

Günther Schmidt-Falck

Möglichkeiten des Umgangs mit schwierigen Schülern

Beziehungsangebote im Rahmen von Unterricht und Erziehung



Günther Schmidt-Falck

Lehrer, Koordinator der Schulhaus-internen Erziehungshilfe (Staatl. Schulamt Ansbach) und Lehrerfort-bildner in den Bereichen Konflikt-hilfe, Personzentrierte Gesprächsführung und Umgang mit schwierigen Schü- lern. Weiterbildungen u.a. in KTM- Beratung (Uni Erlangen-Nürnberg), Personzentrierte Gesprächsführung (GwG), Coaching i.A. (GwG, Uni Erlangen-Nürnberg)

Erstveröffentlichung in
personzentriert Nr. 12 Frühjahr 2003

Mit freundlicher Genehmigung des
Federverlag Eppelheim/Heidelberg
und der Arbeitsgemeinschaft für kli-
entenzentrierte Therapie (akt), Siegen

Anschrift des Autors:

Günther Schmidt-Falck
Weiherhofstr. 12
91580 Petersaurach
E-Mail: SchmiFa@aol.com

Wenn in der Schule von schwierigen Schülern gesprochen wird, fallen mir auf der Stelle meine „Sargnägel“ ein. Und ich glaube, es geht vielen Lehrern so. Es sieht so aus, als stellten sie uns Pädago- gen als Person und als Erzieher in Frage: Sie tun meistens nicht das, was wir wol- len. Sie reden im Unterricht ständig rein, schikanieren und schlagen Mitschüler, stören die Kooperation in der Klein- gruppe. Sie scheinen immer ihr eigenes Süppchen zu kochen. Anweisungen, die ich als Lehrer gebe, werden gerne unter- laufen, manchmal provokant belächelt. Viele dieser Schüler arbeiten kaum oder nur wenig mit. Ihr gesamtes Arbeits- und Leistungsverhalten in der Schule scheint mehr auf Vermeidung angelegt, denn auf Dabeisein. Gleichgültigkeit, fast bis zur Selbsterstörung, ist allerorten zu beobachten. Zur Verhaltensproblematik der schwierigen Schüler gesellen sich oft Verständnisprobleme und Teilleistungs- störungen. Im weitesten Sinne werden alle diese Probleme unter dem Stichwort Disziplinstörungen gehandelt.

Ich könnte mich jetzt auf den Weg machen und Ihnen den derzeitigen Forschungsstand über Disziplinstörun- gen und verhaltensauffällige Kinder im Unterricht hier in epischer Breite wiedergeben. Keine Angst, ich werde mich hüten. Ich weiß doch zu genau, dass die von Definitionen abgeleiteten Handlungsanweisungen spätestens im nächsten Klassenzimmer angesichts der Realität bedeutungslos werden. Was nützen sie mir, wenn ich am Montag- morgen beobachte, dass der H. dem E. wieder mal die Zipfelmütze vom Kopf reißt und gekonnt auf das Dach des Fahrradständers schleudert? Was nützen sie mir, wenn ich anschließend, nach Unterrichtsbeginn, feststellen muss, dass 50 Prozent meiner Schüler die Hausaufgaben nicht gemacht haben und darüber hinaus dann einen Stift und

die entsprechende Mappe einfach nicht finden können?

Der Frust ist groß

Der Tag ist für mich dann gelaufen. Die Zornesadern schwellen an und (zum Glück) nach einiger Zeit auch wieder ab. Und wenn ich in die erste Pause gehe, höre ich schnell noch, wie E. dem H. ein gepresstes „Ei, du Wichser, hau ab!“ ent- gegenschleudert. Ich kann mir lebhaft vorstellen, wie diese Streitereien nach der Pause in der nächsten Stunde wieder über mich hereinbrechen werden.

So verlockend es aussieht: Diesen Phänomenen kann man anscheinend auch mit den ausgeklügeltsten Metho- den und Maßnahmen nicht wirkungs- voll zu Leibe rücken. Lehrkräfte, die an einzelnen Verhaltensauffälligkeiten und Störungsbildern ansetzen, laufen Gefahr, sich in einem nicht wirklich zu kontrollierenden Reiz-Reaktionsschema zu verzetteln. Da wird auf den Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen peinlichst genau geachtet, Projekte werden ge- plant, es wird veranschaulicht und mit professionellen Verhaltensmodifikatio- nen gearbeitet. Der Frust ist dann groß, wenn die gut gemeinten Bemühungen der Lehrkraft mit einem „Was soll der Scheiß?“ kommentiert werden.

Ein anderer Weg

Zu allem Übel sind Aussagen der Fachliteratur auch wenig ermutigend: „Fehlen primäre Formen der Ordnung als Ergebnisse früher Erziehung, kön- nen sie in der Schule nur in seltenen Fällen nachholend vermittelt werden. Der Lehrer ist hoffnungslos überfordert, wenn er nicht auf eine vorausgegan- gene Erziehung zu einem geordneten

Sozialverhalten aufbauen kann“ (Geißler 1983, S. 21). Im Umgang mit schwierigen Schülern möchte ich einen anderen Weg anbieten. Keinen einfacheren, aber einen „lebberen“. Er geht nicht von der Hoffnung auf eine Knopfdruckpädagogik mit klar definiertem Input und zu erwartendem Output aus oder stellt die Umerziehung der Schüler in den Mittelpunkt. Der Weg fängt umgekehrt bei uns selbst an, erfasst vielleicht das Team und die Kollegen und macht sich, wenn's gut läuft, dann allmählich in der Schule breit: Die Gestaltung von empathischen und wertschätzenden Beziehungen.

Ich und die Konflikte

Am Anfang steht für mich die Einsicht, dass Störungen und Probleme nicht unabhängig von meiner Wahrnehmung existieren. Was schwierig ist, erlebe und definiere ich zunächst jeden Tag in der Klasse bei jedem Schüler, in jedem Fach, zu jedem Zeitpunkt anders. Stört mich in Mathe die Leistungsverweigerung von H., so kann ich mit E.'s Desinteresse im gleichen Fach ganz anders umgehen. Und wenn ich es denn im Unterricht bemerken würde, so wäre ich auf G. total sauer, weil sie mal wieder jede Gelegenheit benutzt, nichts zu tun und ihre Umgebung von der Mitarbeit im Unterricht abzuhalten. Die Lauten stören mich häufig am meisten. Von denen lasse ich mich stark aus der Ruhe bringen. Noch schlimmer sind die süffisanten Verweigerer, die genau wissen, dass ich ihnen nichts anhaben kann. Die leisen Zurückgezogenen mit dem Hang abzutauchen und die mit den depressiven Zügen stören mich am wenigsten. Sie tun mir in der Regel nichts. Oft bemerke ich ihr Nichtstun nicht einmal. Manchmal möchte ich mich schon mehr um sie kümmern, weil ich spüre, dass sie Probleme haben und darin gefangen sind.

Der Umgang mit schwierigen Schülern beginnt genau an dieser Stelle. Kann sein, dass Sie als Leser an andere Probleme im Umgang mit Kindern und Jugendlichen denken. Sie fühlen sich vielleicht von den Hilflosen gestört, die es nie schaffen, für sich einzutreten und

den Mut entwickeln, einmal an einer Sache dranzubleiben. Kann sein, dass Sie die Begriffsstutzigen, die Schwachbegabten ablehnen, solche, die sich auch nach der xten Erklärung nicht vorstellen können, dass hundert Prozent das Ganze sind oder Substantive groß geschrieben werden müssen.

Wie ist es also zu erklären, dass die eine Lehrkraft mit großer Geduld und ohne sich persönlich in Frage stellen zu lassen, einem Schüler auch noch das zehnte Mal den Unterschied eines Adjektivs und eines Substantivs erklärt, während eine andere den Schüler schon nach der dritten Frage anbrüllt, dass er gefälligst aufzupassen habe? Liegt es an eigenen schulischen Erfahrungen? Liegt es an der eigenen familialen Erziehung? Was stört uns an einem Schüler, der mitten im Biologieunterricht vor sich hinmurmelt: „So ein Schrott, das interessiert doch niemand!“ Bringen wir Verständnis auf und denken: „Klar, Biologie hat mich auch immer genervt! Ich muss halt meinen Stoff durchbringen. Eigentlich hat er ja recht.“ Oder fühlen wir uns persönlich angegriffen? Wie gehen wir mit den Zwängen der Notengebung um? Wie wichtig war und ist uns der ordentliche Hefteintrag? Wie stehe ich zu aggressiven Verhaltensweisen? Habe ich selbst Probleme, meine Aggression zu zeigen und lehne sie deswegen bei anderen ab?

Ich kann und will Ihnen diese Fragen nicht beantworten. Es lohnt sich aber, auf die Suche zu gehen. Das Stöbern in der eigenen Biografie und die Wahrnehmung in aktuellen Situationen bringen Sie sich selbst näher. Ich habe für mich erfahren: Eigene Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe werden mir plötzlich verständlicher und so manche meiner heftigen Reaktionen im Schulalltag waren plötzlich verschwunden, weil ich persönlich nicht mehr so verletztlich war.

Eigene Kongruenz

Der erste Schritt im Umgang mit schwierigen Schülern besteht in der Herstellung einer eigenen Kongruenz, einer Übereinstimmung mit sich selber.

Je mehr ich über mich und meine wunden Punkte Bescheid weiß, desto klarer werden meine Reaktionen, desto weniger muss ich in dem schwierigen Geschäft des Pädagogen Verhaltensweisen anderer abwehren. Im Zulassen meiner Gefühle steckt auch die Chance zur Entlastung. Ich spüre und weiß, wann ich mich beim Schüler „festbeiße“ und die Situation mich gefangen hält, gleichsam mein Denken besetzt und meine Handlungsfähigkeit reduziert oder mich zu Handlungen verleitet, die ich hinterher vielleicht bereue. Ich werde als Person einschätzbarer und signalisiere damit auch meine Grenzen. So manche Verhaltensweise regt mich dann gar nicht mehr auf. Ich kann den Schülern freier begegnen. Je kongruenter ich mit mir bin, desto gelassener stehe ich in der Klasse. Und als ob ich diese Haltung nicht nur in mir spüre, sondern auch ausstrahle: Das Unterrichtsklima verändert sich!

Ein Beziehungsangebot machen

Dietmar kam Anfang November in die Klasse. Ich erinnere mich noch gut an seine zusammengekniffenen Augen, als ihn der Schulleiter eines Morgens an meiner Klassenzimmertür ablieferte. Für seine 15 Jahre war er groß gewachsen, die Schultern eingezogen, die Hände tief in den Rapper-Hosen vergraben. Seine Augen huschten unauffällig durch die Reihen seiner Mitschüler. Kein Gesicht kam ihm bekannt vor, und damit war wohl seine letzte Hoffnung begraben, nicht auf sich alleine gestellt zu sein.

Nach seinem Einstieg fügte sich Dietmar die ersten Tage ganz gut in die Klasse ein. Ich glaube, es war in der zweiten Woche nach seiner „Einschulung“, als es zum ersten Konflikt zwischen uns kam. Dietmar war von Tag zu Tag mehr aufgetaut. Ich ertappte mich schon dabei, dass ich manchmal sorgenvoll auf ihn blickte. Wie würde er sich noch entwickeln? Sollte zu den vielen verhaltensschwierigen Schülern noch ein weiterer dazu gekommen sein? Und, nicht zu vernachlässigen: Spürt er mein Misstrauen?

Als ich ihn bat, auch sein Deutschbuch aufzumachen und sich auf den Unterricht zu konzentrieren, explodierte er förmlich. „Ich lass mich von Lehrern nicht dumm anquatschen!“, brüllte er mir entgegen. „Lehrer haben mir gar nichts zu sagen!“ Ich schaffte es, nicht in die Falle seiner Abwehrhaltung zu tappen. Nach einem tiefen Luftholen erwiderte ich ihm: „Ich glaube, ich bin dir zu nahe getreten. Du scheinst häufig schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht zu haben!“ Dietmars Reaktion sprach Bände. Zuerst starrte er mich mit großen Augen an, dann sackte er regelrecht zusammen, um sich erneut aufzurichten: „Ja, Sie meine ich damit ja gar nicht! Aber ich habe wirklich schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht.“ Die nachfolgenden Stunden meldete sich Dietmar häufig. Es schien, als wolle er unter Beweis stellen, dass er „so“ ja gar nicht ist und durchaus die Chance sah, mit mir einen neuen Anfang zu wagen. Am nächsten Tag fragte ich ihn, ob er Interesse habe, sich mit mir zu einem Gespräch zusammenzusetzen. Mir ginge noch seine Äußerung über die anderen Lehrkräfte durch den Kopf und ich spürte, dass es in seiner Schulzeit sicherlich recht schwierige Situationen für ihn gegeben habe. Dietmar willigte ein und es entstand eine regelrechte Gesprächsreihe im Zeitraum von fünf Treffen, in denen ich einige seiner Ängste und seiner Abwehrhaltungen genauer kennen lernen konnte.

Er nahm mein Beziehungsangebot an. Ich akzeptierte seine Abwehrhaltungen als etwas, was er im Moment offensichtlich gebraucht hat, und schaffte es, Rücksicht auf seine Gefühle zu nehmen. Die positiven Veränderungen von Dietmars Verhalten konnte ich im Unterricht und im Umgang mit den Mitschülern in der Folgezeit deutlich wahrnehmen. Ein Gespräch in der Klasse über ihn und uns nahm ihm zusätzlich viel Druck weg und ermöglichte einen tieferen Kontakt. Im Gesprächskreis erhielt er die Möglichkeit, über seine bisherigen schulischen Erlebnisse zu sprechen. Er berichtete, dass Nachfragen im Unterricht, wenn er etwas nicht verstanden hatte, sofort kritisch kommentiert wurden. Er solle besser aufpassen, dann würde er auch

besser mitkommen. „Ich habe schon keine Lust mehr gehabt mitzumachen. Irgendwie haben die immer nur mich gesehen“, meinte er. „Andere haben doch auch im Unterricht gestört. Die konnten mich einfach nicht leiden. Ich würde ja auch mehr lernen, aber oft komme ich nicht mit dem Stoff zurecht, besonders in Mathe.“ Die Mitschüler konnten so seine Motive besser nachvollziehen und ihn verstehen.

Motive nachvollziehen

Einige teilten seine Erfahrungen und meinten, dass es ihnen auch oft so ergangen ist. Auf dieser Basis wurde dann eine erste Strategie entworfen, wie die Schüler und Schülerinnen mit Verständnisproblemen im Unterricht umgehen könnten. Es wurden Antworten auf Fragen gesucht: „Wie gehe ich damit um, wenn ich mir Leistungsanforderungen nicht zutraue? Tauche ich dann ab? Störe ich den Unterricht? Schalte ich ab und verweigere die Mitarbeit?“

Das „Sich-Öffnen“ der SchülerInnen war bemerkenswert. Somit ergab sich die Chance, einen Teil der Realität des anderen zu erspüren, ihm jeweils „nahe“ zu sein und ihn zu akzeptieren.

Schwierige Wertschätzung

„Akzeptieren heißt hier ein warmherziges Anerkennen dieses Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert – wertvoll, was auch immer seine Lage, sein Verhalten oder seine Gefühle sind. Das bedeutet Respekt und Zuneigung, eine Bereitschaft, ihn seine Gefühle auf seine Art haben zu lassen“ (Rogers 1992, S. 47). Diese Wertschätzung fällt zugegebenermaßen nicht immer leicht. Sie erfordert vom Erzieher eine eigene innere Klarheit, um von eigenen Kränkungen Abstand nehmen und eigene Wünsche und Bedürfnisse zurückstellen zu können. Darüber hinaus ist ein echtes Interesse für den Schüler und seine emotionale Lage erforderlich. Gleichzeitig muss ich mich auch abgrenzen können, um Angriffe seitens des Schülers nicht auf mich zu beziehen.

Kritiker werfen dem Personzentrierten Ansatz gerne vor, dass er in schwierigen Fällen nichts bewirkt und der Griff auf verhaltenstherapeutische Techniken unerlässlich sei. Carl Rogers (1992, S. 46) schreibt an anderer Stelle zu diesem Phänomen: „Die Umstände haben mir nach und nach eingebläut, dass ich einem gestörten Menschen mittels irgendeines intellektuellen Verfahrens oder Trainings nicht behilflich sein kann. Kein Ansatz, der sich auf Wissen, auf Training, auf die Annahme irgendeiner Lehre verlässt, kann von Nutzen sein. Diese Ansätze scheinen so vielversprechend und direkt zu sein, dass ich in der Vergangenheit viele davon ausprobiert habe. Es ist möglich einem Menschen eine Erklärung seiner selbst zu geben, Schritte zu verschreiben, die ihn vorwärts führen, ihm Kenntnisse über einen befriedigenderen Lebensmodus vermitteln müssten. Aber solche Methoden sind meiner Erfahrung nach nutz- und folgenlos. Das höchste, was sie erreichen können, ist eine temporäre Veränderung, die bald verschwindet und den Einzelnen überzeugter denn je von seiner Unfähigkeit zurücklässt.“

Es gibt sicherlich Situationen, in denen Verhaltenssteuerungsprogramme einen sichtbaren Erfolg bringen. Ich denke in diesem Zusammenhang an Maßnahmen bei einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS). Auch die häufig benutzten (Verhaltens-) Verträge machen in bestimmten Fällen einen Sinn, besonders wenn Schüler ein „Geländer“ brauchen, an dem sie sich entlanghangeln können. Solche „Techniken“ finden aber wiederum erst dann einen fruchtbaren Boden, wenn eine stabile, einfühlsame und tragfähige Beziehung vorhanden ist und Verhaltenssteuerungsmaßnahmen aus dieser Beziehung heraus erwachsen und auf gegenseitigem Einverständnis beruhen.

Ich habe im Rahmen der Schule bisher nur wenige dieser Maßnahmen erlebt, die das Miteinander weiter gebracht hätten als es ein wertschätzendes Beziehungsangebot könnte. Gerade im Rahmen der Schule haben wir unzählige Male, Tag für Tag, die Möglichkeit, solche empathischen Beziehungsange-

bote zu machen. Und wir dürfen nicht vergessen: Auch wenn wir den Kern des Personenzentrierten Ansatzes ablehnen, Beziehungen zu den Schülern – und sie zu uns – haben wir allemal. Sie sind nur häufig von Unklarheit und Ängsten dominiert. Was liegt näher – im Sinne einer Humanisierung des Unterrichts – wenn wir die vorhandenen Beziehungen vom Kopf auf die Füße stellen und uns von Akzeptanz und Wertschätzung leiten lassen? Es wird nicht immer gelingen und unsere Bemühungen werden auch weiterhin immer wieder von Wutanfällen im Klassenzimmer relativiert werden.

Schülerzentrierung

Aber der personenzentrierte Weg schreibt auch nicht vor, dass wir immer erfolgreich sein müssen und dass jeder Schüler das gleiche Beziehungsangebot braucht. „Schülerzentrierung“ heißt herauszufinden und zu spüren, wo der Schuh drückt. Probleme werden nicht abgewehrt. Der Schüler kann sich mit dem Problem auseinander setzen, da es nicht bewertet wird. Manchmal werden unsere Beziehungsangebote auch ausgeschlagen und wir laufen Gefahr, den Schüler dafür zu verurteilen, dass er nicht auf uns „eingestiegen“ ist. Vielleicht sind wir zu wenig auf ihn „eingestiegen“? Vielleicht sind auch die Probleme so gravierend, dass zusätzliche Maßnahmen ergriffen werden müssen? In jedem Fall halte ich unser Einlassen auf solche Prozesse für unerlässlich, auch wenn das Scheitern, warum auch immer, zum täglichen Geschäft gehört.

Die Gründe für störendes Verhalten im Unterricht, sieht man einmal von anderen Ursachen wie z.B. ADHS ab, sind meistens im jeweiligen Selbstkonzept des Schülers zu suchen. Dieses Selbstkonzept entsteht – im Rahmen dieses Aufsatzes wird es hier nur angedeutet – durch die Erfahrungen der erlebten Beziehung zur Bezugsperson, die sogenannten Beziehungs- und Objekterfahrungen. Im Selbstkonzept sind die entsprechenden Wertvorstellungen einer Person verankert. Neue Beziehungserfahrungen, etwa in der Schule oder im Elternhaus, können eine Inkongruenz hervorrufen, wenn eine Diskrepanz zwischen dem Selbstbild und dem eigenen Erleben besteht. Ein Beispiel: „Wenn ein Kind auf die Mutter wütend ist und die Mutter Kritik grundsätzlich nicht akzeptiert, sondern abwertet oder sogar bestraft, kann das Kind seine Wut nicht in sein inneres Bild von sich selbst übernehmen. Vielleicht sieht es sich im Laufe seines Heranwachsens als Wesen ohne aggressive Gefühle“ (Klees 2002, S. 35). Und weiter heißt es: „Die Reaktionen des Menschen erklären sich aus seiner Wahrnehmung von sich selbst, anderen Menschen, Beziehungen und Situationen“ (Klees 2002, S. 35).

gruenz hervorrufen, wenn eine Diskrepanz zwischen dem Selbstbild und dem eigenen Erleben besteht. Ein Beispiel: „Wenn ein Kind auf die Mutter wütend ist und die Mutter Kritik grundsätzlich nicht akzeptiert, sondern abwertet oder sogar bestraft, kann das Kind seine Wut nicht in sein inneres Bild von sich selbst übernehmen. Vielleicht sieht es sich im Laufe seines Heranwachsens als Wesen ohne aggressive Gefühle“ (Klees 2002, S. 35). Und weiter heißt es: „Die Reaktionen des Menschen erklären sich aus seiner Wahrnehmung von sich selbst, anderen Menschen, Beziehungen und Situationen“ (Klees 2002, S. 35).

Ausdruck der Inkongruenz

Unser Dietmar aus dem Beispiel hatte sicherlich viele gute Gründe für seine Reaktion. Wer weiß, was ihm schon alles widerfahren ist. Wie oft wurde er bestraft, weil er sein Heft nicht schnell genug herausgeholt hat? Hat er in diesem Moment eine Abwertung der ganzen Person erlebt? Hat er gelernt, sich selbst so negativ zu sehen, dass er von sich und seiner Umwelt nichts anderes mehr erwartet? Wollte er einer drohenden Abwertung durch die Lehrkraft zuvorkommen? Dietmars Äußerung wird uns keine Antwort darauf geben. Von der Lehrkraft zu erwarten, dass sie dessen Selbstkonzept vorher schon durchsucht und entsprechende Handlungen vorausplanen kann, ist erst nach einem vertieften Kennenlernen der Person möglich und wäre im aktuellen Moment eine glatte Überforderung und auch nicht hilfreich. Die Lehrkraft hat nur die eine Möglichkeit, Dietmars Äußerung als Ausdruck seiner Inkongruenz anzunehmen und wertzuschätzen. Damit ist ein Beziehungsangebot gemacht. Dietmars innere Überzeugungen und seine Abwehr verlieren den Nährboden. Sein Erleben und seine Bewertungen von Situationen wurden verstanden. Erst auf der Basis dieses Verstehens kann Dietmar mit der Zeit andere Wertvorstellungen in sein Selbstkonzept integrieren.

Wird das Beziehungsangebot vom Schüler angenommen, erhält ein Pädagoge unter Umständen auch klare Rück-

meldungen über unterrichtliche Bedingungen: Müdigkeit, langweiliger Stoff, mangelndes Verstehen, Mitteilungsbedürfnisse (wenn im Unterricht kein Raum für Äußerungen gegeben ist) oder zu wenig Wechsel in den Sozial- und Arbeitsformen. So halte ich es für sehr sinnvoll, wenn ein Lehrer einen häufig schwätzenden Schüler nicht ermahnt oder bestraft, sondern mit folgender Äußerung sein Verstehen signalisiert: „Ich glaube, du kannst dich nicht mehr konzentrieren, oder hast du andere Gründe, im Moment nicht aufzupassen?“

Abwertend

Manchmal sind Schüleräußerungen natürlich schwer zu verkraften, weil sie vordergründig eine klare Ablehnung beinhalten. So wird folgende Antwort eines im Unterricht zur Rede gestellten Schülers, der die Mitarbeit verweigert und seine Nachbarn permanent gestört hat, vom Lehrer vermutlich als abwertend erlebt: „Ich kann den Mist nicht! So schlecht, wie Sie das erklären, begreift das sowieso keiner hier!“ Beim genaueren Hinhören wird von der Beziehungsseite her eine klare Ablehnung deutlich. Die Selbstoffenbarungsseite des Schülers signalisiert vielleicht: „Ich bin mit den Aufgaben überfordert.“ Der Appell, der an den Lehrer gerichtet wird, kann z.B. heißen: „Erklären Sie es mir doch noch einmal!“ Der reine Sachinhalt bringt wohl zum Ausdruck: „Ich verstehe die Aufgaben nicht“ (vgl. Schulz von Thun 1998).

In dieser Situation zeigt sich, ob die Lehrkraft selbstbewusst und kongruent ist und von der eigenen Betroffenheit Abstand nehmen kann. Mögliche wertschätzende Reaktionen – je nachdem, ob man von der Beziehungsseite oder von der Selbstoffenbarungsseite ansetzt, könnten sich so anhören: „Du hast mit meinen Erklärungen nicht viel anfangen können. Soll ich noch einen Versuch unternehmen?“ oder: „Du verstehst die Aufgabe noch nicht. Brauchst du noch weitere Erklärungen?“

Schutzhaltungen aufgeben

In Lehrerkollegien wird immer wieder die Auffassung vertreten, dass man Schüleräußerungen dieser Art nicht ungestraft durchgehen lassen könne. Sie seien beleidigend und würden die Autorität der Lehrkraft untergraben. Die scheinbare Erniedrigung, auf die sich die Lehrkraft hier einlässt, ist jedoch letztendlich ein Akt der Stärke und keine „weiche Nachgiebigkeit“. Kein Schüler wehrt aus Jux und Tollerei ab. Er hat aus seiner Sicht immer gute Gründe dafür. Je öfter ein Schüler spürt, dass er als Person akzeptiert wird, desto mehr wird er Schutzhaltungen im Unterricht aufgeben. Nach einigen Monaten wird er es nicht mehr nötig haben, mögliche Versagensängste hinter einer Fassade von abwehrenden Sprüchen zu verstecken. Er kann sich melden und sagen: „Ich habe den Lösungsweg immer noch nicht verstanden. Können Sie mir das noch einmal erklären?“

Das soziale Gefüge

Einige schulische Konflikte erfordern allerdings auch klare Grenzziehungen. Es gilt zu beurteilen, ob und inwieweit die erlebten Verhaltensweisen Grenzen überschreiten, die das soziale Gefüge empfindlich stören. Ich zitiere dazu Reinhard Tausch (1999, S. 9f.), der sich im Sinne des Personzentrierten Ansatzes zu diesem Problem folgendermaßen geäußert hat: „Wesentliche Merkmale eines guten Zusammenlebens/Arbeitens sind soziale Ordnung, Leistungsfähigkeit sowie Freiheit des Einzelnen. Gelegentlich überschreiten Schüler die hierzu vereinbarten Grenzen. Das sind wichtige Situationen sozialen Lernens. Manche Lehrer verwechseln hierbei Achtung der Schüler und Einfühlung in ihr Erleben mit weicher Nachgiebigkeit. Andere fühlen sich zu schwach oder überfordert, bei Grenzüberschreitungen die vereinbarten Konsequenzen zu verwirklichen. Sie schauen etwa bei Gewalttätigkeiten auf dem Schulhof oder Schulweg weg. Andere wiederum schimpfen und werten Schüler ab.“ Und weiter heißt es in dem Text von Tausch: „Sehr wichtig: Achtung und Einfühlung sind

keine Haltungen von Schwäche! Lehrer, die die vereinbarten Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen klar, bestimmt, aber ohne Wertungen, Schimpfen oder Anschuldigungen verwirklichen, lassen Schüler lernen: Grenzen können nicht ohne Konsequenzen übertreten werden, Achtung und Einfühlung beruhen auch auf Gegenseitigkeit.“

Ein schmaler Grat

Ich erlebe in meiner Arbeit Tag für Tag, wie schmal der Grat zwischen Grenzziehungen und einem einfühlerischen Verstehen sein kann. Wie oft ist es mir in Konfliktfällen passiert, dass ich einen von zwei sich streitenden Schülern vorschnell verurteilt, den Konflikt heruntergespielt oder das „Opfer“ zu wenig geschützt habe. Auch vorschnelle Beziehungsangebote sind oft ins Leere gelaufen, weil die Konfliktparteien noch zu stark im Konflikt gefangen waren. Erst mit der Zeit habe ich gemerkt und tue es immer noch – auch nachdem ich selbst die Kraft hatte, Konflikte auszuhalten –, dass es zunächst klare Regeln und auch manchmal Verbote im aktuellen Konfliktgeschehen braucht. Erst dann, wenn äußere Bedingungen geklärt sind, können im anschließenden Konfliktgespräch Beziehungen „gestiftet“ werden.

Soziale Beziehungen

Basis eines solchen Konzeptes muss ein Menschenbild sein, das von der Selbstaktualisierung, also vom Wunsch am Sich-Entwickeln, ausgeht. Wer Schüler als böse erlebt und bewertet – unfähig sich zu entwickeln und desinteressiert an befriedigenden sozialen Beziehungen –, der wird sich schwer tun. Er wird nach jeder empathischen, aber gescheiterten Lehreräußerung denken: „Hat das überhaupt einen Sinn, was ich da mache? Das lernen die doch sowieso nicht!“ Es braucht wohl ein Stück Mut und die Überzeugung, dass die Schüler nicht als dissoziale Wesen auf die Welt gekommen sind, auch wenn sie im Moment nicht anders können – vielleicht, weil sie es nie anders gelernt haben.

Literatur

- Geißler, Erich 1983: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. 2. Aufl., Bad Heilbrunn. Zit. in: Lockenwitz, Thomas 1998: Disziplin in der Schule. Zur Bedeutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 2, S. 174–188
- Klees, Katharina 2002: Kindzentrierte Beratung für Kinder in Notsituationen. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung, 33, 2002, 1, S. 27–37
- Rogers, Carl 1992: Entwicklung der Persönlichkeit. 9. Aufl., Stuttgart
- Schulz von Thun, Friedemann 1998: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek
- Tausch, Reinhard 1999: Achtung und Einfühlung – Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrern und Erziehern. In: Beate Bender, Thomas Fleischer, Birke Mersmann (Hg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht. Ein Beitrag des Personzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule. Köln, S. 3–12