



Leseprobe aus Juul und Jensen, Vom Gehorsam zur Verantwortung,
ISBN 978-3-407-86559-5

© 2019 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-407-86559-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-86559-5)

Vorwort

Die neue Ausgabe des Buches *Vom Gehorsam zur Verantwortung*, die Sie in Händen halten, lädt zu einer Reise in die Welt der professionellen Beziehungskompetenz ein. Eine Reise, die Jesper Juul und Helle Jensen schon vor mehr als 20 Jahren das erste Mal schriftlich festgehalten haben. Eine Reise, auf der sie seitdem unzählige Pädagogen und Pädagoginnen in Skandinavien, Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen europäischen Ländern begleitet haben. Ich hatte die Aufgabe, die Perlen und die tiefgründigen Weisheiten menschlichen Erlebens in Beziehungen, die dieses Buch enthält, für die deutschsprachige Ausgabe zu bearbeiten und zu aktualisieren. Der Großteil der Inhalte, Beispiele und der Herangehensweise der 2017 unter dem Titel *Relational Competence. Towards a New Culture of Education* erschienenen Originalausgabe wurde beibehalten; einzelne für Deutschland, Österreich und die Schweiz relevante Punkte wurden ergänzt. Gemeinsam haben Jesper Juul, Helle Jensen und ich neben der fachlichen Aktualisierung viel Wert auf Verständlichkeit und Anwendbarkeit im Alltag gelegt.

Das Ergebnis ist ein aktualisiertes Handbuch zur pädagogischen Beziehungskompetenz, das inspiriert und als Nachschlagewerk dient. Die vielen Beispiele aus unserer langjährigen Praxis

veranschaulichen die Haltung und Herangehensweise, die der von Jesper Juul geprägte Begriff der Gleichwürdigkeit am treffendsten beschreibt. Für Jesper Juul, Helle Jensen und die vielen Menschen auf der Welt, die von ihrer Arbeit inspiriert sind, ist Gleichwürdigkeit die Voraussetzung einer menschenwürdigen Pädagogik.

Beziehungskompetenz ist sowohl Ziel als auch Weg pädagogischen Handelns. Auch wenn viel über die soziale Kompetenzentwicklung von Kindern gesprochen wird, sehen wir Beziehungskompetenz als den »missing link« im Schulalltag. Unsere Erfahrung bringt uns zu dem Schluss, dass eine erweiterte Beziehungskompetenz von Lehrer*innen die soziale Kompetenz der Kinder nachhaltig stärkt und erweitert. Sie ermöglicht, dass allen Beteiligten jener Respekt und jene menschenwürdige Behandlung zuteilwerden, die jedem Menschen zustehen und die die Basis psychischer Gesundheit sind.

Jesper Juul und Helle Jensen werden häufig als Anwälte der Kinder wahrgenommen. Sie verstehen sich selbst nicht so. Ihr Fokus liegt nicht auf der einen oder anderen Seite einer Beziehung, sondern auf der Beziehung selbst. Intakte Beziehungen vertreten beide Seiten und führen von der Idee des Parteiergreifens weg. »Nur intakte Beziehungen werden allen Beteiligten gerecht« ist das Credo, das ihre Arbeit seit mehr als 40 Jahren trägt.

Juul und Jensen sind Praktiker und vermitteln ihre Erfahrungen mit Menschen in der Praxis. Seit der Erstveröffentlichung ihres Buches im Jahr 2002 in Dänemark sind viele relevante wissenschaftliche Studien¹ erschienen, die ihren Ansatz unterstützen und auch erklären. Die hier erwähnten Studien sind aber nur die, mit denen wir uns persönlich auseinandergesetzt haben und nicht das Ergebnis einer systematischen und umfassenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Sie laden ein, weiterzulesen oder tiefere Zusammenhänge zu verstehen. Aktuell arbeitet Helle Jensen im EU-Forschungsprojekt »Hand in Hand«² gemeinsam mit Wissen-

schaftler*innen und Fachleuten aus fünf Ländern an einem Konzept für Beziehungskompetenz und Empathie im Schulalltag.

Das Anliegen des vorliegenden Buches ist, Beziehungskompetenz anhand konkreter Beispiele begreifbar und integrierbar zu machen. Die neue deutschsprachige Ausgabe konzentriert sich bewusst auf den Schulalltag, um die Inhalte fokussiert darstellen zu können. Alle Aspekte und Herangehensweisen können ohne Weiteres auf die Arbeit z. B. mit Kleinkindern in Kindertagesstätten, Kindergärten sowie auf andere pädagogische und sozialpädagogische Kontexte übertragen werden. Neu hinzugefügt sind die Themen Empathie und Mitgefühl und die Rolle der Beziehung zu sich selbst als Fachperson. Leser*innen früherer Ausgaben werden manches an anderen Stellen und einiges auch nicht mehr wiederfinden, da wir einzelne Beispiele und Gedanken zugunsten des Praxisbezugs, der Übersichtlichkeit und der Lesbarkeit gestrichen haben.

An dieser Stelle möchten wir noch auf die Grenzen des geschriebenen Wortes aufmerksam machen. In diesem Buch geht es um zwischenmenschliche Prozesse, bei denen sich die wesentlichsten Dinge »zwischen den Zeilen« abspielen. Das gilt in besonderem Maße für die Beispiele in diesem Buch, die alle auf wahren Begebenheiten beruhen. Das, was wir später noch als persönliche Sprache detailliert beschreiben, ist im wahrsten Sinne des Wortes persönlich und kann nicht imitiert werden. Der jeweilige sprachliche, aber auch nonverbale Anteil ist einzigartig und bezieht seine Wirkung und Kraft aus der individuellen Situation und den beteiligten Akteuren.

Nicht alle Beispiele in diesem Buch sind vorbildlich, manche sind das Gegenteil. Wir stellen diese Beispiele dar, um deutlich zu machen, wie radikal sich unterschiedliche Wertvorstellungen auswirken und wie weit manchmal Wunsch und Wirklichkeit auseinanderliegen. Wir sind überzeugt, dass fast immer in der besten Ab-

sicht und nach bestem Wissen gehandelt wird, wissen aber auch, dass vielfach trotzdem unbewusst sehr verletzend und grenzüberschreitende Dinge passieren.



Der Text gliedert sich in vier Teile, die aufeinander aufbauen, aber auch unabhängig voneinander gelesen werden können.

Der erste Teil gibt Hintergrundinformationen über gesellschaftliche Veränderungen und Rahmenbedingungen sowie aktuelle Herausforderungen der Erwachsenen-Kind-Beziehung. Er stellt den notwendigen Paradigmenwechsel sowohl im Denken als auch im pädagogischen Handeln dar. Diesen Teil habe ich in Kooperation mit Helle Jensen neu geschrieben.

Teil zwei fokussiert auf das Individuum: persönliche Aspekte, die in jeder Beziehung eine Rolle spielen. Die Rolle der Integrität und des Bedürfnisses nach Kooperation wird im Detail beschrieben und welche Aufgabe Selbstgefühl, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein haben. Darüber hinaus geht es um die Möglichkeiten und Ressourcen, die in der Übernahme persönlicher Verantwortung liegen.

Teil drei thematisiert ganz konkret das Gestalten pädagogischer Beziehungen: die Bedeutung der Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen sowie Jesper Juuls und Helle Jensens Definition von Beziehungskompetenz. Es geht um die Sprache als Vermittlerin in Beziehungen und um konkrete Beziehungsfertigkeiten, Skills und Haltungen, die wir entwickeln können und mit denen wir unser Handlungsrepertoire erweitern.

Der vierte Teil richtet seinen Blick auf die Entwicklung der Beziehungskompetenz im Schulalltag. Sie ist ein fortwährender persönlicher, fachlicher und zwischenmenschlicher Prozess, der sowohl innere Bereitschaft als auch angemessene Rahmenbedin-

gungen und Unterstützung braucht. Diesen Teil schließen wir mit Beispielen aus unserer Praxis ab, die den Umgang mit besonders herausfordernden Kindern hervorheben.

Gemeinsam arbeiten wir mit Herzblut für eine Schule und eine Pädagogik, die dem ganzen Menschen in seiner Bezogenheit auf andere gerecht wird und zugleich den kognitiven Anspruch der Schule berücksichtigt. Wir wünschen Ihnen Inspiration, neue Klarheit zu alten Fragen und den Mut, persönliche und menschenwürdige Wege in Schule und pädagogischen Institutionen zu gehen.

Robin Menges



Beziehungen im Wandel der Zeiten

1 Was im Umgang mit Kindern zählt

Lehrer*innen denken bei ihrer täglichen Arbeit nicht über Grundlagenforschung nach. Und selbst wenn sie es täten, könnten sie daraus nicht einfach Antworten auf tägliche Herausforderungen ableiten. Die pädagogische Praxis hat ihre eigene Geschichte, ihre eigene Tradition und ihre Anflüge von Trägheit, die in Kombination mit der Persönlichkeit und den Werten des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin das professionelle Verhalten beeinflussen.

Seit der Nachkriegszeit werden laufend neue Anforderungen an pädagogisches Denken und Handeln gestellt. Dies betrifft insbesondere folgende Bereiche:

- Demokratische und humanistische Werte
- Lernpsychologie
- Pädagogische Psychologie
- Kinder- und Jugendkultur
- Moderne Säuglings- und Bindungsforschung
- Wissen um systemische Zusammenhänge.

Diese Faktoren stellen sinnvolle, aber auch herausfordernde Anforderungen an Schule und an das Unterrichten. Sie stellen auch die herkömmliche Erwachsenen-Kind-Beziehung infrage.

Kinder ändern ihr Verhalten schneller als Erwachsene. Das war schon immer so, aber die heutige Zeit ist vielleicht stärker durch einen Zuwachs an Wissen und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt als jede andere historische Ära.

Es ist lange her, dass die Schule die Macht hatte, familiäre Werte zu bestimmen. Im Hinblick auf die Beziehungsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern haben Familien eine Vorreiterrolle, während Schulen meist eine defensive Position einnehmen. Kinder sind heute nicht anders als in früheren Generationen. Der Unterschied liegt in unserem Wissen über die Natur von Kindern und damit unser aller Natur – unabhängig vom Alter.

Aus unserer Perspektive gibt es nur wenige erziehungsrelevante Faktoren, auf die wir uns derzeit konzentrieren müssen. Die meisten Aspekte, die von den Medien und in der Politik rege diskutiert werden, sind nicht viel mehr als heiße Luft.

Entscheidend sind folgende Faktoren:

- Pädagogik baut nicht mehr auf Gehorsam auf, aber es gibt eine große Unsicherheit bezüglich erfolgreicher Alternativen.
- Kinder protestieren offen dagegen, als Objekt gesehen zu werden.
- Ein erhöhtes Wohlbefinden und ein höheres Entwicklungspotenzial in Subjekt-Subjekt-Beziehungen.
- Die nachlassende Tendenz, Kindern die Schuld an schwierigen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern zu geben.
- Der Identitätsverlust der Schule als Inhaberin des Wissensmonopols.
- Die Pluralität unserer Gesellschaft.¹

Ein gravierender Unterschied zu früheren Generationen ist, dass Kinder mit einem Selbstverständnis durch die Welt gehen, das ihnen früher fremd war. Sie drücken ihre Meinungen und Gefühle aus. Sie stellen Fragen, argumentieren und erwarten, dass man sie ernst nimmt. Was wir aber vor allem erreicht haben, ist, dass Kinder weitgehend ohne Angst vor Erwachsenen aufwachsen; allerdings häufig auch ohne Orientierungshilfe und ohne emotionale Verbundenheit mit Erwachsenen.

Gleichzeitig herrscht auf Erwachsenenenebene viel Ratlosigkeit. Ein Versuch, damit umzugehen, sind das Kategorisieren und das Diagnostizieren von Kindern. Man beschäftigt sich intensiv mit der Frage, *warum* es mit Kindern so schwierig ist (und es *ist* häufig schwierig!), sucht aber selten herauszufinden, *wie* eine fruchtbare und befriedigende Zusammenarbeit mit genau diesen Kindern gelingen kann.

Auch Kinder sind verunsichert und verwirrt, wenn Erwachsene, die die Führung haben, nicht genau wissen, was sie mit ihrer Führungsrolle anfangen sollen, und sich überwiegend reaktiv verhalten. Viele dieser täglichen Konflikte werden nach wie vor als Machtkämpfe gesehen – eine Interpretation, die zu der Idee führt, dass Kinder zum Beispiel tyrannisieren oder die Sieger des Machtkampfes seien (weil »alles nach ihrer Pfeife tanzt«). In Wahrheit verlieren beide Seiten, wenn die Beziehung destruktiv ist, wie Christina Rucinski und ihre Kollegen sehr eindrucksvoll an über 500 Schülern und Schülerinnen der 3.–5. Klassenstufe dargestellt haben.²

Insgesamt erleben wir in der Schule häufig eine defensive Haltung, wenn es um die Lösung aktueller Probleme geht. Restriktionen, Regeln, Anti-Kampagnen (Kampagnen gegen Mobbing, gegen Essstörungen ...) und weitere Methoden, die das Verhalten von Kindern steuern sollen, sind Versuche, die Dinge zum Besseren zu verändern.

➔ Kinder und ihr Verhalten zu verändern ist jedoch so ziemlich der einzige Weg, der garantiert nicht funktioniert.

Wir kennen viele Situationen, in denen das Verhalten von Kindern (und Erwachsenen) destruktiv, selbstzerstörerisch und sozial absolut nicht annehmbar ist. Wir wissen, dass es viele Situationen gibt, die für alle sehr schädlich sind und denen man ein Ende setzen muss. Aber wir sind sehr überzeugt, dass Regeln, Verbote und Strafen mit dem Ziel der Verhaltenssteuerung kein wirksamer und vor allem kein nachhaltig sinnvoller Weg sind. Alle diese Ansätze machen Kinder zu Objekten der Manipulation und Machtausübung von Erwachsenen. Außerdem sind sie defensive Strategien, also Gegenreaktionen auf das Verhalten der Kinder. In keiner Beziehung erreicht man mit defensiven Strategien konstruktive Ergebnisse.

Wenn Erwachsene in der Defensive sind ...

- ... verlieren sie den Zugang zu den eigenen Führungsqualitäten.
- ... verlieren sie den Überblick/Weitblick für die Situation.
- ... reduziert sich die Interaktion auf einen zermürbenden Machtkampf.
- ... werden Kinder unsicher und verlieren das Vertrauen in die Führungsqualitäten der Erwachsenen.
- ... verlieren sowohl Kinder als auch Erwachsene den Glauben an sich selbst.

Im pädagogischen Alltag sind die jeweiligen Lehrer*innen häufig auf sich allein gestellt; mit einer defensiven Haltung und Ratlosigkeit versuchen sie, einen Umgang zu finden. Er oder sie soll zeitgleich didaktische und fachliche Aspekte berücksichtigen, während neue strukturelle Anforderungen gestellt werden (z. B. Teamarbeit). Aber: Die Individualisierung eines kollektiven Problems ist nie hilfreich, weil sie den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin als »unfä-

hig«, »schwierig« oder »nicht belastbar« hinstellt. Doch es ist auch eine Realität, dass der Einzelne einen neuen Wert und persönliche Umgangsformen damit ein neues Gewicht bekommen haben. Jeder Einzelne ist gefordert, seine persönliche Autorität aufzubauen.

BIRTHE

Birthe, eine sehr erfahrene und leidenschaftliche Dänischlehrerin, unterrichtet seit Langem wieder einmal eine 1. Klasse. Sie weiß, dass sie von einer 1. Klasse nicht das gleiche Lerntempo erwarten kann, wie sie es von den höheren Klassen gewohnt ist.

Nach den Winterferien wird ihr klar, dass die Kinder das Ziel nicht erreichen, das sie sich gesteckt hat. Sie gibt sich im Unterricht viel Mühe mit der Binnendifferenzierung; doch das hilft nur wenig. Für sie ist ihr beruflicher Wert untrennbar damit verbunden, dass die Kinder etwas lernen. Aus diesem Grund beginnt sie allmählich, an ihrem eigenen Wert zu zweifeln. Das führt dazu, dass sie so reagiert wie wir alle, wenn wir uns wertlos fühlen: Entweder ziehen wir uns frustriert in uns selbst zurück, werden selbstkritisch, depressiv und verlieren an Vitalität oder wir bringen unsere Verzweiflung in Form von Verärgerung und Aggression nach außen.

Birthe tut von beidem etwas. Sie überlegt, ob sie vielleicht zu alt für Erstklässler geworden ist, womöglich unter dem Burn-out-Syndrom leidet. Gleichzeitig klagt sie über die heutigen Kinder und ihre gestressten Eltern, die sich nicht richtig um die Erziehung ihrer Kinder kümmern usw. Beides bringt sie nicht weiter.

Im gleichen Maß, wie Birthe die Wahrnehmung abhandelt, als Lehrerin von Wert zu sein, verliert sie die Klarheit über ihre eigenen Grenzen und Bedürfnisse. Sie lässt viel mehr durchgehen, als sie eigentlich vor sich selbst verantworten kann. Das wirkt sich negativ auf ihre berufliche Integrität aus. Die Kinder ihrerseits merken, dass Birthe sich nicht sicher ist und dass sie

eine undeutliche Vorstellung hat, wer sie als Lehrerin ist, was sie will und was nicht. Darauf reagieren sie mit Verunsicherung und Unruhe, und Birthes kritische, vorwurfsvolle Äußerungen und Beschwerden verletzen sie.*

Birthe ist eine fähige und erfahrene Lehrerin mit einer positiven und liebevollen Einstellung zu ihren Schüler*innen. Sie ist ein gutes Beispiel dafür, dass man weder psychisch nicht belastbar noch ein Problemfall sein muss, um mit Kindern Niederlagen zu erleiden. Viele Jahre lang ist sie mit ihrer beruflichen Kompetenz und ihrer rollenbedingten Autorität problemlos zurechtgekommen, jetzt wird sie auf ganz andere Weise gefordert.

Eine vergleichbare »Krise« hätte ebenso in ihrer Ehe oder in anderen wichtigen Beziehungen auftreten können, wo sie mit ihrer erlernten Einsatzbereitschaft und ihrem Ehrgeiz nicht mehr weitergekommen wäre. In dieser Hinsicht ist der Konflikt persönlich. Auf persönlicher Ebene braucht Birthe Hilfe von außen. Sie muss ihre Sicherheit wiedergewinnen und zugleich persönliche Autorität entwickeln, damit sie in Beziehung zu den Kindern ihrer Klasse treten kann. Diese Sicherheit kann sie nur in sich selbst finden – nicht in allgemeinen Einstellungen oder Meinungen anderer (Fach-)Leute.

Weder die eigene Kritik, sie sei eine schlechte Lehrerin, die keine 1. Klasse führen könne, noch die vermeintlich solidarische kollegiale Unterstützung, welche die Kinder von heute und deren Eltern als das Problem sehen, helfen ihr persönlich weiter. Erst durch supervisorische Begleitung erlebt sie, dass sich die Zusammenarbeit mit den Kindern in dem Maß verbessert, wie sie lernt,

* Die Namen aller Gesprächspartner*innen in diesem Buch wurden geändert.

wann und wie sie sich selbst ernst nehmen und dies auf eine relevante Weise in die wechselseitigen Interaktionen einbringen kann.

Systemisches Denken öffnet neue Perspektiven

Birthe ist als Kind und als Lehrerin in einer Schulkultur aufgewachsen, in der man versucht, Probleme mit Maßnahmen zu lösen, die einseitig auf Verhaltensänderungen der Kinder abzielen. Man lädt zum Elternabend ein und fordert die Eltern auf, ihre Kinder dazu zu bewegen, sich in der Schule anständig zu benehmen. Die Kinder sollen den Lehrer respektieren, man ernennt einen Vertrauenslehrer als Ansprechpartner für die Kinder oder bittet eine Schulpsychologin, die Klasse zu analysieren und der Lehrerin Feedback zu geben, was sie mit den Kindern tun kann.

Ein Problem dieser Maßnahmen ist, dass sie die systemischen Zusammenhänge außer Acht lassen. Schule/Bildung ist ein geschlossenes System. Alle Teile (einzelne Personen, Lehrpläne, räumliche Gegebenheiten und vieles mehr) sind miteinander vernetzt und verhalten sich in diesem System spezifisch zueinander. In anderen Systemen verhalten sich die einzelnen Personen gänzlich anders. Daraus folgt:

➔ Probleme oder Krisen müssen innerhalb des Systems gelöst werden.

ABER: Unterstützung und Veränderung auf Strukturebene oder allgemeine Maßnahmen helfen nachweislich nicht bei persönlichen und individuellen Problemen. So haben zum Beispiel Maßnahmen zur sozialen und emotionalen Unterstützung auf Klassenebene keine Auswirkung auf einen individuellen Konflikt

zwischen Lehrer*in und Schüler*in bzw. auf die direkte Beziehungsqualität.³

Eine zweite systemische Weisheit ist, dass innere und äußere Veränderungen eng zusammenhängen und wir nur durch innere Veränderungen die Welt im Außen verbessern können. Wie Daniel Goleman und Peter Senge schön beschreiben, ist es wichtig, drei Fokuspunkte zu haben:

- Den Fokus auf uns selbst (Selbstwahrnehmung, Selbstführung, Emotionsregulierung, ...).
- Den Fokus auf die anderen (Empathie, Kommunikation, Zusammenarbeit ...).
- Und den Fokus auf die Systeme, die uns umgeben (Schule, Umwelt, Politik, größere Zusammenhänge ...).

Außerdem, und das ist eine dritte wichtige systemische Einsicht, erschaffen lebende Systeme sich fortwährend neu und behalten dabei trotzdem ihre innewohnenden Kernmuster bei.

Um Konflikte und Herausforderungen im Schulsystem zu lösen, ist es hilfreich, sich die Kernaspekte systemischen Denkens vor Augen zu führen: Systemisch denken ...

- ... heißt wissen, dass es keine einfachen und linearen Zusammenhänge in Systemen gibt.
- ... heißt größere Zusammenhänge suchen und verstehen wollen.
- ... beobachtet Muster, die sich über Zeit und Raum immer wieder neu selbst erschaffen.
- ... erkennt an, dass die Struktur eines Systems Verhalten evoziert.

- ... sucht neue Perspektiven, um das eigene Verständnis zu erweitern.
- ... sucht keine schnellen, oberflächlichen Lösungen.
- ... experimentiert mit Annahmen und Ideen.
- ... nutzt Muster des Systems auch zur Lösung.
- ... nimmt den Einfluss mentaler Erklärungsmodelle auf die aktuelle Situation und die sich entwickelnde Zukunft ernst.
- ... zieht in Betracht, dass Systeme immer nach innerer Balance streben. Veränderungen daher manchmal durch unerwartete Faktoren sabotiert werden können.⁴

Beziehungskompetenz ist eine individuelle, persönliche Kompetenz, die wir im Kontext des jeweiligen Systems entwickeln können. Sie wird immer in der Interaktion, also wechselseitig, entwickelt.

Birthes Beispiel zeigt auf struktureller Ebene auch auf, dass ein moderner pädagogischer Arbeitsplatz sowohl Zeit als auch Raum für persönliche Entwicklungsprozesse bieten muss. Persönliche Entwicklung (inklusive der dazugehörigen Krisen) muss als selbstverständlicher Teil beruflicher Entwicklung verstanden werden. Das stellt Anforderungen an Politik, Behörden, die jeweilige Schulleitung und auch an die Qualität der kollegialen Zusammenarbeit. In der Schule verschmelzen für Erwachsene und Kinder Persönliches, Lehren bzw. Lernen und Gesellschaftliches zu einem System.

Ein notwendiger Paradigmenwechsel

Es ist ein Merkmal von Systemen, dass sie darauf ausgelegt sind, sich selbst zu erhalten. Das führt im Schulkontext zum Problem, dass man in den Mustern der Vergangenheit stecken bleibt, wenn nicht grundlegend neu gedacht wird. Viele Innovationen und Ini-

tiativen sind nur das Altbewährte »in Grün«, weil die darunterliegenden Zugänge und Denkweisen über Bildung und Schule nicht neu gedacht und konzipiert werden.

Es ist keine Frage, dass die postmoderne Gesellschaft mit ihren Veränderungen, globalen Herausforderungen und einer historisch einzigartigen Wertepolarisierung es erforderlich macht, dass Menschen ein entwickeltes Selbstgefühl und persönliche Integrität brauchen. Erwachsene müssen für ihre eigenen Bedürfnisse eintreten und eine persönliche Autorität in allen Bereichen des Lebens entwickeln. Althergebrachte Orientierungshilfen wie Religion, gemeinsame gesellschaftliche und pädagogische Werte helfen nicht wirklich, die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen.⁵

Ein weiteres Phänomen, das eng mit den systemischen Herausforderungen zusammenhängt, sind die tief verankerten Ideen, dass Beziehungen zum einen nicht beeinflussbar sind und zum anderen, dass es einen sehr hohen Energie- und Zeitaufwand braucht, auf der Beziehungsebene zu arbeiten.

Zur Veranschaulichung zwei aktuelle Aussagen von Lehrerinnen: »Aber wenn er mir einfach unsympathisch ist?«, und: »Ja klar ist die Beziehung wichtig, aber das ist so anstrengend, dass das mit einer Vollzeitstelle im Schulberuf nicht vereinbar ist. Das schaffen nur die Alleinstehenden, die sich reduzierte Stunden leisten können. Schauen Sie auf die Statistik – da sieht man es ganz deutlich.«



Pädagogische Forschung und Lehrerbildung haben bisher die Bedeutung der personenzentrierten Werte in der Unterrichtsarbeit unterschätzt. Wir reden hier von Werten wie Beziehung, Respekt und Empathie. Das ist wahrscheinlich eine Folge der Annahme, dass diese Werte wie offensichtliche und natürliche Elemente des Unterrichtens erscheinen. Sie wurden daher individuellen Persön-

lichkeitsmerkmalen von Lehrerpersonen zugeschrieben und nicht als Kompetenzen verstanden, die entwickelt werden müssen.

Eine Schlussfolgerung dieser Annahme ist, dass Lehrer*innen mit diesen manchmal herausfordernden Entwicklungsprozessen alleingelassen wurden und werden. Als ob es ein Tabu rund um personenbezogene Faktoren des Unterrichts gäbe. Der zwischenmenschliche Bereich der Unterrichtsarbeit wird immer noch zu einem großen Teil als private Erlebensebene und persönliche Wertung des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin verstanden. Das wiederum beschränkt die Möglichkeiten, an Qualität und Umfang der Beziehungskompetenz an Schulen zu arbeiten.⁶

Wir plädieren daher mit diesem Buch für einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der pädagogischen Landschaft. Wir sind überzeugt, dass weder das frühere Ziel *Gehorsam* noch das aktuelle Ziel *Funktionieren* Erwachsenen wie Kindern gerecht wird, da beide damit *zum Objekt pädagogischen Handelns* werden. Das pädagogische Ziel, das im 21. Jahrhundert den gesellschaftlichen und persönlichen Anforderungen gerecht wird, ist *Verantwortung* – sowohl persönliche als auch soziale Verantwortung, wie wir in den nächsten Kapiteln ausführen werden. Steen Hildebrandt⁷ bringt die Herausforderung pädagogischen Handelns sehr schön auf den Punkt:

➔ »Wir können die äußere Welt nicht ändern, ohne die innere Welt zu verändern.«

Es ist ganz klar: Innere Welten werden nicht durch Gehorsam und Manipulation verändert, sondern durch Begegnung, Vertrauen, Offenheit, Anerkennung und Mitgefühl, um nur einige Möglichkeiten zu nennen.

Unser Motiv für diesen Paradigmenwechsel ist sowohl psychologisch-existenziell als auch pädagogisch. Für uns sind die Be-

gleitung und Unterstützung der individuellen psychischen und sozialen Entwicklung des Menschen das tiefer liegende Ziel allen pädagogischen Handelns. Dieser Paradigmenwechsel bietet auch die notwendige ethische Grundlage für die qualitative Verbesserung sozialer und persönlicher Interaktionen. Wir brauchen eine Ethik, die sicherstellt, dass professionelle pädagogische Beziehungen für alle vier involvierten Parteien – Lehrer*in, Kind, Eltern und Gesellschaft – zufriedenstellend und konstruktiv ablaufen. Das Wissen, dass das berufliche Wohlbefinden der Lehrer*innen sich direkt auf die Beziehungsqualität auswirkt⁸, ist ein wichtiger Baustein dieser neuen Perspektive.

In folgender Tabelle haben wir einige ganz konkrete Fokuspunkte aufgelistet, an denen Veränderung und ein neues Denken sichtbar werden.

Bisher: Rollenbedingte Autorität	Neu: Persönliche Autorität
Machtausübung	Mitbestimmung
Disziplin	Verantwortung
Strenge/Distanz	Empathie/Fürsorge
Eindimensionale Kommunikation	Dialog
Fokus auf Verhalten	Fokus auf Beziehung
Korrigieren/Belehren	Begleiten/Führen
Wertend	Anerkennend
Einseitiger Respekt durch Angst und Strafe	Gegenseitiger Respekt durch Anerkennung und Mitgefühl
Subjekt-Objekt-Beziehung	Subjekt-Subjekt-Beziehung

Vielfach befinden sich Schulen heute in einer chaotischen Zwischenposition und versuchen erfolglos, diese zwei Denkrichtungen zu kombinieren. Sie wollen Disziplin mit Empathie und Mitbestimmung erreichen, fühlen sich aber mit der Idee, ehrliche Selbstverantwortung zu unterstützen, überfordert. Und wie wir alle fallen auch Lehrer*innen in vertraute Handlungsmuster zurück, wenn sie an Grenzen stoßen oder sich ohnmächtig fühlen. Damit kommen sie aber heutzutage nicht mehr wirksam bei den Schüler*innen an. Im Folgenden gehen wir ganz konkret auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten ein, diesen Paradigmenwechsel zu vollziehen und *Schule wirklich neu zu denken*. Wir sind an einer Schule interessiert, die sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen als würdiger Lebens- und Entwicklungsraum dient.

Zwischen Druck und Angst

Bevor wir in Teil zwei dieses Buches relevante individuelle Faktoren beschreiben, wollen wir noch einige Gedanken zur gesellschaftlichen Dimension von Schule und dem Aufwachsen unserer Kinder darlegen. Die aktuelle europäische Gesellschaft ist von sehr verunsichernden globalen Entwicklungen und gleichzeitig scheinbar unendlich vielen Möglichkeiten und Informationen beeinflusst. In jedem Land versucht die Politik, durch Maßnahmen im Außen innere Sicherheit zu vermitteln, erreicht aber mit diesen Versuchen auf individueller Ebene das Gegenteil – eine hohe Unsicherheit. Weitere, wichtige Erörterungen führen hier zu weit. Wir greifen nur einige Dynamiken heraus, die wir für die Interaktion Schule–Familie–Kind als relevant erachten.

Die Berufswelt ist von starkem Konkurrenzdruck, Angst vor Versagen und der Annahme geprägt, dass immer mehr und bessere Leistung notwendig ist. Auch der Umgang vieler junger Eltern und

Lehrer*innen mit den aktuellen Herausforderungen ist von einem starken Druck, Dinge richtig zu machen, bzw. einer Angst, etwas falsch zu machen, gekennzeichnet. Der Druck, Dinge zu verstehen, ist groß, aber es gibt auch ein hohes Harmoniebedürfnis. Die Idee, dass mehr und bessere Leistung zu Erfolg, Glück, letztlich zur Entspannung (Angstfreiheit) führt, hat sich auch auf die Familie ausgeweitet. Heutzutage kommen Eltern in die Beratung, weil ihre Kinder nicht mehr funktionieren, nicht, weil sie nicht gehorchen. Vor einiger Zeit fragte uns eine Mutter eines chronisch kranken Kindes, das zunehmend verhaltensauffällig wurde: »Was habe ich falsch gemacht, ich habe alles getan, was mir die Fachleute geraten haben und ich bin auch sehr leistungsorientiert. Was soll ich sonst noch machen?« Leistungsorientierung war in ihrem Lebenskonzept fast gleichzusetzen mit Erfolg und »funktionieren«. Selbstverständlich hat Leistung einen hohen und vielfach positiven Stellenwert, dennoch ist sie das Gegenteil dessen, was Kinder zur emotionalen und kognitiven Entwicklung brauchen. Unser Gehirn funktioniert nicht gut unter Druck. Angst und Unsicherheit lähmen und schränken unsere kognitiven und emotionalen Fähigkeiten ein. Unser Gehirn ist auf Kooperation, Anerkennung und Zuwendung programmiert.⁹

Gleichzeitig ist bei Eltern auch eine große Irritation da, dass gewaltfreie Erziehungsversuche nicht zu Respekt vor Erwachsenen geführt haben. Eltern erleben sich ihren Kindern gegenüber als hilflos und fragend und stehen gleichzeitig unter starkem Druck, nicht nur im Beruf, sondern auch in der Partnerschaft und in der Familie ihren eigenen oder den Bildern der anderen zu entsprechen, die in ihrer jeweiligen Sozialisierung vermittelt wurden oder von Wert sind. In diesem Sinne sind die Eltern von heute sehr vielfältig und ein Abbild unserer pluralistischen Gesellschaft. In der Schule sind wir mit Eltern konfrontiert, die enormen Wert auf gute akademische Leistungen legen, genauso wie mit Eltern, die

mit der gleichen Überzeugungskraft für Waldschulen und spielzeugfreie Räume plädieren. Eltern, die von Lehrern erwarten, dass ihr Kind eine Einzelbegleitung braucht, stehen neben Eltern, die ihre Kinder zum Mobbing ermutigen, weil sie fürchten, dass sie sonst auf der Verliererseite sind. Für manche Eltern sind ihre Kinder ihr Lebensprojekt und andere vernachlässigen sie trotz materiellen Wohlstands.

Diese Liste ließe sich noch lange weiterführen. Unser Anliegen hier ist es, die Bandbreite der Herausforderungen aufzuzeigen, die uns als Lehrer*innen und Fachleute täglich beeinflusst. Jede und jeder von uns hat eigene Erfahrungen, Weltanschauungen und Ängste. Die Art, wie wir unsere Welt sehen, und das Maß, in dem wir uns handlungsfähig oder handlungsunfähig fühlen, leiten unseren Umgang mit Krisen, beeinflussen unsere Offenheit und beeinträchtigen oder stärken unsere Interaktionen. Wir sind Teil und Mitgestalter der Gesellschaft, in der wir leben. Wir alle können hier und da einen Blick »wie von außen« auf unsere Welt werfen, aber letztlich sind wir Mitgestalter. Und *wie* unser Einfluss beschaffen ist, zeigt sich an der Qualität unserer Interaktionen.

Die folgenden Gedanken und Anregungen unterstützen ein menschenwürdiges und beziehungsorientiertes Unterrichten, das die in uns Fachleuten vorhandenen Ressourcen zur Stärkung von Kooperation, kognitiver Leistungsfähigkeit und emotionaler Kraft nutzt, um ebendiese Fähigkeiten in Kindern zu entwickeln.

Gleichwürdigkeit und Individualität in der Schule