

„Auswege und Zugänge“ – Problemkinder im Lichte von Schulpädagogik und Tiefenpsychologie

Aufriss

„Problemkinder“ sind Kinder, die in ihrem Lebensumfeld eine Spur von Konfliktfeldern ziehen, in deren Sog jeder zu geraten scheint, der sich auf sie einlässt. Dazu zählen beispielsweise auch Eltern, Lehrer und Schulleiter. Aber auch Geschwister, Freunde und Mitschüler. Kurz: Jeder, der im richtigen Moment am richtigen Ort ist, kann in der Begegnung mit „schwierigen Kindern“ in Konflikte verstrickt werden, die nachhaltig wirksam sind.

Manches Mal wirken sie im „Stillen“ und dann wiederum im „Lauten“. Sie pendeln zwischen Verweigerung und Übergriff.

Ich habe einen Kindergartenjungen vor Augen, der immer dann, wenn der Tisch bereits abgeräumt und die Küche schon von allen Spuren der Essenszubereitung gesäubert ist, in einem unbemerkten Moment ein Stück Schokoladenkuchen aus dem Vorratsschrank holt. Nicht etwa, um sich nochmals ein saftiges Stück zu gönnen! Nein, es geht ihm - bei genauer Betrachtung - nicht um's Essen, sondern darum, die Kuchenkrümel in möglichst breiter Streuung so zu verteilen, dass die Kindergärtnerin gleich wieder mit dem Aufstuhlen beginnen kann.

Oder ein anderer Junge, der gerade ratlos vor seinem Rechenheft sitzt und verlegen den Bleistift vor sich herrollt. Als ihm die Lehrerin ihre Hilfe anbietet, rutscht er blitzschnell von seinem Stuhl auf den Boden und beginnt, an ihren staubigen Straßenschuhen zu lecken.

Ein weiterer Schüler malt leidenschaftlich gerne im Unterricht, verschließt sich aber hartnäckig vor jeder schulischen Anforderung. So ist es auch beim Schreiben. Als die Lehrerin an seinen Platz kommt, um ihn freundlich aber bestimmt in den laufenden Arbeitsprozess der Klasse einzubinden, rammt er ihr - ohne erkennbare Vorzeichen - eine spitze Bleistiftmine in den Unterarm.

Aber auch verbal-aggressive Abwehr gehört zum Unterrichtsgeschehen, wenn schwierige Kinder daran beteiligt sind. „Mach den Scheiß doch selber!“ Die Variationen problematischen Verhaltens sind äußerst vielfältig und unterschiedlich ausgeprägt.

Doch nicht gleich jedes Kind, das einmal aus dem Rahmen fällt, ist schon ein Problemkind.

Erst wenn Verhaltensweisen

- * krass in der Ausprägung,

- * permanent im zeitlichen Ablauf und

- * überraschend im situativen Erscheinungsbild

hervortreten, können Kinder als „Problemkinder“ gesehen werden (vgl. Ertle, Hoanzl 2002).

Wenn man den Blick nun kritisch auf das bisher Gesagte richtet, könnte der Eindruck entstehen, wir hätten es mit einer „bestimmten Kategorie“ von Kindern zu tun, die es lediglich zu diagnostizieren und zu behandeln gilt. Ob wir diese Kinder als „Problemkinder“ oder „schwierige Kinder“ bezeichnen, oder ihnen Klassifikationen wie „verhaltensgestört“ oder – verharmlosend - „verhaltenskreativ“ zuschreiben, wir bleiben immer auf das Kind bezogen und nicht auf die Situation, in der es lebt!

Bittner, Ertle und Schmid haben in ihrem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat Mitte der Siebziger Jahre in Deutschland die Vorstellung geprägt, dass es sich bei schwierigen Kindern jedoch gerade *nicht* um eine „bestimmte Spezies“ mit einem „bestimmten Defekt“ handelt,

sondern um Kinder in vielfältigen und schwierigen Lebenslagen. „In Wirklichkeit (haben wir es) weniger mit einer besonderen Art von Kindern (Behinderungsart), sondern eher mit Kindern in bestimmten typischen Lebenslagen zu tun, in denen diese Kinder dann für kürzere oder längere Zeit mehr oder weniger ausgeprägt schwierig reagieren.“(Bittner, Ertle, Schmid, 1977, S. 18)

Kinder werden in dieser Sichtweise also nicht losgelöst von jenem Kontext gesehen, in dem sich ihre Entwicklung vollzieht, sondern zwingend darauf bezogen.

Ein kleiner Exkurs in die Wahrnehmungspsychologie mag dies exemplarisch veranschaulichen. Die Bildanalogie verdeutlicht (Abb.1 / Kippbild): Keine Figur ohne Hintergrund. Das Eine kann nicht ohne das Andere gedacht werden. Je nach Einstellung auf die dunkle oder die weiße Fläche können wir entweder zwei Profile/Gesichter oder einen Pokal sehen. Die Lebenssituation einerseits und das Kind andererseits formen und bedingen einander, wie die dunkle und die weiße Bildfläche in der vorliegenden Abbildung.

Abbildung 1: Kippbild



Erst wenn man den gesellschaftlichen, kulturellen, biographischen, familiären, sozialen leiblichen, geistigen und emotionalen Hintergrund in seiner Komplexität in den Blick nimmt, kann eine Idee vom je einzelnen Kind und seinen spezifischen Problemlagen entstehen (vgl. Baur 2005).

So einleuchtend dies auf den ersten Blick auch sein mag, um so mehr mag es verblüffen und zugleich auch nachdenklich stimmen, dass diese kontextabhängige Sichtweise von Problemkindern kaum verankert zu sein scheint.

... schnelle und scheinbar eindeutige Lösungswege führen oftmals direkt am Kind vorbei: Problematisierung am Beispiel des AD(H)S

Die Geschichte des Begriffs „Verhaltensstörung“ zeigt, dass es eine unleugbare und immer noch ungebrochene Tendenz gibt, alles „Schwierige“ am Kind selbst festzumachen

Die historischen Wurzeln nehmen ihren Ausgang bei Pestalozzi, der vom „sittlich verwilderten Kind“ (sittliches Paradigma) spricht, und mündet Ende des 19. Jahrhunderts in das pathologische Paradigma, das jene Kinder mit der Zuschreibung „psychopathisch“ zu charakterisieren versucht. Seit dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich eine Vielzahl von Theorien, die sich maßgeblich an der „Durchschnittlichkeit als Realnorm“ orientierten, weshalb bestimmte Verhaltensweisen als auffällig, abweichend, gestört usw. bezeichnet wurden (verhaltensorientiertes Paradigma) (vgl. Göppel 1989).

Im *aktuellen wissenschaftlichen Diskurs*, der eng an die populären und oftmals verkürzt dargestellten Erkenntnisse der Neurobiologie und Neuropsychologie gekoppelt ist, zeigt sich – in seiner Auslegung deutlich eingeengt - *abermals ein gängiges monokausales*

Deutungsmuster. Vor diesem Hintergrund werden Kinder – oftmals extrem eindimensional - auf neurologische Defizite festgelegt. Die Diskussion um das AD(H)S – das Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)syndrom - belegt dies nachdrücklich:

„ADS ist kein Erziehungsfehler und keine gewollte Marotte der Kinder – ADS ist eine Störung mit neurobiologischen Besonderheiten in den Informations-Verarbeitungs-Prozessen unseres Gehirns“ (Aust-Claus, Hammer 1999, 18; zit .n. Mattner 2003, 35).

Wie in den Ausführungen zuvor, zeigt sich auch hier wieder: Alles „Defizitäre“ wird in das Kind hinein verlagert, so wie im historischen Abriß zuvor alles „Unsittliche“, „Kranke“, „Störende“ ausschließlich am Kind festgemacht wurde.

Doch, so könnte man beim aktuellen Paradigma des organisch festgelegten Defizits argumentieren, es gibt eben medizinische Realitäten! Diese sind noch dazu objektiv messbar. Punkt. Und dennoch, so kann weiter gefragt werden, selbst wenn beispielsweise ein Dopaminmangel im Gehirn festgestellt wird, der für die fehlerhafte neuronale Informationsverarbeitung verantwortlich sein kann, so belegt dies noch nicht, dass dieser Dopaminmangel das ADS bewirkt. Was, wenn erst Belastungen im sozialen oder familiären Umfeld den viel zitierten Dopaminmangel im Gehirn hervorrufen? Wir steuern auf eine Henne-Ei-Problematik klassischer Natur zu. Was war zuerst da, der Dopaminmangel, der das ADS bewirkt, oder Belastungen im kindlichen Umfeld, die ihre Spuren im Gehirn hinterlassen und eine Symptomatik des ADS auslösen können? Nicht genug damit. Aktuell veröffentlicht der renommierte Hirnforscher Gerald Hüther, dass es gerade kein Mangel, sondern ein Dopaminüberschuß (vgl. Hüther, Bonney 2002) sei, der in den neuronalen Strukturen von ADS-Kindern vermutet werden kann.

Es ist müßig darüber zu streiten, viel wichtiger ist es, die aktuelle, differenzierte, wissenschaftliche Diskussion in den Blick zu nehmen (vgl. Käppler 2005), die auch belegt, dass es ein ungeahnt hohes Maß an Wechselwirkung zwischen bedeutsamer Umgebung und neurologischer Ausprägung im Gehirn gibt (Hirnplastizität).

Die Hirntheorie des Nobelpreisträgers Edelman, die als neuronaler Darwinismus (TNGS) bezeichnet wird, besagt, dass das Gehirn eben nicht nach einem festgelegten und damit vorbestimmten Plan entstanden ist, sondern hoch dynamisch, prozesshaft und zugleich kontextabhängig arbeitet. Aus seiner Sicht ist es notwendig, „das Gehirn als eine Eigenschaft degenerierter, nicht linearer Interaktionen in einem multidimensionalen Netzwerk von Neuronengruppen zu betrachten“ (Edelman 2004, 60). Vereinfacht ausgedrückt: Unser Gehirn unterliegt einem hoch sensiblen, unaufhörlichen Wandlungsprozess, der es mit sich bringt, dass neuronale Pfade zu Bahnen ausgebaut und kontextbedingt auch wieder zurückgebildet werden können, je nachdem, in welcher Wechselwirkung wir mit der uns umgebenden Welt stehen.

Seine zentrale Schlußfolgerung lautet: „Gedächtnis ist eine Systemgemeinschaft. Es lässt sich nicht durch Schaltpläne, synaptische Veränderungen, Biochemie, einschränkende Wertvorgaben oder Verhaltensdynamiken allein erklären. Vielmehr wird durch das sich ständig ändernde Ergebnis der Interaktion all dieser Faktoren und ihres Zusammenwirkens ein Output ausgewählt, der in eine Wiederholung einer Handlung oder eines Ablaufs mündet“ (Edelman, Tononi, 2002, 136).

Um dieses komplexe, multikausale Geschehen besser verstehen zu können, greift er auf eine Analogie zurück, die ich an dieser Stelle übernehme.

„Denken Sie an einen Berg, der von einem Gletscher bedeckt und wechselnden klimatischen Bedingungen ausgesetzt ist, die das Eis abwechselnd schmelzen und erneut einfrieren lassen. Unter dem Einfluss warmer Witterung fließen etliche Rinnsale

den Gletscher hinab und vereinen sich an seinem Fuße zu einem größeren Schmelzwasserlauf, der einen kleinen See im darunterliegenden Tal speist. Die Bildung des Sees soll für einen Output stehen, der Anlass zur Wiederholung von gewissen Abläufen gibt, das heißt, der Zustrom ist mit ähnlichen Folgen, auch früher bereits erfolgt. Nun ändern sich die Witterungsbedingungen, und einige der Rinnsale frieren ein. Anschließend erfolgt wieder eine Erwärmung, das Eis beginnt erneut zu tauen, Wasser fließt den Gletscher hinab, findet sich zu neuen Läufen zusammen, neue Rinnsale entstehen. ... Eine geringfügige Temperaturschwankung (kann) dafür sorgen, dass ein neuer Lauf entsteht, der einen neuen See speisen oder entstehen lassen kann. Unter wieder anderen Klimabedingungen werden die Zuströme beider Systeme sich vielleicht vereinen oder auch gleichzeitig beide Seen füllen. Und unten im Tal bildet sich womöglich eine Verbindung zwischen beiden Seen“(Edelman, Tononi 2002, 137).

Unser Denken und Handeln ist demnach nicht durch *eine* organische oder biochemische Komponente vorbestimmt, sondern bildet sich in der Wechselwirkung mit unseren Lebenskontexten unablässig neu. Pointiert kann festgehalten werden: Es gibt also z.B. kein festgelegtes „Großmutter-Neuron“ (vgl. Hüther 2002), das immer dann aktiv wird, wenn das Kind an seine „Oma“ denkt. Das Gehirn ist keine linear-funktionierende Zellmasse, die einem Computer ähnelt. Und die „Welt ist kein Magnetband, von dem das Gehirn Informationen abtastet“ (Edelman 2004, 49). Die Welt ist ungeordnet, mehrdeutig und widersprüchlich. Sie basiert nicht auf 0 oder 1. Edelman denkt das Gehirn als Systemgemeinschaft, die äußerst flexibel und vielschichtig aufeinander abgestimmt ist. In dieser Systemgemeinschaft wirken verschiedenste Faktoren zusammen. So entwickelt sich auf unterschiedlichsten Haupt- und Nebenwegen, die sich kontinuierlich neu und ähnlich formen, aber auch umformen oder gar überlagern – wie im Gletscherbeispiel - die „emotional gefärbte Idee von Oma“ im Kind. Der Output „Oma“ ist in Analogie mit den Gletscherseen gleich, kommt jedoch unablässig neu auf veränderten Wegen zustande.

Wer also vor diesem Hintergrund das komplexe Handeln und Erleben von Kindern auf allzu eindimensionale Ursachen oder auf einen einzigen Botenstoff im Gehirn reduziert, wird weder dem Kind noch den differenzierten Ergebnissen der Gehirnforschung gerecht.

Gerald Hüther, verdeutlicht dies in seinem Buch „Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn“ auf seine Art: „Noch immer finde ich es spannend, was es in so einem Gehirn alles zu zerlegen, zu messen und zu untersuchen gibt. Aber ich glaube inzwischen nicht mehr daran, dass es uns auf diese Weise jemals gelingt zu verstehen, wie ein Gehirn, gar ein menschliches Gehirn, funktioniert. Im Gegenteil: Diese Art von Forschung verleitet uns dazu, immer gerade das, was wir besonders gut zerlegen, messen und untersuchen können, als besonders wichtig für die Funktionsweise des Gehirns zu erachten.

Und weil Forscher das, was ihnen besonders wichtig erscheint, auch besonders gern weitergeben und weil die Medien solche Neuigkeiten besonders gern verbreiten, glauben über kurz oder lang immer mehr Menschen, dass Glück durch eine verstärkte Endorphinausschüttung, Harmonie durch viel Serotonin und Liebe durch bestimmte Peptide im Hirn entsteht, dass die Amygdala für die Angst, der Hippokampus für das Lernen und die Großhirnrinde für das Denken verantwortlich sind. All das dürfen Sie, falls Sie jemals davon gehört haben, getrost vergessen.

Nicht anders verhält es sich mit all jenen Meldungen, die bestimmte genetische Anlagen für das verantwortlich machen wollen, was in Ihrem Hirn geschieht. Es gibt keine Faulheitsgene, Intelligenzgene, (...) Suchtgene (...) Egoismusegene (und ich füge hinzu

– Aufmerksamkeitsgene). Was es gibt sind unterschiedliche Anlagen, charakteristische Prädispositionen (Veranlagungen) und spezifische Vulnerabilitäten (Anfälligkeiten). Was aber letztlich daraus wird, hängt von den jeweils vorgefundenen Entwicklungsbedingungen ab“ (Hüther 2002, 9f).

Erste Zwischenbilanz: Wes’ Geistes Kind ich bin

Selbst die differenzierte Hinforschung belegt, dass eindimensionale Erklärungsmuster längst nicht mehr haltbar sind. Es gibt keinen Stab, den man in das Gehirn einführen kann und der messgenau belegt, dass es sich um einen Dopaminmangel oder um einen Dopaminüberschuß handelt. Und über die Ursachen, die dieses Ungleichgewicht bedingen, kann die Messung de facto gar nichts sagen. Hirnforscher können allein durch die Gabe von Methylphenidat (Ritalin) veränderte Stoffwechselreaktionen feststellen und daraus Rückschlüsse ziehen, die – wie das aktuelle Beispiel belegt – sogar völlig widersprüchlich sein können. So verdeutlicht sich, was Ulrich Beck bereits in einem gemeinsamen Gespräch postulierte: „Eindeutigkeit kann es nur dann geben, wenn man aufhört Widersprüchliches und Mehrdeutiges wahrzunehmen!“

Wenn in diesem Vortrag also von „Problemkindern“ die Rede ist, mag dies wohl bedeuten, dass sich Probleme am kindlichen Verhalten entzünden können. Die Ursachen dafür sind jedoch nicht eindimensional im Kind festzuschreiben, sondern zwingend auf seine Lebenskontexte und damit verbunden auch auf seine komplexen Problemlagen bezogen.

Das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelteile ... – und – ... Verhalten ist mehr als Reiz und Reaktion bzw. Ursache und Wirkung

Selbst wenn die wissenschaftlich differenzierte Theorienbildung die lineare Idee von Ursache und Wirkung längst überholt hat, so ist die Praxis der Verhaltensbeschreibung dennoch oftmals normativ und eindimensional. Das zeigt sich in besonderer Weise daran, wie ADS inflationär diagnostiziert und oftmals völlig verkürzt behandelt wird.

„Kein anderes Medikament, das unter das Betäubungsmittelgesetz fällt, verzeichnet derartige Zuwachsraten. (...) Die Produktion stieg im Zeitraum von 1990 bis 1997 von 2,8 auf 23,5 Tonnen. (...) Weltweit nehmen gegenwärtig ca. 10 Millionen Kinder täglich Ritalin ein. (...) In Deutschland stieg der Absatz von Ritalin-Tabletten innerhalb der letzten fünf Jahre um mehr als das 40fache.“ (Hüther, Bonney 2002, 12f)

Legitimiert wird diese weitgehend verbreitete Praxis mit folgender These: „Hinter jedem schwierigen Verhalten verbirgt sich *eine* Ursache.“ Und weil diese Ursache nun auch gefunden ist - es geht ausschließlich um ein biochemisches Ungleichgewicht im Gehirn des Kindes -, gibt es auch *einen* Ausweg.

Abbildung 2



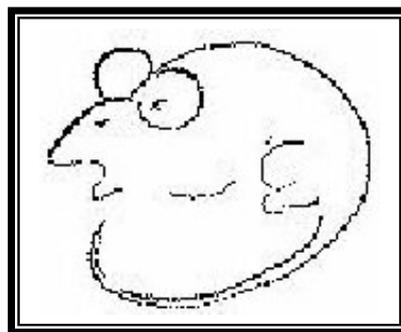
In den allermeisten Fällen heißt dieser Ausweg: „Ritalin“. Außerdem wirkt es in aller Regel effizient. Ende der Diskussion und des Behandlungsspektrums!

An dieser Stelle könnte mein Vortrag bereits enden, gäbe es nicht gute Gründe dafür, doch alles Mehrdeutige, Widersprüchliche und Konflikthafte verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. Gerspach 2004). Warum? Weil es nicht um das bloße Beseitigen von störendem Verhalten gehen darf, sondern um Annäherungen an Kinder in ihren je eigenen Konfliktlagen. Sonst kaschieren wir lediglich Symptome, ohne deren „Funktion“ begriffen zu haben.

Problemkinder unterscheiden sich von „Laborratten in der Skinnerbox“! Darin stimmen wir gewiss überein. Selbst wenn Kinder – wie auch Laborratten – für Reize empfänglich sind, so kann ihr Verhalten nicht nur in engen behavioristischen Standards von Reiz-Reaktionsketten gedacht werden. Grundannahmen bestimmen unsere konkrete Arbeit - ob uns diese Annahmen bewusst zugänglich sind oder im Verborgenen bleiben. Wie sehr ein veränderter Blickwinkel bzw. eine veränderte Grundannahme zugleich auch veränderte Zugänge zu Problemkindern bedingt, soll nun gezeigt werden.

Die veränderte Grundannahme lautet: Verhalten kann als Ausdruck inneren Erlebens gesehen werden. Verhalten ist mehr als ein blankes Reiz-Reaktionsschema oder als ein Ursache-Wirkungsschema. Verhalten, also jene ausdrucksstarken Handlungen und Inszenierungen, die wir allesamt erfahren und die uns oftmals schmerzlich widerfahren, haben einen subjektiven Sinn. Nur all zu oft ist uns dieser Sinn noch nicht zugänglich. Doch – und das scheint an dieser Stelle entscheidend - es gibt etwas in uns, das „automatisch“ und „permanent“ wirksam ist, nämlich die innere Bedeutungszuschreibung oder - anders formuliert – die „*subjektive Sinngebung*“. Genau an dieser Stelle wurzelt das Unbehagen, wenn wir Laborversuche mit Tieren „einfach“ auf Menschen übertragen. Nochmals ein kurzer Exkurs in die Wahrnehmungspsychologie um in einer weiteren Bildanalogie erfahrbar zu machen, was damit gemeint ist. Was sehen Sie?

Abbildung 3



Vermutlich sehen Sie entweder eine Maus oder einen lachenden alten Mann. Doch in Wirklichkeit, also „objektiv“ gedacht, sehen Sie unterschiedliche Striche und Linien. Die einen sind streng geometrisch, durchgängig und linear gezeichnet, die anderen sind als kleine Teilstriche unregelmäßig aneinander gereiht. Doch was haben Sie daraus gemacht? Sie haben ganz „automatisch“ – ohne dass ihnen das im Moment vermutlich gegenwärtig war – diesen Linien einen Sinn zugeschrieben. Wenn wir „Verhalten“ unter diesem Vorzeichen betrachten, kommt darin „etwas“ zum Vorschein. Verhalten drückt „etwas“ aus. Doch dieses „etwas“ ist subjektiv. Es kann Unterschiedliches bedeuten.

„Wenn ein Kind schreit, muß ich wissen, was es damit meinen könnte. Um das herauszufinden, wird man die Eigenart des Kindes, die Situation, in der es sich befindet,

und die Beziehung, die es in diesem Augenblick zu seiner Mitwelt unterhält, gleichzeitig in den Blick nehmen müssen. ... Die Bedeutung seines Schreiens kann ich (...) nur herausbekommen, wenn ich die spezifische Mischung, Gestaltung und Ausdrucksweise seiner Verhaltens- und Verarbeitungsweisen in diesem Augenblick erfasse, wenn ich sein Denkvermögen mit seinen affektiven Reaktionen verbinde, wenn ich das, was es sagt (und sagen kann), mit den Gesten seines Körpers zusammendenke, wenn ich mich identifikatorisch in seine Lage versetze und heraus zu bekommen suche, warum das lautstarke Schreien mich nicht als dringlich überzeugt, mich sogar unwillig oder ablehnend stimmt. Der Pädagoge muß daher (...) etwas von der Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Funktionen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situation verstehen“ (Schäfer 2001, 9).

Kurz: ... Schreien ist nicht gleich Schreien! Und auf Grund der Tatsache, dass ich „objektiv“ feststellen kann, „ein Kind schreit“, ist noch nichts gewonnen. Der Weg führt zwangsläufig *auch* über das Erleben des teilnehmenden Beobachters, um eine Idee zu bekommen, warum das Kind schreit, sprich - warum es sich gerade jetzt so verhält.

Damit ist jedoch nicht nur ein Kontext hergestellt – zwischen der momentanen Situation, dem Kind und mir als Beobachter -, sondern auch alles Konflikthafte und Mehrdeutige kehrt zurück. Die Gefahr des Irrtums, die Gefahr einer mangelnden oder fehlerhaften Einfühlung in das Kind und seine Situation ist gegeben. Das Grundproblem, das Mollenhauer wie folgt formuliert, lautet:

„Das Selbstverhältnis des Kindes lässt sich nicht beobachten, es kann nur aus den Spuren, die es hinterlässt, erschlossen werden. Und die Regeln, denen wir dabei folgen, können wir nirgend andersher gewinnen, als aus uns selbst und den Analogien, die sich durch Beobachtung der Spuren anderer ergeben. Deshalb auch ist hier das Irrtumsrisiko außerordentlich groß. Wissenschaftlicher Jargon, welcher Herkunft er auch sei, verhindert das Risiko nur scheinbar“ (Mollenhauer 1989, 160).

Dahinter verbirgt sich ein Plädoyer für Mehrdeutigkeit, um dem je einzelnen Kind und dem, was es durch sein Verhalten zum Ausdruck bringen will, ein Stück näher kommen zu können. Aber auch ein Plädoyer für ein verändertes Wissenschaftsverständnis, das Subjektives nicht als „Störfaktor“ sieht, als etwas, das eliminiert werden muss, sondern als Notwendigkeit unter offengelegten Bedingungen von Transparenz und Begründbarkeit.

Auswege

Doch wenn „Verhalten als Phänomen“ so vielschichtig ist, wie es auch das vorangegangene Beispiel des schreienden Kindes wieder gezeigt hat, warum greift die Praxis der Verhaltensbeschreibung dies nur zögerlich auf?

Es scheint ein großes Maß an Erleichterung und innerer Beruhigung mit sich zu bringen, wenn scheinbare Eindeutigkeiten schwieriges Verhalten erklären. Dieser Wunsch nach Erleichterung, den man bei Eltern ebenso wahrnehmen kann wie bei Lehrern (ich nehme mich an dieser Stelle nicht aus!), ist sehr verständlich, weil mit schwierigem Verhalten oftmals auch enorm hohe Belastungen einhergehen. Deshalb ist es legitim und bedeutsam, sich Erleichterungen zu organisieren! Wenn diese Erleichterung jedoch in Form von scheinbar eindeutigen Zuschreibungen an das Kind von statten geht, besteht die größte Schwierigkeit darin, dass man die komplexen Wirkursachen, die schwieriges Verhalten bedingen, aus dem Auge verliert. Damit gehen jedoch auch Möglichkeiten der Veränderung verloren, die das Kind und seine Problemlagen nun weiter zementieren.

Es scheint, als wäre uns ein (Aus)Weg lieber als viele mögliche Auswege. Wenn wir zudem noch nicht genau absehen können, wohin uns diese „Wege“ führen, weil wir es ja nicht mit objektiv bestimmbar Faktoren, sondern mit Individuen und ihren individuellen, je spezifischen Bedingungen des Wachsens, Entwickelns und Lernens zu tun haben, schließt das Irrwege nicht aus.

Doch aufrichtiges Interesse am Kind und dem, was es durch sein Verhalten zum Ausdruck bringen will, ereignet sich nicht auf Einbahnstraßen. Die Annäherung an das Kind ist nur auf mehrdeutigen Wegen, auf Nebenwegen und Umwegen möglich. Frei nach dem Motto: „Umwege erhöhen die Ortskenntnis“. Und wenn der Ort „das je einzelne Kind ist“, das durch sein schwieriges Verhalten „etwas“, das es oft noch gar nicht in Worte fassen kann, mitteilen will“, nützt uns die Ortskenntnis ungemein.

Ein Bild, das Paul Klee 1929 gemalt hat, und dem er den Titel „Hauptweg und Nebenwege“ gegeben hat, mag das Gesagte nochmals auf seine Weise zur Geltung bringen. Bildlich gesprochen habe ich nun den „Hauptweg“ (Idee der „Linearen Lösung“) mit Ihnen gemeinsam verlassen, um auf „Nebenwegen“ (Idee der „Schrittweisen Lösungsversuche“) das Kind, und das was es im wahrsten Wortsinn „bewegt“, zu erkunden.

Abbildung 4



Ein veränderter Zugang zum Kind

Hannah Arendt schrieb in ihrem Buch „Vita activa“: „Die Welt liegt zwischen den Menschen, und dieses Zwischen – viel mehr als, wie man häufig meint, die Menschen oder gar der Mensch – ist heute Gegenstand der größten Sorge“ (Arendt 1967). Diese Idee möchte ich nun aufgreifen und aus Sicht von Schulpädagogik und Tiefenpsychologie beleuchten. Wenn Arendt von dem spricht, was „zwischen“ den Menschen ist, dann meint sie damit offenbar all jenes, was nicht dingfest zu machen ist, weil es eben nicht dinglich bzw. gegenständlich ist.

Es geht um das Verhältnis zueinander, die Art in der man sich begegnet, die Art, in der man aufeinander bezogen ist – kurz: um Beziehungen.

Gerd Schäfer formuliert dies so: „Was tun Kinder, wenn sie wachsen, sich entwickeln, dazulernen? (...) Um Antworten näher zu kommen, (ist es notwendig), *etwas von den Beziehungen zu erfassen, die sich zwischen dem Kind, seinen Mitmenschen und den Gegenständen abspielen, mit welchen es umgeht. Diese Beziehungen scheinen sehr komplex zu sein*“ (Schäfer 2001, 9 - Hervorhebung nicht im Original).

Ich möchte die Komplexität dieser Beziehungen, die sich zwischen dem Kind, seinen Mitmenschen und den Gegenständen abspielen, zumindest andeutungsweise an Hand einer Fallgeschichte – oder besser Ausschnitten daraus – verdeutlichen.

Jan¹

Jan ist ein 10 jähriger Junge. Er hat sehr lebendige und freche Augen, die – zur rechten Zeit - wie Sterne funkeln können. Sein Gesicht ist hübsch und seine Art Beziehungen aufzunehmen ist sehr anstrengend, aber auch „irgendwie liebenswert“, sagt seine Lehrerin. Braune Haare hat er auch sowie die Diagnose ADHS. Jan besucht die 4. Schulstufe einer Grundschule, die als Sonderschule für Problemkinder geführt wird (Schule für Erziehungshilfe, Baden-Württemberg). Das wenige, das der Lehrerin aus seinem bisherigen jungen Leben bekannt ist, konzentriert sich auf die Beziehung zu seiner Mutter. Zwischen Mutter und Kind gibt es offensichtlich Spannungsfelder, die sich derart schwierig und gewalttätig entladen, dass sich die Mutter vor einiger Zeit entschieden hat, Jan „weg zu geben“. Zu Hause hat das Kind in unkontrollierten Konfliktsituationen Waschbecken zertrümmert und die Mutter schwer verletzt. Jan versteht es, „Hilfsmittel“ einzusetzen. So hat er auch Scheren zweckentfremdet usw.. Wiederholt sei es zu Übergriffen gekommen, die Mutter fühlte sich dem Jungen nicht mehr gewachsen.

In der Schule gerät Jan – wie zu erwarten – auch wiederholt in schwierige Situationen. Die Lehrerin schildert einen Konflikt zwischen ihm und einem Mitschüler, der in hoher Erregung verläuft und zu eskalieren droht. Frau Seitz, die Lehrerin, springt in aller Schnelligkeit zwischen die „Streithähne“ ohne die zwei Jungs dabei jedoch zu berühren. Jan positioniert sich so, dass ihn verwinkelt angeordnete Schultische nach hinten hin und seitlich begrenzen. Mit offenen und ausgestreckten Armen grenzt Frau Seitz seinen Handlungsradius nun auch nach vorne hin ein. Jan will lautstark dieser Enge entkommen, um erneut auf seinen Widersacher losgehen zu können. Die Lehrerin bemerkt, wie sein Blick schweift und dann auf einen Gegenstand fällt, der auf dem angrenzenden Lehrertisch liegt. Es ist der Toilettenschlüssel. Das besondere daran ist, dass der Schlüssel an einem großen Holzpflock festgemacht ist, damit er im täglichen Einsatz nicht so leicht verloren geht.

Was jetzt geschieht, vollzieht sich wortlos zwischen ihm und der Lehrerin. Frau Seitz hat einen blitzartigen Impuls und nimmt den Schlüssel in aller gebotenen Eile zu sich. Im nachträglichen Reflektieren über diese Situation sagt sie: „Ich dachte, wenn Jan jetzt diesen Schlüssel fasst, setzt er ihn gewiss auch ein.“ Sie hat die Vorstellung, er könnte ihr das große Holzstück in die Beuge rammen, um sich den Weg wieder frei zu machen. Doch Frau Seitz ist schneller.

¹ **Danksagung:** An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei **Frau Annette Seitz** bedanken, die durch ihre beeindruckende „seismographische Arbeit“ mit Kindern das Erzählen dieser Geschichte erst ermöglicht hat.

Plötzlich beginnt Jan zu wimmern und zu stöhnen, beugt sich nach vorne über. Er verkrampft sich und wirkt so, als würde ihm jemand wiederholt einen massiven Gegenstand in den Bauch stoßen. Ruckweise und mit schmerzverzerrtem Gesicht igelt er sich immer mehr ein. Frau Seitz ist ergriffen. Sie steht regungslos mit dem Schlüssel in der Hand da, hat Jan noch immer nicht berührt. Eine hinzu gekommene Kollegin bestätigt diese Wahrnehmung. Es ist, als würde Jan von Geisterhand geschlagen. Zugleich wimmert er zu Frau Seitz.: „Warum tun Sie das?“ Was die Lehrerin jedoch nachhaltig beschäftigt, ist der Eindruck, dass Jan das alles nicht in berechnender Absicht spielt, um ihr etwas „Böses“ in die Schuhe zu schieben. Nein, er wirkt sehr verletzt, körperlich wie seelisch.

Frau Seitz ist irritiert. Sie zweifelt an sich und dem, was ihr ihre Sinne rückmelden. Noch Tage danach nimmt sie der Zweifel ein, ob sie „es“ nicht doch getan haben könnte, obwohl auch die hinzugekommene Kollegin eindringlich bestätigt, dass es nicht einen Moment der körperliche Berührung zwischen ihr und Jan gegeben hat.

Was war geschehen? Hat Jan eine reflexartige „Schutzreaktion“ gezeigt, die symbolisiert, „ich gebe mich geschlagen“, und die gleichzeitig an Übergriffe im Vorfeld der Schule erinnert? Pragmatisch könnte die Frage aber auch so beantwortet werden: Zwei Kinder werden in einer Auseinandersetzung handgreiflich. Die Lehrerin geht dazwischen. Soweit gut. Das geschieht täglich an allen möglichen Schulen unter allen möglichen Kindern. Im konkreten Fall ist nichts passiert ... keines der Kinder hat auch nur eine körperliche Schramme davon getragen. Der Alltag fordert Lehrer tausendfach. Lassen wir es dabei bewenden.

Ein veränderter Zugang zum Kind könnte aber lauten: Es ist doch etwas passiert ... nämlich im Erleben der Lehrerin, das es lohnt, genauer betrachtet zu werden. Warum? Weil es um emotionale Spuren geht, die dieses Geschehen in Frau Seitz hinterlassen hat. Zunächst ist sie einfach nur irritiert. Dann stellt sie fest, dass ihr diese Situation „nachgeht“. Warum also nicht die Denkrichtung ändern und dem Kind auf den Spuren die es hinterlassen hat, „entgegen gehen“. Wir sind an jenem Punkt angelangt, den ich bereits zuvor markiert habe.

Der verborgene Sinn, der dem Handeln von Jan zugrunde liegen mag, kann nicht über bloße Beobachtung im Sinne „objektiver Beschreibung“ erschlossen werden. Vielmehr sind es die Emotionen im Beobachter, die wie Seismographen ausschlagen und eine erste vage Idee ankündigen, die nun formuliert bzw. offengelegt, begründet und unablässig neu überprüft werden muss. In der Arbeit mit schwierigen Kindern ist also aus tiefenpsychologischer Sicht die reflexive Wahrnehmung das bedeutsamste „Instrument“, auf das wir zurückgeworfen sind. „Verhalten“ verweist auf ein Verhältnis. Erstens: Auf ein „Verhältnis“ zwischen mir und der mich umgebenden Welt. Und Zweitens: Auf mein „Verhältnis“ zu mir selbst - kurz: das Selbstverhältnis. *Verhalten sagt somit etwas über innere und äußere Verhältnisse bzw. das Verhältnis zu mir selbst und zur Welt aus.*

Aber gerade diese Verhältnisse lassen sich nur durch Spuren erschließen, die im Beobachter hinterlassen werden. Auch hier ist mit der bloßen Feststellung, dass Jan schreit und stöhnt, als ob er Schmerzen hätte, noch nichts gewonnen. Der verborgene Sinn muss noch enträtselt werden.

Ein möglicher Beitrag der Tiefenpsychologie

Alfred Adler, Begründer der Individualpsychologie, der zusammen mit - aber auch in Abgrenzung zu - Sigmund Freud und C.G. Jung, an der „Tiefendimension“ des Erlebens interessiert war, sagt dies folgendermaßen:

„Es ist für mich außer Zweifel, dass jeder sich im Leben so verhält, als ob er über seine Kraft und über seine Fähigkeiten eine ganz bestimmte Meinung hätte; ... kurz, dass sein Verhalten seiner (unbewußten, Anm. M.H.) Meinung entspringt“ (Adler 1933, 25)

Sich im Leben so verhalten, als ob man über sich eine bestimmte Meinung hätte ... der Konjunktiv, die Möglichkeitsform, verweist bereits sprachlich auf den Fächer der Möglichkeiten, der sich auftut, wenn man den Spuren, die zu sich selbst und zu anderen führen, folgt. Eine Annäherung passiert also wichtiger Weise „mehrspurig“, um sich das Irrtumsrisiko stets zu vergegenwärtigen. Was mehrspurig bzw. mehrdeutig ist, kann niemals eindeutig sein. Und der Weg führt zudem über uns Lehrer, Eltern, Pädagogen usw., also über jene, die sich gemeinsam mit dem Kind auf den Weg machen, um zu enträtseln, welchen möglichen Sinn sein Verhalten haben könnte und welche Ideen über sein Selbstverhältnis dabei skizzenhaft entstehen. *Verhalten und Selbstverhältnis sind zwingend aufeinander bezogen.*

Zurück zu Jan: Welche „Meinung“, die Jan scheinbar nicht in Worte fassen kann, weil sie dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich ist, könnte das Kind über sich selbst haben? Welche möglichen inneren Themen zeigen sich im Agieren nach Außen?

Frau Seitz schildert, dass Jan immer wieder „aneckt“. Selbst wenn er einmal nicht emotional geladen wirkt, fährt er im Vorübergehen seinen Ellenbogen aus, um ein anderes Kind zu rammen. Zack ... einfach so. *Aber auch Widersprüche tauchen auf.* Beim Schulleiter ist Jan „lammfromm“ und in Pausensituationen, in denen Jan nur unter Kindern ist und sich von Erwachsenen unbeobachtet fühlt „tut er nichts“. Wenn er Strafarbeiten schreiben muss und dabei eigenmächtig Auslassungen vornimmt, „stößt“ er seine Lehrerin selbst darauf hin, damit ihr seine Verstöße ja nicht entgehen. Wenn er nachsitzen muss, weil er wieder einmal aus dem Rahmen gefallen ist, scheint Jan die Ausschließlichkeit und die Nähe zu Frau Seitz zu genießen. Sobald er aber aus der Exklusivität dieser Beziehung austritt, indem andere Schüler mit hinzukommen, wenn Erwachsene den Blick zwangsläufig darauf richten, wie sich Jan nun wieder gegenüber seinen Mitschülern verhält, wird es konflikthaft.

Der Blick der Erwachsenen scheint bedeutsam zu sein. Fast könnte man denken, Jan inszeniert Konflikte immer dann, wenn diese von „Autoritätspersonen“ gesehen werden müssen. Kurz: Wenn Ahndung latent möglich wird. Masud und Kahn, die in das Werk des englischen Kinderanalytikers Winnicott einführen, grenzen präzise seine Sicht der neurotischen Konflikte von antisozialer Tendenz ab:

„Der Neurotiker (ist hinsichtlich seiner inneren Konflikte) sein eigener und ausschließlicher Zeuge, während die Person, die durch Nachspielen das erleben kann, was sie bedrückt, ihrerseits immer auch Zeugen sucht.“ (Masud, Kahn 1971, XXXII)

Kehren wir noch einmal zurück zu Jans Mutter. Der zehnjährige Junge hat sie mehrfach „übel zugerichtet“. Wie kann es sein, dass sich ein Kind derart über seine Mutter erhebt? Eine Frage, die ebenso bedeutsam erscheint: Mit welchen Gefühlen bleibt das Kind zurück, wenn das passiert ist? Die scheinbare Ohnmacht der Mutter steigert möglicherweise seine reale aber auch seine phantasierte Macht. Doch zu welchem Preis? Gibt es da nicht auch noch die Sehnsucht, jemand möge ihn vor solchen Abgründen bewahren? Was tun mit seinen Schuldgefühlen? Wo bleibt die Sühne?

Winnicott verdeutlicht, dass destruktive Gefühle zur frühesten kindlichen Form von Liebe gehören. Er verbildlicht diese Grundannahme in einer philosophischen Frage, die lautet: „Kann man einen Kuchen gleichzeitig essen und behalten“ (Winnicott, 1988, 186)? Schuldgefühle und die Erfahrung von Besorgnis haben nach Winnicott dabei gewissermaßen

eine Brückenfunktion, in dem sie die Destruktivität mit konstruktivem Handeln verbinden und zugleich „die Grundlage für jede Art konstruktiven Handelns“ sind (Winnicott 1988, 184).

Könnte die unbewusste Meinung von Jan über seine Kraft und Fähigkeiten, welche sich in seinem Verhalten spiegelt, zugleich auch eine Botschaft an die greifbaren und dennoch nicht zerstörbaren Erwachsenen sein? Möglicherweise lautet diese: „*Ich bin zerstörerisch!*“ Damit verbunden könnte auch die noch unausgesprochene Sehnsucht sein: „Widersteht dieser Zerstörungskraft und helf mir, diese in das Schaffen von Verbindungen zu verwandeln!“

Und noch einmal rückbezogen auf die eingangs beschriebene Szene, in der Frau Seitz zwischen die „Streithähne“ geht und mit ausgestreckten offenen Armen vor Jan steht. Er tut so, als würde die Lehrerin ausführen, was seine Intention ist – nämlich den Holzklotz fassen und damit zuschlagen, so wie er es auch in Konfliktsituationen mit seiner Mutter bereits getan hat, in denen er Alltagsgegenstände zu Waffen umfunktioniert. Er tut so, als hätte Frau Seitz zerstörerische Kräfte. Könnte es sein, dass Jan auf seine Lehrerin zwei Phänomene projiziert? Zum einen die fiktive und destruktive Tat, zum anderen auch die symbolische Strafe? Jan verhält sich so, als hätte Frau Seitz ihn geschlagen. Legt er in diese symbolischen Schläge eine sühnende Bedeutung? Spiegelt sich in diesem Verhalten auch sein ambivalentes Selbstverhältnis, das zum einen seine potentiell zerstörerischen Kräfte offenlegt und zugleich auch die Sehnsucht nach Besorgnis wecken will?

Fortsetzung: „Sterne am Belohnungshimmel“

Folgt man der Idee Winnicotts, so ist das Wahrnehmen von Schuldgefühlen und von Besorgnis die entscheidende Voraussetzung, um destruktive Gefühle in konstruktives Handeln zu wenden. Doch wie verlässlich ist diese Wahrnehmung bei Jan?

Frau Seitz berichtet davon, dass in der Schule in der sie arbeitet, ein Belohnungssystem eingesetzt wird, indem Schulkinder „Sterne“ sammeln können. Wenn ein bestimmtes Sternenkontingent verfügbar ist, weil sich das „Sternenkind“ an Regeln gehalten bzw. im Unterricht gut mitgearbeitet hat, kann es zur Erfüllung eines Wunsches eingelöst werden. Eine Spielstunde mit der Lehrerin oder gemeinsame Unternehmungen (z.B. Bowling) sind für die meisten Kinder ein großer Anreiz um möglichst viele Sterne vom Belohnungshimmel zu holen. Frau Seitz hat subjektiv den Eindruck, als würde dieses Belohnungssystem bei fast allen Kindern funktionieren, aber gerade bei denen, die es am nötigsten hätten, nicht. Dazu gehört auch Jan. Er signalisiert beharrlich auf seine Weise, dass er an einer „Sternensammlung“ nicht interessiert ist und darf dann z.B. eben nicht an gemeinsamen und begehrten Unternehmungen teilhaben. Erwartet Jan einfach nur andere Formen der Grenzsetzung, weil diese zu Hause „anders“ vollzogen wurden? Oder funktioniert er das potentielle Belohnungssystem durch dauernde Regelverstöße in ein eigenes, indirektes Bestrafungssystem um, weil sein Verhalten dann subjektiv – wenn auch verdeckt - Sinn macht?

Sühnt er unbewusst sein destruktives Handeln und seine unbewusste Anschauung über seine Kraft und seine Fähigkeiten, die in der nachfolgenden Beschreibung seines „Selbstverhältnis“ wurzeln könnten? Dieses lautet: „*Ich bin zerstörerisch!*“ Auch wenn sich darin möglicherweise die übergroße Sehnsucht nach Verbundenheit zeigt, wie sie der frühesten bzw. „primitivsten (einfachsten)“ kindlichen Form von „Liebe“ zueigen ist. Das geliebte Objekt wird möglicherweise gerade durch das übermächtige Begehren verschlungen und dadurch zugleich zerstört. Ein Kuchen, der gegessen wird, kann in diesem Stadium des Erlebens nicht zugleich auch erhalten bleiben. Und ein geliebter Mensch kann in diesem frühen Stadium des Erlebens nicht zugleich verinnerlicht werden *und* unbeschädigt bleiben. Das wiederkehrende Gefühl von „*das was ich liebe, hält mir nicht stand*“ bestätigt jedoch im

Detail das unbewusste Bild von mir selbst, das lautet: „Ich bin zerstörerisch.“ *Und weil ich zerstörerisch bin, kann ich nicht geliebt werden, muß ich bestraft werden.* Das steigert das Begehren nach verlässlichen Verbindungen und guten Objekten noch mehr, die zugleich wieder verschlungen und zerstört werden usw.. Ein **Circulus vitiosus** ist eröffnet

Die Wirkung seiner Handlungen kann Jan erfahren. Die Mutter gibt ihn weg, die Schule musste er wechseln und auch durch das umfunktionierte Bestrafungssystem isoliert er sich zunehmend mehr vom Klassenverband. Doch der mögliche Sinn für sein Verhalten ist ihm gewiss (noch) nicht zugänglich.

Verknüpfung von Anfang und Ende:

Gegen jedwede Vernunft ... oder ... zur Bedeutung der Emotionen in der Schule

Der beschriebene Circulus vitiosus, in dem Jan sich befindet, ist gegen jedwede Vernunft. Wie gut – im Sinne von entlastend – und einfach wäre es, wenn man an dieser Stelle durch Erklärung und – was für uns Lehrer ja fast noch wichtiger ist – durch Belehrung Jans Verhalten ändern könnte: „Jan, du befindest dich in einem Teufelskreis. Hör doch auf damit! Du merkst doch, dass Deine Zerstörungswut alles nur noch schlimmer macht!“

Man setzt traditionell auf Einsicht! Und nahezu unbemerkt taucht wieder das Ursache-Wirkungsmodell auf, also jene Grundannahme über Verhalten, die ich zu Beginn des Vortrages bereits problematisiert habe. Kurz: Wenn Du nur Dein Verhalten veränderst, funktioniert alles andere auch! Es liegt an Dir!“

Doch, und das ist entscheidend, wir Menschen funktionieren nicht linear! Wir sind nicht einfach rational steuerbar! Und auch was die Welt an uns heranträgt, ist nicht eindeutig! Wir machen die Rechnung ohne den Wirt, wenn wir in der schulischen Arbeit mit Kindern – und ganz besonders mit Problemkindern – nicht auf Mehrdeutigkeit und damit verbunden auf Beziehungsarbeit setzen!

Wenn wir nun erzieherisch oder auch schulisch auf ein Kind einwirken wollen, dann geht das nicht, ohne eine Idee davon zu bekommen, welche Beziehungen das Kind zu sich selbst und zur Welt ausbildet. Deshalb auch gehen Duncker, Schäfer und Maurer davon aus, dass wir als Lehrer und Pädagogen nicht nur Mittel und Methoden brauchen, um etwas an das Kind heranzubringen – wie es die herkömmliche Didaktik tut -, sondern, dass wir vor allem Methoden entwickeln müssen, um etwas an den Kindern wahrzunehmen (vgl. Duncker, Schäfer, Maurer, 1993)! Welche Vorstellungen, inneren Bilder, Phantasien, Wahrnehmungen, Bedeutungszuschreibungen und Emotionen können wir beispielsweise bei dem je einzelnen Kind wahrnehmen? Und wie hängen diese mit seinen Handlungen und Lernfortschritten oder auch Lernschwierigkeiten zusammen?

Nun könnte man einwenden und fragen: „Was hat denn das mit Schule zu tun?“ Da gibt es einen Lehrer und in der Regel viele - oftmals zu viele - Schüler in einer Klasse? Was hier angedacht wird, entspricht bestenfalls einer Idealvorstellung, die einer schulischen Realität gar nicht entsprechen kann! Es gibt den Lehrplan, die vorgeschriebene Klassenschülerzahlen ... da bleibt kein Spielraum für pädagogische Ideale und Extrawürste!

Dann ist es an der Zeit danach zu fragen, was in der Schule geschehen soll. *Ich nehme an, wir stimmen darin überein, dass wir Schule als einen Ort denken, an dem Lernen passieren soll. Und weil Lernen zwingend auf Emotionen beruht, ist es wohl unabdingbar, die Konstrukteure unserer Gedanken in Lernprozesse einzubinden.* Stanley Greenspan hat sich in umfangreichen Forschungsarbeiten im Detail mit der Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung beschäftigt.

„Bei den Forschungen, die wir und andere betrieben haben, ist in den letzten Jahren unerwartet zu Tage getreten, dass die höchsten Fähigkeiten des Geistes, Intelligenz, Moral und Selbstgefühl, gemeinsame Ursprünge haben. Wir machten entscheidende Stadien in der Entwicklung des Geistes aus, die überwiegend vor dem Zeitpunkt liegen, da unsere ersten Gedanken registriert werden. *In jedem Stadium bedarf es bestimmter wichtiger Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind jedoch, entgegen herkömmlichen Vorstellungen nicht kognitiver Natur, sondern bestehen in subtilen Formen emotionalen Austauschs. Der wichtigste Architekt des Geistes ist daher nicht die kognitive Stimulierung, es sind vielmehr Emotionen*“ (Greenspan 2003, 13).

Schule muss sich, wenn sie Lernen ernsthaft ermöglichen will, auf eben jene Formen des subtilen emotionalen Austauschs zwischen dem je einzelnen Kind und den Dingen bzw. Phänomenen, die es umgibt, eingehen. Aber auch die Formen des subtilen emotionalen Austausches zwischen einem bestimmten Kind und seinem Lehrer bzw. seiner Lehrerin und seinen Mitschülern gehören zwingend dazu. Die Tiefenpsychologie kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Was bleibt?

Wenn Emotionen die Architekten unserer Gedanken und unseres Handelns sind, dann müssen diese Emotionen in der Schule ihren Platz finden. Nicht in Form von ein wenig Motivationspsychologie, sondern als Fundament von Lernprozessen.

„Essen ist so wenig die Einnahme von Kalorien wie Unterricht das Abspeichern von Informationen sein kann“ (Hinz 2005, 43).

Der früheste Austausch mit Welt geschieht über das Essen. Jeder Säugling „sucht“ mit seinem Mund nicht nur das, was seinen Hunger nach Nahrung stillt! *Er nimmt nicht nur Milch, sondern vor allem auch Beziehungen auf.* Er ist geradezu hungrig nach Beziehungen! Auch beim Lernen geht es nicht um blanke Informationsaufnahme, sondern um die äußerst bedeutsamen Beziehungen, die der Lernende zur Welt und damit auch zu sich selbst ausbildet. Und dieses Verhältnis zu sich und zur Welt spiegelt sich in seinem Verhalten – also dem, was er nach Außen wendet und „zeigt“.

„Das Erkennen des Äußeren kann nur in dem Falle eine Tür in die Zukunft werden, wenn dieses Erkennen eine Brücke zum Inneren schlägt“ (Kandinsky 1927, 90)

Erst wenn wir nicht am „bloß äußerlich Sichtbaren“ verhaftet bleiben, sondern eine Brücke zum inneren Erleben des Kindes aber auch zum eigenen inneren Erleben bauen, sind veränderte Wege zu schwierigen Kindern möglich. Neue Zugänge aber auch neue Auswege tun sich auf. In Anlehnung an das Motto von Paul Klee: „Emotionen geben nicht das Sichtbare wieder, sondern machen sichtbar.“

Professionelle Selbstreflexion ist demnach ein Schlüssel, der mit dem veränderten Zugang zum Kind einhergeht (vgl. Dauber, Zwiebel 2006). Sei es in Form von Situationsanalysen, Fallbesprechungsgruppen oder auch Supervisionsrunden und darüber hinaus. Selbstreflexion ist notwendigerweise aber auch als tragende Aufgabe bereits in der Lehrerbildung selbst zu verankern. Nicht als „Luxus“, für den es ohnehin kein Geld gibt, sondern als kluge Investition in die Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit von Kindern und besonders von Problemkindern. Spätestens seit PISA wissen wir, dass eine Pädagogik, die verkürzt nur

darüber nachdenkt, wie man in möglichst kurzer Zeit möglichst viel in Kinder hineinlegt – um es höflich zu sagen – kaum von Erfolg gekrönt ist. Vielmehr wird zu fragen sein, was wir an den Kindern und an uns selbst wahrnehmen und wie sich diese Wahrnehmungen gegenseitig bedingen – darin liegt das Potential zur Veränderung von schwierigem Verhalten ebenso wie von verkrusteten Bildungsstrukturen.

Am Ende: Eine Brücke zu Jan

Frau Seitz berichtet, dass Jan es wieder einmal fertig gebracht hat, dass die Klasse ohne ihn zum Eislaufen gehen musste. Da bricht es aus ihr heraus: „Beim nächsten Mal gehst du mit, egal was du bis dahin wieder angestellt hast.“

Das Verhalten eines schwierigen Kindes zu enträtseln, Ideen darüber zu entwickeln, welche unbewusste Meinung das Kind über sich selbst entwickelt haben könnte, welche inneren Themen sich in seinem Verhalten zeigen, das ist ein bedeutsamer erster Schritt. Auch wenn ich die weiteren Schritte gerne zusammen mit Ihnen gehen würde, bleibt an dieser Stelle keine Zeit, um das zu tun. Deshalb ein Anstoß.

„Egal was du wieder anstellst, du kommst mit!“ Eine paradoxe Intervention. Da besteht ein ausgeklügeltes Belohnungssystem, das Jan in sein ganz persönliches, maßgeschneidertes Bestrafungssystem umgewandelt hatte. Und anstatt mit aller verfügbaren und hochgelobten „pädagogischen Konsequenz“ daran festzuhalten, setzt es Frau Seitz schlichtweg außer Kraft.

„Egal was du wieder anstellst, du kommst mit!“ Jan scheint diesen Satz nicht als Drohung zu empfinden. Auch nicht als Verfügung – ich frage dich nicht, ich bestimme über dich. Im Gegenteil. Es scheint, als träfe dieser Satz der Lehrerin auf ein verdeckt gehaltenes und verschlüsseltes Begehren. Jan lächelt ganz verschmitzt als Frau Seitz ihm diesen Satz entgegenschleudert. „Egal was du wieder anstellst, du kommst mit!“ Jan kommt tatsächlich mit zum Eislaufen. Und was er dort von sich zeigt, überrascht. Nichts und niemand wird beschädigt! Und diese Veränderung baut sich in kontinuierlichen kleinen Schritten immer weiter aus. Teilhabe statt Zerstörung! Auch dem Kollegium fällt auf, das bei Jan „etwas passiert ist“. Aber was? Darüber möchte ich nun gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen. So steht am Ende wieder ein Anfang.

LITERATUR:

ADLER Alfred (1933): Der Sinn des Lebens. Fischer Verlag. Frankfurt a.M.

ARENDT Hannah (1967): Vita activa – oder – Vom tätigen Leben. München, Zürich 2006. / 4. Auflage. Piper Verlag

BAUR Werner (2005): Im Zweifel für den eigenen Vater und gegen Maria Montessori. Seite 62-66. In: GÖTZ Bernd, HLLER Gotthilf Gerhard, JAUCH Peter (Hrsg.): Akzeptiert als fremd und anders: pädagogische Beiträge zur Kultur des Respekts. Vaas Verlag. Langenau-Ulm

BITTNER Günter, ERTLE Christoph, SCHMID Volker (1971): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat. Bd. 34. Stuttgart. 1977 (2. Auflage)

DAUBER Heinrich, ZWIEBEL Ralf (Hrsg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn

DUNKER Ludwig, MAURER Friedemann, SCHÄFER Gerd E. (Hrsg.) (1993): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Vaas Verlag. Langenau, Ulm

EDELMAN, Gerald M.; TONONI Giulio (2002): Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht. München. Beckverlag

EDELMAN, Gerald M. (2004): Das Licht des Geistes. Wie Bewusstsein entsteht. Düsseldorf, Zürich. Patmos Verlag

ERTLE Christoph, HOANZL Martina (Hrsg.) (2002): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 2002

GERSPACH, Manfred (2004): Nachdenkliche Anmerkungen zum Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. S. 12-33. In : Behinderte Jg. 4 (2004) Heft 3

GÖPPEL Rolf (1989): Der Friederich, der Friederich Das Bild des schwierigen Kindes in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg

GREENSPAN Stanley I. (2001): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Goldman Verlag. München

HINZ Alfred (2004): Freiarbeit und Leistung. In: KAHL Reinhard (2004): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Archiv der Zukunft. Beltz Verlag

HOANZL Martina (2002): Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. S. 25 – 50. In: ERTLE Christoph, HOANZL Martina (Hrsg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

HÜTHER Gerald (2002): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2001. 3. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht

HÜTHER Gerald, BONNEY Helmut (2002): Neues vom Zappelphilipp – ADS verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf. Walter-Verlag

KANDINSKY Wassily (1927): Und. Seite 87-98. In: BILL Max., KANDINSKY Nina (Hrsg.): Essays über Kunst und Künstler. Teufen 1965

KÄPPLER Christoph (2005): Wirksamkeitsstudie. Familienbeziehungen bei hyperaktiven Kindern im Behandlungsverlauf. Seite 22-29. In: Kindheit und Entwicklung 14 (1) 2005. Göttingen. Hogrefe Verlag

MATTNER, D. (2003): Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) – eine ernsthafte Erkrankung oder die Pathologisierung von sozial unerwünschtem Verhalten? In: DOERING Waltraud, DOERING Winfried (Hrsg.) (2003): Das andere ADS-Buch. Bremen. Verlag modernes lernen

MOLLENHAUER Klaus (1998): Vergessene Zusammenhänge. Weinheim, München. 5. Auflage.

ROTH Gerhard (2000): Warum ist Einsicht schwer zu vermitteln und schwer zu befolgen? Vortrag am 25. Januar 2000 im Niedersächsischen Landtag

SCHÄFER Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Juventa Verlag. Weinheim und München

MASUD M., KAHN R. (1971): Einführung. D.W. Winnicott – sein Leben und Werk. Seite VII – XLVIII. In: WINNICOTT Donald W. (1971): Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Kindlers Studienausgabe. München 1973 (deutschsprachige Ausgabe)

WINNICOTT Donald W. (1984): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Klett-Cotta. Stuttgart 1988 (deutschsprachige Ausgabe)