

Rolf Arnold

Aberglaube Disziplin

Antworten der Pädagogik
auf das »Lob der Disziplin«

2007

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Dirk Baecker	Dr. Wilhelm Rotthaus
Prof. Dr. Ulrich Clement	Prof. Dr. Arist von Schlippe
Prof. Dr. Jörg Fengler	Dr. Gunther Schmidt
Dr. Barbara Heitger	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp	Jakob R. Schneider
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand	Prof. Dr. Jochen Schweitzer
Prof. Dr. Heiko Kleve	Prof. Dr. Fritz B. Simon
Dr. Roswita Königswieser	Dr. Therese Steiner
Prof. Dr. Jürgen Kriz	Prof. Dr. Helm Stierlin
Prof. Dr. Friedebert Kröger	Karsten Trebesch
Dr. Kurt Ludewig	Bernhard Trenkle
Prof. Dr. Siegfried Mrochen	Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler
Dr. Burkhard Peter	Prof. Dr. Reinhard Voß
Prof. Dr. Bernhard Pörksen	Dr. Gunthard Weber
Prof. Dr. Kersten Reich	Prof. Dr. Rudolf Wimmer
Prof. Dr. Wolf Ritscher	Prof. Dr. Michael Wirsching

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
Satz u. Grafik: Drißner-Design u. DTP, Meßstetten
Umschlaggestaltung: Goebel/Riemer
Umschlagfoto: Photodisc
Printed in the Netherlands
Druck und Bindung: Koninklijke Wöhrmann, Zutphen

Erste Auflage 2007
ISBN 978-3-89670-614-0
© 2007 Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie unseren Newsletter zu aktuellen Neuerscheinungen
und anderen Neuigkeiten abonnieren möchten, schicken Sie
einfach eine leere E-Mail an: carl-auer-info-on@carl-auer.de.

Carl-Auer Verlag
Häusserstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. o 62 21-64 38 o
Fax o 62 21-64 38 22
E-Mail: info@carl-auer.de

Wirksamkeit in der Erziehung braucht Verstehen und Verständigung

Dort, wo Erziehung Wirkungen zu entfalten vermag, basiert sie auf Voraussetzungen, die sich von denen, die Bueb beschwört, grundlegend unterscheiden. Legt man die mittlerweile klassischen Studien der Erziehungspsychologen Reinhard und Annemarie Tausch zugrunde (vgl. 1991), so kann als Voraussetzung aller Erziehungswirksamkeit die Qualität der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem zu erziehenden Gegenüber angesehen werden. Diese Qualität ist durch drei Elemente bestimmt, die Tausch und Tausch als »bedingungslose Akzeptanz/Wertschätzung«, »empathisches emotionales Verstehen« und »Echtheit/Kongruenz« beschreiben. Es kommt demnach darauf an zu gewährleisten, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher in die Lage versetzt werden, die zugewandten, wertschätzenden sowie konstruktiven Verhaltensweisen im Umgang mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu realisieren. Hierzu müssen sie ihre eingelebten Gewohnheiten, verärgert oder dominant zu reagieren, überwinden. Ein pädagogisch professionelles Handeln ist grundsätzlich ein reflektiertes Handeln, d. h. eine Form des Eingehens auf das Gegenüber, welche dessen Möglichkeiten in Rechnung stellt. Dies bedeutet nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer, Eltern oder Erziehungsverantwortliche einfach hinzunehmen hätten, was ihnen an Verhaltensweisen und Aktionen begegnet. Sie müssen präsent sein, wie wir bereits bei Haim Omer und Arist von Schlippe (2005, 2006) gelernt haben, und aus dieser Präsenz erwächst schließlich ihre Autorität. Dies allein genügt jedoch nicht. Eltern, Lehrpersonen und Erziehungsverantwortliche müssen zudem darum bemüht sein, aus einer professionellen Distanz heraus zu reagieren und sich ihrem Gegenüber nicht einfach mit ihren emotional gefärbten Spontanreaktionen zuzumuten. Dies zu erlernen und zu üben ist eine zentrale Aufgabe der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Professionals. Die dabei zu entwickelnden Selbst- und Kommunikationskompetenzen erwirbt man ausschließlich durch Feedbacklernen. Man muss die Gelegenheit gehabt haben, sich »von außen« anschauen zu können, um eigene Eigenarten, überwertige Reaktionsweisen sowie Formen einer immer wieder rekonstellierenden Konstruktion von Wirklichkeit erkennen und sozusagen bei seinen Spontanreaktionen in Abzug bringen zu können. Ein solches Feedbacklernen ist ein reflexives Lernen. Dieses ist der Disziplinierungspädagogik von

Bueb fremd, wie ihm überhaupt die komplexen Forschungsergebnisse zur Lehrerforschung und zur pädagogischen Professionalität fremd sind. Er fordert – wie bereits gesagt – die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität (S. 60) und bittet um Verständnis (S. 105; Hervorh. im Orig.):

»Disziplinierung strengt an und führt zu der bekannten *déformation professionnelle*. Man soll Nachsicht mit uns Lehrern haben!«

Nachsicht ist indes nur dort angezeigt, wo wirklich das Mögliche versucht wird und Lehrerinnen und Lehrer nicht als Prinzipienwahrer unterwegs sind. Denn wer Prinzipien hat, der kann bloß disziplinieren. Nur wer die Vielfalt und die verschlungenen Wege des Selbstaudrucks bei Kindern und Jugendlichen kennt, der ist auch beständig darum bemüht, seine eigene Präsenz und Wirksamkeit neu und anders geltend zu machen, statt auf die verführerische, aber recht variantenarme Formel von der »wohltuende(n) Wirkung von Disziplin und klarer Führung« (S. 65) zu vertrauen. Denn wer sich auf eine solche Universaldeutung verlässt, der ist in der Fülle des erzieherischen Alltags wahrhaft verlassen, und ihm bleibt nur das beschwörende Insistieren auf dem »Prinzip der Unterordnung unter eine Autorität« (S. 58) – eine starre Haltung, die direkt in die Eskalationsfallen der Erziehung führt, aus denen es häufig keinen Ausweg gibt. Es fällt auf, dass die buebsche Entschiedenheitspädagogik ohne Vielfalt, Fantasie oder gar Konkretisierung auskommt. Bueb kommt unkonstruktivistisch daher, scheint nichts über die Interpretationsabhängigkeit der Wahrnehmung zu wissen und vermag deshalb auch regelwidriges oder gar schwieriges Verhalten heranwachsender Jugendlicher nur als Abweichung und nicht als Ausdruck einer verkrüppelten Identitätssuche oder eines verzweifelten Wirksamkeitsstrebens zu deuten. Mit dieser Prinzipienfestigkeit taugt der buebsche Entwurf allenfalls als Grundlage einer Unterwerfungspädagogik, nicht jedoch als Basis für die Begründung eines die Entfaltung der Ich-Kräfte von Kindern und Jugendlichen anregenden Lehrer- oder Erzieherhandelns. Identität und Selbstkompetenz entwickeln sich jedoch nicht entlang einer Prinzipienverfolgung, sondern nur im Kontext eines beziehungsstiftenden Dialogs. Lehrerinnen und Lehrer werden dafür bezahlt, die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen um keinen Preis abreißen zu lassen oder gar durch Prinzipien zu ersticken. Jeden Tag immer wieder neu

in Beziehung zu treten und aus dieser Beziehung heraus erziehungswirksame Impulse zu setzen, dies ist die Sisyphus-Arbeit der heutigen Lehrkräfte. Sie erledigen einen anstrengenden, mühevollen und komplexen Job, dort wo sie ihn tatsächlich erledigen. Indem sie »Achtung/Wärme/Sorge«, »einfühlerndes und nichtwertendes Verstehen« sowie »Echtsein« (Fittkau 2003) in ihren professionellen Handlungen

Achtung/Wärme/Sorge einer helfenden Person gegenüber einem anderen				
Missachtung/Kälte/Härte <ul style="list-style-type: none"> • Eine Person empfindet Geringschätzung und Missachtung für den anderen, sie missbilligt seine Art des Fühlens und Erlebens, sie urteilt ihn nach ihrer eigenen ab. • Sie ist gegenüber dem anderen abweisend, sie lehnt ihn ab, wertet ihn ab, sie missbraucht ihn, nutzt ihn aus. • Sie geht mit ihm unfreundlich, herzlos um, sie ist ihm gegenüber unnachsichtig, sie demütigt ihn. • Sie entmündigt ihn, sie misstraut ihm. • Sie ist ihm gegenüber distanziert, sie verschließt sich ihm, gibt nichts Persönliches von sich preis. 		Achtung/Wärme/Sorge <ul style="list-style-type: none"> • Eine Person empfindet Achtung und Wertschätzung für den anderen, sie akzeptiert seine Art des Fühlens und Erlebens, auch wenn diese gegensätzlich zu ihren eigenen Wertmaßstäben ist. • Sie nimmt Anteil an ihm, sie beachtet ihn, lässt ihn gelten, anerkennt ihn, lässt ihn erfahren, dass er willkommen ist, sie ist ihm zugeneigt. • Sie geht mit ihm freundlich, herzlich um, sie ist sorgend um ihn bemüht. • Sie ermutigt ihn, sie vertraut ihm. • Sie ist ihm nahe, sie öffnet sich ihm gegenüber, gibt Persönliches von sich preis. 		
deutliche Missachtung 1	2	sowohl als auch 3	4	deutliche Achtung 5
Eine helfende Person versteht einfühlernd und nichtwertend die innere Welt eines anderen und lässt ihn das erfahren				
kein einfühlerndes Verstehen <ul style="list-style-type: none"> • Eine Person geht auf die Äußerungen des anderen nicht ein. • Sie geht nicht auf die vom anderen ausgedrückten oder hinter seinem Verhalten stehenden gefühlsmäßigen Erlebnisse ein. • Sie versteht den anderen deutlich anders, als dieser sich selbst sieht. • Sie bemüht sich nicht, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen. • Ihre Handlungen und Maßnahmen sind nicht der inneren Welt des anderen angemessen, sie gehen an dem Fühlen und den inneren Bedürfnissen des anderen vorbei. 		vollständig einfühlerndes Verstehen <ul style="list-style-type: none"> • Eine Person erfasst vollständig die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnis-inhalte und gefühlten Bedeutungen. • Sie versteht den anderen so, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht. • Sie ist dem anderen in dem nahe, was dieser fühlt, denkt und sagt. • Sie drückt die vom anderen gefühlten Inhalte und Bedeutungen in tiefgreifender Weise aus, als dieser es selbst könnte. • Ihre Handlungen und Maßnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen. 		
deutliche Missachtung 1	2	sowohl als auch 3	4	deutliche Achtung 5

Echtsein einer helfenden Person gegenüber einem anderen				
Unechtsein – Fassadenhaftigkeit <ul style="list-style-type: none"> • Eine Person drückt Gegensätzliches zu dem aus, was sie fühlt und denkt. • Sie gibt sich anders, als sie wirklich ist. • Sie verhält sich gekünstelt, mechanisch, spielt eine Rolle. • Sie gibt sich amtlich, professionell, routinemäßig. • Sie lebt hinter einer Fassade, einem Panzer. • Ihr ist nicht vertraut, was in ihr vorgeht, und setzt sich nicht damit auseinander. • Sie ist unehrlich sich selbst gegenüber, macht sich etwas vor, vermeidet, sie selbst zu sein. • Sie drückt keine tiefen gefühlsmäßigen Erlebnisse aus. 		Echtsein – ohne Fassadesein <ul style="list-style-type: none"> • Ihre Äußerungen entsprechen ihrem Fühlen und Denken. • Sie gibt sich so, wie sie wirklich ist. • Sie verhält sich ungekünstelt, natürlich, spielt keine Rolle. • Sie ist ohne professionelles, routinemäßiges Gehabe. • Sie ist sie selbst, sie lebt ohne Fassade und Panzer. • Sie ist vertraut mit dem, was in ihr vorgeht, und setzt sich damit auseinander. • Sie ist aufrichtig und heuchelt nicht. • Sie ist ehrlich sich selbst gegenüber, macht sich nichts vor, ist bereit, das zu sein, was sie ist. • Sie drückt tiefe gefühlsmäßige Erlebnisse aus. 		
deutliche Missachtung		sowohl als auch		deutliche Achtung
I	2	3	4	5

Tab. 4: Raster zur Diagnose der Beziehungsqualität (nach Tausch u. Tausch 1991, S.31 ff., zit. nach Fittkau 2003, S. 59)

auszudrücken vermögen, schaffen sie beharrlich die systemischen Voraussetzungen für eine produktive Aufnahme der Beziehung mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen.

Lehrerinnen und Lehrer reagieren mit unterschiedlichen Typisierungen auf ihre Schülerinnen und Schüler, je nachdem, wie sie diese wahrnehmen, und je nachdem, ob Schülerinnen und Schüler mit ihren Leistungen »richtig« oder »falsch« liegen. Schülerinnen und Schüler, die sich nach Auffassung der Schule »korrekt« verhalten und nicht auffallen, benötigen – dies zeigen ihre Ergebnisse – ebenso Zuwendung wie solche, die durch abweichendes oder provozierendes Verhalten auf sich aufmerksam machen oder schlichtweg durch »falsche Antworten« eine korrigierende Stellungnahme sowie Hilfestellung oder gar Begleitung nötig werden lassen. Bovet und Huwendiek (1994) haben nachgezeichnet, zu welchen Typisierungen Lehrerinnen und Lehrer greifen und wie sie bei richtigen und falschen Antworten differenziert zu reagieren vermögen. Ihre Beschreibungen verdeutlichen zudem, dass erzieherische Maßnahmen nicht nur etwas für Problemschüler sind, sondern auch als implizite Aspekte des didaktischen Handelns angesehen werden können. Erziehung ist demnach

nicht eine isolierte Intervention, sondern ein Bestandteil der unterrichtlichen Interaktion. Grundlegend ist eine starke Aufmerksamkeit seitens des Lehrers, die ihn mehr und mehr dazu befähigt, seine Schülerinnen und Schüler möglichst genau zu kennen. Nicht alle können mit denselben erzieherischen Interventionen konfrontiert werden.

Beispiele für Typisierungen von Schülern und Schülerinnen durch Lehrer und Lehrerinnen			
häufige Typen	zugeschriebene Eigenschaften	Erklärungsmuster a) bei richtiger Antwort b) bei falscher Antwort	Beispiele für Lehrerhandlung a) bei richtiger Antwort b) bei falscher Antwort
intelligenter Schüler	begabt, fleißig aktiv, meistens diszipliniert	a) Wissen, Begabung, Konstanz, Interesse b) punktuelle Unaufmerksamkeit, »Aussetzer«, »Blackout«	a) positive Rückmeldung geben, loben, weiterverarbeiten b) zum Weiterarbeiten ermuntern, nachfragen, Zusatzinformationen anbieten
»Quirl«	unruhig, unzuverlässig, nicht dumm, Mitarbeit oft gut, aber nicht konstant	a) Interesse trotz mangelnder Konzentration b) Unaufmerksamkeit, mangelnde Motivation, andere Interessen	a) positive Rückmeldungen geben, »dranbleiben«, ermuntern b) ermahnen, Notendruck ausüben, disziplinieren
»Arbeitsbiene«	zuverlässig, motiviert, ausreichend intelligent, extrem fleißig	a) Vorarbeit, Aufmerksamkeit, Bemühen b) mangelnde Fähigkeit trotz intensiver Arbeit	a) loben, bestärken, als Vorbild herausstellen b) übergehen, ermuntern, Hilfen geben
»cooler« Typ	selbstsicher, lässig, indifferent, unzugänglich, verunsichernd	a) Intelligenz, Unterrichtsqualität (!), Angabe vor der Klasse b) Unaufmerksamkeit, Desinteresse, Provokation	a) intensiv loben, weitermotivieren, auf die eigene Seite ziehen b) ignorieren, kritisieren (auch persönlich)
schlechter Schüler	nicht genug begabt, überfordert, mangelnde Mitarbeit, Desinteresse	a) leichte Frage, Anstrengung, Zufall (»ein blindes Huhn«) b) mangelnde Intelligenz, geringe Arbeitsbereitschaft	a) intensiv loben, aufmuntern, durch leichte Fragen weiter einbeziehen b) übergehen, kritisieren, eher unstrukturierte Hilfen geben

Tab. 5: Typisierungen von Schülern (nach Bovet u. Huwendiek 1994, S. 204)