, dann wird dies morgen auch noch so sein. Dies gilt nicht nur für Brennpunktschulen oder für Kindergärten in armen Wohnvierteln, sondern bestimmt den Berufsalltag eines größer werdenden Teils der helfenden Berufe. Die Pädagogik kann Defizite in dem Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich nicht egalisieren. Andere Perspektiven und Denkmuster, neue Einstellungen und Handlungsoptionen ermöglichen jedoch, die tägliche Berufspraxis anders zu sehen und zu gestalten. Dies hat sehr viel mit einer realistischen Einschätzung der Berufssituation zu tun. Aber auch mit der Bereitschaft der Betroffenen, die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und mit Blick auf die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen die Grenzen in Demut zu akzeptieren.

Perspektiven wechseln

Anhand von einigen Metaphern sollen zunächst andere Perspektiven vorgestellt werden, die grundlegende Neuorientierungen ermöglichen, die die Not im Umgang mit auffälligen Kindern wenden können. Dazu dienen folgende Aufgaben:

- a) Verbinden Sie bitte die folgenden neun Punkte mit vier geraden Strichen, so dass alle Punkte berührt werden. Es ist nicht erlaubt, mit dem Stift abzusetzen oder eine Linie doppelt zu fahren.



Sie werden diese Aufgabe nur lösen können, wenn Sie die, durch die Fläche bestimmte Blickbegrenzung überschreiten. (Die Auflösung finden Sie am Ende des Buches.)

In gleicher Weise werden Sie auffälliges Verhalten eher dann verstehen, wenn Sie die traditionellen Blickbegrenzungen auf das Kind, die Familie, u. a. aufgeben und stattdessen: **Das Kind im Kontext von Lebenswelt und Lebensgeschichte sehen und begleiten.**

b) Betrachten sie bitte genauer das folgende Bild!

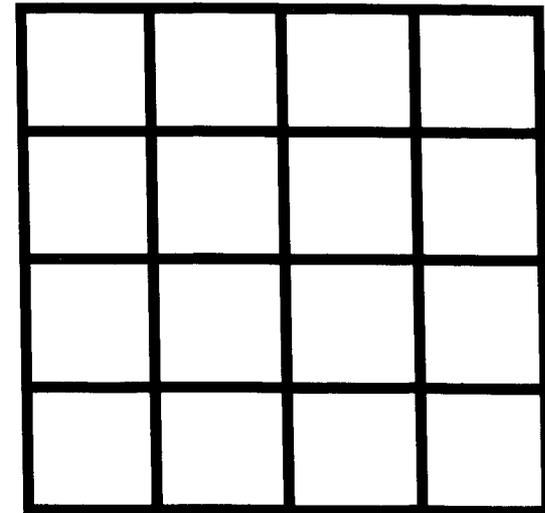


Der gegebene Ausschnitt aus diesem Bild erzeugt bei Ihnen möglicherweise Assoziationen von »behindert«, »eingeschränkt«, »hilfsbedürftig«, »isoliert«, u. a. Diese ermöglichen bestimmte Denkmuster und Einstellungen, die Ihr Handeln beeinflussen. Die Blickerweiterung auf das Ganze, ermöglicht Ihnen ganz andere Assoziationen und Einstellungen (»autonom«, »eingebunden«), die wiederum zu anderen Handlungen führen können.



In gleicher Weise lässt sich die Auffälligkeit des Kindes differenzierter sehen und beurteilen, wenn jeweils auch die Positiva, die Stärken und Ressourcen des Kindes mit in das Blickfeld genommen werden. Andere Handlungsoptionen sind zu erwarten: **Auf die Stärken und Ressourcen bauen.**

c) Und noch eine Frage: Wieviel Quadrate sehen Sie?



Es ist interessant zu beobachten, dass die Lösung dieser Aufgabe von einer Gruppe wesentlich schneller gelöst wird als von Einzelpersonen. Die Begründung hängt wiederum mit der Wahrnehmung zusammen. Verschiedene Personen sehen andere Lösungswege, die über einen kommunikativen Prozess relativ schnell zu einer Lösung führen. (Die Auflösung finden Sie am Ende des Buches)

Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit auffälligen Verhaltensweisen. Erzieher, Lehrerinnen, Psychologinnen und Ärzte, werden gemeinsam mit den betroffenen Kindern und Eltern schneller konstruktive Lösungen erfinden: **Gemeinsam sind wir stärker.**

Denkmuster

Der grundlegende Wandel in der Auseinandersetzung mit auffälligen Verhaltensweisen im Kindesalter lässt sich in der Beobachterabhängigkeit der Wahrnehmung festmachen. Die Wirklichkeit, die wir wahrnehmen, ist kein Abbild, sondern Konstruktion. Das Gesehene lässt sich nicht vom Beobachter trennen. Ganz deutlich in dem bekannten Bild.



Der jeweilige Beobachter entscheidet darüber, ob er die junge, die alte Frau, beide oder gar keine sieht. Die von Außen kommenden Signale werden von unserem Gehirn verarbeitet, indem die Informationen zu den bisherigen Erfahrungen in unserem Leben in Beziehung gesetzt werden. Wir denken. Dies funktioniert über erlernte, bewährte, in der Vergangenheit erworbene, passende Muster, über sinnerschaffende Bewertungsprozesse, die sinnvolles Handeln ermöglichen. Ähnlich wie beim Wandern, folgen wir beim Denken in der Regel bereits bestehenden Wegen. Wir sehen also verstärkt das, was wir bereits kennen. »Wir sind Erinnerung« (Schacter 1999). Dies verdeutlicht die folgende Aufgabe:

d) Was sehen Sie?



Viele Menschen haben große Schwierigkeiten, die Darstellung zu erkennen. Sobald sie sie jedoch gesehen haben, werden sie sie immer wieder sehen. Sie können gar nicht anders. (Die Auflösung finden Sie am Ende des Buches.)

In der Auseinandersetzung mit auffälligen Verhaltensweisen passiert ähnliches wie immer. Ein von vielen Lehrerinnen einmal als »störend« etikettierter Schüler wird in der Folgezeit immer wieder als »störend« angesehen.

Neben der Beobachtung spielt unsere **Sprache** in der Auseinandersetzung mit auffälligem Verhalten eine besondere Rolle. Da in diesem Rahmen die »Verhaltensstörung als Konstrukt in Sprache« (vgl. ausf. Palmowski 1999b) nicht ausführlich vorgestellt werden kann, diene exemplarisch folgender Hinweis. Der Satz: »Peter ist dumm«, impliziert eine Personzuschreibung: Er ist es. Wenn Sie in diesem Satz das kleine Wörtchen »ist« ersetzen durch »zeigt sich«, wird sich automatisch Ihre Wahrnehmung verändern. »Peter

zeigt sich dumm.« Ergänzen Sie wiederum durch: »Peter zeigt sich mir, heute, in dem gegebenen Kontext, dumm.«, werden Sie die Kontextgebundenheit seines Verhaltens erleben, die zu weiteren Veränderungen in der Wahrnehmung der Situation führen kann.

Neben Wahrnehmung und Sprache sind es vor allen Dingen vorhandene Denkmuster, die unseren Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen bestimmen. Wir folgen im allgemeinen vertrauten Denkmustern, wie: »Schon wieder dieser Peter, der da stört.«, »Ich muss die Klasse öfter mal anschreien, damit sie auch spürt.«, etc. In seiner Arbeit »Denkmuster und Handlungsorientierungen – Schwierige Situationen neu sehen lernen« beschreibt Otto Müller (1993) in einer sehr anschaulichen und für die Praxis hilfreichen Weise, wie unsere vorherrschenden Denkmuster, denen Handlungspläne zugeordnet sind, die Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsoptionen beeinflussen. Bestehende »subjektive Theorien«, »handlungsleitende Kognitionen«, »Alltagstheorien« oder »Alltagswissen« halten uns oft gefangen in bestimmten Handlungsplänen, die allzuoft anderes, möglicherweise hilfreiches Handeln verhindern. Die Konsequenzen liegen auf der Hand. Wir sind genötigt, über Metakognition, also Denken über unser Denken, unserem Denksystem auf die Spur zu kommen und es ggf. zu verändern, neue Muster zu erarbeiten. Die Auswahl und Steuerung der Denkmuster zu verbessern, kann geschehen »beim Nachdenken über laufende Prozesse, bei der Planung im Blick auf zukünftige Situationen und beim Handeln in kritischen Situationen.« (Müller 1993, 20)

Die Kognitionspsychologie weist darauf hin, dass die Umsetzung eines neuen Denkmusters im Handeln ein mühsamer Prozess ist: Eine im Alltag vertraute Erfahrung, wenn wir uns z. B. zum x-ten Male in der Sylvesternacht vornehmen, im neuen Jahr dieses oder jenes anders machen zu wollen. Bis zu 260mal müssen wir einen neuen Gedanken denken (gehen), damit eine alte Routine »vergessen«, ein alternatives Muster im Alltagshandeln spontan abrufbar wird.

Einstellungen und Haltungen

Als John Gutmann, der deutsche Maler und Fotograf, 1933 in den USA eintrifft, sind die Spuren der Verelendung als Folge der »american depression« überall erkennbar. Gutmanns amerikanische Kollegen reduzierten in diesen Jahren ihre Bilder und Berichte auf Hunger, Schulden und Hoffnungslosigkeit, Mahnungen an die Politiker in Washington, mit neuen Gesetzen dieser schwierigen Situation zu begegnen. John Gutmann, der Fremde, der deutsche Jude, sieht Amerika mit seinen Augen, wählt von anderen Standpunkten veränderte Perspektiven, konstruiert mit seinen Fotografien ein differenziertes Bild der amerikanischen Gesellschaft. Mit fremden Blicken sieht er zur selben Zeit mit Hilfe einer geschickt variierten Perspektive

auch die Graffiti an den Wänden der Armenviertel, die er immer wieder fotografiert. Sie bezeugen in jener Zeit nicht nur Hoffnungslosigkeit, sondern auch das Vorhandensein von Visionen der Liebe und der Suche nach einer anderen Zukunft. Sein typisches Spiel mit Perspektiven und Bildkompositionen bestätigt allein vordergründig das Altbekannte, die offizielle Sprachregelung. Kleine Details in seinen Fotografien verraten jedoch, dass alles auch ganz anders sein bzw. werden kann, dass die Fotografie eine Vielzahl von Wirklichkeitskonstruktionen ermöglicht. Sie ist kein Abbild, sondern Konstruktion der Wirklichkeit. Der Fotograf erzeugt durch die Auswahl von Motiv und Bildkomposition, durch die Wahl von Standpunkt und Perspektive, seine je eigene Konstruktion der Lebenswirklichkeit. Ähnlich wie sich der Fotograf über eigene, biographisch gewachsene Einstellungen und Haltungen für die Vision und gegen die gängige Darstellung der Tristesse entschieden hat, kann jeder Mensch auf eine unbestimmte, zum Teil unreflektierte Summe von Einstellungen und Haltungen zurückgreifen, die seine Wahrnehmungen, sein Denken und Handeln präjudizieren. Die nicht zufällige Parallele der Begrifflichkeit »Einstellungen« in der Fotografie und im menschlichen Verhalten weist auf eine »Art des Stehens« (Körperhaltung), auf einen inneren »Standort« hin, der, über einen gegebenen Standort und eine entsprechende Perspektive, neue Wahrnehmung, neues Denken und Handeln bestimmt, aber auch wieder begrenzt.

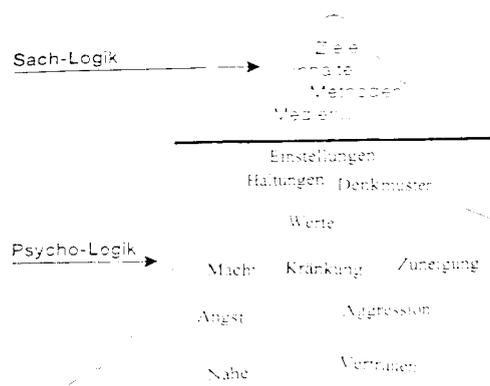
Vorhandene Einstellungen wie »Ich mag Kinder« oder »Kooperation im Kollegium ist mir wichtig«, aus Erfahrungen biographisch gewachsen, schaffen eine Prädisposition, eine »Brille«, mit der wir Dinge, Menschen, Situationen wahrnehmen, bewerten und die unser Handeln beeinflussen.

Immer dann, wenn sich Einstellungen verfestigen, zu einer standfesten Stellungnahme werden, sprechen wir von Haltungen. Haltung ist eine »selbstgeprägte Form«, die sich der Mensch gibt, um »sein eigenes Dasein verantwortlich in die Hand« zu nehmen (Bollnow 1974, 155). Er nimmt eine Haltung ein, entscheidet sich für eine bestimmte »Grundhaltung«, die sein Verhalten auch dann bestimmt, wenn er sich dessen nicht unbedingt bewusst ist. Bedeutsam dabei ist, dass gegebene Einstellungen und Haltungen in bestimmten Berufssituationen hilfreich, passend sein können, in anderen dagegen hinderlich und störend. Sie können zur Aufrechterhaltung der Problemsituation beitragen.

Es gibt inzwischen immer mehr Menschen, die erkennen, dass die von uns traditionell vorgegebenen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmuster nicht mehr zur Bewältigung unseres Alltagslebens passend, »viabel« (Glaserfeld v. 1995) sind. Die über eine langanhaltende Periode empfundene Angst, als Reaktion auf veränderte Lebensweltbedingungen, die die Menschen eher zu einem Verharren, Festhalten an vertrauten Denkmustern veranlasst, wird inzwischen von vielen auch als Chance entdeckt. Die Chance, den veränderten ökonomischen und sozialen Gegebenheiten, dem

Wandel über angemessene Sichtweisen, Denkmuster, Einstellungen und Handlungen zu begegnen. Problemerzeugende bzw. aufrechterhaltende Haltungen und Sichtweisen müssen sowohl in der Elternarbeit als auch in der Aus- und Weiterbildung der helfenden Berufe stärker thematisiert und ergänzt werden. Diese neuen Aufgaben können mit den alten (Denk-) »Werkzeugen« nicht bewältigt werden.

In der aktuellen traditionellen pädagogischen Diskussion, die sich stärker an trainierbaren Verhaltensweisen, denn an der Thematisierung von Grundeinstellungen und Haltungen orientiert, ist im besonderen die »Tiefendimension« menschlicher Kommunikation in totaler Weise vernachlässigt worden. Die bekannte Metapher des Eisbergs, dessen Spitze allein aus dem Wasser reicht, verdeutlicht dies anschaulich.



Für die Zukunft wird es im Sinne einer gelingenden Kommunikation entscheidend sein, auch die Grenzen und Widrigkeiten, die Fallen und Stricke der menschlichen Entwicklung und Verständigung zu würdigen. Dabei sollte Sprangers »Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen« ständige Beachtung finden. Im Zentrum werden uns die vielen sensiblen Bereiche menschlichen Seins beschäftigen, die jene Fragen aufwerfen, die nicht so leicht zugänglich und schnell beantwortbar sind, wie jene, die sich stärker auf Inhalte, Curricula und Methoden beziehen. Was bewegt Menschen? Was behindert gelingende Kooperation? Diese Fragen zielen ab auf Gefühlslagen und Bedürfnisse des menschlichen Miteinander, auf Ängste und Unsicherheiten, auf Bedürfnisse nach sozialer Sicherheit und Anerkennung, aber auch nach Humor, Phantasien und Träumen. In gleicher Weise wahrgenommen und thematisiert werden müssen Akzeptanz, Wertschätzung, einführendem Verstehen, Dialog, Kooperation und Freude, als auch Ablehnung, Neid, kränkende Kommunikation, Misserfolg, Versagen und Schuldigsein. Im Sinne einer intendierten professionellen Qualifizierung und Weiterentwicklung sind wir verpflichtet, uns auch dem passenden Verstehen dieser Prozesse im Schul- und Erziehungsalltag zu stellen.

Dabei muss die Aufmerksamkeit auf die Details der verschiedenen Kommunikationsebenen von Familie, Schule und den Einrichtungen der Gemeinde gerichtet werden.

Der intendierte Perspektivenwechsel eröffnet die notwendige Betrachtung der menschlichen Beziehungsebenen im Reformprozess, er fokussiert die Innenseite der inneren Schulreform. Jene zweite Seite der einen Münze, die die traditionelle Pädagogik immer wieder zu verdrängen geneigt ist. Eine dringliche Aufgabe besteht darin, dass wir uns dieser Innenseite der inneren Schulreform, die eigentlich die äußere darstellt, stellen müssen. Doch was ist Innen, was Außen? Blickverkürzungen, Illusionen. Daraus lassen sich schöne Satzspiele entwickeln, wie z. B. bei Peter Handke (1974) »Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt«. De facto geht es immer um den Fluss des Lebens, der nicht Führen und Wachsenlassen unterscheidet, nicht Kognition und Emotion, der kein Anfang und Ende, kein Innen und Außen kennt. Jeder einzelne von uns, die wir von Schule betroffen sind, Kinder und Erwachsene, ganze Menschen (sozio-affekt-logische Einheit), verwoben in einem Netz sozialer Beziehungen.

Wechselnde Perspektiven, bewusst gesetzte Sprache, die Wertschätzung grundlegender Gefühle und Bedürfnisse, reflektierte Einstellungen und Handlungen, u. a. eröffnen Möglichkeiten, die eigenen Denkmuster zu erkunden und neue zu erarbeiten: Systemisches Denken, Empowerment, lebenswelt- und lösungsorientiertes Handeln. Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sich diese Mühe lohnt, für Ihr BerufsLEBEN. Sie erfahren deutliche Entlastung in ihrem schwieriger werdenden Berufsalltag. Über die gemeinsame Arbeit mit Kolleginnen können auch neue soziale Beziehungen entstehen, in denen andere Formen von sozialer Sicherheit »in unsicheren Zeiten« erfahren werden können.

Auffälliges Verhalten anders sehen und begleiten

Es konturiert sich deutlich eine andere Sicht, ein anderes Verständnis der kindlichen Verhaltensauffälligkeit, aus der sich konsequenterweise veränderte Formen im Umgang mit der kindlichen Auffälligkeit ableiten lassen. In der systemischen Pädagogik (vgl. ausf. Voß 1998, 1999) wurde ein Denk- und Handlungsansatz entwickelt, der das Beziehungsgefüge eines Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Diese Sichtweise fragt, nach welchen Regeln und Verhaltensmustern Mitglieder eines Systems (Familie, Klasse, Schule) in Beziehung treten. Auffälliges Verhalten oder andere Symptome werden als Lösungsversuche für einen Konflikt im Beziehungssystem verstanden. Ziel systemischen Handelns ist es, vorhandene Kompetenzen und Ressourcen zu nutzen, um neue, hilfreichere Lösungen anzuregen, die den Handlungsspielraum der Beteiligten erweitern.

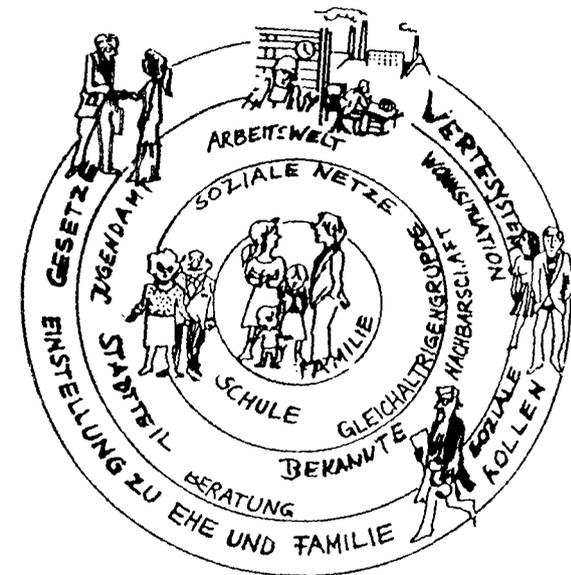
Auffällige Verhaltensweisen von Kindern (wie auch bei Erwachsenen) in den verschiedensten, eigensinnigen Erscheinungsformen, bis hin zu delinquentem Verhalten oder psychosomatischen Erkrankungen sind passende Reaktionen auf eine gegebene Lebenswelt. Sie sind aktive Ausdrucksformen des Kindes, um sich handelnd mit einer neuen, ggf. problembeladenden Lebenssituation auseinanderzusetzen. Sie sind als Anpassungsversuche zu verstehen, die es den Kindern in konkreten sozialen Situationen ermöglichen, die jeweilige Konfliktsituation zu überleben. Als Mittel der Problemlösung übernehmen sie zugleich eine vorbeugende Funktion, die das Kind vor schwereren Erkrankungen schützt. Diese »Notsignale« (in der Perspektive des Beobachters) sind Botschaften, die von Eltern und »Helfern«, mit dem Kind, als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung anzunehmen sind.

Die Auffälligkeit des Kindes stellt ein passendes Verhalten/Handeln dar, das im Kontext von Lebenswelt (Familie, Kindergarten, Schule) und Lebensgeschichte (Individual-, Familien-, Sozialgeschichte) institutionsübergreifend gesehen und multiprofessionell (Lehrer, Psychologinnen, Ärzte) begleitet werden soll. Neben der Betrachtung der Lebenswelt (so das zuvor vorgestellte Fallbeispiel von Peter) muss auch die Lebensgeschichte als potentieller Aspekt in diesem komplexen Zusammenspiel mitbedacht werden. Dazu ein weiteres Fallbeispiel:

Eine Frau mit unverarbeiteten Schuldgefühlen gegenüber ihrer Mutter bringt ihrerseits ein Mädchen zur Welt. Die Art und Weise, wie sie von Anbeginn mit ihrem Kind umgeht, ist durch den Gedanken bestimmt, an ihrem Kind etwas gut zu machen, was sie der Mutter vermeintlich vorenthalten hat, um so den Tod ihrer Mutter, den sie mit ihrem Verhalten im Zusammenhang sieht, zu sühnen. Vom ersten Tag an versucht sie somit, ihrer »kleinen Prinzessin«, wie sie ihre Tochter charakteristischerweise nennt, jeden Wunsch von den Augen abzulesen und ihr jede schwierige Situation vorzuenthalten. Ein Verhalten, das dazu beiträgt dass sich die Tochter zu einer »kleinen Tyrannin« entwickelt. Die Mutter macht sich damit von Anbeginn zur Sklavin. Für das Kind bedeutet dies Überfluss, aber auch Entbehrung in gleicher Situation, weil es den Preis für die jederzeit verfügbare Mutter mit dem fehlenden mütterlichen Halt bezahlen muss. Zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt werden Spielkameraden auf der Straße oder im Kindergarten, Lehrer und Mitschüler das gebieterische und geltungsbedürftige Auftreten des Mädchens nicht länger akzeptieren und ihm eine massive narzißtische Kränkung zufügen.

Eine systembezogene Analyse nimmt die Auffälligkeit des Kindes zum Anlass, mit Hilfe einer Koalition aus Kind, Eltern, Lehrern, Arzt/Psychologe die Wirkmomente der zum Problem gewordenen Lebenswirklichkeit zu beschreiben. Die Auffälligkeit des Kindes kann mit dem langweiligen

Unterrichtsstil zusammenhängen, sie kann in »Kommunikationsstörungen« der Klasse bedingt sein, sie kann aber auch, völlig losgelöst von der Schule in der Familie (Ehekrise, Finanzprobleme, Tod des Großvaters), der »peer-group« (Verlust der Freundin, Konkurrenzprobleme) oder in allgemeinen sozialen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen (Armut, Arbeitslosigkeit) liegen. Diese komplexen Zusammenhänge können nur in einer **Konferenz der Betroffenen** erkundet und aufgearbeitet werden, wo Eltern, Lehrer und Therapeuten gemeinsam mit dem Kind versuchen, die Wirkmomente der zum Problem gewordenen Lebenssituation zu verstehen und zu verändern.



Ein systemisches Verständnis der menschlichen Entwicklung im Kontext von Lebenswelt und Lebensgeschichte bedingt, dass wir in vielen Fällen nicht länger von spezifisch schulischen oder familiären Problemen sprechen können. Konfliktsituationen, die sich in der Schule zeigen, dürfen nicht länger dazu genutzt werden, um die, in vielen Fällen gegebenen sozialen Missstände zu kaschieren.

»Der Gegenstand meiner Besorgnis ist hingegen die Gesellschaft.« (Hentig v., 1999, 151)

Vor diesem Hintergrund müssen Themen wie »Unterrichtsstörung«, »Lernstörung«, »Schulangst« oder gar »Schulflucht« in ihrem einseitigen Bezug auf Schule neu reflektiert werden. Auch traditionelle Hilfsangebote (z. B. schulpsychologische Beratungsstellen), die in vielen Fällen nur Diagnosen erstellen oder kindbezogene Therapien durchführen und sich damit

nur auf einen Teil des komplexen Lebensgefüges beziehen, müssen so wirkungslos bleiben.

Ausgehend von der Lebensweltsituation der Betroffenen, der Analyse der Möglichkeiten und Grenzen (!) potentiellen Handelns, spielt die Nutzung vorhandener Kompetenzen und Ressourcen eine zentrale Rolle. Über systemisches Denken und ressourcenorientiertes Handeln konturieren sich Lösungswege, in denen die Betroffenen ihre eigenen, jeweils passenden Entscheidungen treffen können. Hierbei kann die Beantwortung der folgenden Fragen eine hilfreiche Unterstützung sein:

Persönliche Kompetenzen und soziale Ressourcen, die für die Gestaltung des Arbeits-Lebens hilfreich sind:

1. Was sind meine persönlichen Fähigkeiten? Wodurch zeichne ich mich aus im Fühlen, Denken und Handeln?
2. Welche meiner Fähigkeiten können für mein Berufsleben Ressourcen sein?
3. Auf welche sozialen Ressourcen kann ich in Familie/Verwandtschaft/Freundeskreis/Nachbarschaft zurückgreifen?
4. Welche Schüler, welche Eltern, welche Kollegen könnte ich als soziale Ressource nutzen?
5. Auf welche sozialen Ressourcen (kompetente Bürger, Sponsoren, Vereine, andere Institutionen der Gemeinde) kann ich mich, meine Schule/Institution stützen?
6. Auf welche natürlichen, baulichen, finanziellen Ressourcen der Gemeinde kann ich, meine Schule/Institution zurückgreifen?

Eine an Lebenskontexten, an Kompetenzen und Lösungen orientierte Arbeit von Familien, Kindergärten und Schulen mit auffälligen Kindern/Jugendlichen muss beachten, dass die jeweiligen Systeme eingebunden sind in gesellschaftliche und kulturelle Lebenszusammenhänge, in ein dynamisches Netz sozialer Beziehungen, das auf sie einwirkt und von dem sie in ihrem Verstehen und Handeln beeinflusst werden. Diese Aufgabe ist von einzelnen Helfern oder einer Berufsgruppe nicht zu leisten, sie setzt gemeinsames, professionsübergreifendes Handeln voraus. Die im Netzwerk der Lebenswelt entstandenen Probleme können nur über entsprechende Kooperation oder Teamkonzepte bewältigt werden, die alle Betroffenen in die Bewältigung der jeweiligen Problemsituation einbinden. (Lüpke v., Voß 2000; Francis, Young 1992; Roeder 1989; Hansemann, Meschenmeyer 1996; Schratz 1996; Philipp 1997)

Neue Lösungen können von Lehrerinnen allein nicht gefunden werden. Aber: Sie haben die Pflicht, zunächst das zu tun, was sie mit ihren pädagogischen Mitteln in Schule und Unterricht tun können, und das ist oft mehr, als sie sich eingestehen wollen. Es unterliegt ihrer Verantwortung, ihren professionellen Teil zu leisten, zugleich jedoch in einem zweiten Schritt, die

Grenzen ihrer Arbeit zu sehen, zu akzeptieren und die Kooperation mit den anderen helfenden Berufen zu suchen, ohne vorschnelles Abschieben oder Delegieren. Dieser Weg, hin zu einer »gelingenden Kooperation« (Schweitzer 1998) stellt für alle eine neue Herausforderung dar. Sie müssen sich ein neues Rollenverständnis als Mitarbeiterinnen in einem Team erarbeiten (vgl. ausf. Oswald 1990; Philipp 1997). Zugleich bedeutet dies jedoch in besonderer Weise, eine enorme Entlastung für ihren Berufsalltag. Die Aufgabe des Einzelkämpferdaseins, das neu zu gewinnende Selbstverständnis eines Teammitarbeiters bietet Chancen für die persönliche wie professionelle Weiterentwicklung. Systempädagogische und -therapeutische Erfahrungen, multi- bzw. interprofessionelle, selbsthilfe- oder netzwerkorientierte Förderkonzepte und entsprechende institutionelle Verankerungen in Stadtteil- oder Gemeindeschule dokumentieren erste Realisationen einer lebensweltbezogenen Entwicklungsförderung auffälliger Kinder und Jugendlicher. Als Beispiele seien genannt:

- Lebensweltbezogene, mehrperspektivische, fachübergreifende Unterrichtskonzepte,
- Schulerziehung und Unterricht bei auffälligen Verhaltensweisen,
- die »gesunde Schule« im Netzwerk sozialer Beziehungen,
- aufsuchende Jugend-, Sozial-, und Familienarbeit,
- mobile, systemisch orientierte Beratungskonzepte,
- interprofessionelle Teamkonzepte, Stadtteilkonferenzen,
- Empowerment und Selbsthilfeförderung,
- Förderung neuer sozialer Netzwerke,
- Strukturbezogene Prävention.

Deutlich erkennbar lassen sich in den letzten Jahren Publikationen aufweisen, die sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus, dem engeren Aufgabenbereich des Lehrers im Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen in Unterricht und Schule widmen (vgl. Henning, Knödler 1995; Molnar, Lindquist 1995; Palmowski 1996a; Stein, Faas 1999). Ähnliches gilt für die Schule-Elternhaus-Beziehung bzw. die Elternmitarbeit in der Schule. (vgl. ausf. Struben 1997; Storath 1998)

Neue Lösungsräume gemeinsam erfinden

Deutlich erkennbar beginnt sich im Rahmen der systemisch-konstruktivistischen Schulpädagogik ein Denk- und Handlungsansatz zu konturieren, der, in Anlehnung an den englischen Terminus »solution focussed« als lösungsorientierte Arbeit bezeichnet wird. Diese stellt einen Denkansatz und eine Methode dar, die sich stärker an Kompetenzen denn an Defiziten, an Stärken denn an Schwächen, an Möglichkeiten denn an Begrenzungen orientiert. Lösungsorientierung unterscheidet sich somit deutlich von Problemorientierung, ohne dabei die tägliche Präsenz von Problemen verdrängen

gen zu wollen. Das lösungsorientierte Handlungsmodell versucht allein, aus einer anderen Perspektive heraus, neue Wege zu gehen, die Menschen zur Bewältigung ihres Lebensalltages hilfreich und nützlich sein können.

In der Auseinandersetzung mit auffälligen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen stützen wir uns nach wie vor auf ein Denkmuster, das der traditionellen wissenschaftlichen Methode entlehnt ist. Die klassische Frage: »Was ist die Ursache des Problems?« versucht Probleme nach den Gesetzen der Mechanik zu verbinden. Wenn z. B. der Motor streikt, suchen wir nach den Ursachen für die Störung. Der klassische Weg, eine Änderung zu erreichen, besteht darin, die Ursache für die Störung zu benennen und zu beseitigen. Die Grundannahme dieser Denkrichtung ist, dass Probleme verursacht sind und dass wir die Ursache finden können. In der Konsequenz wird in therapeutischen wie pädagogischen Verstehensprozessen sehr viel Zeit gebunden, die nicht unbedingt zur Lösung des Problems beiträgt. In vielen Fällen lässt sich diese Zeit nutzbringender zur Gestaltung neuer Lösungsräume verwenden.

So kann es nicht verwundern, dass es in den Humanwissenschaften zahlreiche theoretische Positionen gibt, die eine Antwort auf die Frage gefunden haben, warum sich Kinder auffällig verhalten. Das Problem ist nur, dass jede theoretische Position eine andere Ursache (biologische, soziale, kommunikative, etc.) angibt. Entsprechend breit ist das Angebot, der kindlichen Auffälligkeit zu begegnen. Es gibt so gut wie keine theoretische Position, die nicht für sich in Anspruch nimmt, den richtigen Weg im Umgang mit dem auffälligen Kind gefunden zu haben. Bleibt die Frage, warum lässt sich ein entsprechender Erfolg in der Praxis nicht aufweisen, warum werden gar immer größere Prozentzahlen von auffälligen Kindern genannt, warum werden immer mehr Kinder therapeutisch behandelt? »Unser Fehler ist«, so Wittgenstein (1971, 654, zit. n. De Shazer 1992, 16) »dort nach einer Erklärung zu suchen, wo wir die Tatsachen sehen sollten«. In den 50er Jahren, im Kontext der sich entwickelnden Kybernetik und Systemtheorie, begannen Wissenschaftler, ganz andere Fragen zu stellen. Die Frage, »Wie konstruieren wir Lösungen?«, brachte die entscheidende Wende. Dieser grundlegende Perspektivenwechsel enthält folgende Vorannahmen (Walter, Peller 1984, 21)

1. Es gibt Lösungen.
2. Es gibt mehr als eine Lösung.
3. Sie sind konstruierbar.
4. Wir können sie konstruieren.«

In der Publikation von Alex Molnar und Barbara Lindquist (1995) mit dem Titel »Verhaltensprobleme in der Schule – Lösungsstrategien für die Praxis« weist allein ein Blick in das Inhaltsverzeichnis, wie vielfältig die neuen Perspektiven sind, die neue Wege zur Lösungsfindung in der Praxis weisen können.

»Wenn Sie etwas ändern wollen, müssen Sie etwas ändern. Lösungen an anderen Orten finden. Anders denken über Probleme. Neue Methoden: Umdeuten, positive Konnotation des Motivs und der Funktion, Symptomverschreibung, Stürmen durch die Hintertür, Zulassen von Ausnahmen, Rückfall vorhersagen, Wenn es beim ersten Mal nicht klappt, Richtlinien für den zweiten Versuch, etc.«

Im Rahmen dieser lösungsorientierten Arbeit erhält konsequenterweise die Gesprächsführung der Lehrer eine besondere Bedeutung (vgl. ausf. Palmowski 1999). Dies gilt im besonderen für Fragen, die die Aufmerksamkeit, das gemeinsame Suchen nach Lösungen und Ressourcen fördern können. Im Deutschen beginnt man solche Fragen am besten mit den bekannten Wörtern: Was...? Wann...? Welche...? Wer...? Wie...? Woan...? Wodurch...? etc. Die berühmten W-Fragen, die von Prior (1999, 17) für therapeutische Kontexte formulierten Fragen sind für die pädagogische Praxis (Erziehung, Unterricht, Beratung) von gleicher Bedeutung.

»Welche Ideen haben Sie, die Sie der Lösung Ihres Problem es näher bringen könnten?
Was haben Sie bisher gefunden, was Sie der Lösung Ihres Problems näher gebracht hat?
Was haben Sie bemerkt, was sich in der letzten Zeit geändert, vielleicht gebessert hat?
Welche Fähigkeiten haben Sie, die Ihnen in dieser schwierigen Situation helfen könnten?
Wie könnte Ihre Ausdauer und Ihr Wissen, dass Sie bisher immer alles irgendwie geschafft haben, jetzt eine Hilfe sein? Und wie haben Sie das bisher geschafft?«

Die Lektüre lösungsorientierter Publikationen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten (Watzlawick et. al. 1975, Durrant 1996, Walter, Peller 1998, Spiess 1998, De Shazer 1992, Bächli u. a. 1995) eröffnet neue Ideen, Perspektiven und Handlungsräume. Dieser Ansatz nutzt vorhandene Kompetenzen und Ressourcen, die eigene Lösungen ermöglichen, allein, mit anderen. Unsere Welt ist danach immer noch »schwierig«, doch die bestehenden Probleme erscheinen in einem anderen Licht

Probleme sind (verpackte) Lösungen, die es wertzuschätzen gilt. Gerade auffällige Kinder (ihre Eltern und Lehrer), die über das Ausleben ihrer Symptomatik sehr oft einen hohen Preis zahlen, benötigen Anerkennung und Unterstützung, aber auch die Bereitschaft, mit ihnen neue Lösungen zu erarbeiten.

Manche Lösungen taugen nichts – Chancen reflektierten Scheiterns

Gerade wenn die besondere Praxisrelevanz lösungsorientierter Arbeiten in therapeutischen wie pädagogischen Kontexten unterstrichen werden soll, sind einschränkende Hinweise von großer Bedeutung. Es ist ein Missverständnis zu glauben, allein die Entscheidung, lösungsorientiert zu denken und zu handeln, würde die Welt von allen Problemen befreien. Dies wäre nicht nur unrealistisch, sondern in vielen Fällen für die Betroffenen nicht hilfreich (passend). Allzuoft hat z. B. das auffällige Verhalten eines Kindes eine stabilisierende Funktion für die Familie, ohne das sie möglicherweise zerbrechen und dem Kind größere Probleme bereiten könnte. In vielen Fällen – so schmerzhaft dies auch sein mag, gibt es nicht sofort eine Lösung. In anderen Fällen taugen (passen) die erarbeiteten Lösungen nicht. Doch dieses mögliche Scheitern ist kein Grund, um an dieser Methode/Haltung zu zweifeln oder gar auf traditionelle Scheinlösungen zurückzugreifen. In direkter Parallele zur »Logik des Misslingens« (Dörner 1991) bietet die gemeinsame Reflexion über das Scheitern der angestrebten Lösung Chancen, eröffnen sich neue Perspektiven, die wiederum den potentiellen Lösungsraum erweitern können. »Scheitern, verstanden als Ent-Täuschung, kann heilsame Rückführung auf Realitäten bedeuten und konstruktive Maßnahmen zur Bewältigung eben dieser Realitäten hervorrufen.« (Beetz, Cramer 1999, 120)

In bemerkenswerter Weise beschreiben die zitierten Autoren diese Zusammenhänge im Rahmen eines Schulprojektes, in dem sie Misserfolge zu anregenden Lernalysen, zu neuen Lösungswegen und damit zu Erfolgen führen konnten. In vielen anderen Fällen sind mangels potentieller Lösungen zunächst Problemkonstruktionen für die Zukunft zu entwerfen, die so die Betroffenen in möglichen Problemsituationen handlungsfähig sein/ werden lassen.

Lösungsorientierte Arbeit im Stadtteil – Ein Fallbeispiel

Der Versuch, sich lösungsorientiert auf die enorme Komplexität von Familien/Schulen mit auffälligen Kindern einzulassen, ist gleichbedeutend mit der Entscheidung, auf langwierige, zeitraubende, individuelle oder familiengeschichtliche Analysen zu verzichten, vorhandene Kompetenzen und Ressourcen zu nutzen und Perspektiven für neue Handlungsoptionen zu eröffnen.

Peter wird geboren, während seine Mutter mit ihrem damaligen Mann in Scheidung lebt. Er ist das Kind einer außerehelichen Beziehung. Peter lernt seinen leiblichen Vater nie kennen. Sein juristischer Vater will ihn in ein Heim einweisen lassen, was die Mutter durch die endgültige Trennung verhindern kann.

Wenige Jahre nach der Scheidung heiratet Peters Mutter ein zweites Mal, einen Tunesier, der für Peter zunächst die Vaterrolle einnimmt, ihn jedoch nicht adoptiert (Peter behält den Namen der Mutter aus erster Ehe). Als Peter vier Jahre alt ist, wird sein Halbbruder Josef geboren, der als »Erstgeborener« die ganze Aufmerksamkeit und Liebe seines Vaters erhält. Darüber hinaus hat Josef nur eine Niere und ist ständig krank. Peters Versuch, den Verlust von Liebe und Zeit des Vaters zu fordern, wird vom Vater zunächst schroff, dann mit Schlägen abgelehnt. In solchen Situationen beginnt Peter immer dann, wenn der Vater abgelenkt ist, seinen Bruder zu ärgern, zu malträtieren, was dazu führt, dass er weitere Schläge von seinem Vater erhält. Wiederum zwei Jahre später wird Ludwig ein weiterer Halbbruder, geboren, zu dem Peter eine gewisse Beziehung aufbaut, da sie beide im Schatten des oft kranken Bruders leben.

Die Beziehung zwischen den Eltern wird in den Jahren immer schlechter. Peters Mutter klagt darüber, dass sich ihr Mann immer stärker von der Familie zurückzieht. Wichtig ist ihm allein noch der Kontakt zu seinem Erstgeborenen, mit dem er auch nachts in einem Bett schläft. Während dieser Zeit wird Peter ein immer wichtigerer Gesprächspartner für seine Mutter, die sich ganz auf »ihre Kinder« konzentriert hat.

Peters Auffälligkeit beginnt mit der Schulzeit, als ihn die Klassenkameraden beginnen zu hänseln, da er einen anderen Namen als seine Mutter hat. Diese Hänseleien werden besonders durch einen türkischen Klassenkameraden gefördert, sein bester Freund aus früheren Zeiten, den er durch eine Familienfehde verloren hat (während dieser Zeit wurde Peter unter Polizeischutz zur Schule gebracht). Peter unterhält zu seinen Mitschülern kaum Kontakt, sitzt allein, in der Pause streunt er meist allein über den Schulhof. Der Kontakt zur Lehrerin wie zu den Klassenkameraden ist gespannt. Am Ende bleibt Peter nur noch seine Mutter, er geht nicht mehr vor die Tür, da er weder Freunde in der Schule noch in der Nachbarschaft hat. Während dieser Zeit verstärkt sich sein antisoziales Verhalten in der Schule, indem er immer öfter seine versteckte Aggressivität auslebt und so zu einem absoluten Außenseiter in der Klasse wird.

Peter hat nicht nur seinen leiblichen und seinen juristischen, sondern auch nach einigen Jahren seinen sozialen Vater verloren. Diese Enttäuschung löst sich nicht nur in aggressivem Verhalten dem Halbbruder gegenüber, sondern auch gegenüber verschiedenen Klassenkameraden. Das von der Lehrerin als hinterlistig beurteilte Verhalten hat seinen Ursprung in der konkreten familiären Situation. Aufgrund der großen Belastung (28 Kinder, von denen fast 60 Prozent Kinder ausländischer Mitbürger sind) ist die Lehrerin nicht in der Lage, Peters Verhalten in einer schulübergreifenden Perspektive zu sehen. Peter ist bis auf den Kontakt mit seiner Mutter sozial sehr isoliert, wobei er in dem Kontakt zur Mutter aufgrund der bestehenden Eheprobleme eher noch als der »Gebende«, der »Stützende« zu bezeichnen ist.

Bei dem Versuch, Möglichkeiten der lebensweltbezogenen Form der Unterstützung zu realisieren, ist die Analyse der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen innerhalb der Lebenswelt von besonderer Bedeutung. Bei der Frage, welche funktionierenden sozialen und protektiven Beziehungen in der Lebenswelt von Peter vorhanden sind, ergibt sich folgendes Bild. Peters Beziehung zu seiner Mutter lässt sich als emotional stabil bezeichnen. Diese Beziehung stellt jedoch erst dann eine mögliche Ressource dar, wenn die Mutter ihrerseits, mit ihrer persönlichen Problematik stabilisiert werden kann. Innerhalb der Schule kann nur die Lehrerin als eine Ressource angesehen werden. Das Verhältnis zu Peter ist zwar gespannt, dennoch ist sie bereit, sich mit ihrem Verhältnis zu Peter auseinanderzusetzen. Neben den genannten personalen Ressourcen weist eine Analyse der vorhandenen Einrichtungen innerhalb des Stadtteils folgende Angebote aus: Das Stadtteilzentrum, das Mütterzentrum, das Bildungszentrum, das Jugendzentrum mit Schulaufgabenbetreuung, ein Nachhilfeprojekt in der Grundschule, eine Abteilung der Stadtbücherei, den DAG-Jugendverband, diverse Sportvereine und eine Evangelische Familien- und Bildungsstätte. Aus der Betrachtung der Lebensweltsituation von Peter, als auch der vorhandenen potentiellen Förderressourcen, lassen sich folgende Handlungsansätze ableiten, die zeitlich parallel verfolgt werden.

Über einen Kontakt zum Mütterzentrum hat Peters Mutter die Möglichkeit zu sporadischen Gesprächskontakten, die ihr eine psychische Entlastung bringen. Zugleich kann sie dort vormittags ihre beiden Kleinsten für ein paar Stunden abgeben. Die Entlastung der Mutter durch das Mütterzentrum wirkt sich positiv auf das familiäre Leben aus, so dass Peter sich weniger für die psychische Stabilität der Mutter verantwortlich fühlen muss. Eine weitere Distanz zu den familiären Spannungen erhält Peter durch die regelmäßige Hausaufgabenhilfe im Jugendzentrum, die zugleich Spielmöglichkeiten anbietet. Sie ermöglicht ihm den Kontakt zu Gleichaltrigen, die nicht an die Schule gebunden sind, die ihn unabhängiger machen und weniger den Vater vermissen lassen sowie einen gewissen Ausgleich zu dem Verlust herstellen. Hier hat Peter die Möglichkeit, Lerndefizite abzubauen und seine unterdrückten Aggressionen auszuleben. Die Initiierung von regelmäßigen, begleiteten Gesprächen zwischen Peter, seiner Mutter und der Lehrerin sind wesentliche Bestandteile des lösungs- und ressourcenorientierten Förderkonzeptes.

Supervisionsgespräche mit der Lehrerin (zu denen sie sich bereit erklärt) ermöglichen ferner eine Perspektive, unter der die Lebenswelt und die Geschichte von Peter, sowie die erschwerten Arbeitsbedingungen der Lehrerin stärker berücksichtigt werden können. »Das andere Bild«, das sie von Peter gewinnt, schafft auch den Rahmen, indem sie in behutsamen Schritten die soziale Integration von Peter in die Klassengemeinschaft einleiten kann.

Lernbegleiter, Moderator, Coach – Ein neues Berufs»bild« (nicht nur für Lehrerinnen)

Die Tatsache, dass sich unsere Gesellschaft gegenwärtig in einer soziokulturellen Umbruchphase befindet, wird inzwischen von kaum jemandem noch bestritten. »In einer solchen Phase«, so betont Heiner Keupp (1996, 6), »sollte bei psychosozialen Fachleuten die Frage im Zentrum stehen, wie Subjekte diese Umbrüche und Brüche erleben und verarbeiten, welche neuen Lebenskompetenzen von ihnen gefordert sind und wie unsere Handlungskonzepte weiterentwickelt werden müssen, damit wir Menschen bei einer produktiven Lebensbewältigung unterstützen können«. Die Beantwortung der Frage, wie wir, die sogenannten Fachleute für pädagogische oder psychosoziale Kontexte, unsere Handlungskompetenzen weiterentwickeln müssen, damit wir junge Menschen bei ihrer produktiven Lebensbewältigung begleitend unterstützen können, stellt den Kristallisationspunkt dar, an dem wir lernen können, auf Scheinlösungen zu verzichten und Lösungen der Betroffenen zu begleiten.

Dies gilt im besonderen für das Kindes- und Jugendalter. Den Erwachsenen fällt es zunehmend schwer, Kompetenzen zu benennen, die Kinder und Jugendliche in einer Welt mit fehlenden Eindeutigkeiten und Klarheiten benötigen. Sie versuchen immer noch, die Welt zu verstehen, um dann ihre Welt-Sicht den Kindern anzubieten. Doch man muss die Welt nicht verstehen (vielleicht ist dies ein unmögliches Unterfangen), es reicht, sich in ihr zurecht, die jeweilige »Passung« zu finden. In der Publikation »Die Tugend der Orientierungslosigkeit« (Goebel, Clermont 1997) beschreiben zwei junge Männer die Situation der 18-35jährigen, wie sie das Chaos unserer Tage zulassen, für sich neu ordnen und den sich immer schneller verändernden Verhältnissen, zwischen »Sekt und Selters«, eigene Wert- und Lebensperspektiven schaffen. Ermutigende Hinweise, die Pädagogen hilfreiche Einblicke in eine Welt eröffnen, jenseits von Fortschrittsgläubigkeit oder Kulturpessimismus. Die Betroffenen werden ihre eigenen (Lern-)Welten erfinden (erfinden: auf etwas stoßen, losgehen). Eingegeben in ihren jeweiligen sozialen Kontext sind sie die Subjekte ihrer Lernprozesse, die Gestalter ihrer Beziehungen, aber auch die Verantwortungsträger ihrer Entscheidungen. Dies sind Aspekte einer neuen Lernkultur, die sich an selbstgesteuertem Lernen und Lernbegleitung, an personengebundenem Wissen, an Vorverständnis und Lerntypen, an »Selbsterschließungswerkzeugen« und »Beziehungsdidaktik«, an der »Modellierung von Lernwelten« u. v. a. orientieren (vgl. ausf. Girg 1994; Kösel 1993; Krapf 1995; Vester 1997; Arnold, Schüßler 1999; Konrad, Taub 1999).

Lernen und Lehren sind in diesem Sinne rekursive Prozesse. Lehrer und Schüler gestalten einen Prozess, in dem gemeinsam, individuelles Wissen produziert wird, indem sie als Co-Produzenten ihre jeweiligen Lebens- bzw. Lerngeschichten erfinden. Es entstehen Konturen einer neuen Lern-

kultur, die das traditionelle Selbstverständnis des Lehrers, wie auch der anderen helfenden Berufe tiefgreifend verändern. Nicht mehr der »Alles-Wisser«, der »Alles-Besser-Wisser«, der »Macher«, der »Einzelkämpfer« charakterisiert den »Lehrberuf«. Die neuen Charakteristika wie Lernbegleiter (engl.: facilitator; der, der das Lernen erleichtert), Moderator, Coach oder Netzwerkarbeiter konturieren ein neues Berufs»bild« mit erweiterten Handlungskompetenzen, wie z.B. moderieren, Prozesse begleiten, Beziehungen gestalten, Konflikte bewältigen (vgl. Klebert u.a. 1998, Mutzeck, Schlee 1996). Dies erfordert zugleich eine andere GrundHALTUNG, die in weiten Teilen grundlegend dem traditionellen, über Generationen gewachsenen Selbstbild und Selbstverständnis entspricht.

Dies kann nur gelingen, wenn Selbstreflexion zum verpflichtenden Bestandteil des Studiums und Supervision als berufs begleitende Maßnahme fest verankert werden. Auch hier wird die Notwendigkeit deutlich, dem aktuellen Zeitgeist widersprechend, in Zeitdimensionen von Generationen denken zu müssen.

Die Metapher der Kutsche (engl.: coach) bietet die Möglichkeit, in der gebotenen Kürze, diesen notwendigen Wandel im Selbstverständnis der Lehrerinnen zu verdeutlichen. Der Lehrer, der früher als Fuhrmann auf dem »Bock« der Kutsche saß, Richtung, Geschwindigkeit und Dauer der Reise vorgab, »steht heute am Straßenrand«. Eine Lerngruppe, die in der Kutsche des Weges fährt, hält an und man beschließt, einen Teil der Reise gemeinsam mit ihm weiterzufahren. Man unterhält sich, Beziehungen entstehen, Geschichten werden erzählt, der Lehrer bietet sein spezifisches Wissen den Reisenden an, die ihrerseits ihr Wissen mitteilen; man streitet, lacht, alle tragen die Verantwortung für das Gelingen dieser Reise, und später dann, an einem bestimmten Punkt der Reise verlässt der Lehrer wieder die Kutsche, und die Lerngruppe zieht ihres Weges. Andere Kutschen kommen vorbei.

Kinder und Jugendliche benötigen Unterstützung darin, ihre eigenen Lösungen zu finden, jenseits einer von Erwachsenen vordefinierten bzw. vorstrukturierten Lebenswelt. Begleiten wir sie auf ihren (Lern-)Wegen, aus Liebe, Respekt und DeMut, setzen wir ihnen Grenzen, denn Grenzen geben auch immer Halt und Sicherheit, eröffnen wir ihnen die Konsequenzen ihres Handelns, für die sie ihre jeweils altersgemäße Verantwortung übernehmen müssen. »Der Gegenpol von Zwang ist nicht Freiheit, sondern Verbundenheit.« (Martin Buber)

Die vielleicht zentrale Aufgabe für den Lehrer, wie für Vertreter der anderen helfenden Berufsgruppen, besteht darin, dass jeder für sich, an seinem Ort, in seiner Position, die Verantwortung für die Mitgestaltung der jeweiligen Lebensbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen, übernimmt. Denn diese allgemeinen gesellschaftlichen Lebenszusammen-

hänge sind es, die Kinder zu ihrem jeweiligen Anpassungsverhalten zwingen. Dieses Verhalten, das wir in unseren Augen zu »Störungen« werden lassen, denen wir dann wiederum allzuoft mit Scheinlösungen begegnen. Daran hat sich über ein Jahrhundert hinweg nichts geändert. »Wann, zum Teufel«, so schrieb der Arzt und Pädagoge Janusz Korezak zu Beginn dieses Jahrhunderts (1973, S. 18), »werden wir endlich aufhören, Salizyl gegen Elend, Ausbeutung, Unrecht, gegen Verwaisung und Verbrechen zu verschreiben? Wann in Dreiteufels Namen?« Wann zum Teufel, so ist zu ergänzen, werden wir endlich aufhören, das Kind zu thematisieren und zu therapeutisieren, anstatt uns dem eigenen Spiegelbild zu stellen, mit all unseren Ängsten, Unsicherheiten und Selbsttäuschungen. Dabei darf jedoch folgendes nicht übersehen werden: Der Blick in den Spiegel eröffnet immer zweierlei. Lehrerinnen, Lehrer und die anderen »Helfer« schauen in den Spiegel und sehen zugleich auch kompetente Frauen und Männer, die ungezählte Lösungswege in Ihrem BerufsLEBEN erfinden: Für sich und zusammen mit den betroffenen Kindern, Eltern, Kollegen und Politikern. Sie werden sich entscheiden müssen: Für neue Lösungen oder für alte Rezepte. Bei dieser Entscheidung gibt es kein »richtig« oder »falsch«. Aber: Die Verantwortung für die Wahl muss jeweils individuell und gemeinsam getragen werden.

»Werde Dir bewusst, dass Du wählst!« (Ludewig 1992)

»Handle stets so, dass Du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst!« (Foerster v. 1985)