

200

"Wie soll ich mich als Lernhelfer verhalten?"

oder:

Die Kölner Erziehungsschwierigen-Pädagogik und ihre Ethik

Stephanie SCHÜTZ/Susanne PETERS-MOALLEM

In diesem Aufsatz übernehmen wir als Kennerinnen der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie die Aufgabe, anhand einer persönlichen, kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung und Stellungnahme sowie unter Hinzuziehung von Primär- und Sekundärliteratur das Thema "Ethik und Erziehungsschwierigenpädagogik bzw. Pädagogik des erwartungswidrigen Verhaltens" zu diskutieren.

Wir übernahmen diese Aufgabe, nachdem uns der Jubilar - Karl-J. Kluge - mitteilte, daß er sich in letzter Zeit vermehrt mit der Frage nach einer Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens auseinandersetze. In dieser Auseinandersetzung habe er festgestellt, daß es seines Wissens keine explizite ethische Fundierung der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens gebe. Als einen Anhaltspunkt für eine ethische Fundierung bezeichnete Karl-J. Kluge die spezielle Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung (d.h. Lehrer-Schüler-Beziehung) im Rahmen der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens. Karl-J. Kluge stellte in diesem Zusammenhang fest, "daß die positive zwischenmenschliche Beziehung für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung des Menschen einen zentralen Stellenwert" einnehme. Im Laufe unserer Vorbereitungen zu diesem Aufsatz ergaben sich dann für uns folgende Fragestellungen:

- Warum ist die zwischenmenschliche Beziehung für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung des Menschen so bedeutsam?
- Warum messen die Kölner Vertreter der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens, Karl-J. Kluge sowie dessen Schüler, dem Aufbau, der Pflege und dem Erhalt tragfähiger zwischenmenschlicher Beziehungen für die Integration "auffälliger" bzw. erwartungswidrig handelnder Kinder bzw. Schüler einen so großen Stellenwert bei?
- In welchem Zusammenhang stehen die zwischenmenschliche Beziehung innerhalb der Kölner Pädagogik für erwartungswidriges Verhalten auf der einen Seite und die "Ethik" auf der anderen Seite?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden wir im folgenden zunächst den Ausgangspunkt für unsere Überlegungen zum Thema "Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Ethik" darlegen. In einem zweiten Schritt möchten wir uns auf dem Wege einiger allgemeiner Überlegungen und Literaturrecherchen dem Thema "Ethik" nähern. In einem dritten Schritt möchten wir einige zentrale Themen der Bindungsforschung, insbesondere im Hinblick auf den Zusammenhang von zwischenmenschlichen Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung, diskutieren. Diese beiden Schritte erfolgen unter Einbeziehung weiterführender Literatur. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse möchten wir in einem nächsten Schritt versuchen, das für die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens spezifische Lehrer-Schüler-Verhältnis in eine ethische Dimension zu überführen. Dieser Thematik nähern wir uns über einen geschichtlichen Abriß, welcher uns von der Kölner Schwererziehbaren-Pädagogik über die Verhaltensauffälligen-Pädagogik bis hin zur heutigen Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie führt. Es soll die geschichtliche Entwicklung der Relevanz und des Stellenwertes der ethischen Dimension anhand der Weiterentwicklung und Schwerpunktverlagerung dieser pädagogischen Richtung verfolgt werden. Der Aufsatz schließt mit einem Interview mit Professor Dr. Karl-J. Kluge, in welchem er sich anlässlich seines 62. Geburtstag zum Thema "Ethik und Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens" äußerte.

1. Ausgangsüberlegungen

Die Bindungsforschung hat erbracht, daß Kinder im sozialen Austausch zu ihren Hauptbezugspersonen "Bindungen" an diese Personen entwickeln. Entsteht aus diesem Austausch eine sichere Bindung, so ist diese Bindung die Basis für eine positive Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Diese positive Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet ein positives Selbstkonzept sowie das Vertrauen in andere Menschen und in die eigenen Fähigkeiten.

Der Bindungsforscher J. Bowlby fand heraus, daß für das Entstehen einer sicheren Bindung die Anwesenheit einer real wie emotional zugänglichen, reaktionsbereiten Bindungsperson von größter Bedeutung ist:

"So wie es gute Gründe für die Annahme gibt, daß nagende Ungewißheit in bezug auf die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bindungsfiguren ein Hauptumstand für die Entwicklung einer instabilen und ängstlichen Persönlichkeit ist, spricht vieles dafür,

daß bedenkenloses Vertrauen in die stete Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bindungsfiguren das Fundament für die Entwicklung einer stabilen und selbstvertrauenden Persönlichkeit ist." (4)

Karl-J. Kluge vertritt den Standpunkt, daß die positive zwischenmenschliche Beziehung in einer Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie einen zentralen Stellenwert einnehmen müsse. Er begründet seine Ansicht damit, daß die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bzw. Lernhelfer und Lerner (1) grundlegend für die positive Entwicklung von Schülern in besonderen Problemlagen sei. Karl-J. Kluge pointiert seine Haltung durch die Feststellung:

"Das wichtigste im sonderpädagogischen Geschehen ist, daß der Schüler das Gefühl erfährt und erlebt: 'Das ist mein Lehrer'."

Das pädagogische Vorgehen sollte demnach darauf abzielen, im Schüler eben dieses Gefühl besonders zu fördern und zu entwickeln. Ob ein Kind dieses Gefühl entwickeln kann, hängt unseres Erachtens einerseits vom Kind selbst sowie von seinen familiären und sozialen Vorerfahrungen ab, andererseits davon, wie "sein" Lehrer die zwischenmenschlichen Beziehungen zu diesem Schüler gestaltet.

Viele Forschungsergebnisse dokumentieren, daß die sozialen (primär-familiären) Beziehungen von Heranwachsenden mit erwartungswidrigem Verhalten oftmals von Bindungs- bzw. Beziehungslosigkeit "strotzen". Diese Bindungs- und Beziehungslosigkeit hat wiederum negative Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die sozialen Kontakte der Schüler. So stellt sich das erwartungswidrige Verhalten von Schülern nach außen oft als gewalttätig, rücksichtslos, asozial bis kriminell dar. Bedingt durch diese sozialen Auffälligkeiten beginnt für diese Kinder häufig ein für sie alleine nicht mehr zu durchbrechender Kreislauf. Ihr negatives Verhalten ruft in der Umwelt negative Reaktionen hervor, welche meist das negative Verhalten der Schüler wiederum verstärken. Erwartungswidrig handelnde Kinder bzw. Heranwachsende haben in ihrem bisherigen Leben fast nie die Erfahrung gemacht, daß man sie so, wie sie sind, liebt bzw. gerne hat. Dem "auffälligen" bzw. erwartungswidrigen Verhalten gehen immer langandauernde Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder voraus, in denen diese ihre unmittelbare soziale Umwelt (Familie, Schule) als abweisend, gefühllos oder gleichgültig erlebt haben.

Um diese erwartungswidrig handelnden Kinder im Sinne einer Resozialisierung sowie Stärkung ihrer individuellen Persönlichkeit zu fördern, und das ist das Ziel der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens, muß demnach allen Schülern die Gelegenheit gegeben werden, sich vorläufig an einen Menschen (die Lehrperson) zu binden, um über diese Bindung eine gegenseitige, warmherzige zwischenmenschliche Beziehung zu entwickeln. In diesem "Beziehungs-Bad" können dann die Heranwachsenden lernen, daß es sich für die eigene Lebensgestaltung lohnt, sozial positive Handlungsweisen zu leben.

Um diese o.g. Vorannahmen wissenschaftlich-theoretisch zu untermauern, sollen Ergebnisse der Bindungsforschung herangezogen und hierauf aufbauend eine ethische Fundierung der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens entwickelt werden.

2. Vorannahmen zum Thema "Ethik"

Unsere umfangreiche Literatur-Recherche zum Thema "Ethik" ergab eine 2500 Jahre alte Tradition sowie sehr viele unterschiedliche theoretische Ausrichtungen. Diese darzustellen hätte den Rahmen dieses Aufsatzes gesprengt. Jedoch fanden wir in der von uns gesichteten Literatur Aussagen zur Ethik, die unabhängig von der jeweiligen Richtung gleich blieben. Diese stellen wir im folgenden vor und reflektieren diese in bezug auf unsere Themenstellung "Ethik und Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens":

1. Ethik versteht sich als eine praktische Teildisziplin der Philosophie; "praktisch" deshalb, weil sie sich mit den konkreten menschlichen Handlungen beschäftigt.
In bezug auf die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens läßt sich folgender Schluß aus dieser Aussage ableiten: Wenn Ethik sich mit konkreten menschlichen Handlungen beschäftigt, muß sich eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens mit konkretem sonderpädagogischem Handeln beschäftigen.
2. Ethik fragt nicht danach, wie Menschen im allgemeinen handeln, sondern wie sie handeln sollen, um ein glückliches, gutes und gelungenes Leben zu führen.
Eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens befaßt sich demnach nicht mit der Erfassung des Status Quo praktizierter sonderpädagogischer Handlungen, sondern fragt danach, wie diese sein sollen.

Die ethische Frage gibt aber auch die Zielrichtung sonderpädagogischer Handlungen vor. Die sonderpädagogischen Handlungen sollen einem "guten" (im eigentlichen Sinne des Wortes), glücklichen und gelungenen Leben dienlich sein.

Konkret auf die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens bezogen heißt das für uns: Wenn man als Sonderpädagoge bewußt ethisch handeln will, so müssen die sonderpädagogischen Handlungen darauf ausgerichtet sein, den Schülern zu helfen, ein "glückliches" Leben zu leben. Um diesen Anspruch an sonderpädagogische Handlungen zu realisieren, ist es unseres Erachtens nötig, daß sich der Lernhelfer selbst darüber Gedanken machen muß, was ein "glückliches" Leben eigentlich ausmacht. Ein wesentlicher Faktor für ein "glückliches" Leben ist der von Karl-J. Kluge postulierte und von uns im Rahmen dieses Versuches einer theoretischen Fundierung aufgegriffene Wert einer "guten zwischenmenschlichen Beziehung". Anhand der Lebensgeschichten von Kindern mit erwartungswidrigem Verhalten kann man ersehen, daß deren "unglückliches" Leben fast immer im Zusammenhang mit ihren negativen Beziehungserfahrungen steht.

Hieraus leiten wir ab, daß ethische Sollensforderungen bezüglich sonderpädagogischer Handlungen inhaltlich auf die Anbahnung, den Aufbau und die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen abzielen müssen.

3. Der Gegenstand der Ethik ist der Mensch selbst. Somit kann ein wirklich glückliches und sinnvolles Leben nur dann verwirklicht werden, wenn "Mensch-Sein" durch Handlungen und gegenseitig wertvolle Beziehungen verwirklicht wird.

Diese These besagt für uns, daß eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens nicht konkrete Verfahren oder Strategien sonderpädagogischen Handelns zum Inhalt hat, sondern daß die Inhalte einer Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens so bestimmt sein müssen, daß sie Lernhelfer auf Grundhaltungen hinweisen, die der Verwirklichung des Mensch-Seins der "verhaltensauffälligen" bzw. erwartungswidrig handelnden Kinder und Schüler dienen.

Der Begriff des "Mensch-Seins" spielt unseres Erachtens für die Auseinandersetzung mit Ethik eine große Rolle. Was bedeutet "Mensch-Sein"; was macht ein Leben aus, welches als "menschlich" oder "menschengerecht" bewertet werden kann? Im folgen-

den befragen wir die christlich-humanistische Tradition sowie die Gedanken der Aufklärung, um Hinweise auf die Bedingungen des "Mensch-Seins" zu finden, welche auch für eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens übernommen werden können.

Die christliche Tradition, welche Eingang in unsere abendländische Gesellschaftsstruktur, deren Regelwerk und Gesetzgebung gefunden hat, vermittelt das folgende Bild von "Mensch-Sein":

Jeder Mensch ist ein in seiner Person einzigartiges und gleichwertiges Lebewesen (d.h. alle Menschen sind von Gott erwünscht und gleich). Der Mensch ist grundsätzlich immer in der Lage, sich konstruktiv und prosozial (gut) zu verhalten (weil er immer auch das Ebenbild Gottes ist). Weil er diese grundsätzlichen Fähigkeiten in sich trägt, ist der Mensch dazu fähig, sich frei und eigenverantwortlich für eine positive Form des Lebens zu entscheiden (da den Menschen Vernunft und Verstand gegeben sind). Positive Lebensformen sind nach diesem Menschenbild solche Lebensformen, welche nicht nur die eigene Selbstverwirklichung, sondern auch die der anderen Menschen miteinschließen (die christliche Forderung nach gelebter Nächstenliebe). (2)

Überträgt man dieses christlich-abendländische Menschenbild nun auf die ethische Forderung, durch pädagogische Beziehungen den "auffälligen" bzw. erwartungswidrig handelnden Schüler darin zu fördern, sein "Mensch-Sein" zu verwirklichen, so ergibt sich folgendes:

- (1) Die Begegnung des Lernhelfers mit dem erwartungswidrig handelnden Kind/Schüler, muß getragen sein von der Grundhaltung, daß jeder Mensch - gleichgültig, wie er sich verhält - als Mensch gleich viel wert ist und als Person zu achten ist.
- (2) Die pädagogischen/erziehungstherapeutischen Handlungen müssen von der optimistischen Überzeugung getragen sein, daß, gleichgültig wie erwartungswidrig sich ein Kind/Schüler verhält, es/er aufgrund seiner "guten" Natur in der Lage ist, sich "gut"; d.h. im Sinne des pädagogisch und gesellschaftlich-sozial Erwarteten, zu verhalten.
- (3) Die pädagogischen Handlungen müssen dem erwartungswidrig handelnden Schüler behilflich sein, sich frei und eigenverantwortlich zu Verhaltensweisen zu entschließen, welche im Sinne der Nächstenliebe "mitmenschlich" sind.

- (4) Voraussetzung für die Entwicklung erwünschter Verhaltensweisen durch den Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten ist es aber, daß er in der Person des Lernhelfers einen Menschen erlebt, der selbst diese Grundwerte in der Beziehung zu ihm lebt. Denn wir gehen davon aus, daß die Belehrung über christliche und humanistische Werte den Schüler nicht zu ethischem Handeln führt, sondern nur das Vorleben, Praktizieren und Einüben dieser Werte in konkreten prosozialen (mitmenschlichen) Beziehungen.
- (5) "Mensch-Sein" bedeutet demnach im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln zum einen "Selbstverwirklichung" des Heranwachsenden: Ein Kind, welches ein erwartungswidriges Verhalten zeigt, soll demnach dahingehend gefördert werden, daß es lernt, seine positiven und konstruktiven Fähigkeiten zu leben und Wege zu finden, seine negativen Verhaltensweisen zu mildern bzw. ganz einzustellen. "Mensch-Sein" heißt jedoch auch "Mitmensch-Sein", d.h. Selbstverwirklichung im Rahmen der Interessen der Gesellschaft. Die pädagogische Beziehung zwischen Lerner und Lernhelfer sollte also ebenfalls darauf abzielen, mit dem erwartungswidrig handelnden Kind/Schüler "mitmenschliche", d.h. am Gemeinwohl und den gesellschaftlichen Regeln orientierte Verhaltensweisen zu leben und einzuüben. Daß Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten eine solche Grundhaltung und solche Verhaltensweisen erlernen können, setzt unseres Erachtens aber voraus, daß sich erwartungswidrig handelnde Schüler mit ihren Mitmenschen und damit mit der Gesellschaft verbunden fühlen. Jeder dieser Schüler muß das Gefühl haben dürfen, daß er im Rahmen des "Miteinanders" seiner unmittelbaren Umwelt - z.B. seiner Klasse - selbst eine positive und bedeutsame Rolle spielt. Ansonsten wird er sich auch nicht "mitmenschlich" verhalten können bzw. wollen.

Einen weiteren Grundpfeiler für eine ethische Fundierung der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens können neben der christlich-abendländischen Tradition die grundlegenden Gedanken der Aufklärung bilden, wie sie sich beispielsweise in der Philosophie Immanuel Kants widerspiegeln. Auch diese Gedanken der Aufklärung haben Eingang in unsere Gesellschaftsstruktur, unser gesellschaftliches Regelwerk und unsere Gesetzgebung gefunden. So ist z.B. das bundesdeutsche Grundgesetz

von diesen Gedanken und Grundhaltungen mitgeprägt. Das hier postulierte Menschenbild klingt bereits im ersten Artikel des Grundgesetzes an, wo es heißt: "Die Würde des Menschen ist unantastbar." Ähnliche Überzeugungen und Haltungen haben Eingang in die Verfassungen vieler anderer freier Staaten und auch in die "Menschenrechte" der UNO gefunden.

I. Kant formulierte diesen Grundgedanken der Aufklärung in der Weise, daß der Mensch der "Eigner seiner selbst" sei. Dieser Kernsatz bedeutet unseres Erachtens, daß kein anderer Mensch - auch keine Staatsform - über ihn bestimmen darf. Daraus leitete I. Kant eine Handlungsmaxime ab, welche wir nach einem Aufsatz von W. Schulz über "Philosophische Probleme der Ethik und des menschlichen Verhaltens" folgendermaßen wiedergeben möchten:

"Handle so, daß Du die Menschheit, sowohl in Deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst." (3)

Aus dieser Maxime I. Kants kann man nun wiederum für die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens die Forderung aufstellen, daß jeder Mensch als eigenständige, gleichwertige Persönlichkeit zu respektieren sei und daß demzufolge alle pädagogischen Handlungen und Beziehungen immer nur den Schüler selbst zum Zweck haben dürfen. Der Schüler darf demnach niemals zur Verwirklichung eigener Ziele eines Lernhelfers mißbraucht werden, beispielsweise, um eigene persönliche bzw. berufliche Erfolge nachweisen zu können, oder um politische Zielsetzungen durchzusetzen. Die Maxime pädagogischen Handelns sollte es also sein, das eigene Handeln daraufhin zu überprüfen, ob es dem Schüler selbst "gut" (im Sinne seiner Persönlichkeitsentfaltung und Wertschätzung) tut oder nicht. Denn nur dann wird der Heranwachsende im Rahmen des sonderpädagogischen Handelns als "Eigner seiner selbst" respektiert.

Wir halten das Bemühen um die Einhaltung der Kant'schen Handlungsmaxime für die Pflicht jedes Menschen; für Lernhelfer umso mehr, als daß sie es immer mit Menschen zu tun haben, die in besonderen Problemlagen darauf angewiesen sind, daß man ihnen um ihrer selbst willen durch pädagogisches Handeln und Begleiten zur Seite steht.

Jedoch spielt auch nach der Kantschen Handlungsmaxime unseres Erachtens neben der individuellen Selbstverwirklichung auch die

Verwirklichung der Interessen des Gemeinwohls eine Rolle. Wie wir bereits ausführten, hat "Ethik" das Ziel, dem Menschen Wege aufzuzeigen, wie er durch Handlungen zu einem gelungenen und glücklichen Leben gelangt. "Erziehungsschwierigkeit" und "Verhaltensauffälligkeit" sowie erwartungswidriges Verhalten belasten jedoch nicht nur den einzelnen selbst, sondern wirken sich auch belastend auf die gesamte Gesellschaft aus. Ethisches Lernhelfer-Verhalten umschließt demnach nicht nur das Ziel der geglückten individuellen Selbstverwirklichung des Lerners, sondern muß immer auch ein Beitrag sein, das Glück aller, d.h. der Gesellschaft, zu erhalten und zu vermehren. Eine "Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens" hat unseres Erachtens in diesem Zusammenhang einen konstruktiven Beitrag zu leisten.

Über eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens lassen sich von diesen Gedanken der Aufklärung her daher nunmehr folgende Aussagen machen:

- (1) Eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens muß Grundhaltungen aufzeigen, die Sollensforderungen an pädagogisches Handeln beinhalten.
- (2) Die Grundhaltungen und Sollensforderungen müssen so von der ethischen Frage abgeleitet sein, daß sie der glücklichen und sinnvollen Lebensgestaltung von Lernern mit erwartungswidrigem Verhalten im Sinne einer Verwirklichung ihres Mensch-Seins, aber auch ihres Mit-Mensch-Seins dienen.
- (3) Grundvoraussetzung für eine Verwirklichung dieser Sollensforderungen an Lernhelfer ist, daß im Menschenbild des Lernhelfers die Achtung vor der Würde jedes einzelnen Menschen fest verankert ist.
- (4) Die Zusammenführung von Ethik und Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens findet unseres Erachtens in konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen statt. Eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens ergibt nur dann einen Sinn, wenn sie in Handlungen positiv erlebbar wird. Das heißt, der sich auffällig/erwartungswidrig verhaltende Schüler muß in der konkreten Beziehung zum Lernhelfer spüren, daß dieser ihn achtet und schätzt, so wie er ist bzw. sich fühlt, und daß die Handlungen dieses Lernhelfers einzig und allein die Verbesserung der Lebensqualität des Schülers/Lerners zum Ziel haben. Nur so kann

unseres Erachtens ein sich auffällig/erwartungswidrig verhaltender Schüler lernen, selbst Achtung vor der Würde anderer Menschen zu entwickeln und zu leben und seine Handlungen und Beziehungen dementsprechend mitmenschlich zu gestalten.

Diese These führt uns zu unserem nächsten Schritt, nämlich der Analyse der Ergebnisse der Bindungsforschung und deren Implikationen für die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens.

Zuvor möchten wir jedoch das bisher Ausgeführte in Form einer Lernskizze zusammenstellen und anschaulich sowie überschaubar machen. Die folgende **Abbildung 1** (nächste Seite) zeigt auf: "Ethik gibt Sollforderungen für Beziehungen, in welchen sich Mensch-Sein und Mitmensch-Sein verwirklichen können".

3. Bindungsforschung: Entstehen und Konsequenzen einer sicheren bzw. unsicheren Bindung

3.1 Bindung und Selbstkonzept

Die Bindungsforschung hat erbracht, daß Kinder im sozialen Austausch zu ihren Hauptbezugspersonen "Bindungen" an diese Personen entwickeln. Entsteht aus diesem Austausch eine sichere Bindung, so ist diese Bindung die Basis für eine positive Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Diese positive Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet ein positives Selbstkonzept sowie das Vertrauen in andere Menschen und in die eigenen Fähigkeiten.

Der Bindungsforscher J. Bowlby fand heraus, daß für das Entstehen einer sicheren Bindung die Anwesenheit einer real wie emotional zugänglichen, reaktionsbereiten Bindungsperson von größter Bedeutung ist:

Abb. 1

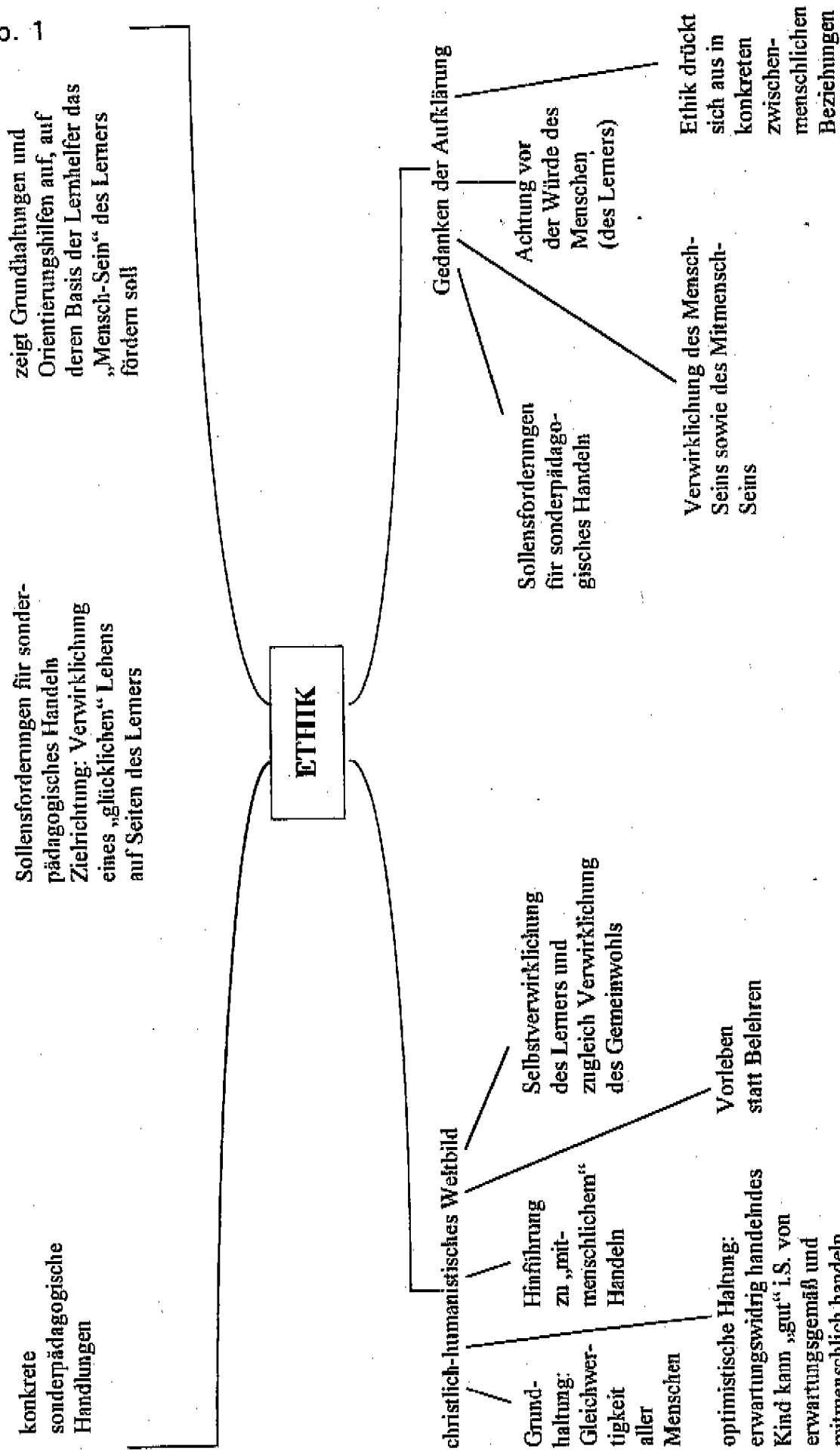


Abb. 1: Ethik gibt Sollforderungen für Beziehungen, in welchen sich Mensch-Sein und Mitmensch-Sein verwirklichen

"So wie es gute Gründe für die Annahme gibt, daß nagende Ungewißheit in bezug auf die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bindungsfiguren ein Hauptumstand für die Entwicklung einer instabilen und ängstlichen Persönlichkeit ist, spricht vieles dafür, daß bedenkenloses Vertrauen in die stete Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bindungsfiguren das Fundament für die Entwicklung einer stabilen und selbstvertrauenden Persönlichkeit ist." (4)

J. Bowlby vermutet, daß sich in Heranwachsenden aufgrund ihrer Erfahrungen mit ihrer Hauptbindungsperson "innere Arbeitsmodelle" (inner-working-models) von der Welt wie vom eigenen Selbst entwickeln:

"Und keine Variable, so behaupten wir, hat weiterreichende Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung als die Erfahrungen eines Kindes in seiner Familie, denn ausgehend von den Beziehungen zur Mutter in den ersten Monaten sowie den Beziehungen zu beiden Elternteilen in den Jahren der Kindheit und Jugend entwickelt es Versuchsmodelle vom Verhalten der Bindungsfiguren ihm gegenüber in einer Vielzahl von Situationen. Auf diesen Modellen basieren alle seine Erwartungen und daher auch alle seine Verhaltenspläne für den Rest seines Lebens." (5)

J. Bowlby beschreibt, wie ein solches Arbeitsmodell aussehen kann:

"Ein Schlüsselmerkmal des Arbeitsmodells von der Welt, das sich jeder schafft, ist die Vorstellung von dem, was seine Bindungspersonen sind, wo es sie finden kann und wie sie wahrscheinlich reagieren. In ähnlicher Weise ist das Schlüsselmerkmal des Arbeitsmodells vom Selbst, das sich jeder schafft, die Vorstellung wie akzeptabel oder unakzeptabel er in den Augen seiner Bindungsperson ist." (6)

Sind solche Arbeitsmodelle einmal gebildet, existieren sie zum größten Teil außerhalb des Bewußtseins. Sie sind von großer Stabilität und nur durch intensive, langfristige emotionale Beziehungen revidierbar. J. Bowlbys Bindungstheorie bietet uns umfangreiche Darlegungen der Bedingungen für positive bzw. belastete Selbstkonzepte. Diese Bedingungen möchten wir im folgenden kurz zusammenfassen:

Die wichtigsten Bedingungen für ein positives Welt- und Selbstkonzept sind vertrauensfördernde Erfahrungen mit den Hauptbindungsfi-

guren. Ein Heranwachsender, welcher die Erfahrung macht, daß er sich kontinuierlich auf die Unterstützung seiner Bindungsfigur verlassen kann, der eine beständige Ermutigung zur Autonomie erfährt und in dessen Umfeld eine offene Kommunikation über Wünsche, Bedürfnisse und Konflikte stattfindet, kommt zu einer positiven Vorstellung von "seiner" Welt. Gleichzeitig wird er auch ein positives Bild von sich selbst entwickeln; er wird sich akzeptiert, ernst genommen, geliebt und unterstützt fühlen. Er zeigt Achtung vor sich wie vor anderen, verfügt über fest internalisierte moralische Vorstellungen, welche er angemessen und unabhängig von einem "blinden" Gehorsam gegenüber Autoritätspersonen anwendet. J. Bowlby charakterisiert Menschen mit positivem Selbstkonzept wie folgt:

"Ein Individuum, das das Glück hatte, in einem einigermaßen guten Zuhause mit einigermaßen zärtlichen Eltern aufgewachsen zu sein, hat immer Leute gekannt, bei denen es Hilfe, Trost und Schutz suchen und finden konnte. Seine Erwartungen sitzen so tief und sind so häufig bestätigt worden, daß es ihm als Erwachsenen schwerfällt, sich eine andere Welt auch nur vorzustellen. Das gibt ihm eine nahezu unbewußte Zuversicht, daß ihm stets zuverlässige Figuren zur Hilfe kommen werden, wann und wo auch immer es in Schwierigkeiten geraten sollte. Es wird sich der Welt mit Vertrauen nähern und potentiell beunruhigende Situationen wahrscheinlich mit Erfolg in Angriff nehmen oder sich zu diesem Zweck Hilfe suchen." (7)

Die wichtigsten Faktoren, welche ein negatives Welt- wie Selbstkonzept zur Folge haben, sind Erfahrungen mit Verhaltensweisen von Bindungsfiguren bzw. mit Situationen, welche eine Vertrauensbildung in die Welt wie in sich selbst verhindern. Als solche Erfahrungen gelten: geringschätziges oder ablehnendes Verhalten von seiten der Eltern, unzureichende Reaktion der Eltern auf Signale des Lerners selbst, Unterbrechung der Eltern-Kind-Beziehung (beispielsweise durch Krankenhausaufenthalte), häufig wechselnde Bezugspersonen, häufiger Streit zwischen den Eltern, Selbstmorddrohungen eines Elternteils, Liebesentzug, Schuldzuweisung für Krankheit oder für den Tod eines Elternteiles. Die Gegenreaktionen eines Kindes auf diese Faktoren sind: Mißtrauen, Ängste, Rückzugsverhalten, Aggressionsbereitschaft, Unterwürfigkeit, Schuldkomplexe und starke Minderwertigkeitsgefühle. J. Bowlby beschreibt ein solches negatives Selbstkonzept:

"Einigen [Kindern] ist noch nicht einmal die Existenz von sorgenden oder helfenden Figuren bekannt, für andere war die Wahrscheinlichkeit, daß eine sorgende Figur in helfender und schützender Weise reagieren würde, bestenfalls gering und im schlimmsten Fall gleich Null. Wenn solche Leute erwachsen werden, überrascht es kaum, daß sie keinerlei Vertrauen besitzen, daß ihnen eine sorgende Figur jemals zuverlässig verfügbar sein wird. Für sie ist die Welt trostlos und unvorhersehbar, und sie reagieren auf sie, indem sie sich entweder von ihr zurückziehen oder mit ihr in Streit liegen." (8)

3.2 Formen gestörter Bindungserfahrungen

Zusammenfassend stellen wir fest, daß ein Lerner, welcher eine sichere Bindung an eine Bindungsfigur entwickelte, günstige Voraussetzungen dafür mitbringt, sich konstruktiv und selbständig seinen Lebensaufgaben zu stellen. Die Abhängigkeit eines Säuglings von seiner Hauptbezugsperson nimmt mit dem Zugewinn eigener Fähigkeiten ab. Die Bindung an diese und andere Bindungsfiguren nimmt bei der gelungenen Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes kontinuierlich zu. Ein autonom erwachsener Mensch zeichnet sich nicht durch "Unabhängigkeit" im Sinne völliger Bindungslosigkeit aus, sondern dadurch, daß er zugleich autonom ist sowie Bindungsfiguren besitzt, auf die er in kritischen Lebenssituationen vertrauensvoll zurückgreifen darf und kann:

"Paradoxerweise erscheint die wirklich selbstsichere Person in diesem Licht keineswegs so unabhängig. Ein wichtiger Bestandteil ist die Fähigkeit, vertrauensvoll auf andere zu bauen, wenn die Gelegenheit es erfordert, und zu wissen, auf wen zu bauen angemessen und richtig ist. Eine in gesunder Weise selbstsichere Person ist also fähig, die Rollen zu tauschen, wenn die Situation sich verändert: Einmal stellt sie selbst eine sichere Basis dar, von der aus ihr Gefährte handeln kann, und einmal ist sie froh, darauf bauen zu können, daß der eine oder andere ihrer Gefährten umgekehrt die gleiche Basis liefert." (9)

Ist durch Beziehungsstörungen zwischen Hauptbezugsperson und Lerner keine sichere Bindung entstanden, lassen sich drei Haupttendenzen der emotional gestörten Persönlichkeitsentwicklung beobachten. Allen drei Störungen liegt eine große Ängstlichkeit in der Beziehung zugrunde:

"Je stabiler und vorhersehbarer das Verhalten seitens der Bindungsfigur, desto sicherer ist die Bindung des Kindes, je instabiler und unberechenbarer das Verhalten der Bindungsfigur, desto ängstlicher ist seine Bindung." (10)

Die Ausformungen dieser "Beziehungs-" bzw. "Bindungs-Ängstlichkeit" stellen sich bei den drei Formen gestörter Persönlichkeitsentwicklung nach J. Bowlby jedoch jeweils unterschiedlich dar:

1. Als "Angstbindung" bezeichnet J. Bowlby es, wenn eine Person - einerlei welcher Altersstufe - ungewöhnlich häufig dinglich und zeitlich andauerndes Bindungsverhalten zeigt. Der Kern des Zustandes der Angstbindung ist das fehlende Vertrauen in die Bindungsfigur und/oder die Angst, daß diese verständnislos reagiert. Dieser Befürchtung liegen zumeist reale negative Erfahrungen mit der Bindungsfigur zugrunde. Aus dieser Unsicherheit heraus suchen Menschen mit Angstbindung ständig die Nähe zu ihrer Bindungsfigur, um so die maximale Zugänglichkeit der Bindungsfigur zu sichern.
2. Die zweite Form von Bindungsstörung wird von J. Bowlby als "brüchige Autonomie" bezeichnet. Kann der angstgebundene Mensch nicht von seiner Bindungsfigur lassen, so zeigen sich bei der "brüchigen Autonomie" Ablösungserscheinungen. Diese äußern sich darin, daß die betreffende Person anderen Menschen weder zu trauen noch sich auf diese zu verlassen, noch emotionale Beziehungen einzugehen vermag. Ein Mensch mit einer solchen Bindungsstörung wirkt nach außen völlig "autonom" und "unabhängig" und reagiert oft aggressiv auf seine Umwelt. Hinter dieser "Fassade" verbergen sich jedoch zumeist große Ängste und Einsamkeitsgefühle.
3. "Zwanghaftes Fürsorgeverhalten" als dritte Form der Bindungsstörung zeichnet sich dadurch aus, daß hier die Eltern-Kind-Rollen vertauscht sind. Die Bindungsfigur ist nicht dazu in der Lage, sich dem Lerner zuzuwenden, sondern sie erwartet, daß sich der Lerner um sie kümmert und allein für sie da ist. Damit übernimmt die Bindungsfigur selbst die Rolle des "Kindes". Kinder in solchen Bindungen erscheinen manchmal als verwöhnt, da sie vermeintlich alle Wünsche erfüllt bekommen, sind aber in Wahrheit großen seelischen Zwängen ausgesetzt. Nur unter der Bedingung, daß ein Kind die fürsorgliche Rolle übernimmt, ist im Rahmen dieser Bindungsstörung dem Kind die Möglichkeit einer Interaktion gegeben. Eine sichere Bindung kann nicht entstehen.

Die vorgenannten Bindungsstörungen verursachen häufig ambivalente Gefühle in Kindern bzw. Schülern: Einerseits sehnen sie sich nach der Bindungsfigur, andererseits reagieren sie auf die unangemessenen Reaktionen der Bindungsfigur mit Wut und negativen Gefühlen. Die Folgen sind oft schmerzliche psychische Konflikte.

3.3 Folgen von Bindungsstörungen im schulischen Bereich: Schulverweigerer und Schulschwänzer

Im folgenden zeigen wir die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Formen von Bindungsstörungen am Beispiel von "Schulverweigerern" und "Schul-schwänzern" auf.

Die familiäre Interaktion eines "Schulverweigerers" ist regelmäßig geprägt durch das Bindungsmuster der "Angstbindung" bzw. des "zwanghaften Fürsorgeverhaltens". Meist leidet einer der Elternteile selbst unter chronischer Angst und bindet deshalb sein Kind als Gefährten an das Zuhause. Oder der Lerner ist so unsicher gebunden, daß er Angst verspürt, seinen Bindungsfiguren könnte etwas zustoßen, und deshalb glaubt, das Haus bzw. die Familie nicht verlassen zu dürfen. Die Situation des "Schulverweigerers" beschreibt J. Bolwby folgendermaßen:

"In der Regel sind die Kinder wohlgezogen, ängstlich und gehemmt, kommen meist aus intakten Familien, haben keine längeren oder häufigen Trennungen erlebt, und ihre Eltern machen sich große Sorgen um ihr Kind und seine Weigerung, zur Schule zu gehen. Die Beziehungen zwischen Kind und Eltern sind eng, manchmal erdrückend." (11)

Bei "Schulschwänzern" findet sich dagegen oft das Interaktionsmuster der "brüchigen Autonomie". Ihr familiärer Hintergrund ist geprägt durch Trennungen und/oder gefühlsarme Beziehungen zwischen den Bindungsfiguren und dem Lerner: "Schulschwänzer" unterscheiden sich deutlich von "Schulverweigerern". Zu diesem Unterschied bemerkt J. Bolwby:

"Kinder, die die Schule schwänzen, zeigen keine Angst vor dem Schulbesuch und geben zuhause gewöhnlich vor, die Schule regelmäßig zu besuchen. Häufig stehen sie oder neigen zu anderen kriminellen Delikten; sie kommen gewöhnlich aus zerbrochenen oder labilen Familien und haben lange und/oder häufige Trennungen oder wechselnde Mutterfiguren erlebt. Die Beziehungen zwischen einem Kind, das die Schule schwänzt, und seinen Eltern sind meist zurückhaltend bis kalt." (12)

J. Bowlbys Bindungstheorie hat unseres Erachtens zum Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden einen gravierenden Beitrag geleistet. Die Einsicht, daß der Mensch für die Entwicklung einer selbstsicheren Persönlichkeit der sicheren Bindung bzw. Beziehung an mindestens eine Bindungsfigur bedarf, ist für das Verständnis, für die Behandlung und Prävention von emotionalen Störungen von erheblicher Bedeutung. Auch für Lernhelfer im Klugeschen Sinne sowie Soziale Helfer bietet die Bindungstheorie ein Konzept, erwartungswidriges Schülerverhalten personenzentriert zu entschlüsseln, adäquate Beziehungen zu entwickeln und den Lernern verständnisvoll zu begegnen. Wird ein Mensch als ein von Natur aus zur Sozialität fähiges Wesen betrachtet, welches existentiell auf Beziehung und Bindung zum anderen Menschen angewiesen ist, ist der Weg offen, die großen Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen zu verstehen, welche eine dauerhafte Enttäuschung durch eine Bindungsfigur hervorrufen.

J. Bowlby hat uns aufgezeigt, daß die menschliche Persönlichkeit in der Interaktion mit ihren Bindungsfiguren entsteht. Er stellte fest, daß es sich bei Bindungsfiguren, welche inadäquat mit ihren Kindern umgehen, in der Regel um Menschen handelt, die in ihren familiären Kontexten selbst unsichere Bindungen erlebten. Aufgrund dessen lehnte J. Bowlby es ab, moralisierend an elterliches Fehlverhalten heranzutreten. Ihm ging es darum, die Erkenntnisse seiner Bindungstheorie sowie darüberhinausgehende Forschungsergebnisse helfend nutzbar zu machen, um so die "unendliche" Weitergabe inadäquater familiärer Verhaltensweisen zu unterbrechen:

"Die hier vertretene Auffassung lautet, daß Eltern zwar eine wesentliche Rolle dabei spielen, wenn ein Kind eine erhöhte Neigung zur Furcht entwickelt, daß ihr Verhalten jedoch nicht im Sinne moralischer Verdammung, sondern als bestimmt durch ihre eigenen Erfahrungen als Kinder gesehen wird. Sobald dieser Standpunkt eingenommen und rigoros beibehalten wird, kann elterliches Verhalten, was für Kinder und Jugendliche tiefgreifendste Folgen hat, verstanden und ohne moralische Zensur behandelt werden. Dieser Weg läßt hoffen, daß die Weitergabe von Verhaltensweisen von einer Generation zur anderen unterbrochen werden kann." (13)

Bevor wir die bisher dargestellten Ergebnisse der Bindungsforschung anhand eines Beispiels aus der Praxis einer Lernhelferin verdeutli-

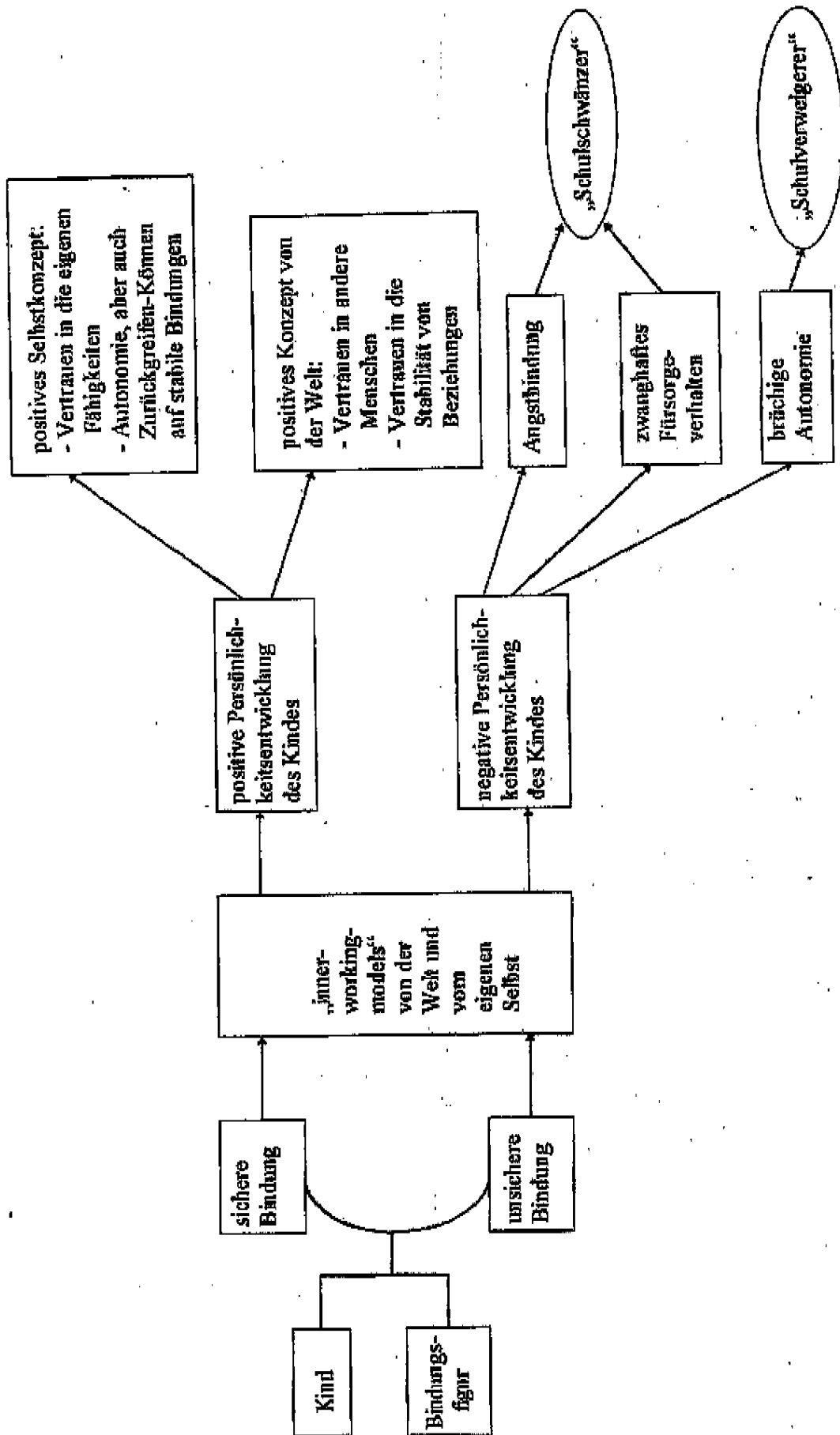


Abb. 2: „Formen gehingener sowie gestörter Bindungsverfahrungen sowie deren Konsequenzen“

chen, diskutieren und fortführen, möchten wir mit Hilfe einer Lernskizze veranschaulichen, welche Informationen und Erkenntnisse wir bis zu diesem Punkt aus der Bindungsforschung gewonnen haben. Auch weiterhin interessiert uns hierbei die Fragestellung: Was erfahren wir aus der Bindungsforschung über den Zusammenhang zwischen Bindung/Beziehung auf der einen Seite sowie der Entwicklung von Persönlichkeit und (Lern-)Verhalten von Kindern/Heranwachsenden auf der anderen Seite? Im Zusammenhang mit unserem darauf folgenden Beispiel möchten wir anschließend erläutern, welche Konsequenzen diese Erkenntnisse aus der Bindungsforschung für das Lernhelfer-Verhalten haben.

Auf den Erkenntnissen J. Bowlbys aufbauend sind weltweit Untersuchungen zur Bindungsforschung erfolgt. M. Ainsworth entwickelte eine Skala für das Bindungsverhalten von Bezugspersonen in bezug auf deren Feinfühligkeit für die Bindungsbedürfnisse von Heranwachsenden. K. Grossmann entwarf dann ein Modell für die Vertrauensbildung zwischen Heranwachsendem und Bezugsperson/Lehrer. Beide Erklärungs- bzw. Handlungsmodelle sollen im folgenden anhand eines Beispiels vorgestellt werden.

3.4 Der 10-jährige Markus - ein Beispiel

Am Beispiel des 10-jährigen Markus möchten wir die Vertrauensentwicklung eines Lernalters darstellen:

Markus galt als ein sehr nervös und hypermotorisch wirkender Schüler in der Klasse einer Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule). Er war das mittlere von drei Kindern; er hatte eine ältere und eine jüngere Schwester. Die Mutter war geschieden und wechselte häufig ihre Lebenspartner. Zum leiblichen Vater bestand seitens der Kinder kein Kontakt. Die Mutter brachte Markus kaum emotionale Wärme entgegen. Zwischen Markus und seiner Mutter fand keinerlei zärtlicher Körperkontakt statt; die Kindesmutter vermied es, Markus anzufassen. Wenn Markus sich verletzte, vermochte seine Mutter die Verletzung nicht zu versorgen.

Markus besaß als das einzige der Kinder keinen Wohnungsschlüssel. Seine beiden Schwestern ließen ihn nach der Schule, solange die Mutter noch außer Haus arbeitete, nicht in die Wohnung hinein. Diese Regelung war von der Mutter in der Befürchtung angeordnet worden, Markus werde in der Wohnung etwas "anstellen". Daher streunte

Markus stets, bis die Mutter nach Hause kam, in der Stadt herum. In seine Familie war Markus nicht emotional eingebunden.

Markus' schulische Situation stellte sich aus der Sicht der Lehrpersonen folgendermaßen dar: Obwohl Markus von Anfang an ein begehrter Spielkamerad war, nahm er in der Klasse eine Randstellung ein. Er wirkte heimatlos, ungebunden und verwahrlost. Grenzen und Bedingungen wollte er stets selbst festlegen und bestimmen, sei es in den sozialen Kontakten, sei es in den schulischen Aufgaben.

Dieses Verhalten resultierte aus seinem großen Mißtrauen allen Menschen gegenüber. Markus kannte nicht das Gefühl, sich auf jemanden verlassen zu können. Seine Lernbereitschaft hing stark von seiner jeweiligen emotionalen Verfassung ab. Grundsätzlich hatte er eine schnelle Auffassungsgabe. Wenn Markus sich mit schulischen Aufgaben beschäftigte, arbeitete er konzentriert und zügig. Mathematik bereitete ihm besonders viel Freude. Einmal stellte Markus mit Hilfe seiner Lehrerin für die gesamte Klasse ein Arbeitsblatt her. Danach war er stolz und für den Rest des Tages gegenüber seiner Lernhelferin sowie seinen Mitschülern sehr zugänglich. Es gab jedoch viele Phasen, in denen Markus in einer sehr unruhigen und unkonzentrierten Verfassung in die Schule kam. Die Kontakte zu seinen Klassenkameraden nahmen daher mehr und mehr ab. Markus spielte sich häufig in eine Phantasiewelt hinein und war dann kaum ansprechbar.

Manchmal kam es dazu, daß Markus seine Lernhelferin in der Straßenbahn ein Stück des Heimweges begleitete. Er äußerte dann, er wisse ohnehin nichts mit seiner Zeit anzufangen. Markus erzählte seiner Lernhelferin, daß er nicht nach Hause dürfe und die Schwestern ihn nicht in die Wohnung hineinließen. Während dieser Schilderungen seiner Familiensituation wirkte Markus sehr traurig. Als die Lernhelferin Markus daraufhin tröstend in den Arm nahm, lehnte sich dieser für einen kurzen Augenblick an sie. Kurz darauf lief er jedoch wie "aufgedreht" durch die Straßenbahn und "rempelte" Mitfahrer an.

Am Beispiel von Markus zeigt sich ganz deutlich das ambivalente Empfinden und Verhalten der "brüchigen Autonomie", welche wir in einem der vorhergehenden Kapitel erläuterten. Dieser Bindungsstörung kann die Lernhelferin dadurch entgegenwirken, indem sie versucht, eine Vertrauensbeziehung zu Markus zu entwickeln und dadurch seiner emotionalen Heimatlosigkeit entgegenzusteuern. Über welche Voraussetzungen eine Vertrauensbeziehung zwischen einem Kind und seiner Bezugsperson, d.h. insbesondere auch zwischen ei-

nem Schüler und seinem Lehrer, hergestellt werden kann, soll im folgenden anhand der "fünf Schritte zur Vertrauensbildung" nach K. Grossmann auf ein Schema gebracht werden.

3.5 Fünf Schritte zur Vertrauensbildung nach K. Grossmann

Nach dem Modell von K. Grossmann läßt sich eine Vertrauensbildung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen, d.h. auch ihren Lehrpersonen, über fünf Schritte bzw. über fünf Voraussetzungen herstellen. Diese Voraussetzungen sollen im folgenden dargestellt werden:

1. Das Wissen um die natürliche Bereitschaft zur Vertrauensbildung bei jedem Menschen, auch wenn diese durch Enttäuschungen schon völlig verdeckt ist.

Markus' Auftreten zeigt viele Züge der von J. Bowlby beschriebenen Bindungsstörung der "brüchigen Autonomie": Markus demonstriert ständig nach außen, daß er alles selbst bestimmt und von niemanden "abhängig" ist. Bei Markus ist die Bereitschaft zur Vertrauensbildung völlig verdeckt. Der erste Schritt der Lernhelferin, eine Beziehung zu Markus aufzubauen, und seine Reaktion zeigte, daß sein Verhalten das Resultat vieler enttäuschender Erfahrungen ist, aber daß der grundsätzliche Wunsch nach einer vertrauensvollen Beziehung zu einem Menschen auch in Markus immer noch besteht.

2. Das Wissen, daß sich Vertrauen in einer dyadischen Beziehung durch Interaktion und Kommunikation entwickelt.

Auf der Grundlage der Sicherheit, daß sich auch Markus eine vertrauensvolle Beziehung wünscht, macht die Lernhelferin in der konkreten Zweierbeziehung zu Markus "Beziehungsangebote". Diese Angebote müssen aktiv von der Lernhelferin ausgehen und können sich auf verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsebenen bewegen. Beziehungsangebote können beispielsweise durch anteilnehmende Gespräche oder auch durch die freudige Begrüßung seitens der Lernhelferin zum Ausdruck kommen. Wichtig ist, daß die Lernhelferin gegenüber Markus zum Ausdruck bringt: "Ich freue mich, daß es dich gibt, darauf kannst Du Dich verlassen". Karl-J. Kluge formuliert seine eigene Beziehungs-Haltung allen Lernern gegenüber in einer ähnlichen Weise:

"Ich mag Dich, so wie Du bist,
ich glaube an Deine Fähigkeiten,
wenn Du mich brauchst, bin ich da.
Versuche es zunächst einmal selbst!" (14)

3. Das Wissen, daß sich durch den Schutz und durch die Unterstützung einer Vertrauensperson im Lerner das Interesse an einer eroberungswerten Umwelt entwickeln läßt.

Am Beispiel von Markus ist deutlich zu beobachten: Je ungebundener der Junge sich fühlt, umso diskontinuierlicher wird auch sein schulisches Lernen. Gelingt es der Lernhelferin, wie beispielsweise beim gemeinsamen Herstellen eines Arbeitsblattes, Markus ihrer Unterstützung zu versichern, arbeitet dieser begeistert mit. Indem die Lernhelferin Markus solche und ähnliche Beziehungsangebote macht, gelingt es beiden über mehrere Jahre hinweg, eine gegenseitige positive Beziehung aufzubauen. Hierdurch verbessern sich auch Markus' schulische Mitarbeit und seine Lernleistungen. Dagegen vermochte Markus, als er zu der Lernhelferin in die Klasse kam, weder fünf Minuten lang stillzusitzen noch sich auf eine Sache zu konzentrieren.

4. Das Wissen, daß sich infolge der Vertrauensbildung in die Lernhelferin und in die Umwelt Selbstvertrauen im Lerner entwickeln kann.

Nachdem Markus das gemeinsam mit seiner Lernhelferin vorbereitete Arbeitsblatt an seine Mitschüler verteilt hat und diese das Blatt interessiert begutachten und bearbeiten, wirkt Markus entspannt und gelöst. Er zeigt sich sichtlich stolz auf seine Leistung und hilft seinen Mitschülern bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes. An diesem Tag wirkt Markus selbstbewußt und taucht nicht in seine Phantasiewelt ab.

5. Das Wissen, daß die Vertrauensbeziehung zur Lernhelferin der Grundstein ist, mit dem der Lerner Vertrauen zu seinen Mitschülern und zu anderen Personen entwickeln kann.

Nach zweijähriger kontinuierlicher Beziehungsanbahnung ist es der Lernhelferin gelungen, eine tragfähige und belastbare Bindung zwischen Markus und ihr herzustellen bzw. zu ermöglichen. Hatte Markus während der ersten Jahre keinen Freund in der Sonderklasse, weil er Freundschaften ablehnte und vermied, so hat er sich mittlerweile mit einem Jungen angefreundet.

Ob diese nachträgliche Vertrauensbildung gelingt oder nicht, hängt zum großen Teil davon ab, ob die Lernhelferin das negative Selbstkonzept des Kindes in ein positives zu verändern vermag. Diese "Selbstkonzeptkorrektur" kann nur innerhalb einer Vertrau-

ensbeziehung zu einer konkreten Person gelingen. Den Vorgang der Selbstkonzeptkorrektur beschreibt J. Rickes folgendermaßen:

"Um zu einem anderen Urteil über sich selbst zu kommen, müßte das Kind entweder seinen eigenen Gefühlen mehr glauben als den Äußerungen der Eltern, aber das haben solche Eltern bereits im ersten Jahr verhindert. Oder das Kind muß eine neue, intensive, gefühlsgetragene Beziehung zu einem anderen Menschen aufbauen, der ihm durch sein Verhalten und seine Äußerungen zeigt, daß es achtenswert, lebenswert und unterstützungswert ist." (15)

Damit die emotionale Gestaltung der Vertrauensbildung zwischen Lernhelfer und Lerner gelingt, ist es sinnvoll, Kriterien zu entwickeln, die eine Hilfe für diesen Vorgang bieten. Die von M. Ainsworth entwickelte Variable der "Feinfühligkeit der Mutter" beschreibt die Voraussetzungen für eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind; "Feinfühligkeit des Lernhelfers" beschreibt daher die Chancen und Voraussetzungen, eine Vertrauensbildung zum Kind nachträglich durch eine Lernhelfer-Lerner-(Lehrer-Schüler-) Beziehung anzubahnen. "Feinfühligkeit" definiert sich nach M. Ainsworth über die im folgenden dargestellten vier Faktoren.

3.6 "Feinfühligkeit des Lernhelfers" - dargestellt anhand der Variable "Feinfühligkeit der Mutter" von M. Ainsworth

Mary D. S. Ainsworth, die eng mit J. Bowlby zusammenarbeitete, hat in den 60er und 70er Jahren in experimentellen Untersuchungen Skalen entwickelt, welche die psychische Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft von Müttern gegenüber ihren Kindern erfassen. Als die zentrale Variable mütterlichen Verhaltens für das Entstehen verlässlicher Bindungen gilt

"... die Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. Diese Variable erfaßt die Fähigkeit der Mutter, die Signale und Kommunikationen, die im Verhalten ihres Kindes enthalten sind, richtig wahrzunehmen und zu interpretieren, und wenn dieses Verständnis vorhanden ist, auf sie angemessen und prompt zu reagieren." (16)

Was hier als zentrale Variable mütterlichen Verhaltens beschrieben und definiert wird, muß in unseren Augen ebenfalls als eine zentrale

Variable für Bezugspersonen gelten, die mit Kindern in besonderen Problemlagen eine Arbeitsgemeinschaft eingehen und diese für eine Re-Integration gewinnen wollen. Wir sprechen daher in Anlehnung an M. Ainsworth im folgenden vom "Hauptbezugspersonen-Verhalten", welches für Mütter, aber auch für Lehrpersonen und andere Soziale Helfer gelten soll.

Die Feinfühligkeit einer Hauptbezugsperson im Rahmen der Erziehung eines Kindes hängt nach M. Ainsworth von vier Faktoren ab:

1. Der erste Faktor umschreibt die Fähigkeit, Signale eines Heranwachsenden zu bemerken. Die "feinfühlig" Bezugsperson nimmt auch die subtilen Signale ihres Lerners wahr; weniger feinfühligere Bezugspersonen scheinen nur offensichtlichere Signale ihres Lerners wahrzunehmen.

Der Lernhelfer muß emotional zugänglich für Signale seines Lerners sein, auch wenn diese subtil und still oder gar nicht mehr geäußert werden. Er darf sie nicht übersehen und überhören. Unter "Signale" werden alle Lebensäußerungen gefaßt, welche im Dienste des Aufbaues einer Beziehung/Bindung stehen.

In unserem Beispiel läuft Markus Gefahr, daß seine Signale nicht mehr wahrgenommen werden, weil er sich nach außen als gänzlich unabhängig von anderen Menschen darstellt. Im Falle von Markus bedarf es im Lernhelfer demnach einer gut ausgeprägten Bereitschaft und Fähigkeit, die subtilen Signale von Markus zu erfassen.

2. Der zweite Faktor beinhaltet, daß die Hauptbezugsperson die Signale ihres Lerners sach- und personengerecht (vgl. Karl-J. Kluge) entschlüsselt.

Diese Anforderung an die Feinfühligkeit einer Hauptbezugsperson setzt erstens Aufmerksamkeit voraus und zweitens die Fähigkeit, Signale ohne Verzerrung wahrzunehmen. Verzerrungen können z.B. durch Abwehrmechanismen des Zuhörers zustande kommen.

- Liegen derartige Verzerrungen vor, so entschlüsselt die Hauptbezugsperson die Signale ihres Lerners im Sinne ihrer eigenen Wünsche, Stimmungen oder Phantasien. Die sach- und personengerechte Entschlüsselung von Signalen setzt drittens Einfühlungsvermögen der Hauptbezugsperson in ihren Lerner voraus. Dieses Einfühlungsvermögen kann die Hauptbezugsperson nur dann auf-

bringen, wenn sie nicht mit sich selbst und ihren eigenen Anliegen beschäftigt ist.

Hat der Lernhelfer Markus' Verhalten im Sinne eines Signales wahrgenommen, muß er es sach- und personengerecht entschlüsseln. Er muß erkennen, daß hinter dieser "Fassade" ein zutiefst enttäuschter Lerner steht, welcher sich nach einer warmherzigen Beziehung sehnt, der aber bereits so viele enttäuschende Erlebnisse gehabt hat, daß er niemandem mehr traut, um nicht wieder enttäuscht zu werden. Um zu dieser Interpretation zu gelangen, muß der Lernhelfer in der Lage sein, sich in seinen Lerner einzufühlen. Einfühlungsvermögen setzt voraus, daß der Lernhelfer nicht durch eigene störende Gefühlsanteile an der sach- und personengerechten Entschlüsselung des Verhaltens der Lerner gehindert ist. Markus' Lernhelferin berichtete, daß sie sich, als Markus zu ihr in die Klasse kam, durch sein abwehrendes Verhalten persönlich abgelehnt fühlte. Sie habe zwar bemerkt, daß Markus' zum Teil aggressive Abwehrhandlungen einen tiefergehenden Hintergrund haben müßten, sei aber nicht dazu in der Lage gewesen, diese Handlungen sach- und personengerecht zu entschlüsseln. Erst als sie sich nicht mehr persönlich abgelehnt gefühlt hätte, sei es ihr möglich geworden, personenzentriert auf Markus zuzugehen.

3. Der dritte Faktor ist die Angemessenheit (Personenzentriertheit) der Reaktion der Hauptbezugsperson auf die Signale des Lerners. M. Ainsworth geht davon aus, daß "die Qualität der Interaktionen [einer Bezugsperson] mit ihrem Kind wahrscheinlich der wichtigste Index ihrer Empfindlichkeit ist (...)" (17). Diese Qualität zeigt sich darin, daß eine Hauptbezugsperson genau wahrnimmt, welche Bedürfnisse ihr Lerner mit seinen Signalen zum Ausdruck bringen will, und daß sie adäquat darauf eingeht.

Wie auch in der Beziehung zwischen Mutter und Kind ist die Angemessenheit einer Reaktion ein wesentlicher Faktor für die Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler. Markus' Lehrperson berichtete, daß sie sich, nachdem sie Markus' Verhalten sach- und personengerecht habe entschlüsseln können, sehr stark um Markus bemüht habe.

Sie habe sich ihm sehr aktiv zugewendet und ihm ständig ihre emotionale Nähe vermittelt (also eine Haltung, wie wir sie bereits in Karl-J. Kluges "Motto": "Ich mag Dich, so wie du bist. Ich glaube an Deine Fähigkeiten. Wenn Du mich brauchst, bin ich da. Ver-

suche es zunächst einmal selbst." angetroffen haben). Das Beziehungsergebnis sei jedoch zunächst gewesen, daß Markus sich noch mehr von dieser Lernhelferin zurückgezogen habe. Aufgrund der vielen enttäuschenden Erlebnisse habe Markus mit diesem Angebot an warmherziger Beziehung nichts anzufangen gewußt. Markus sei wie ein "verwahrlostes Tier" gewesen, das bei jedem spontanen Zu-nahe-Kommen davonläuft. Die Lernhelferin berichtete, sie sei daraufhin dazu übergegangen, Markus jeden Tag aufs neue emotional beruhigende Beziehungsangebote zu machen. Nach einiger Zeit habe Markus diese Angebote portionsweise und vorsichtig angenommen.

Nur wenn Markus aggressiv geworden sei, habe sie als Lernhelferin ihm immer ein deutliches "Stop" gesetzt. Im Laufe der Zeit habe sich auf diese Weise eine Beziehung gegenseitigen Respektes zwischen ihr und Markus entwickelt.

4. Der vierte Faktor ist die Promptheit der Reaktion einer Hauptbezugsperson auf die Signale ihres Lerners. Promptheit ist wichtig, damit der Lerner die Reaktion als Folge seiner eigenen Kommunikation wahrnimmt. Die Erfahrung des Lerners, eine Wirkung auf seine soziale Umwelt zu haben, ist in der Entwicklung von sozialer Kompetenz von großer Bedeutung.

Hat ein Kind wie Markus zu Hause immer wieder die Erfahrung gemacht, daß es keine prompte Reaktion auf seine Signale erfährt, entwickelt es das Gefühl der Wirkungs- und Bedeutungslosigkeit des eigenen Handelns. Markus entwickelte auf diese Weise sein Ich-Erleben, daß es für seine soziale Umwelt gleichgültig sei, was er sich wünsche oder wonach er sich sehne, und daß er durch seine Wünsche, Äußerungen und Handlungen in seiner sozialen Umwelt nichts zu erreichen vermöge.

Die prompte Reaktion der Lernhelferin gibt dem Schüler dagegen die Möglichkeit zu erleben, daß sein Wunsch nach einer vertrauensvollen Beziehung von ihr wahrgenommen wird und daß sie auf dieses Bedürfnis prompt reagiert. Eine solche Haltung der Lernhelferin impliziert nicht, daß sie allen Bedürfnissen und Wunsch-Äußerungen des Kindes sofort entspricht oder nachgibt. Eine prompte Reaktion ist es zum Beispiel auch, wenn die Lernhelferin das geäußerte Bedürfnis von Markus wahrnimmt, diese Wahrnehmung dem Lerner signalisiert und mit ihm dann bespricht, warum die sofortige Befriedigung seines Bedürfnisses nicht möglich sei.

Bedeutsam in einem derartigen Vorgehen ist, daß ein Lerner überhaupt eine prompte Reaktion erfährt, um so das Ich-Erleben zu entwickeln, eine Wirkung auf seine Umwelt zu haben und haben zu dürfen. Das Gefühl einer Wirkung zu haben - positiv wie abgrenzend - ist von elementarer Bedeutung für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühles und sozialer Kompetenz. (18)

Bevor wir nun anhand weiterer Ergebnisse der modernen Bindungsforschung erläutern, welche Auswirkungen verschiedene Formen von Bindungserfahrungen auf soziales, emotionales sowie Sach-Lernen haben, möchten wir unseren bisherigen Gedankengang sowie unsere neu hinzugewonnenen Informationen wiederum anhand einer Lernskizze zusammenstellen. Diese nun folgende Lernskizze gibt eine Übersicht über die Lernhelfer-Lerner-Beziehung sowie deren Beziehungs-Anteile im Lernhelfer auf der einen und im Lerner auf der anderen Seite. Die Lernskizze zeigt auf, welche Bedingungen der "Feinfühligkeit" der Lernhelfer in diese Beziehung einbringen kann und soll und welche Bedingungen und Konsequenzen sich für den Lerner aus dieser Vertrauens-Beziehung ergeben.

3.7 Ohne Bindungssicherheit keine Autonomie; kein Interesse an der belebten und unbelebten Umwelt und kein Wissenserwerb

oder:

Bindungsqualität und Sachkompetenz

Über den Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Sachkompetenz können Bindungsforscher und Verhaltensforscher bis heute keine eindeutigen Aussagen machen. Jene Untersuchungen, welche sich mit dieser Fragestellung beschäftigten, wiesen bisher keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und der Entwicklung von Sachkompetenz nach.

Allerdings wurden Unterschiede im Explorations- und Spielverhalten von Kindern gefunden, welche mit Unterschieden in deren Bindungsqualität korrelierten. M. Ainsworth beobachtete in Uganda bei sicher gebundenen Kleinkindern, daß sie ihre Mutter als Ausgangsbasis für Erkundungsunternehmungen "benutzten". Sicher gebundene Kinder bewegten sich temporär länger von der Mutter weg und erkundeten ihre eigene Umwelt intensiver als unsicher gebundene Kinder. Fürchteten die sicher gebundenen Kinder sich vor etwas, kamen sie zur Mutter zurück, blieben dort, bis sie sich beruhigt hatten, um dann ihre Erkundungen fortzusetzen.

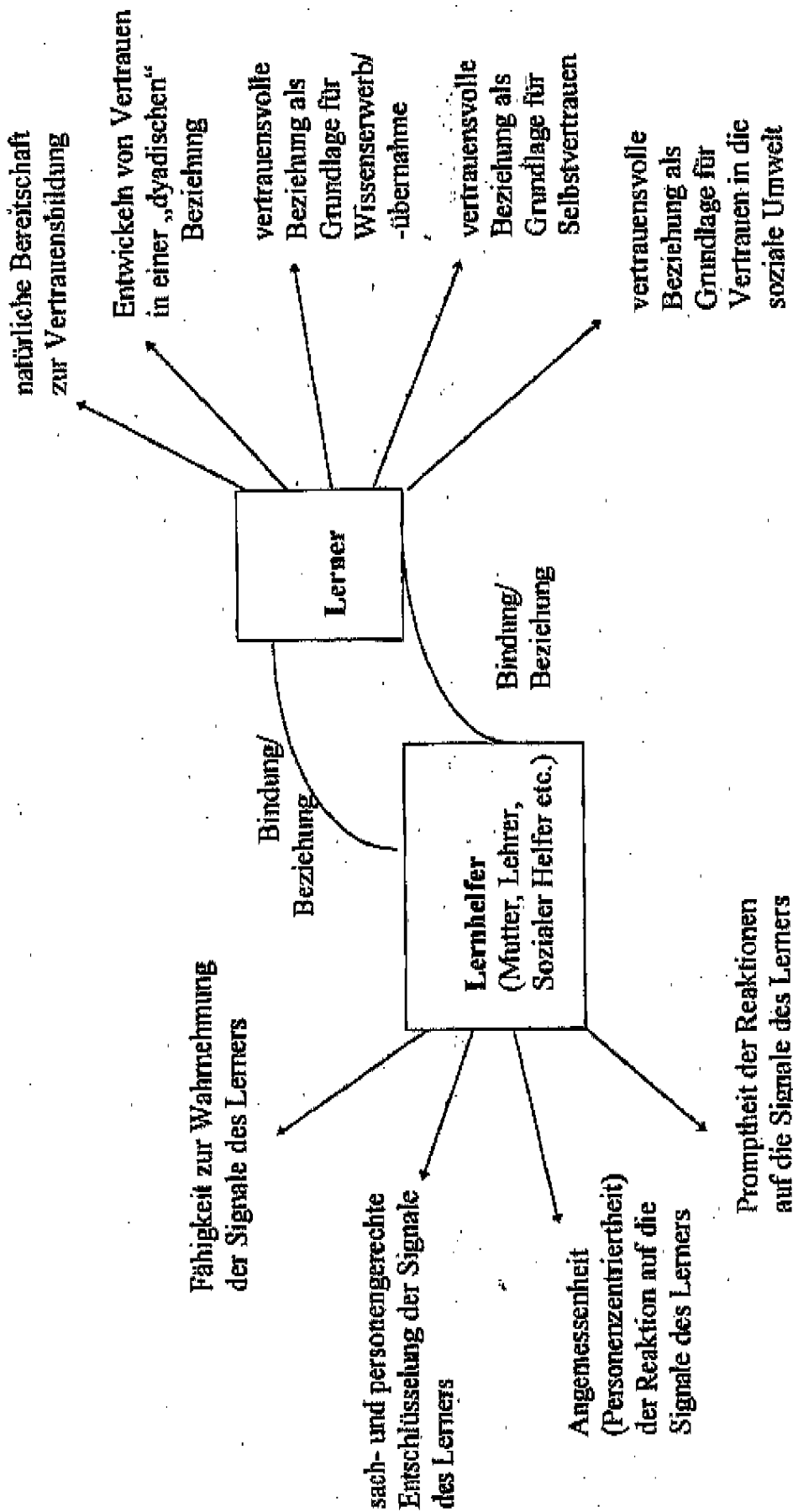


Abb. 3: „Feinfähigkeit der Hauptbezugsperson bzw. des Lernhelfers“ / „Vertruenensbildung zwischen Hauptbezugsperson bzw. Lernhelfer und Lerner“

Wenn auch eindeutige Ergebnisse zum Verhältnis von Bindungsqualität und kognitiver Entwicklung noch nicht vorliegen, so fanden wir doch starke Hinweise, daß die kindliche Bereitschaft und Fähigkeit zum Erkunden der Umwelt durch eine sichere Bindung gefördert wird. K. Grossmann stellt bezüglich einer Hauptbezugsperson, welche eine solche sichere Bindung ihres Lerners zu fördern vermag, fest:

"Indem sie Bindungssicherheit herbeiführt, ermöglicht sie die uneingeschränkte Orientierung [des Kindes] gegenüber der Umwelt (...)." (19)

Mit dem wachsenden Gefühl sicherer Bindung geht die gleichfalls wachsende Autonomie eines Kindes einher. Erlebt ein Kind sowohl Bindungssicherheit als auch Unterstützung in seiner Selbständigkeit, so entwickelt es auch Interesse an seiner Umwelt:

"Sichere Kinder lassen sich anregen, sie suchen aktiv nach Erfahrungen mit konkreten, sozialen und abstrakten Ereignissen. Eine solche Motivation, die Welt kennenzulernen und zu erkunden, herauszufinden, in welcher Weise und mit welchen Zielen man selbst daran Anteil nehmen kann, ist das Ergebnis einer guten Bindung an Bezugspersonen und deren Fähigkeit und Bereitwilligkeit, das Kind in immer mehr Autonomie und Initiative zu entlassen." (20)

Für Lernhelfer ist unseres Erachtens diese bindungspsychologische Erkenntnis von hoher Bedeutung. Denn sie können in ihrem pädagogischen Verhalten berücksichtigen, daß ein Schüler, welcher sich emotional sicher in der Beziehung zu seinem Lehrer und zu seinen Mitschülern fühlt, eine größere Chance erhält, sich dem kognitiven und sozialen Lernen zuzuwenden.

Die Entwicklung des Jungen Markus in unserem Beispiel bestätigt diese Forschungsergebnisse. Mit der zunehmenden Sicherheit in der Beziehung zu seiner Lernhelferin wandte er sich unter ihrer Anleitung und Unterstützung schließlich auch in größerem Maße den Unterrichtsinhalten und dem Lehrstoff zu. Seine größere Leistungs- und Lernbereitschaft wiederum zeigte positive Konsequenzen auf sein allgemeines Selbstwertgefühl sowie auf seine fachliche Kompetenz. Markus verbesserte seine Schulleistungen und seine Noten in mehreren Fächern.

Die Ergebnisse der Bindungsforschung zeigen uns, daß die Entwicklung von Lernfähigkeit - wie z.B. bei dem Schüler Markus - von der Verankerung des Kindes in seine soziale Umwelt (Familie, Schule, Freundeskreis) her betrachtet werden muß und nicht nur aus der individuellen Perspektive, d.h. aus der Perspektive des Individuums, seiner Begabungen, Lernfähigkeiten, Motivationen etc. Die Ermutigung eines Heranwachsenden, sich seiner unbelebten und belebten Umwelt zuzuwenden, geht demnach größtenteils mit der Entwicklung des eigenen Mutes einher, sich auf einen Menschen offen einzulassen und sich auf ihn vertrauensvoll zu verlassen:

"Wenn die Chance zum Lernen in Sicherheit in der Schule vertan wird, bei Kindern, die eine Ermutigung zum Lernen am dringendsten brauchen, erst dann ist vielleicht eine letzte Möglichkeit der Erziehung zu kompetentem Verhalten versäumt worden. Viel größer als ein solcher Anspruch ist aber die wissenschaftliche Notwendigkeit, die Entwicklung der Lernfähigkeit nicht vom Individuum aus, sondern von der sozialen Verankerung des Kindes her zu untersuchen." (21)

Diesen Ergebnissen der Bindungsforschung sowie deren Implikationen und Konsequenzen für pädagogisches Handeln versucht die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens in der Person Karl-J. Kluges, des Nestors der Deutschen Verhaltensauffälligenpädagogik, Erziehungstherapie und Beziehungsethik, gerecht zu werden. In den zahlreichen Vorträgen und anderen Veröffentlichungen Karl-J. Kluges kommt dessen pädagogische Haltung deutlich zum Ausdruck, die besagt, daß Wissensvermittlung im pädagogischen Prozeß nicht losgelöst von dem Bindungsverhalten und den Bindungserfahrungen eines Lerners sowie der Beziehung des Lerners zu seinem Lernhelfer gesehen werden darf. In seiner Arbeit mit erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden, mit erwachsenen Lernern sowie mit Hochmotivierten und Hochbegabten geht es Karl-J. Kluge nicht um isolierte Vermittlung von "Wissensinhalten", sondern um den Erwerb von Sachkompetenz auf der Basis und im Rahmen vertrauensvoller Lernhelfer-Lerner-Beziehungen. Vor und zugleich mit dem Erwerb von Sachkompetenz steht daher bei Karl-J. Kluge immer die Förderung und Pflege der Lernhelfer-Lerner-Beziehung.

Neben M. Ainsworth und K. Grossmann hat sich auch eine weitere Bindungsforscherin, M. Maine, in umfangreichen Studien mit der Frage des Zusammenhangs von Bindungssicherheit und Wissenserwerb

befäßt. Ihre empirischen Untersuchungen widerlegen eindeutig eine gängige Vorstellung vieler Eltern, Sozialer Helfer etc., daß ein Lerner, welcher eine feste, sichere Bindung zur Mutter entwickelte, vollkommen abhängig von ihr würde und sich der restlichen Welt nicht mehr zuwende. M. Maine ermittelte in ihren Studien vielmehr ein zu dieser "Abhängigkeits-Befürchtung" Gegenteiliges Ergebnis, welches in die gleiche Richtung weist wie die Forschungsergebnisse von M. Ainsworth und K. Grossmann:

"Die Ergebnisse über den Zusammenhang von Sicherheit der Bindung und Verhalten gegenüber Gegenständen widerlegen die Vorstellung, daß ein Kind, dessen Mutter feinfühlig auf seine Signale reagiert, sich dadurch stark auf die Mutter konzentriert, abhängig würde und dann unfähig wäre, sich den unbelebten Dingen zuzuwenden. Im Gegenteil, gerade das Kind einer solchen Mutter verhält sich unbelebten Dingen gegenüber am aufmerksamsten: Es wird wahrscheinlich auch in Zukunft davon profitieren." (22)

Auch diese Forschungsergebnisse weisen uns also darauf hin, daß Lernhelfer auf dem Wege über die Gestaltung von sicheren Bindungen das Interesse ihrer Schüler an der belebten/unbelebten Welt fördern. Durch Bindungssicherheit des Lerners an seinen Lernhelfer kann dieser dann auch seine sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen erweitern und somit mehr Selbständigkeit gewinnen.

3.8 Ohne Bindungssicherheit kein Vertrauen in die eigenen Wirkungen und keine Kooperationsfähigkeit

oder:

Bindungsqualität und soziale Kompetenz

Die Entwicklung von sozialer Kompetenz steht mit den unmittelbaren Reaktionen einer Hauptbezugsperson auf die Signale ihres Kindes im Zusammenhang. Aufgrund jener Rückmeldungen, die ein Kind auf seine Signale erfährt, entwickelt dieses das Ich-Erleben, auf seine Umwelt aktiv Einfluß nehmen zu können, vorausgesetzt, die Hauptbezugsperson reagiert "feinfühlig" auf die Signale "seines" Kindes. Ist eine solche Feinfühligkeit nicht gegeben, so entwickelt ein so benachteiligtes Kind Gefühle der Hilflosigkeit und der Wirkungslosigkeit des eigenen Handelns in seiner Welt.

M. Ainsworth hat sich im Rahmen ihrer Bindungsforschungen ebenfalls mit dem Einfluß von Bindungserfahrungen auf die Entwicklung

sozialer Kompetenz durch Heranwachsende beschäftigt. Sie definiert "soziale Kompetenz" grundsätzlich folgendermaßen:

"Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, sich der Mitarbeit (Kooperation) anderer zu vergewissern und auf der Grundlage positiver Beziehungen über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten." (23)

Sozial kompetent im Verständnis dieser Bindungstheorie ist demnach ein Mensch, der in der Lage ist, konstruktiv zu kooperieren. Die Voraussetzung dafür, um sich vertrauensvoll und kooperativ an andere wenden und sich deren Unterstützung sicher sein zu dürfen, ist jedoch die Fähigkeit und die Erfahrung, sich sicher an andere binden zu können. Das Entwickeln von sozialer Kompetenz hängt demnach unmittelbar mit der Qualität der Bindungserfahrungen eines Heranwachsenden mit seinen Bindungsfiguren (Familie, Schule, Freunde) zusammen.

Daß Markus aus unserem Beispiel in seinem häuslichen Umfeld nicht die Möglichkeit fand, soziale Kompetenz zu erwerben, ist daher auf dem Hintergrund der o.g. Ergebnisse der Bindungsforschung nachvollziehbar. Nachdem Markus eine positive und vertrauensvolle Beziehung zu seiner Lehrperson entwickelte, ist er in der Lage, sich manchmal z.B. auch von seinem neuen Freund in der Klasse Hilfe zu erbitten, d.h. positive Sozialkontakte zu entwickeln und zu leben.

3.9 Ohne Bindungssicherheit keine angemessene Bewältigung von Konflikten und Enttäuschungen

oder:

Bindungsqualität und emotionale Integrität/Kohärenz

K. Grossmann beschäftigte sich neben den bereits dargestellten Fragestellungen außerdem mit der Frage, inwieweit die Qualität der Bindungserfahrungen eines Heranwachsenden Einfluß hat auf dessen Fähigkeit, emotionale Belastungssituationen sowie Enttäuschungen angemessen, d.h. ich- und realitätsgerecht, zu bewältigen. Diese Fähigkeit bezeichnet K. Grossmann als "emotionale Integrität und Kohärenz" und beschreibt diese als

"die Fähigkeit, negative und positive Erfahrungen auf ihre externen Ursachen zurückzuführen, als gegeben zu akzeptieren und die erlebten Konflikte durch aktives, wirklichkeitsbezogenes Handeln und Kommunizieren, z.B. indem man um Hilfe bittet, zu lösen." (24)

Die Bindungsforschung in der Person von K. Grossmann ermittelte eine hohe Korrelation dieser Fähigkeit mit der Qualität der Bindungen von Kindern: Sicher gebundene Kinder zeigen sich eher dazu in der Lage, mit Belastungssituationen, Enttäuschungen und Konflikten umzugehen. Als Voraussetzung für die Entwicklung einer solchen Fähigkeit durch einen Heranwachsenden nennt K. Grossmann die Fähigkeit der Bindungsperson, schon einem Säugling bei der Integration widersprüchlicher Gefühle (z.B. Bedürfnisbefriedigung sowie Enttäuschung und Versagung durch dieselbe Bindungsfigur) feinfühlig behilflich zu sein. K. Grossmann und andere charakterisieren diesen Vorgang der Unterstützung einer feinfühlig Bindungsperson bei der kindlichen Integration widersprüchlicher Emotionen folgendermaßen:

"In der Interaktion mit der Bindungsfigur empfindet das Kind oft positive Gefühle; manchmal aber auch, z.B. beim Warten-Müssen oder bei kurzzeitigen Trennungen, negative Gefühle. Einer feinfühlig Bindungsperson gelingt es, diese anscheinend unvereinbaren Gefühle des Kindes in bezug auf ein und dieselbe Person zu akzeptieren und miteinander in Einklang zu bringen. Dies geschieht durch ein mitfühlendes Eingehen von Eltern auf kindliche Zeichen von Angst, Leid oder Unsicherheit." (25)

Auf der Grundlage derartiger Erfahrungen mit einer feinfühlig Bindungsperson entwickelt ein Heranwachsender ein gesundes und stabiles Selbstkonzept. Dieses Selbstkonzept beinhaltet positive Handlungsstrategien, um mit Belastungssituationen umzugehen, auftretende negative Gefühle zu deren Ursachen in der Umwelt zuordnen zu können und sich diesen nicht ausgeliefert zu fühlen. Die Hypothese J. Bowlbys, nach der der Mensch aufgrund frühkindlicher Erfahrungen "inner-working-models" entwickelt, wurde somit durch die empirische Bindungsforschung bestätigt.

Viele Ausdrucksformen "erwartungswidrigen Schülerverhaltens in Konflikt- und Belastungssituationen" lassen sich auf den Mangel an Fähigkeiten bezüglich der emotionalen Integrität und Kohärenz zurückführen. In einer amerikanischen wie auch in deutschen Untersuchungen ließen sich ähnliche Beobachtungen bezüglich des Verhaltens unsicher gebundener Kinder machen:

"Bereits im Vorschulalter haben viele unsicher gebundene Kinder Schwierigkeiten, mit Versagungen (Frustrationen) umzugehen. Sie haben ein geringes Selbstwertgefühl, sie sind unselbständig und

abhängig, sie zeigen oft eine negative, feindselige Stimmung und abweisendes Verhalten, sie tun sich selten mit anderen Kindern zum gemeinsamen, engagierten Spiel zusammen, und sie sind nicht sehr beliebt bei ihnen. Sie laufen oft inhaltsleer herum, sie zeigen gelegentlich bizarres Verhalten, handeln selten einvernehmlich und sind oft unzufrieden und aggressiv gegenüber anderen. Daraus (aus diesen erwartungswidrigen Verhaltensweisen der Kinder sowie den Reaktionen der sozialen Umwelt, welche zu-gleich Konsequenzen des erwartungswidrigen Verhaltens und Bedingung für weitere Erwartungswidrigkeit der Kinder sind - die Verfasserinnen -) scheint sich ein Kreislauf zu entwickeln, der zu immer größerer Verhärtung der unangepaßten psychischen Struktur führt. Weil die Unfähigkeit zum flexiblen Handhaben der Impulse von innen und der Anforderung von außen deutlich selbst erlebt wird, schotten sich diese Kinder ab und verbergen sich manchmal hinter einem Schutzschild körperlicher Stärke, manchmal nur hinter einer Fassade, die nicht sofort erkennen läßt, was in ihnen vorgeht. Ihnen fehlen (...) sichere Arbeitsmodelle über soziale Beziehungen, und ihnen fehlen auch die subtilen, flexiblen Möglichkeiten, sich solche Arbeitsmodelle zu schaffen - sofern sie keine Hilfe dabei erfahren." (26)

Auch bei Markus, dem Jungen aus unserem Beispiel, könnte es sich unseres Erachtens um einen Jungen handeln, der aufgrund unsicherer Bindungserfahrungen kein stabiles Selbstkonzept im Sinne von emotionaler Integrität und Kohärenz entwickelte. Im Umgang mit sozialen Belastungssituationen zeigte er daher ein unsicheres und wechselhaft-zwiespältiges Verhalten. Markus erlebte jedoch das Glück, eine Lernhelferin zugeweiht zu bekommen, die seine innere Not erkannte, seine Signale sach- und personengerecht interpretierte und adäquat mit diesen Signalen umging, indem sie Markus kontinuierlich warmherzige Beziehungsangebote machte. Zu dieser Lernhelferin faßte Markus Vertrauen sowie über diese Vertrauens-Beziehung wiederum Vertrauen zu sich selbst und in seine eigenen Fähigkeiten. Ob diese Beziehung zur Lernhelferin die tiefen Enttäuschungen im familiären Bereich soweit auszugleichen vermag, daß Markus "positive Arbeitsmodelle" für sein weiteres Leben entwickelt, muß bislang unbeantwortet bleiben. Der Weg über eine bindungssichere Beziehung ist der einzige, der diese Möglichkeit der Entwicklung "innerer positiver Arbeitsmodelle" eröffnet.

3.10 Zusammenfassung: Bindungsunsicherheit führt zu erwartungswidrigem Verhalten - erwartungswidriges Verhalten kann durch die Förderung von Bindungssicherheit verändert werden

Aus den dargelegten Ergebnissen der Bindungsforschung ziehen wir für das Handeln im Bereich der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens folgende zusammenfassende Schlüsse:

1. Eine sichere Bindung zu einer Bindungsfigur, d.h. auch zu einer Lehrperson, ist die Grundlage für ein positives und stabiles Selbstkonzept, die eigene Wertschätzung sowie die Entwicklung angemessener Handlungsstrategien für den Umgang mit der sozialen Umwelt. Eine sichere Bindung ist gleichzeitig auch die Voraussetzung für die Entwicklung von Möglichkeiten und Fähigkeiten, sich der belebten und unbelebten Umwelt lernend zuzuwenden und auf diesem Wege Sachkompetenz zu erwerben.
2. Das Entstehen sicherer Bindung hängt von der Qualität der Interaktion zwischen Kind und Bindungsperson ab. Verfügt die Bindungsperson nicht über ausreichende "Feinfühligkeit" und ist sie nicht in der Lage, zwischen sich selbst und dem Kind eine sichere Bindung herzustellen, so entwickeln sich im Kind Bindungsstörungen verschiedener Ausprägungen. Häufig äußern sich Bindungs- und Beziehungsstörungen in sogenannten "asozialen Verhaltensweisen", d.h. in erwartungswidrigem Verhalten von Kindern. Mangel an Fähigkeit zu positiven sozialen Verhaltensweisen, erwartungswidrige Handlungen sowie mit diesem erwartungswidrigen Handeln meist einhergehende Lern- und Leistungsstörungen bzw. -blockaden in der Schule führen letztlich bei vielen Kindern zur Um- bzw. zur Einschulung in eine Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) oder zur Unterbringung in einem Förderzentrum.
3. Der sonderpädagogische Lernhelfer in einer Schule oder in einem Förderzentrum für "Erziehungsschwierige" muß daher im Umgang mit Lernern sowie im Unterricht die Möglichkeit wahrnehmen, Beziehungsprobleme und deren negative menschliche sowie unterrichtliche Auswirkungen auf Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten zu mindern, indem er diesen Schülern Bindungsangebote macht und ihnen zur Bindungssicherheit verhilft. Das Handeln in der Pädagogik für Lerner in besonderen Problemlagen muß in erster Linie dem Aufbau und der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen dienen.

Hiermit möchten wir unsere Vorüberlegungen zum Thema "Bindung/Beziehung und Persönlichkeitsentwicklung", in welchen wir zentrale Ergebnisse der modernen Bindungsforschung zusammengetragen haben, abschließen. Unsere zuletzt gewonnenen, neuen Informationen stellen wir wiederum in einer Lernskizze zusammen. Die nun folgende **Abbildung 4** (nächste Seite) gibt dem Leser noch einmal einen anschaulichen Überblick über die Auswirkungen von Bindungsunsicherheit bzw. Bindungssicherheit auf den Erwerb von Sachkompetenz, soziale Kompetenz sowie emotionale Integrität und Kohärenz eines Lerners.

Im Anschluß an diese mehr allgemeinen Überlegungen zu den Themen "Bindung/Beziehung" und "Ethik"/Soll-Verhalten möchten wir im folgenden anhand einer Analyse der Veröffentlichungen der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik/Erziehungstherapie überprüfen, welche Rolle hier dem Aspekt von Bindung und Beziehung zugemessen wird. Dieser Frage soll anhand eines geschichtlichen Abrisses der Kölner Verhaltensauffälligen-Pädagogik/Erziehungstherapie geschehen. Es folgen Rückbezüge auf das bereits angeschnittene Thema "Ethik" sowie der Versuch, die Bedeutung von Bindung und Beziehung in der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens bzw. Erziehungstherapie in eine ethische Dimension zu überführen.

4. Die geschichtlich gewordene Stellung von "Bindung" und "Beziehung" in der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik/ Erziehungstherapie

oder:

Von der Pädagogik der Schwereziehbaren zum Lernen in Neuen Dimensionen (LIND-Ansatz)

4.1 Am Anfang stand die Schwereziehbaren-Pädagogik

4.1.1 Der Berliner Schulversuch und seine Ergebnisse

Grundlage der Pädagogik der Schwereziehbaren von Karl-J. Kluge war sein 1964/65 durchgeführter Schulversuch an einer Berliner Heim-Sonderschule. Das Ziel dieses Schulversuches war es, neue Wege zur Resozialisierung "schwereziehbarer" Schüler zu finden.

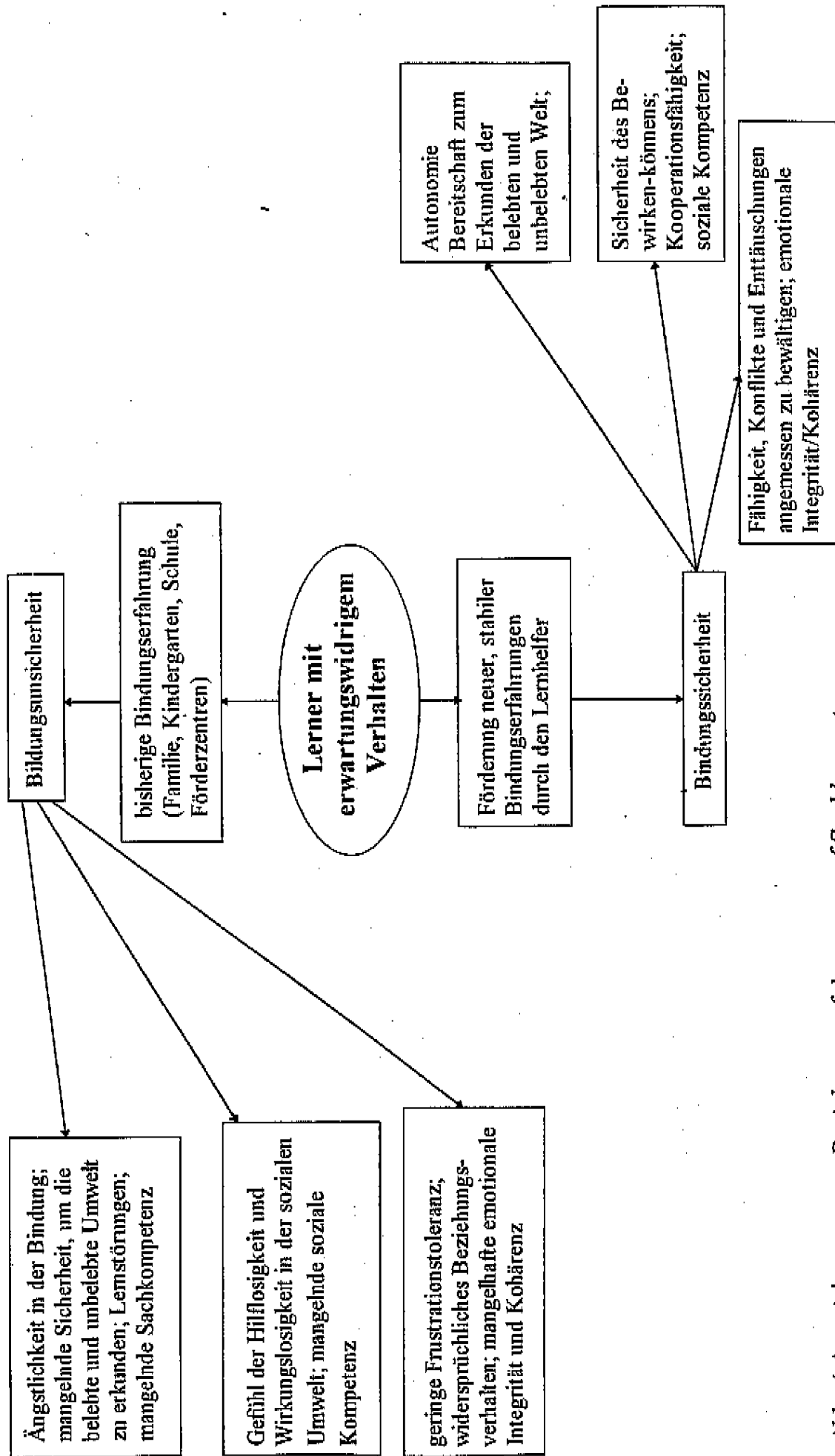


Abb. 4 Auswirkungen von Beziehungserfahrungen auf Sachkompetenz, soziale Kompetenz sowie emotionale Integrität/Kohärenz

Zum damaligen Zeitpunkt gab es nur wenige fundierte wissenschaftliche Untersuchungen über die Lebenssituation sogenannter "schwererziehbarer" Schüler sowie über die Frage, mit welchem Erziehungs- bzw. Führungsstil deren Sozial- und Leistungsverhalten zu verändern sei. Um diesen Fragestellungen fachwissenschaftlich nachzugehen, erhob Karl-J. Kluge im Rahmen seines Schulversuches anhand einer genauen Analyse zahlreicher Schülerakten empirisch Daten über die Lebenssituation dieser Schüler.

Bei den erhobenen Lebenssituations-Daten der Schüler in besonderen Problemlagen handelte es sich um: psychische Dispositionen, "medizinische Auffälligkeiten" und soziologische Faktoren schwererziehbaren Verhaltens. Im Bereich der soziologischen Faktoren ermittelte Karl-J. Kluge damals ein Ergebnis, welches für die Fragestellung des vorliegenden Beitrages von Bedeutung ist. Es wurden hier nämlich die Beziehungen der Probanden zu ihrer Familie untersucht. Diese Untersuchung erbrachte folgende Ergebnisse:

Es zeigte sich, daß die Fehlentwicklung mit der Tendenz zur Schwererziehbarkeit drei Phasen durchläuft. Dieser Verlauf läßt sich besonders eindeutig an den Beziehungen der betroffenen Heranwachsenden zu ihren Familien aufzeigen. Es ergibt sich nach den Ergebnissen des Schulversuches folgender "Phasenverlauf familiärer Bindungen":

1. Labilität in den Bindungen zur eigenen Familie.

Ein Kind läßt sich von außerfamiliären Einflüssen oder auch von familieninternen Disharmonien in seiner emotionalen und sozialen Beziehung beeinträchtigen. Das in diesem Sinne labile Kind lockert die Bindung zu den Familienangehörigen, wirkt ihnen gegenüber gleichgültig, opponiert und strebt der Familie zu entfliehen. In dieser Phase bleibt das Kind jedoch trotz allem seiner Familie angehörig und noch verbunden.

2. Lösung von den Familienbindungen

In der zweiten Entwicklungsphase ist die Bindung zu den Eltern bereits weitgehend zerstört bzw. sieht sich der Heranwachsende der Familienbindung "entbunden". Das Kind zeigt offenkundig Widerwillen gegen eine Familienbindung. Als Folge der familiären Lösung zeigt der Heranwachsende ein massiertes Fehlverhalten. Der junge Mensch verläßt häufig für kurze oder längere Zeit sein Elternhaus. Die Lösung von den Bindungen zur Familie ist eine Quelle äußerlicher wie innerlicher Haltlosigkeit.

3. Entwurzelung aus den Bindungen zur eigenen Familie

Das Kind wird zum "Herumtreiber" und zeigt sich gegenüber seiner Familie bindungsunfähig. Solche "familienentwurzelten" Kinder besitzen noch weniger familiäre Gemeinschaftserlebnisse als Kinder, die sich von der Familie lösten. (27)

Diese Forschungsergebnisse belegten bereits, daß sogenanntes "schwererziehbares" Verhalten durch einen Mangel an zwischenmenschlichen Bindungen hervorgerufen und verstärkt wird. Schon damals kam Karl-J. Kluge daher zu dem Ergebnis, daß sonderpädagogisches Handeln in verstärktem Maße den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen zum Zwecke der Resozialisierung von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zum Ziel haben müsse.

Da es zum Zeitpunkt der damaligen Untersuchung noch keine einheitliche Definition von Schwererziehbarkeit gab, faßte Karl-J. Kluge seine Forschungsergebnisse in einem pädagogischen Definitionsangebot von "schwererziehbarem Verhalten" zusammen:

"Schwererziehbar nennen wir einen Menschen, der durch sein Fehlverhalten zwischenmenschliche Beziehungen zum Erziehungsträger (Personen oder Institutionen oder pädagogische Einwirkung) erschwert, stört oder ablehnt und der zu keiner Verbesserung fremden oder eigenen Verhaltens oder Handelns im Rahmen der Erziehungssituation bereit ist.

Schwererziehbares Verhalten zeigt demnach primär dissoziale Betätigungsweisen und hat häufig zur Nebenwirkung Lernstörungen oder Leistungsbehinderungen.

Schwererziehbarkeit beruht nicht auf der Summation von Fehlverhaltensmerkmalen, sondern auf der wechselseitigen Abhängigkeit von auffälligen oder abweichenden endogenen oder exogenen Faktorengruppen, die in sich einen Strukturzusammenhang bilden. Die Schwererziehbarkeit umfaßt den Ablauf und das Ergebnis einer menschlichen Fehlentwicklung." (28)

Dieses damalige Definitionsangebot Karl-J. Kluges bezüglich "Schwererziehbarkeit" bietet uns Hinweise bezüglich unserer Fragestellung, welche Bedeutung zum damaligen Zeitpunkt "Bindung" und "Beziehung" im Zusammenhang mit der Entstehung von "Schwererziehbarkeit" zugemessen wurde. Wir stellen fest, daß dieses Definitionsangebot das Phänomen "Schwererziehbarkeit" als eine menschliche Fehlentwicklung charakterisiert, welche von endogenen (psychischen)

und exogenen (sozialen) Faktoren beeinflusst wird. Diese Auffassung impliziert ein Menschenbild, welches ausschließt, "Schwererziehbarkeit" als angeborene Eigenschaft eines Menschen anzusehen oder in "schwererziehbarem Verhalten" eine "Alleinschuld" des Betroffenen zu sehen. "Schwererziehbarkeit" wird in dieser Definition darüber hinaus nicht primär auf Defizite im Intelligenzbereich zurückgeführt, sondern auf eine sich phasenweise entwickelnde "dissoziale" Grundhaltung des Heranwachsenden zu sich selbst und zu seiner Umwelt. Karl-J. Kluge ging also bereits zum damaligen Zeitpunkt davon aus, daß "Schwererziehbarkeit" (auch) eine Beziehungsstörung zur sozialen Umwelt sei.

Da es Ziel der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik war und ist, diesen "erziehungsschwierigen" bzw. "verhaltensauffälligen" Schülern zur Resozialisierung und zu neuen Ich-Qualitäten zu verhelfen, haben die Ergebnisse dieser o.g. Untersuchung Karl-J. Kluges auch auf das praktizierte Unterrichtskonzept in seinem Schulversuch zweierlei Auswirkungen gehabt:

- Aus der Erkenntnis, daß "schwererziehbares Verhalten" vor allem ein "dissoziales", d.h. beziehungsgestörtes, Verhalten sei, zog Karl-J. Kluge den Schluß, daß "das Erzieherische die Vorrangstellung im Unterricht habe" und nicht didaktisch-methodische Vorgehensweisen, Tricks oder eine "Sonntags-Didaktik". Der Aufbau einer erzieherischen Beziehung kommt daher vor dem Einsatz spezifischer Lehr-Verfahren. (29)
- In seinem Schulversuch wurde der "sozialintegrative Führungsstil" favorisiert und praktiziert, da aus den Akten der Schüler hervorging, daß Schulpsychologen häufig feststellten, daß der "autoritäre" oder der "Laissez-faire"-Führungsstil sich ungünstig für den betreffenden Probanden auswirkten. (30)

4.1.2 Erzieherische Beziehung als Alternativkraft zum beziehungsge- störten Verhalten

oder:

Der "sozialintegrative" Führungsstil

Aufgrund der von Karl-J. Kluge ermittelten Forschungsergebnisse forderte dieser damals, daß

"nur derjenige Führungsstil in der Sonderschule für Schwererziehbare einzusetzen ist, der dem Kind zu einer weitgehenden Resozialisierung verhilft. Positives Sozialverhalten kann auch vom schwer-

erziehbaren Kind geübt werden, es kann entwickelt und gepflegt werden, sobald es nicht nur gelehrt, sondern auch praktiziert wird." (31)

Anhand dieser Forderung wird uns deutlich, daß bereits nach der damaligen Ansicht der angewandten "Erziehungsschwierigenpädagogik" für die Resozialisierung von Schülern mit erwartungswidrigem Verhalten die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens von primärer Bedeutung war. "Positives Sozialverhalten" äußert sich gemäß dieser Auffassung in positiven Aktivitäten, d.h. Handlungsweisen, welche für den Aufbau positiver zwischenmenschlicher Beziehungen dienlich sind. Daß der Aufbau bzw. die Pflege solcher positiver Beziehungen hochbedeutsam ist, ging aus den vorgestellten Forschungsergebnissen zum Phasenverlauf sogenannten schwererziehbaren Verhaltens bereits hervor und der damit verbundenen Erkenntnis, daß

"das Leistungsversagen dieser Kinder ja gar nicht so sehr in Behinderungen und Begabungsmängeln beruht, sondern in Persönlichkeitsstörungen, die ihre Genese oft schon in frühester Kindheit haben. Für schwererziehbare Schüler muß im Grunde eine Änderung des Sozialverhaltens angestrebt werden, ehe eine sachliche Einordnung in den Lernprozeß möglich wird." (32)

Als ein weiterer Beleg für die Evidenz und Angemessenheit dieser Schlußfolgerung wurde im Rahmen des Schulversuches gesehen, daß von

"sozialen Bindungen und von Gemeinschaftskräften bei diesen Schülern kaum die Rede sein kann." (33)

Die Änderung von Sozialverhalten sollte innerhalb des Klugeschen Schulversuches durch die pädagogische Führung der Lehrperson erfolgen. Diese Änderungen wurden u.a. dadurch erreicht, daß

"Wert auf eine pädagogische Atmosphäre gelegt wurde, in der sich positives Sozialverhalten entwickeln und erhalten konnte". (34)

Die Gestaltung einer im Sinne dieser pädagogischen Ziele "erwünschten" Atmosphäre wurde dann durch eine pädagogische Führung ermöglicht, wie sie der "Führungslehre" Peter Petersens entsprach. Der mit P. Petersens "Führungslehre" verbundene Führungsstil wurde erweitert und ergänzt durch die Berücksichtigung der Verhaltens-

merkmale des "sozial-integrativen Führungsstils" im Sinne von R. Tausch & A.M. Tausch.

Der Unterricht selbst wurde im Rahmen dieses Schulversuches im Sinne einer verbesserten pädagogischen Atmosphäre gestaltet. So wurde Gruppenpädagogik im Sinne Peter Petersens zum Prinzip des Lehrens und Lernens gewählt. Dieses Unterrichtsprinzip sollte dem Ziel der "Zurückgewinnung" von Schülern mit erwartungswidrigem Verhalten für pädagogische Interventionen in zweierlei Hinsicht entsprechen: Zum einen wurde durch den Gruppenunterricht die Gruppenfähigkeit bzw. Beziehungsfähigkeit der Schüler gepflegt.

"Gruppenfähigkeit" zeigte sich in sozialem Verhalten, d.h. Gruppengefühl, Gemeinschaftsgeist und partnerschaftlichem Verhalten. Zweitens stärkten "Wochenplanarbeit" und differenzierende Unterrichtsformen, d.h. differenziertes Lehren und Lernen, die Lern- und Leistungsfreude der Schüler. Das Ziel

"der Anwendung solcher Erziehungsmaßnahmen sollte sein, eine Gegenkraft gegen die soziale Zersetzung zu erreichen, eine didaktische Auflockerung des Unterrichts, die Schaffung positiver zwischenmenschlicher Beziehungen, die Entwicklung von positivem Verhalten in Zusammenhang mit der Arbeitshaltung und der Haltung gegenüber Arbeitskollektiv und -gegenstand." (35)

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie gaben der pädagogischen Vorgehensweise im Unterricht recht. K.-J. Kluge wies nach, daß durch die o.g. pädagogische Vorgehensweise

"ein Abbau der Fehlentwicklungen und der Aufbau sozialer Beziehungen und Verhaltensweisen eintrat." (36)

4.1.3 Personzentriertes Führen und Begleiten

oder:

Anforderung an Lehrerbezugspersonen

Der "sozial-integrative" Führungsstil stellt an Lehrpersonen und deren pädagogisches Handeln ganz spezifische ethische und pädagogische Anforderungen. Im folgenden stellen wir die erwünschten, konkreten Verhaltensmerkmale des sog. "sozial-integrativen" Führungsstils vor. Der Berliner Schulversuch ergab, daß eine Lehrperson diese Verhaltensmerkmale im Umgang mit "erziehungsschwierigen" Kindern und Jugendlichen aufweisen bzw. zu entwickeln versuchen muß. Die

Merkmale des "sozial-integrativen" Führungsstils gelten den Ergebnissen des Schulversuches gemäß als Voraussetzung für einen konstruktiven und förderlichen zwischenmenschlichen Umgang, der positive Bindungen von Lernern an deren Lernhelfer und auf diesem Wege eine positive Sozialentwicklung von Heranwachsenden mit erwartungswidrigem Verhalten ermöglicht:

"Nach den Arbeiten und Auffassungen von Lewin, Lepitt, White und Tausch & Tausch kann ein Führungsstil als 'sozialintegrativ' bezeichnet werden, wenn folgende Verhaltensmerkmale in einer Zeiteinheit überwiegend feststellbar sind:

- Geringe Häufigkeit von Ausdrucksformen der Macht, Stärke, Verfügungsgewalt und hierarchischer Überlegenheit über andere;
- Dirigieren und Führung anderer Personen zur Erreichung von Zielen nur in einem unbedingt notwendigen Ausmaß;
- Notwendige Führung in einer Art, die die Gleichwertigkeit und Würde des Partners - insbesondere auch des Kindes - achtet;
- Anerkennung generell gleicher Würde und allgemein gleicher Rechte anderer Menschen, so auch der Kinder;
- Größere Häufigkeit von Sprachäußerungen mit dem Merkmal der Reversibilität;
- Größere Häufigkeit kooperativer Verhaltensweisen;
- Einsatz eigener Kräfte mehr für die Belange, Standpunkte und Entscheidungen anderer als gegen sie;
- Berücksichtigung des Denkens und Fühlens anderer in den eigenen Handlungen und Maßnahmen;
- Ermöglichung eines größeren Ausmaßes spontanen Verhaltens anderer Individuen;
- Förderung der Unabhängigkeit, Sicherheit und Entscheidungsfreiheit anderer Personen". (37)

Um die geschichtliche Entwicklung, welche die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens Karl-J. Kluges durchlaufen hat, besser überschauen zu können und jeweils verfolgen zu können, welcher Stellenwert der zwischenmenschlichen Beziehung bei der Erklärung sowie Veränderung erwartungswidrigen Verhaltens zugemessen wurde, möchten wir im Anschluß an die Darstellung dieser "ersten Etappe" unseres geschichtlichen Abrisses wiederum eine Lernskizze einfügen. Diese Lernskizze faßt das bisher Dargestellte im Überblick anschaulich zusammen und wird uns später die Möglichkeit geben, die

einzelnen geschichtlichen "Etappen" sowie deren Weiterentwicklungen gegenüberstellen zu können.

4.2 Von der "Schwererziehbaren-Pädagogik" zur "Verhaltensauffälligen-Pädagogik"

4.2.1 Begriffs- und Zielgruppenbestimmung

Karl-J. Kluge entwickelte während seiner ersten Jahre als Lehrender im Kölner Arbeitsbereich "Verhaltensauffälligenpädagogik" einen Überblick über seine Lehre und Forschung. Er setzte sich als Pädagoge folgende Aufgabe:

- "verhaltensauffällige Phänomene pädagogisch zu erhellen sowie effektive Führungspädagogik zu ermitteln und zu erproben (...)". (38)

Die zugrunde liegende Methode der Verhaltensauffälligen-Pädagogik sollte nach dieser Auffassung Karl-J. Kluges weitestgehend von der Empirie gestützt werden. Der der Verhaltensauffälligenpädagogik zugrundegelegte Begriff der "Verhaltensauffälligkeit" sollte als eine Erweiterung bzw. Weiterentwicklung des Begriffes der "Schwererziehbarkeit" zu verstehen sein. Karl-J. Kluge favorisierte damals den Begriff der "Verhaltensauffälligkeit", da dieser ein

"Oberbegriff ist, dem sich andere Verhaltensweisen zuordnen lassen, wie: verhaltensgestört, erziehungsschwierig, schwererziehbar, führungsresistent, integrationsbehindert usw." (39)

Darüber hinaus sei der Begriff der "Verhaltensauffälligkeit" zu empfehlen, weil er

"den Ausgangspunkt im Verhalten des Menschen setzt, das sich im zwischenmenschlichen Bereich akzentuiert und

- als Oberbegriff für alle positiven und negativen, auffälligen Verhaltensweisen fungieren kann,
- vorzugsweise den empirischen Forschungsmethoden der 'Kölner Schule' entspricht,
- nicht diskriminierend wirkt". (40)

244

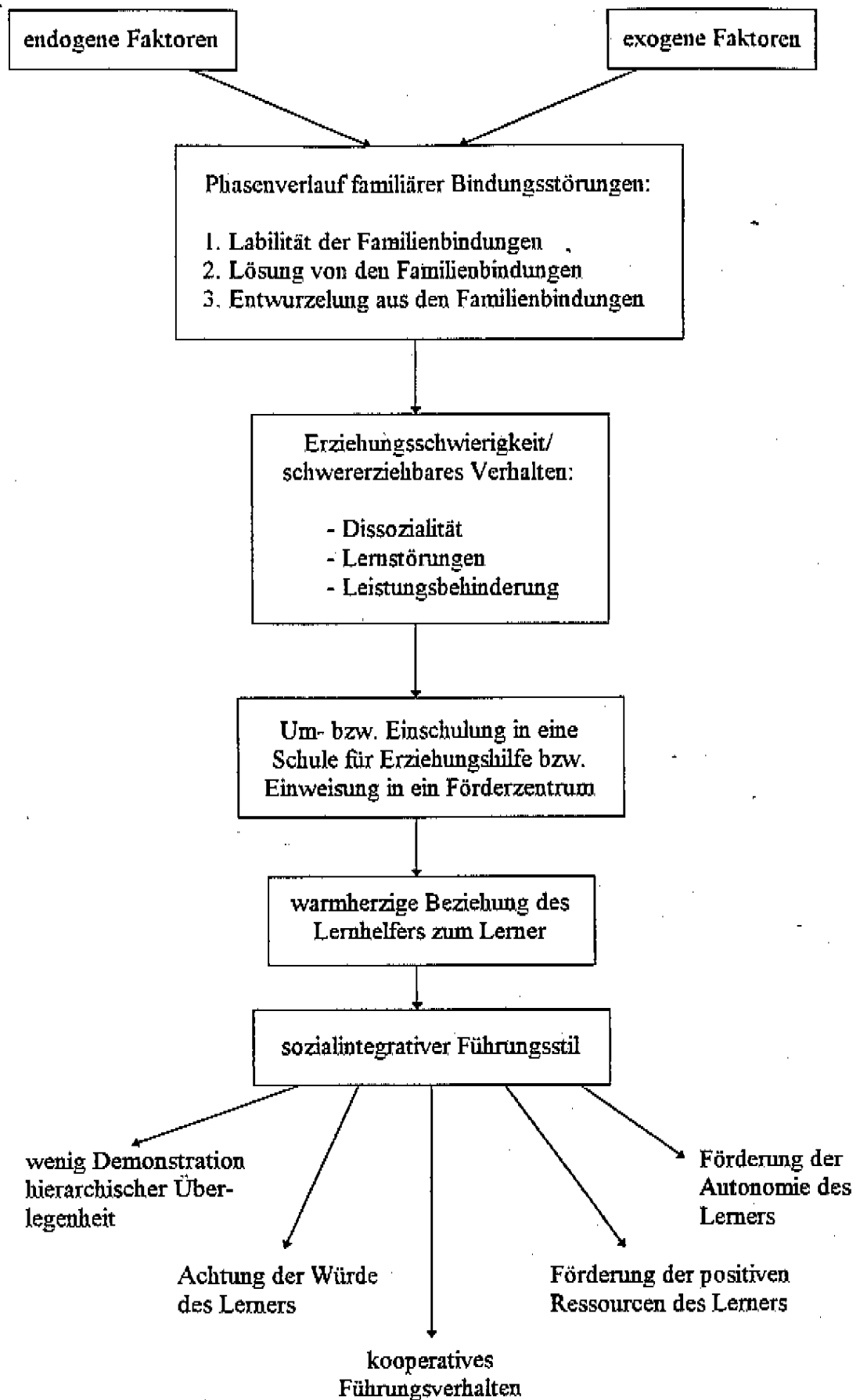


Abb. 5: Ergebnisse der Schwererziehbaren-Pädagogik Karl-J. Kluges

Die Zielgruppe der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik wurde in Übereinstimmung mit anderen Autoren folgendermaßen charakterisiert:

Verhaltensauffällige

- lassen sich in überwiegend fremdbestimmten Situationen schwer oder selten führen,
- entwickeln ein gruppenfeindliches Verhalten,
- lehnen pädagogische Interventionen für sich ab,
- wirken in ihrem Reaktionsverhalten destruktiv.

Ausgehend von dem spezifischen Verhalten sowie den spezifischen Bedürfnissen ihrer Zielgruppe entwickelte die Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik das folgende Selbstverständnis:

"Die Vertreter der 'Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik' verstehen ihre Fachrichtung als Teildisziplin von Sonderpädagogik; sie hat die Erforschung von Phänomenen zur Aufgabe, die einen Menschen in die Situation der jeweiligen Behinderung bringen, die Bereitstellung von Maßnahmen, die eine Abweichung von dem pädagogischen Führungsverhalten, welches bei Nichtbehinderten eingesetzt wird, erforderlich macht. (...) Aufgabe der Verhaltensauffälligenpädagogik ist aus dieser Sicht der Kölner Vertreter die Rehabilitation. Rehabilitation wird verstanden als gesellschaftliche Refunktionalisierung auf der Basis einer qualifizierten Selbstverwirklichung." (41)

Unter "qualifizierter Selbstverwirklichung" der Heranwachsenden als durch pädagogisches Handeln zu erreichender "Soll-Zustand" verstanden Karl-J. Kluge und M. Vosen

".. die Rückgewinnung intellektueller, emotionaler und sozialer Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung für eine aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse." (42)

Um eine positive emotionale Förderung von Schülern mit erwartungswidrigem Verhalten im Sinne dieser "qualifizierten Selbstverwirklichung" zu gewährleisten, stellte sich die Frage nach den Ursachen eines solchen Verhaltens. Die Vertreter der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik wandten sich schon in ihren Anfängen gegen monokausale Erklärungsansätze und forderten stattdessen, die

"Vielschichtigkeit möglicher Ursachen für Verhaltensauffälligkeit interdisziplinär zu erfassen". (43)

4.2.2 "Verhaltensauffälligkeit" und Beziehungserfahrungen

Wie wir bisher zeigen konnten, durchlief Karl-J. Kluge Lehre und Forschung eine Entwicklung von einer "Erziehungsschwierigenpädagogik" zur "Verhaltensauffälligenpädagogik". Der Blickwinkel auf die Zielgruppe veränderte sich dahingehend, daß "Auffälligkeit" oder außergewöhnliches Verhalten Heranwachsender (auch) als eine Funktion der Erwartungshaltung und der Handlungsweisen der Umwelt betrachtet werden darf.

Als Ausgangspunkt der Verhaltensauffälligkeit erwies sich Anfang der 70er Jahre das Verhalten des Menschen im zwischenmenschlichen Bereich. Diese Sichtweise kommt auch in der damaligen Definition von "Verhaltensauffälligkeit" zum Ausdruck. Karl-J. Kluge bezeichnete denjenigen als "verhaltensauffällig",

"der in pädagogischen Situationen und außerhalb von pädagogischen Situationen sich sozial/zwischenmenschlich abweichend verhält (Kluge 1971): Damit wird zunächst problematisches Sozialverhalten in einem sozialen Kontext bzw. in bezug auf Führungsverhalten zum entscheidenden Kriterium für Verhaltensauffälligkeit. Dieses Sozialverhalten ist in der Mehrzahl 'negativ strukturiert' und beinhaltet 'negative Aktivitäten'." (44)

Karl-J. Kluge verweist durch diese Aussage darauf, daß es zum Teil von aktuellen sozio-kulturellen Determinanten und gesellschaftlichen Anschauungen sowie deren Veränderungen abhängt, welches Verhalten als "auffällig" bezeichnet wird. Trotz dieser gesellschaftlichen Variabilität der Einschätzung von Verhalten als "auffällig" oder "nicht auffällig" gibt es Verhaltensweisen, die aufgrund gegenseitiger Übereinstimmung von Erziehungsberatern, Jugendpsychiatern, Pädiatern, Erziehungspsychologen, klinischen Psychologen und anderen relativ konstant und übereinstimmend als "auffällig" bezeichnet werden. Die für die "Verhaltensauffälligenpädagogik" relevanten Verhaltensphänomene ordnet Karl-J. Kluge den Kategorien "zwischenmenschlicher Bereich" und "Arbeits- und Leistungsbereich" zu.

Die dem "zwischenmenschlichen Bereich" zugeordneten Verhaltensdimensionen werden als dominant auftretende "Primärsymptome"

bezeichnet. Diese zeigen sich dadurch, daß sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen in

"pädagogischen Situationen schwer oder selten führen lassen, sich unangepaßt, bezugsfrei und gruppenfeindlich verhalten, pädagogische Maßnahmen für sich abzulehnen scheinen und ein destruktives Reaktions- und Störungsverhalten zeigen." (45)

Die Auswirkungen derartiger Belastungsfaktoren auf das Leistungsverhalten solcher Kinder zeigen sich in einer

"schwachen bis minimalen Konzentration, einer geringen Ausdauer und Energie, psychischer Inaktivität, Verfügungsschwäche, niedriger bis extrem niedriger Intelligenz, einer intellektuellen Entwicklungsverzerrung, einem intellektuellen Entwicklungsrückstand oder Leistungsunlust". (46)

Diese Bestandsaufnahme der "Ist-Lage" verhaltensauffälliger Schüler veranlaßte Karl-J. Kluge und seine Mitarbeiter zu weiteren Forschungsvorhaben. Ein Ergebnis dieser Folgestudien der Kölner Forschungsgruppe in bezug auf das Abweichen verhaltensauffälliger Schüler beim Soziallernen war, daß diese Schüler regelmäßig folgende soziale Defizite aufwiesen:

"... unfähig zur Kooperation und Teamarbeit, immun gegen Steuerungsimpulse, wie Verwarnung, Drohung, Tadel, schulisch desinteressiert, einseitig motiviert zum Erlernen sozial abweichender Verhaltensformen und krimineller Praktiken und unfähig zu spielen, kontaktgestört und bindungsunfähig ..." (47)

Die Zielvorstellungen der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik bezüglich einer Resozialisierung bzw. Refunktionalisierung von "verhaltensauffälligen" Schülern richtete sich damals nach den Primär- und Sekundär-Belastungsfaktoren. Da die primären Belastungsfaktoren Abweichungen im zwischenmenschlichen Verhalten beinhalten, setzt Refunktionalisierung bei der Behebung belastender Faktoren in der Beziehung zwischen "verhaltensauffälligen" Schülern sowie deren Bezugspersonen an. So ist das erste Ziel der Schule für Verhaltensauffällige, eine "Verbesserung des Sozialverhaltens" zu erreichen, um in der Folge auch das Leistungsvermögen und die intellektuellen Leistungen zu steigern und damit den Schülern die Rückführung zur Re-

248

gelschule zu ermöglichen. Deshalb plädierte Karl-J. Kluge seinerzeit dafür, daß

"im ersten Abschnitt sonderpädagogischer Kontaktaufnahme das Schwergewicht auf dem erzieherisch-therapeutischen Aspekt liegt",

um so

"den Aufbau sozialer Beziehung zu fördern und zu pflegen". (48)

In diesem Entwicklungsabschnitt der Kölner "Verhaltensauffälligenpädagogik" wird also dem Aufbau und der Pflege von sozialen Beziehungen bereits eine primär resozialisierende Funktion zuerkannt. Die neue Sichtweise der Klugeschen Verhaltensauffälligenpädagogik liegt demnach in ihrem Hinweis auf die Bedeutung der sozialintegrativen Führung "verhaltensauffälliger" Schüler für deren Resozialisierung. Unter pädagogischer Führung verstand Karl-J. Kluge

"ein interaktionelles Geschehen zwischen mehreren Personen, bei dem kognitive, affektive und soziale Interaktionen stattfinden." (49)

Einer positiven Lehrer-Schüler-Interaktion unterstellte Karl-J. Kluge deshalb große resozialisierende Bedeutung, da er und andere in empirischen Untersuchungen ermittelten, daß Schülerverhalten im Zusammenhang mit den Verhaltensmerkmalen von Lehrern steht. Somit ist

"Schülerverhalten eine 'Funktion' von Erziehverhalten, wobei der Lehrer (...) notwendige Bedingungen für sinnvolle und eigene Leistungen der Schüler darstellt." (50)

Diese Aussage ist für uns insofern von Bedeutung, als daß sie auf den Lehrer als Bezugs- und Bindungsperson hinweist. Schüler richten sich auf ihre Lehrer als Bezugspersonen aus und lernen über Imitation und durch aktives Einüben deren positive wie negative Verhaltensweisen. Da es gerade für "verhaltensauffällige" Schüler sehr wichtig ist, Verhaltensweisen zu lernen, die positive zwischenmenschliche Beziehungen ermöglichen, müssen Lehrpersonen selbst Verhaltensweisen praktizieren und vorleben, die der zwischenmenschlichen Beziehung dienlich und von Vorteil sind.

4.2.3 Welches Lehrerverhalten fördert harmonische Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern?

Es ist anhand unserer Analyse der im Rahmen der "Anfänge" der Kölner Verhaltensauffälligen-Pädagogik veröffentlichten Literatur bereits deutlich geworden, daß dem Verhalten des Lernhelfers gegenüber dem "verhaltensauffälligen" Schüler eine entscheidende Bedeutung für dessen Resozialisierung beigemessen wurde. Es wurde festgestellt, daß der Lernhelfer durch die Herstellung einer positiven Beziehung zum Lerner Einfluß auf dessen Sozialverhalten nimmt.

Einfluß auf Sozialverhalten zu nehmen, kann im pädagogischen Prozeß jedoch auch bedeuten, daß Lernhelfer sanktionierende Maßnahmen im Sinne von Wiedergutmachen oder Grenzensetzen ergreifen müssen. Gerade dann, so stellte Karl-J. Kluge heraus, ist es von großer Bedeutung, daß Lernhelfer und Lerner eine "harmonische Beziehung" zueinander leben bzw. praktizieren.

Auf Lernhelferverhalten, welches geeignet sei, eine solche "harmonische Beziehung" zum Schüler zu fördern und zu pflegen, wurde daher in der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik besonderes Augenmerk gerichtet. Es wurden drei Grundprinzipien für sonderpädagogisches Lernhelferverhalten entwickelt, wobei das dritte Prinzip für unsere Themenstellung besonders relevant erscheint:

"Prinzip 1:

Eingehen und sich einstellen auf die Erwartungshaltung und Bedürfnislage von Verhaltensauffälligen.

Prinzip 2:

Verhaltensauffällige an Entscheidungen und Beratungen im Gespräch und bei Planungen teilnehmen sowie mitentscheiden lassen und die Spontaneität dieser Jugendlichen zulassen.

Prinzip 3:

Sympathien und Übereinstimmungen in sozialen Einstellungen zulassen und soziale Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen harmonisieren." (51)

Anders formuliert:

"Zwischen Jugendlichen und Erziehern muß ein qualifiziertes und stabiles Beziehungsverhältnis angestrebt werden, damit Konflikte, die unumgänglich sind, und sanktionierende Maßnahmen nicht zu Lasten einzelner gehen." (52)

Karl-J. Kluge kam aufgrund seiner damaligen Auffassung bereits zu dem Ergebnis, daß diese drei Grundprinzipien nur dann wirksam werden und zu einem qualifizierten und stabilen Beziehungsverhältnis zwischen Lernhelfern und Lernern führen, wenn sie in den gefühlsmäßigen Einstellungen und im Lernhelferverhalten ihre Entsprechung finden. Als wesentliche sonderpädagogische "Verhaltenssektoren"-eines Lernhelfers empfahl Karl-J. Kluge daher:

"- Entspannt sein:

Um bei den Schülern Ausgeglichenheit und Ruhe zu erwirken, sollten Erzieher selbst auf ein gesundes, harmonisches Gleichgewicht bedacht sein;

- Geordnet sein:

Es empfiehlt sich als Lehrer, auf ausgehandelte Ordnungen bedacht zu sein, die jedes Unterrichtsgeschehen tragen können. Solche Grundsätze dürfen aber Schüler nicht 'vergewaltigen', da Ordnungen nie Selbstzweck sind;

- Selbständigkeit:

Spontaneität, Kreativität und Entscheidungsbereitschaft von Schülern müssen geweckt und gefördert werden;

- Wertschätzung:

Jeder Schüler muß sich vom Lehrer 'angenommen' fühlen; Wertschätzung ist das Fundament zur Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen Schüler und Lehrer;

- Verständnis:

Lernhelfer können auf Lerner nur dann individuell eingehen, wenn sie sich bemühen, deren besondere Probleme und Schwierigkeiten (i.S.v. Krisen - die Verfasserinnen -) emotional zu verstehen;

- Emotionale Kontrolle:

Es ist unerlässlich für Lernhelfer, daß sie sich ihrer Emotionen und Affekte bewußt sind und daß sie diese jederzeit kontrollieren können. In kritischen Fällen sollten Lernhelfer ihre Gefühlsregungen sich selbst gegenüber und/oder mit ihren Lernern zur Sprache bringen;

- Homogenität in der pädagogischen Erwartungshaltung und im Sozialverhalten:

Mit dieser Zielsetzung wird direkt das Modellverhalten von Lernhelfern angesprochen. Es muß sich eine Übereinstimmung zeigen zwischen den Verhaltensformen, die Lernhelfer praktizieren, und denen, die sie von Lernern erwarten;

- Sich in die Gruppe einbringen:
Es ist im Gruppenprozeß und für den sozialen Lernerfolg von Bedeutung, daß Lernhelfer ihre Empfindungen Lernern gegenüber mitteilen und Freude wie Verärgerung unter Einbeziehung der Gegenreaktion bekunden;
- Positive psychische Übertragung:
Lernhelfer können ihre positiven Gefühle, ihre Freude, Überraschung, Zufriedenheit, ihren Lernern zeigen, um in ihnen ebenfalls positive Gefühle zu wecken;
- Spezifische, positive und negative Verstärkungen mit entsprechenden Begründungen zum Ausdruck bringen:
'Lob' und 'Kritik' wirken dann effektiv, wenn diese direkt ausgesprochen werden und Lernern einsichtig gemacht werden. Lernhelfer sollten deshalb zielgerichtet das loben, was sie verstärken wollen. Ihr Erziehungs- und Bildungsprogramm sollte so strukturiert und nach Teilzielen differenziert sein, daß jedem Lerner Erfolgserlebnisse zugesichert sind. Bei Überschreitung von Vereinbarungen und festgelegten Verhaltensregeln müssen sanktionierende Maßnahmen erfolgen, denn oft treten keine 'natürlichen' Konsequenzen ein. Würden in diesen Fällen Verwarnung, Tadel und Strafe (i.S.v. logischen Konsequenzen des Fehlverhaltens - die Verfasserinnen -) ausbleiben, käme ein solches Verhalten einer positiven Verstärkung dieser negativen Verhaltensweisen gleich. Allerdings sollte Kritisieren sich stets auf eine spezifische Verhaltensweise richten und nicht insgesamt die Schülerpersönlichkeit verurteilen." (53)

Diese geforderten Verhaltenssektoren lassen sich unter dem bereits vorgestellten "sozialintegrativen Führungsstil" zusammenfassen.

Karl-J. Kluge und andere beschrieben die Auswirkungen des sozialintegrativen Erziehungsstiles auf die Verhaltensweisen von Lernern wie folgt:

"Kreatives Arbeiten, harmonisch-entspannte Stimmungslage, Sympathie zum Lehrer, vertrauensvoll-persönlicher Kontakt zum Erzieher. Entwicklung einer stärkeren Eigendynamik in der Gruppe in bezug auf Gruppenbildung, zwischenmenschliche Kontakte, Arbeitsteilung". (54)

In diesen, in den 70er Jahren von dem Vertreter der Kölner Verhaltensauffälligen-Pädagogik formulierten möglichen Auswirkungen des

sozialintegrativen Führungsstils, findet sich explizit ein Hinweis auf eine Beantwortung der Fragestellung dieses Aufsatzes: Als positive Auswirkungen des sozial-integrativen Erziehungsstils wurden genannt: die Sympathie zum Lehrer und der vertrauensvolle persönliche Kontakt zwischen Lehrer und Schüler. Das sind bereits zwei konkrete Hinweise auf die hier vertretene Auffassung, daß zum Zwecke der Resozialisierung des "verhaltensauffälligen" Schülers das Lehrer-Schüler-Verhältnis ein persönliches, von Sympathie getragenes Beziehungsverhältnis sein soll. Hier erkennen wir jenen Grundgedanken, der den Ausgangspunkt für unseren Aufsatz darstellte, nämlich die Feststellung des Jubilars,

"... daß das Kind das Gefühl haben muß, das ist mein Lehrer". (55)

Auch nach der Darstellung der Ergebnisse und Entwicklungen dieser "zweiten Etappe" der Geschichte der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens möchten wir an dieser Stelle anhand einer Lernskizze das Dargestellte noch einmal anschaulich machen. Die folgende **Abbildung 6** gibt daher einen Überblick über die Aussagen der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik (70er Jahre), insbesondere in bezug auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen von Lernern sowie die Förderung verhaltensauffälliger Lerner durch Beziehungsangebote der Lernhelfer.

4.3 Von der Verhaltensauffälligen-Pädagogik zur Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und zur Erziehungstherapie

oder:

Eine Focussierung auf ein bindungssicheres Beziehungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler

4.3.1 Veränderung beziehungsgestörten Verhaltens durch erzieherisch sowie therapeutisch orientierte Beziehungsangebote

Seit 1977 fand eine erneute Weiterentwicklung und Schwerpunktverlagerung des Klugeschen Ansatzes statt. Seitdem spricht Karl-J. Kluge nicht mehr von "auffälligem", sondern vielmehr von "erwartungswidrigem" Verhalten bzw. von Menschen "in besonderen Problemlagen". Diese beiden letzteren Begrifflichkeiten verweisen noch mehr als ersterer Begriff darauf hin, daß es sich um ein Verhalten handelt,

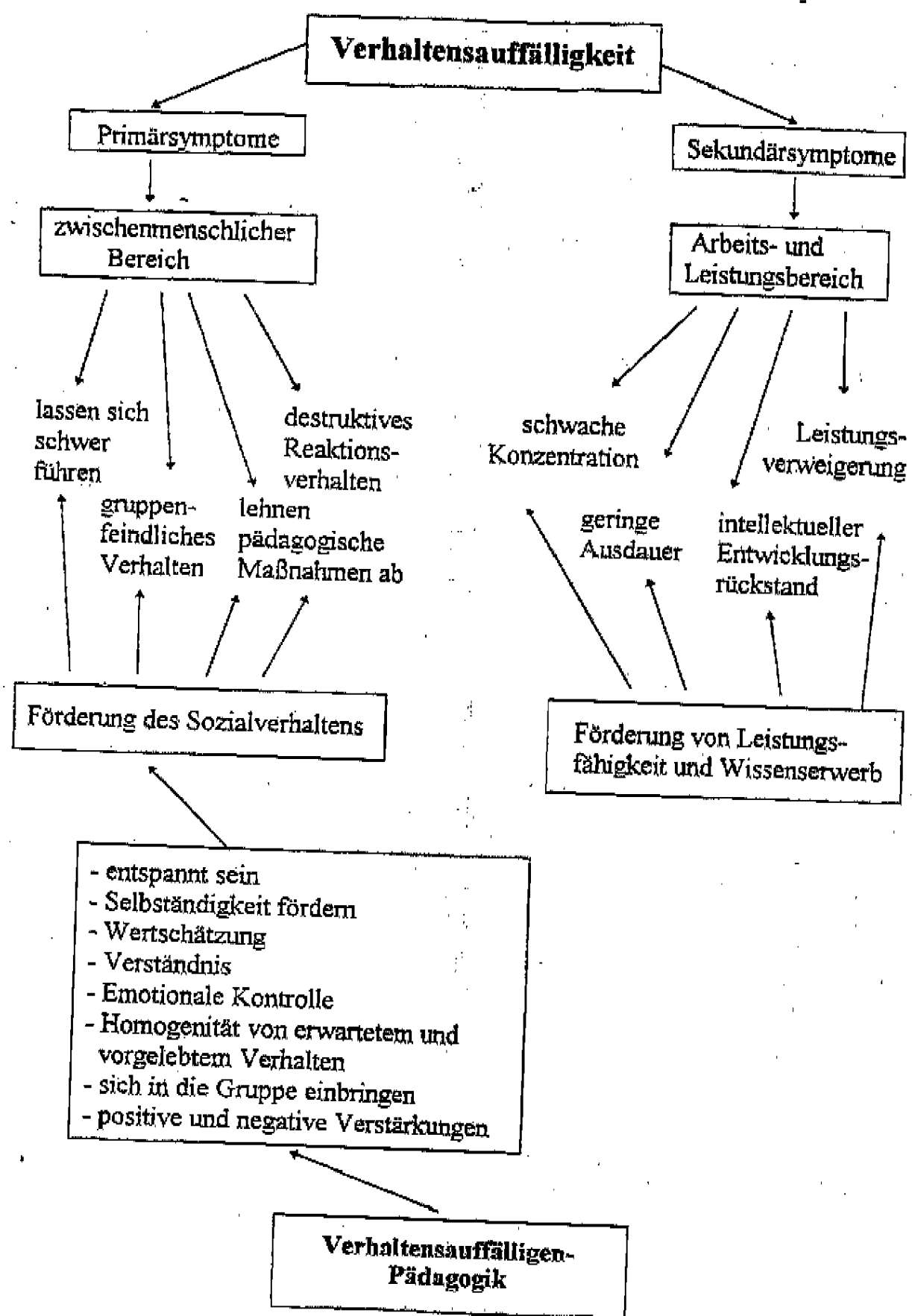


Abb. 6: Arbeitsergebnisse der Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik

welches nicht primär in einer "abweichenden" Disposition des Individuums begründet ist, sondern vielmehr in einem außergewöhnlichen Beziehungsverhältnis zwischen Individuum und Umwelt.

"Erwartungswidriges" Verhalten ist daher auch im Rahmen dieser sozialen Beziehungen revidierbar.

Der "erziehungstherapeutische" Ansatz in der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens trägt dieser Auffassung einer Revidierbarkeit von Beziehungsstörungen durch neue Beziehungserfahrungen Rechnung. "Erziehungstherapie" ist keine neue Form von Therapie oder von Pädagogik, sondern vielmehr eine exzellente Verbindung und Akzentsetzung zwischen "Erziehung" und "Therapie". Bei dieser Verbindung zwischen "Erziehung" und "Therapie" geht Karl-J. Kluge davon aus, daß die Übergänge zwischen funktionstüchtigem ("gesundem") und funktionsgestörtem ("krankem") Erleben und Verhalten fließend sind. Geht man davon aus, daß Erziehung bei "gesundem" Erleben und Verhalten ansetzt und dieses zu beeinflussen sucht, und daß Therapie eine Veränderung "kranken" Erlebens und Verhaltens anstrebt, so ist erwartungswidriges Verhalten "dazwischen" anzusiedeln. Heranwachsende, welche erwartungswidriges Verhalten zeigen, entwickelten eine Form von Beziehungsstörung ihrer Umwelt gegenüber sowie eine gestörte Persönlichkeit. Sie befinden sich damit in einer "besonderen Problemlage" im Übergangsbereich zu pathogenen Krankheitsbildern. Heranwachsende in besonderen Problemlagen sind durch erzieherische "Maßnahmen" allein nicht mehr wirksam ansprechbar, da überdauernde Krisensituationen und Fehlentwicklungen die Stabilität der Gesamtpersönlichkeit beeinträchtigt haben.

Die resozialisierende Arbeit mit erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden muß daher sowohl erzieherische als auch therapeutische Aspekte miteinander verbinden. Die therapeutische Unterstützung dient der Re-Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit; erst auf dieser Basis kann erzieherisches Verhalten aufbauen und den erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden in Richtung auf prosoziales Handeln, emotionale Integrität und Sachkompetenz fördern. Die therapeutische Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit macht es dem Heranwachsenden erst möglich, sich auf erzieherische Handlungen einzulassen und sein "erwartungswidriges" Verhalten zu korrigieren.

Der Lernhelfer als "Erziehungstherapeut" muß daher sowohl über pädagogische als auch über therapeutische Qualifikationen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Methoden verfügen. Er bedarf psycho-diagnostischer Kenntnisse, um Fehlentwicklungen zu erkennen; er muß die

Persönlichkeit des erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden therapeutisch stabilisieren können und hierauf aufbauend dann erzieherisch im Sinne einer Resozialisierung des Heranwachsenden tätig werden. Der therapeutische Aspekt der "Erziehungstherapie" ist mehr vergangenheits- und gegenwartsorientiert und zielt auf die Wiederherstellung des verkümmerten, fehlgelaufenen und gestörten Entwicklungsprozesses. Der erzieherische Aspekt der "Erziehungstherapie" ist dann wiederum mehr gegenwarts- und zukunftsbezogen und zielt auf die Weiterentwicklung und soziale Anpassung des Verhaltens sowie auf die Stärkung von Sachkompetenz.

Therapie und Erziehung haben denselben Gegenstand: nämlich "Lernen" im Sinne von Umformung gelebter Beziehungserfahrungen zwischen "Ich" und "Welt". Es ist eine Frage der Gewichtung, ob "therapiert" oder "erzogen" wird. Der erziehungstherapeutische Lernhelfer muß daher im Einzelfall entscheiden, ob eine Betonung des erzieherischen oder des therapeutischen Aspekts notwendig und angezeigt ist.

So wie der Erziehungstherapeut erzieherische und therapeutische Umformung von Beziehungsstörungen zur Aufgabe hat, kann er diese erziehungstherapeutischen Fertigkeiten nur durch spezifische Beziehungserfahrungen erwerben: Die erziehungstherapeutische Ausbildung ist daher keine reine Vermittlung von "Maßnahmen" und Verfahren, sondern beruht auf einer intensiven Einübung spezifischer, erzieherischer sowie therapeutischer Grundhaltungen und Beziehungsformen: Der Erziehungstherapeut "lernt" in Beziehungen und erzieht/therapiert wiederum in Beziehungen, damit der beziehungsgestörte Heranwachsende Beziehungsstabilität entwickeln und auf dieser Basis wiederum "lernen" - im Sinne eines Wissenserwerbs - kann.

Der Ansatz der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Erziehungstherapie als Weiterentwicklung des Ansatzes der Verhaltensauffälligenpädagogik soll im folgenden anhand des von Karl-J. Kluge und K. Fitting entwickelten Studienbriefes der FernUniversität Hagen zum Thema "Aspekte erziehungstherapeutischen Unterrichts" dargestellt werden. Dieser Studienbrief wendet sich an bereits praktizierende sowie angehende sonderpädagogische Lehrpersonen.

Zu Beginn dieses Studienbriefes stellen die Autoren dar, welche Verhaltensweisen von Schülern seitens der Lehrpersonen als "erwartungswidrig" wahrgenommen werden. Die beschriebenen Verhaltensweisen lassen sich den bereits dargestellten primären und sekundären

Symptomfaktoren zuordnen. Bereits in der einführenden Problemdarstellung weisen die Autoren K. Fitting und K.-J. Kluge darauf hin, daß im Mittelpunkt des erziehungstherapeutischen Ansatzes die Ausbildung einer tragfähigen Beziehung zwischen Lernhelfer und Lerner stehen soll. Mit dieser Auffassung knüpfen die Kölner Hochschullehrer an die langjährigen Forschungsergebnisse der Klugeschen "Erziehungsschwierigenpädagogik" bzw. "Verhaltensauffälligenpädagogik" an:

"Es kommt im Unterricht (...) für Heranwachsende in besonderen Problemlagen - und nicht nur dort - fast ausschließlich auf die Lehrerpersönlichkeit an. Was Lehrer verkraften, selbst verarbeitet haben, an Fähigkeiten mitbringen, ist unserer Überzeugung nach entscheidend für konstruktive Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. Wir wissen, daß Lehrer didaktische Fähigkeiten besitzen müssen, um Unterricht durchführen zu können. Jedoch erst wenn zwischen Lehrer und Schüler eine tragfähige Beziehung entstanden ist, werden für uns didaktische Interventionen von Lehrern relevant." (56)

4.3.2 Auswirkungen stigmatisierenden Lehrerverhaltens

Das Entstehen tragfähiger (erziehungstherapeutischer) Beziehungen zwischen Lernhelfer und Lerner hängt von vielen Faktoren ab. Dem Lernhelferverhalten kommt bei der Anbahnung und Pflege eines persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnisses eine besondere Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang spielt die "Bewertung" von Schülerverhalten seitens eines Lehrers eine entscheidende Rolle.

Karl-J. Kluge und K. Fitting weisen darauf hin, daß Lehrer bei der Bewertung von Schülerverhalten oft unreflektiert ihre subjektiven Werte und Vorstellungen in Form von Vor-Urteilen an ihre Schüler herantragen. Diese Vorurteile entstehen aufgrund von impliziten Persönlichkeitstheorien, d.h. sie sind Resultat der eigenen Erfahrungen und Meinungen über menschliches Verhalten. Vor-Urteile stehen aber dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung insofern im Wege, als daß gerade Schüler in besonderen Problemlagen sehr sensibel wahrnehmen, wie ihre Bezugspersonen (Lehrer) sie menschlich einschätzen. Aufgrund dessen nehmen die o.g. Autoren an,

"daß bei Schülern, die sich in Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen befinden, eine überwiegend negative Sicht und Erwartung ihrer Bezugspersonen nicht nur ihr situatives Verhalten und ihre augenblickliche Leistung beeinflusst",

sondern daß

"durch die Rückwirkung auf Selbstbild und Selbstwertgefühl zu dem ihre gesamte Persönlichkeit geprägt wird". (57)

Ein erwartungswidrig handelnder Schüler wird sich aber kaum vertrauensvoll an eine Lehrperson wenden, von der er sich im Vorhinein menschlich abgewertet fühlt. Die erlebte Abwertung und Ablehnung kann vielmehr die negativen Aktivitäten eines Schülers verstärken. Dadurch entsteht ein Teufelskreis, der den Aufbau tragfähiger Beziehungen nicht mehr ermöglicht. Insofern wird Schülerverhalten immer auch

"als eine Funktion von Lehrerverhalten gesehen". (58)

Die Konsequenz aus dem oben Gesagten kann daher nur sein, daß Lehrer bemüht sein müssen, Schülerverhalten nicht aufgrund einer impliziten Persönlichkeitstheorie zu bewerten, sondern daß sie sich auf eine explizite Persönlichkeitstheorie beziehen müssen, welche erwartungswidriges Schülerverhalten vorurteilsfrei zu verstehen versucht. Der erziehungstherapeutische Ansatz bietet eine explizite Persönlichkeitstheorie an, welche auf dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie aufbaut, dessen Grundgedanke in dem Kernsatz ausgedrückt wird:

Jeder Mensch ist einmalig, einzigartig und wertvoll.

4.3.3 Die Humanistische Psychologie und ihre Implikationen auf die Beziehung zwischen Lernhelfern und Lernern

Das dem erziehungstherapeutischen Unterricht zugrunde liegende Menschenbild stützt sich u.a. auf die Grundannahmen der Humanistischen Psychologie. Diese beziehen sich vorwiegend auf deren Vertreter A. Maslow, C. R. Rogers, R. Cohn, F. Pearls sowie deren Schüler.

Das Bild vom Menschen ist Fundament jeder expliziten wie impliziten Persönlichkeitstheorie. Vom Menschenbild hängt es also ab, ob z.B. "auffälliges" bzw. erwartungswidriges Verhalten als angeborene Persönlichkeitsanomalie oder als Ausdruck einer menschlichen Fehlentwicklung angesehen wird. Vom Menschenbild hängt es aber auch ab, welche Fehlerphilosophie bzw. Konfliktphilosophie praktiziert wird.

Die Beziehung zum Lerner hängt unmittelbar mit dem Menschenbild des Lernhelfers zusammen. Geht der Lernhelfer beim "verhaltensauffälligen" bzw. erwartungswidrig handelnden Schüler z.B. von angeborenen Persönlichkeitsanomalien aus, wird sein Handeln nicht von der Überzeugung geleitet sein, grundlegende Veränderungen im Schüler bewirken zu können. Eine so denkende Lehrperson wird nicht in der Lage sein, eine positive und optimistische Beziehung zum Lerner einzugehen. Er wird seine Beziehung zum Lerner eher unnachgiebig bis resignativ gestalten. Wird sonderpädagogisches Handeln hingegen von einem Menschenbild geleitet, welches jedem Menschen grundsätzlich unbegrenzte Entwicklungsmöglichkeiten zuerkennt, wird der Lernhelfer bemüht sein, ein positives Beziehungsverhältnis zu seinem Schüler zu schaffen, um eine positive Entwicklung des Schülers zu ermöglichen.

Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik, auf welches sich die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Erziehungstherapie bezieht, baut auf folgenden Grundannahmen auf:

"Jeder Mensch besitzt eine innere Natur, die bis zu einem gewissen Grad 'natürlich' und somit jedem Menschen zu eigen ist. Die innere Natur kann wissenschaftlich untersucht und ihre Beschaffenheit entdeckt werden.

Grundbedürfnisse jedes Menschen nach Leben, Sicherheit, Zugehörigkeit, Zuneigung und Selbstverwirklichung scheinen wie grundlegende menschliche Fähigkeiten nicht primär oder zwangsläufig destruktiv, sondern eher neutral oder konstruktiv disponiert zu sein. Für uns scheinen destruktive Tendenzen, z.B. Aggressivität gegenüber anderen Menschen, dem Menschen nicht innewohnend zu sein, sondern Reaktionen auf Frustrationen inhärenter, innewohnender Bedürfnisse darzustellen." (59)

Karl-J. Kluges, auf der Humanistischen Psychologie gründendes, Menschenbild spricht jedem Menschen trotz individueller Unterschiede eine relativ universelle innere Natur zu. Diese innere Natur ist durch die natürlichen Grundbedürfnisse des Menschen bestimmt. Diese Grundbedürfnisse sind im Verständnis der Humanistischen Psychologie neutral bzw. konstruktiv dispositioniert. Das heißt, daß erwartungswidriges Verhalten nicht etwa auf einen "natürlichen Aggressionstrieb" zurückgeführt werden darf.

Grundbedürfnisse eines Lerners können allerdings durch Gewohnheiten oder durch kulturelle Normen (z.B. gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse) deformiert werden. Aus der Sicht von Karl-J. Kluge existieren sie aber aufgrund ihres übergreifenden Charakters verdeckt weiter und drängen auf Verwirklichung.

Die dargelegten Grundannahmen bedingen demnach ein "vom Glauben an das Gute im Menschen" (60) geprägtes Menschenbild. Für den Lernhelfer bedeutet dieses Menschenbild, daß seine Aufgabe, aber auch seine Chance im pädagogischen Prozeß darin liegt, daß er immer bei den zwar verdeckten, aber dennoch existierenden positiven Grundbedürfnissen von Lernern ansetzt und diese für den Resozialisierungsprozeß nutzbar macht:

"Die Umsetzung dieses Denkmusters innerhalb pädagogischer Prozesse birgt für uns neue Möglichkeiten pädagogischen Handelns in sich. Denn die dargestellten Grundannahmen Humanistischer Psychologie - zu denen wir uns bekennen - vermitteln die Vorstellung eines Menschenbildes, das von dem 'Glauben an das Gute im Menschen' geprägt ist; das heißt, wir sind in der Lage, mit voller Überzeugung jedem Menschen die grundsätzliche Freiheit zuzusprechen, sein Leben entsprechend konstruktiver und positiver Grundbedürfnisse zu orientieren und zu gestalten." (61)

Bezogen auf die Beziehungsfigur "Lernhelfer" haben derartige Grundannahmen die Konsequenz, daß Lernhelfer für jeden Lerner positive Entwicklungsmöglichkeiten voraussetzen und diese auch zu bewirken versuchen. Lernhelfer müssen dafür Sorge tragen, daß Lerner im pädagogischen Feld Situationen vorfinden, welche ihre eigenen Fähigkeiten stärken, damit sie ihr Leben ihren positiven Grundbedürfnissen gemäß zu gestalten.

Wie sich diese Voraussetzungen im zwischenmenschlichen Bereich der Lernhelfer-Lerner-Beziehung gestalten lassen, wird anhand des folgenden Erklärungsansatzes dargestellt:

4.3.4 Erwartungswidriges Verhalten in erziehungstherapeutischen Unterricht

In seinem erziehungstherapeutischen Erklärungsansatz geht Karl-J. Kluge davon aus, daß jeder Mensch versucht, konstruktiv seine Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Zuneigung und Selbstverwirklichung zu leben. Dabei kommt dem Grundbedürfnis des

Menschen nach Sicherheit eine besondere Bedeutung zu. Um sich im Leben sicher zu fühlen, muß der Lerner einen balancierten Kompromiß zwischen seinen Bedürfnissen (Aktualisierungstendenz) und denen seiner Umwelt (Anpassungstendenz) finden. Diese Aufgabe stellt sich für einen Lerner von Geburt an. So wird ein Kind, welches gerade laut Indianer spielt, seine Lautstärke reduzieren, wenn seine Mutter erklärt, sie habe Kopfschmerzen. Das Kind möchte dadurch ablehnende und sanktionierende Reaktionen seitens der Mutter vermeiden. Denn eine ablehnende Reaktion würde vom Kind als bedrohlich im Sinne seines Bedürfnisses nach Sicherheit bewertet. Das Kind wird im Sinne eines balancierten Kompromisses sein Bedürfnis nach lautem Spiel dem Bedürfnis nach Sicherheit unterordnen bzw. dem berechtigten Bedürfnis seiner Mutter nach verbal gedämpfter Aktivität entgegenkommen. Die Reaktion der Mutter ist in diesem Fall für den ruhestörenden Lärm vorhersehbar und einschätzbar.

Befände sich aber ein Kind in einer dauerhaft konfliktbeladenen Lebenssituation, in der es nicht möglich wäre, durch balancierte Kompromisse die eigenen Bedürfnisse nach Sicherheit zu befriedigen, so würde dieses versuchen, auf anderem Wege Sicherheit in seinem Leben zu erreichen. So wird ein Kind, welches in seiner Lebenssituation permanent erlebt, daß es immer, wenn es eigene Bedürfnisse aktualisiert, dafür abgelehnt und zurückgewiesen wird, beginnen, sich auffällig bzw. erwartungswidrig zu verhalten.

Ein Kind mit solchermaßen beeinträchtigtem Selbstwertgefühl reagiert entweder mit Nicht-Anpassung gegenüber sozialen und schulischen Normen oder aber mit Überanpassung. Beide Verhaltensweisen werden im Sinne des vorliegenden Erklärungsansatzes als "Sicherheits-systeme" eines Heranwachsenden gewertet, um die Reaktionen seiner Beziehungspersonen (Umwelt) voraussehen bzw. diese bewältigen zu können. Diese Art erwartungswidrigen Verhaltens dient demnach dem Bedürfnis nach personaler Sicherheit. Die auf diese Weise erreichte Vorhersehbarkeit der Reaktionen der Bezugspersonen kann aber nur als "Pseudo-Sicherheit" angesehen werden, da eine echte zwischenmenschliche Sicherheit nur durch balancierte Kompromisse zu erreichen ist.

In seinem 1993 erschienenen Aufsatz zum Thema "Humanistische Psychologie und Verhaltensauffälligen-Pädagogik" weist K. Fitting darauf hin, daß Sicherheit in der zwischenmenschlichen Beziehung eine Voraussetzung dafür sei, daß sich andere Grundbedürfnisse, wie

die nach Selbstverwirklichung und Wachstum, konstruktiv entwickeln. Die

"angemessene Befriedigung von Sicherheitsbedürfnissen scheint demnach notwendige Voraussetzung der Entwicklung von Wachstum zu sein". (62)

Demnach ist zwischenmenschliche Sicherheit bzw. personale Sicherheit in der zwischenmenschlichen Beziehung Voraussetzung für Wachstum und Weiterentwicklung. Diese Sicherheit erreichen auffällige/erwartungswidrig handelnde Schüler aufgrund ihrer Erfahrungen häufig nur noch über Sicherheitssysteme der Nicht- bzw. Überanpassung. In diesem Sinne sehen Karl-J. Kluge und K. Fitting auffälliges bzw. erwartungswidriges Verhalten als letzte Chance eines Kindes/Lerners, sich in seinem Leben sicher zu fühlen.

Um diesen - oft vernachlässigten - Lernern eine optimale Persönlichkeitsförderung zuteil werden zu lassen, entwickelte Karl-J. Kluge den Ansatz des "erziehungstherapeutischen Unterrichts", welcher im folgenden detaillierter vorgestellt wird.

4.3.5 Dimensionen des erziehungstherapeutischen Ansatzes

Wie bereits ausgeführt, wurden im Rahmen des erziehungstherapeutischen Ansatzes die Dimensionen "auffälliges" bzw. "gestörtes" Verhalten auf Grund der humanistisch-pädagogischen Sichtweise aufgegeben. An die Stelle dieser Dimensionen traten die Dimensionen "erwartungswidriges Verhalten" bzw. "Verhalten in besonderen Problemlagen".

Lerner in besonderen Problemlagen zeigen oft Verhaltensweisen, welche sich auf das gesamte Unterrichtsgeschehen sehr belastend auswirken. Aufgrunddessen ist mit normalpädagogischen Maßnahmen eine optimale Förderung dieser Gruppe von Schülern selten möglich. Dagegen zeigt der erziehungstherapeutische Ansatz Möglichkeiten auf, auf der Grundlage des spezifischen Verständnisses von "erwartungswidrigem Verhalten" bzw. vom Vorliegen "besonderer Problemlagen" diese Gruppe von Schülern dennoch zu fördern. Der

"erziehungstherapeutische Ansatz versteht sich nicht als eine neue Form von Therapie oder Pädagogik, sondern als eine Akzentsetzung, als eine Symbiose zwischen beiden Bereichen". (63)

Eine berechtigte Verbindung zwischen Therapie und Lehren begründen Karl-J. Kluge und K. Fitting damit, daß beide Bereiche denselben Gegenstand zum Ziel haben, nämlich "Lernen". Bezüglich der Prinzipien dieses Lernens orientierten sich Karl-J. Kluge und K. Fitting an C. Rogers, der in seiner Veröffentlichung "Die Freiheit zu lernen" folgende Lernprinzipien aufstellt. Für unsere Fragestellung sind das erste sowie das dritte Prinzip von besonderer Bedeutung:

"Prinzipien des Lernens aus Sicht humanistisch orientierter Pädagogik:

- Lernen als natürliches Grundbedürfnis
- Lernen als Lösung relevanter eigener Probleme
- Lernen in entspannter Atmosphäre
- Lernen durch Aktivität
- Selbstverantwortetes Lernen
- ganzheitliches Lernen
- Selbstbewertung des Lernergebnisses" (64)

Jedes dieser Prinzipien stellt in unseren Augen einen bedeutenden Aspekt menschlichen Lernens dar. Für unsere Fragestellung soll im weiteren hingegen nur auf zwei Prinzipien näher eingegangen werden.

Das Prinzip "Lernen als natürliches Grundbedürfnis des Menschen" verweist darauf, daß auch Lerner, deren Leistungs- und Lernbereitschaft völlig über- bzw. verdeckt sind, das Grundbedürfnis nach Weiterentwicklung in sich tragen. Dieses Prinzip verweist in besonderer Weise auf das positive Menschenbild der Kölner Sonderpädagogen. Da jeder Mensch dieses natürliche Grundbedürfnis nach Weiterentwicklung besitzt, muß sonderpädagogischer Unterricht bzw. sonderpädagogische Lernhilfe als "Erziehungstherapie" angemessene Bedingungen schaffen, damit dieses Grundbedürfnis wieder zutage tritt.

Im vorhergehenden Kapitel wiesen wir darauf hin, daß das Grundbedürfnis nach Weiterentwicklung sich nur dann angemessen entwickelt, wenn das Grundbedürfnis nach personaler Sicherheit in zwischenmenschlichen Beziehungen erfüllt wird.

"Das dritte Prinzip 'Lernen in entspannter Atmosphäre' trägt wesentlich dazu bei, daß diese Bedingung im Unterricht erfüllt wird. Das Prinzip besagt, daß beim Lernen unter entspannten und nicht

bedrohlichen Bedingungen weniger Widerstand (seitens eines Lerners - die Verfasserinnen -) entgegengebracht wird." (65)

Erst wenn ein Lerner keine oder wenig Angst erlebt, aufgrund erwartungswidriger Lernleistungen als Mensch minderbewertet zu werden, wird er offen und freier lernen.

"Wie Sie aus unserem Erklärungsansatz über das Entstehen auffälligen Verhaltens entnehmen konnten, scheint es Schülern in besonderen Problemlagen ein zwingendes Bedürfnis zu sein, zunächst Sicherheit in der Interaktion mit Lehrern und Mitschülern zu gewinnen. Daß sie dabei Verhaltensweisen äußern, die ihre persönliche Weiterentwicklung eigentlich behindern können, interpretieren wir als eine Art Verzweiflungstat mit den letzten zur Verfügung stehenden Mitteln, wie z.B. Überaggressivität, Leistungsverweigerung und Passivität oder Überanpassung." (66)

Ob sich ein Lerner in einer Beziehung zu Lehrern und Mitschülern sicher fühlt oder nicht, hängt zum großen Teil von der Beziehungsatmosphäre ab. In einer Klasse, in der eine Stimmung des gegenseitigen Hänselns, Abwertens oder der Gewalt herrscht, wird ein Lerner keine Sicherheit in der Interaktion mit seinen Mitschülern und mit seinem Lernhelfer erleben: In einer Atmosphäre der gegenseitigen Achtung und der gewaltfreien Konfliktlösung hingegen wird sich das Grundbedürfnis des Schülers nach Weiterentwicklung entfalten. Die Atmosphäre in einer Klasse hängt zum größten Teil davon ab, wie ein Lernhelfer das Klassenklima vorstrukturiert und gestaltet:

"Dieses Frei-Werden zu lernen kann unseres Erachtens im Unterricht entscheidend von Lehrern gefördert und eingeleitet werden. Da Lehrer immer auch Initiatoren von Lernprozessen ihrer Schüler sind, sehen wir Lehrer als wesentliche Gestalter des sozial-emotionalen Klimas in der Klasse." (67)

"Sicherheit" in zwischenmenschlichen Beziehungen ist demnach die Basis für jeden Lernprozeß, sei es im kognitiven, sei es im sozial-emotionalen Bereich. Diese Sicherheit wird maßgeblich von Lernhelfern vermittelt, wenn es diesen gelingt, eine nicht bedrohliche Klassenatmosphäre zu entwickeln und zu erhalten. Erst dann können Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten beginnen, ihr Energiepotential auf Ziele hin zu orientieren, die ihrer persönlichen wie fachlichen Entwicklung im Sinne eines balancierten Kompromisses zwi-

schen Anpassung und Selbstverwirklichung zugute kommen. Eine positive Atmosphäre in einer Lerngemeinschaft entwickelt sich hingegen nur dann, wenn Lernhelfer Verhaltensweisen leben, die jeder einzelnen Schülerpersönlichkeit die Möglichkeit bieten, eine tragfähige Beziehung zum Lernhelfer einzugehen.

Karl-J. Kluge, der Begründer des erziehungstherapeutischen Unterrichts, verweist in Anlehnung auf C. Rogers auf Verhaltensvariablen, welche Lernprozesse auf der Basis der genannten Prinzipien des Lernens ermöglichen. Diese werden im folgenden Kapitel erläutert.

4.3.6 Erziehungstherapeutische Verhaltensvariablen

Als erste erziehungstherapeutische Verhaltensvariable nennen K. Fitting und Karl-J. Kluge "Echtheit" des Lehrers. Als "echt" wird ein Verhalten dann bezeichnet, wenn Lerner bemerken, daß auch ihr Lehrer Stärken und Schwächen zeigt und diese nicht vor den Lernern vertuscht. Echtheit im Lernhelferverhalten kommt da zum Ausdruck, wo sich das Verhalten

"gegenüber Schülern in größtmöglicher Übereinstimmung mit Einstellungen, Gedanken und Gefühlen äußert". (68)

So ergaben Beobachtungen und Untersuchungen der Kölner Pädagogen erwartungswidrigen Verhaltens sowie Erziehungstherapeuten folgende Ergebnisse:

"Wenn Schüler, die Probleme mit sich und anderen haben, bemerken, daß auch ihr Lehrer nicht vollkommen ist, scheint die Möglichkeit zum Aufbau einer sozial-emotional positiven Schüler-Lehrer-Beziehung wahrscheinlich." (69)

Dieselben Autoren weisen in deren Veröffentlichungen zur Erziehungstherapie darauf hin, daß "Echtsein" nicht bedeutet, daß die Bindungsfigur alle ihre Gefühle schonungslos vor den Lernern freilegt. Echtsein muß immer dem Zweck des Beziehungsaufbaues dienen und muß die Persönlichkeit des Lerners und dessen möglichen Reaktionen mitberücksichtigen. Wichtiger als das offene Äußern von Gefühlen ist es, daß bindungsfähige Lehrpersonen das, was sie sagen, auch so meinen und empfinden:

"Bei der Wahl ihrer Äußerungen sollten Lehrer sowohl ihren eigenen Möglichkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Unterrichtssituation als auch der jeweiligen Schülerpersönlichkeit Rechnung tra-

gen. Jedoch soll alles, was Lehrer äußern, echt sein, denn, wenn sie als Lehrer sich ihren Schülern als wirkliche Person mit Gefühlen und Bedürfnissen darstellen, kann es zur unmittelbaren persönlichen Beziehung zum Lernenden kommen, die auch Belastungen standhält." (70)

Wenn ein Lernhelfer "echt" in der Beziehung zu seinen Schülern wirkt, bietet er ihnen damit auch ein Verhaltensmodell an, welches die Schüler für sich übernehmen können und auf dessen Grundlage die Schüler offener dafür werden, Neues zu erlernen. Denn am Lernhelfer können diese Lerner erkennen, wie Gefühle verbalisiert werden können. Die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle mitteilen zu können, wird als Basis angesehen, eine wertvolle Beziehung von Person zu Person herzustellen. Diese Beziehung wiederum ist die Basis, um konstruktive Lern- und Verhaltensstrategien zu planen und durchzuführen (71).

Als zweite Variable wird das "Akzeptieren der Schülerpersönlichkeit" genannt. Diese Variable bezieht sich darauf, daß der Lerner vom Lernhelfer trotz seines erwartungswidrigen Verhaltens in seiner gesamten Persönlichkeit voll akzeptiert wird. Dem Lerner wird durch dieses Beziehungsangebot des Lernhelfers ermöglicht, seine Einstellungen und Gefühle verbal zum Ausdruck zu bringen, ohne daß er befürchten muß, daß diese vom Lernhelfer sofort bewertet bzw. abgeurteilt werden. Akzeptierendes Lernhelferverhalten bietet die Basis dafür, daß Schüler Vertrauen zu ihrem Lernhelfer entwickeln können. Vertrauen können Lerner in besonderen Problemlagen aber nur entwickeln, wenn sie erleben, daß sie vom Lernhelfer in ihren Gefühlen und in ihrer personalen Existenz ernst genommen bzw. angenommen werden. Die durch akzeptierendes Verhalten entstehende vertrauensvolle Atmosphäre ermutigt Lerner,

"das Wagnis einzugehen, neue Verhaltensweisen zu erproben und möglicherweise langfristig zu übernehmen". (72)

Akzeptierendes Lernhelferverhalten beinhaltet aber nicht, alles, was Schüler tun oder äußern, ohne Hinterfragen zu akzeptieren. Akzeptierendes Lernhelferverhalten begrenzt sich dort, wo Schülerverhalten oder -äußerungen Gefahr für die seelische und körperliche Gesundheit anderer darstellen. Nicht-akzeptierendes Lernhelferverhalten richtet sich aber immer gegen spezielle Verhaltensweisen und nicht gegen die Person eines Schülers.

Als dritte Variable wird "einführendes Verstehen" genannt. Diese Variable beschreiben Karl-J. Kluge und K. Fitting als die pädagogische Fähigkeit,

"Schüler aus deren Sicht her zu verstehen, das heißt, die individuelle Welt ihrer Schüler in nicht-wertender, akzeptierender Form anzuerkennen." (73)

Einführendes Verstehen impliziert, den Lerner in seiner besonderen Situation anzunehmen und in seinem Verhalten und seinen Bemühungen zu wertschätzen, ohne sogleich das Verhalten zu bewerten oder zu beurteilen. Erst auf der Basis der vorurteilsfreien Wertschätzung ist es möglich, Verständnis für die Situation und das Handeln des Lerners zu entwickeln und auf diesem Wege Veränderungsmöglichkeiten und -ansätze aufzufinden und aufzugreifen.

Diese drei erziehungstherapeutischen Verhaltensvariablen (Echtheit, Akzeptanz und einführendes Verstehen bzw. Wertschätzung) muß ein erziehungs-therapeutisch tätiger Lernhelfer im Rahmen seiner Ausbildung einüben und "leben lernen". Karl-J. Kluge entwickelte den Anspruch, zukünftige Erziehungstherapeuten zu befähigen, gegenüber ihren Lernern die durch die drei erziehungstherapeutischen Variablen gekennzeichnete Empathie zu praktizieren. Mit dem praktizierten empathischen Verhalten soll im Schüler genau jener Punkt zu treffen versucht werden, der sein aktuelles Ich-Erleben ausmacht. Ob ein Lernhelfer seinen Lerner versteht, zeigt sich in der Qualität der Interaktionen. Wird dieser Interaktion eine stabile Qualität zugeschrieben, ist der Lernhelfer in der Lage, erwartungswidriges Verhalten sendergerecht zu decodieren. Außerdem wird ein kompetenter Lernhelfer in der Lage sein, kompetent und angemessen auf das Lernerverhalten zu reagieren (vgl. Bedingungen der Feinfühligkeit einer Bezugsperson nach M. Ainsworth). Verbalisiert ein Lernhelfer die dem auffälligen Verhalten zugrunde liegenden Ich-Erlebnisse, bietet er Lernern die Möglichkeit, sich und ihre Welt intensiver zu verstehen und damit sich selbst lieben zu lernen und ihr positives Selbstwertbewußtsein zu steigern.

Zusammenfassend stellen wir fest, daß im erziehungstherapeutischen Unterricht der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens der bindungsfähigen und sicherheitgebenden Schüler-Lehrer-Beziehung eine große Bedeutung beigemessen wird. Aufgrund dieses Verständnisses von pädagogischer Beziehung bei auffälligem/erwartungswidrigem

Schülerverhalten können sich Lerner in besonderen Problemlagen nur in einer sicheren und vertrauensvollen Atmosphäre positiv weiterentwickeln. Diese Weiterentwicklung umschließt das soziale wie kognitive Lernen. Für die Gestaltung einer zwischenmenschlichen Atmosphäre, die durch ein vertrauensvolles erziehungstherapeutisches Beziehungsverhältnis zwischen Lernhelfer und Lerner bestimmt sein muß, ist der Lernhelfer maßgeblich verantwortlich. Er hat es weitestgehend in der Hand, ob Schüler Bedingungen in der Schule vorfinden, die es ihnen ermöglichen, ihr Verhalten positiv zu verändern, d.h. ein positives Selbstwertgefühl und Selbstbild zu entwickeln. Ein solches positives Selbstbild hat Karl-J. Kluge mit folgenden Haltungen beschrieben:

Ich mag mich, also kann ich auch andere mögen,
 ich vertraue mir, also vermag ich auch anderen zu trauen,
 ich bin leistungsfähig, also vermag ich auch anderen Leistungen zuzutrauen.

4.3.7. Sanfte Didaktik und entstreßtes Lernen in Kluges LIND-Ansatz

Diese erziehungstherapeutischen Verhaltensvariablen haben Eingang gefunden in ein spezifisches Lehr-, Lern- und Unterrichtskonzept, welches Karl-J. Kluge sowohl in seiner Arbeit mit erwartungswidrig handelnden Schülern als auch in seiner Ausbildung von Lernhelfern, Therapeuten und Supervisoren und nicht zuletzt in seiner Enrichmentpädagogik für Hochbegabte und Hochmotivierte praktiziert. Dieses Konzept ist das eines "Lernens in neuen Dimensionen" (LiND-Ansatz). Der LiND-Ansatz versteht sich als eine "sanfte Didaktik", welche ein höchstmöglich effektives, jedoch zugleich höchstmöglich entstreßtes Lernen realisiert.

Die Didaktik des LiND-Ansatzes ist daher "sanft", da sie auf "mehrkanales" Lernen und Erfahren baut. Sie fügt sich damit unmittelbar und harmonisch in die Lebenswelt eines Lerners ein und verbindet realistische Lösungsbedürfnisse des Lerners mit Lernfreude und dem Spaß an der eigenen Weiterentwicklung.

Jeder Mensch erlebt und erfährt seine Lebensumwelt "mehrkanales", d.h. mit Hilfe verschiedener Sinne und Erfahrungskomponenten (z. B. "Melodie" einer Sprache, Gesamtatmosphäre eines Raumes, Gerüche, Wahrnehmen des inneren Ich-Erlebens und der den Menschen immer begleitenden Phantasien). Diese mehrkanalig ablaufenden Prozesse nimmt der kompetente, "sanft" arbeitende Didaktiker des LiND-

Ansatzes als Möglichkeiten zur Lernoptimierung in seine Lehr-Planung auf. Der Lernerfolg des LiND-Ansatzes liegt darin begründet, daß Phantasien, Ich-Erleben sowie Erfahrungen und Erlebnisse aus den verschiedenen Sinnesbereichen in einem "Lernbad" zusammenkommen und den Lernprozeß dadurch erleichtern und vervielfältigen. Der sanfte Didaktiker des LiND-Ansatzes verbindet in seiner Lehr-Planung die verschiedenen Lern- und Erfahrungs-Dimensionen, indem er Methoden einsetzt, welche diese verschiedenen Dimensionen ansprechen. Das Gesamt der Methoden fügt sich zu einem Lernbad zusammen, welches den Lerner ganzheitlich anspricht und ein Lernen sowohl in Entspannung, Gelöstheit und Wohlbefinden als auch in Freude, Faszination und Begeisterung erlaubt.

Der LiND-Ansatz enthält folgenden Phasenaufbau:

1. Lernvorbereitung

Der Lernhelfer bietet dem Lerner als sanften Einstieg in den Lernprozeß folgende körperlich-seelisch-geistige Vorbereitungsübungen an (sog. "Supports"):

(a) Körperliche Entspannung

Dehn- und Streckübungen sollen unnötige körperliche Spannungen in den Lernern abbauen und die Lerner für das ganzheitliche Lernen "aufwärmen".

(b) Mentale Entspannung

Geistige Entspannungsübungen sollen die Lerner von ihren aktuellen Belastungen lösen und sie für den Lernstoff aufnahmebereit machen. Durch gelenkte Phantasiereisen oder durch Beobachtung des eigenen Atemvorganges wird eine geistige Beruhigung erzielt. Karl-J. Kluge nennt diesen Vorgang auch "Mind-Calming" oder "Geistesberuhigung".

(c) Suggestive Vorbereitung

Die Lerner werden davon überzeugt, daß das Lernen Spaß machen und zum Erfolg führen wird, wenn sie eine positive Einstellung zur Person des Lernhelfers und zum Lernen an sich einnehmen. Es geht also hier um den Aufbau positiver Erwartungshaltungen. Als Gegenkraft zu negativen Einstellungen zum Lernen und zur eigenen Leistungsfähigkeit (etwa durch Lernbarrieren im Sinne von negativen Denkmustern, z.B.: "Das schaffe ich nie; das haben ich noch nie geschafft; das ist nichts für Jungs oder für Mädchen" etc.)

werden unbeschwerte Haltungen mit optimistischem Charakter angeboten. In dieser Phase ist es Aufgabe des Lernhelfers, an angenehme Lernerlebnisse zu erinnern und durch positive Affirmationen (z.B.: "Hab' ich Mut, geht's immer gut!") zum erfolgsmotivierten Lernen zu ermuntern.

2. Präsentationsphase

Hier handelt es sich um ein "mentales Präludium": Der Lernhelfer übernimmt die Verantwortung für evtl. Kurzwiederholungen von früher Gelerntem und gibt eine personenzentrierte Vorschau auf das neue Lernmaterial.

3. Aktives Lernkonzert

Der vom Lernhelfer vorbereitete und aufbereitete Lernstoff wird in dynamischer, rhythmischer, gleichsam künstlerischer Vortragsweise mit Hilfe von Begleitmusik vorgetragen. Es empfiehlt sich, die Sprache des Lesenden bildhaft anzulegen, damit die Lerner mit ihren inneren Bildern in Kontakt kommen und auf diese Weise mehr Assoziationshilfen für die Verankerung des Gelernten zu finden.

4. Passives Lernkonzert

Die Lerner werden vom Lernhelfer in eine Entspannungsphase eingeführt, um im Yoga-Rhythmus zu atmen und in Begleitung von 8- bis-12-Frequenz-Barockmusik das jetzt Angebotene zu hören bzw. aufzunehmen. Der Lerninhalt wird nun noch einmal vorgetragen, und zwar diesmal in gekürzter Form. Durch die vertiefte Atmung wird der Sauerstoffgehalt im Gehirn erhöht; die Konzentration auf den Rhythmus bewirkt gelöste Wachheit und Aufmerksamkeit, so daß die Information gleichsam wie von selbst "einfließt".

5. Übungsphase/Aktivierung

Die Lerner sollen hier erstmals mit dem Lernstoff etwas direkt tun, z.B. laut lesen, vor- und nachsprechen, spielerisch einüben durch gegenseitiges Abfragen, Mind-Maps und Lernskizzen herstellen, Mutmacher gestalten u.a.m.

6. Ausarbeitung

Über Stegreifspiele, Lernspiele, Lernkartelen, Malerei, gelenkte Phantasiereisen und Pantomimen wird der Lernstoff dann in vielfältig handelnder Weise vertieft. Die Förderung von Kreativität und jugendlicher Lernfreude wird in dieser Phase besonders betont.

Im Geschichts-Unterricht könnten z.B. die Schüler in dieser Lernphase die Rolle Napoleons übernehmen und dessen Gedanken nach der Schlacht von Waterloo vortragen; oder sie versetzen sich in die Rolle Konrad Adenauers nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges im Zusammenhang mit der Aufgabe des Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland.

7. Lern-Tests

Unbenotete Tests sollen den Schülern am Schluß einer derartigen Lerneinheit, die ca. vier bis sechs Stunden im Block umfaßt, zurückmelden, wieviel und wie weitgehend und exakt sie bisher gelernt haben. Solche Lerntests können auch von einigen Lernern selbst für die anderen Lerner erstellt und diesen als Aufgabenstellung vorgelegt werden. Ein Test könnte auch darin bestehen, das Gelernte in einer Lernskizze zusammenzustellen, diese auf DIN A2-Format zu übertragen und als Lernhilfe und -stütze für alle Lerner in der Klasse aufzuhängen. Bei der sogenannten "Suggesto-Rallye" übernehmen die Lerner selbst die Aufgabe, zum Lernstoff Mutmacher zu formulieren, Begriffe zu beschreiben, Interviews durchzuführen, Nachforschungen anzustellen, szenische Darstellungen zu erarbeiten etc.

Im LiND-gestützten Lernen, insbesondere in den Phasen des aktiven sowie des passiven Lernkonzerts, spielt Musik als Lernstütze eine bedeutsame Rolle. Karl-J. Kluge kam zu dieser Erkenntnis der Bedeutung von Musik für Lernprozesse aufgrund seiner eigenen Lehr-Erfahrungen sowie in Anlehnung an die wissenschaftlich-empirischen Erkenntnisse z.B. der Suggestopädie. Musik, die vermehrt Alpha-Wellen im Gehirn erzeugt (7 - 12 Hertz), fördert das aktive Wachbewußtsein und führt zum Alpha-Zustand. In einem solchen Zustand verarbeiten die Lerner Lern-Informationen weitaus tiefgreifender und umfangreicher, weil sie sich in Entspannung befinden. Kurze Entspannungsübungen in Verbindung mit Musik - hier eignen sich insbesondere die sogenannten "Mittelstücke" aus der Barockmusik oder speziell komponierte Meditationsmusik - begünstigen die Lernleistungen. Durch einen "herzhaften" Musik-Rhythmus von ca. 60 Schlägen pro Minute werden Körper und Geist gleichsam beruhigt, so daß Lernblockaden vermieden oder umgangen werden.

4.4 Zusammenfassung

Hiermit sind wir am Ende unseres geschichtlichen Abrisses der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens angelangt. Wir haben verfolgt,

wie sich die Schwerpunktsetzung dieser sonderpädagogischen Ausrichtung jeweils verlagerte und weiterentwickelte und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang der zwischenmenschlichen Beziehung für die Entstehung sowie Veränderungsmöglichkeit erwartungswidrigen Verhaltens zugemessen wurde.

Bevor wir diese unsere Ergebnisse des geschichtlichen Abrisses im nächsten Kapitel unter dem Gesichtspunkt der jeweils implizierten Ethik näher beleuchten, möchten wir ein weiteres Mal die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels in Form einer Lernskizze zusammenstellen und anschaulich machen. Den Leser möchten wir zugleich an dieser Stelle dazu anregen, im folgenden auf die Lernskizze zurückzugreifen, um sich die Resultate unserer bisherigen Überlegungen immer wieder ins Gedächtnis zurückzurufen und so unserem Gedankengang optimal zu folgen.

In **Abbildung 7** werden wir also nunmehr die Inhalte, Entwicklungen und Ergebnisse der von uns dargelegten dritten geschichtlichen Etappe anschaulich darstellen: Die "Ergebnisse der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie".

5. Ethik und Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens-/ Erziehungstherapie

5.1 Vorüberlegungen

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir dargelegt, daß die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie erwartungswidriges Verhalten von Kindern und Jugendlichen als eine Form bzw. das Ergebnis einer Beziehungsstörung ansieht. Pädagogische bzw. erziehungstherapeutische Maßnahmen müssen daher auf die Herstellung und Pflege einer positiven und fruchtbaren Beziehung zwischen Lerner und Lernhelfer abzielen. Wir haben aufgezeigt, wie sich diese Grundhaltung und Grundaussage der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie fachgeschichtlich entwickelt und ausgeformt hat. Hierzu haben wir wissenschaftliche Veröffentlichungen aus verschiedenen fachgeschichtlichen "Epochen" der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/ Erziehungstherapie herangezogen und analysiert.

272

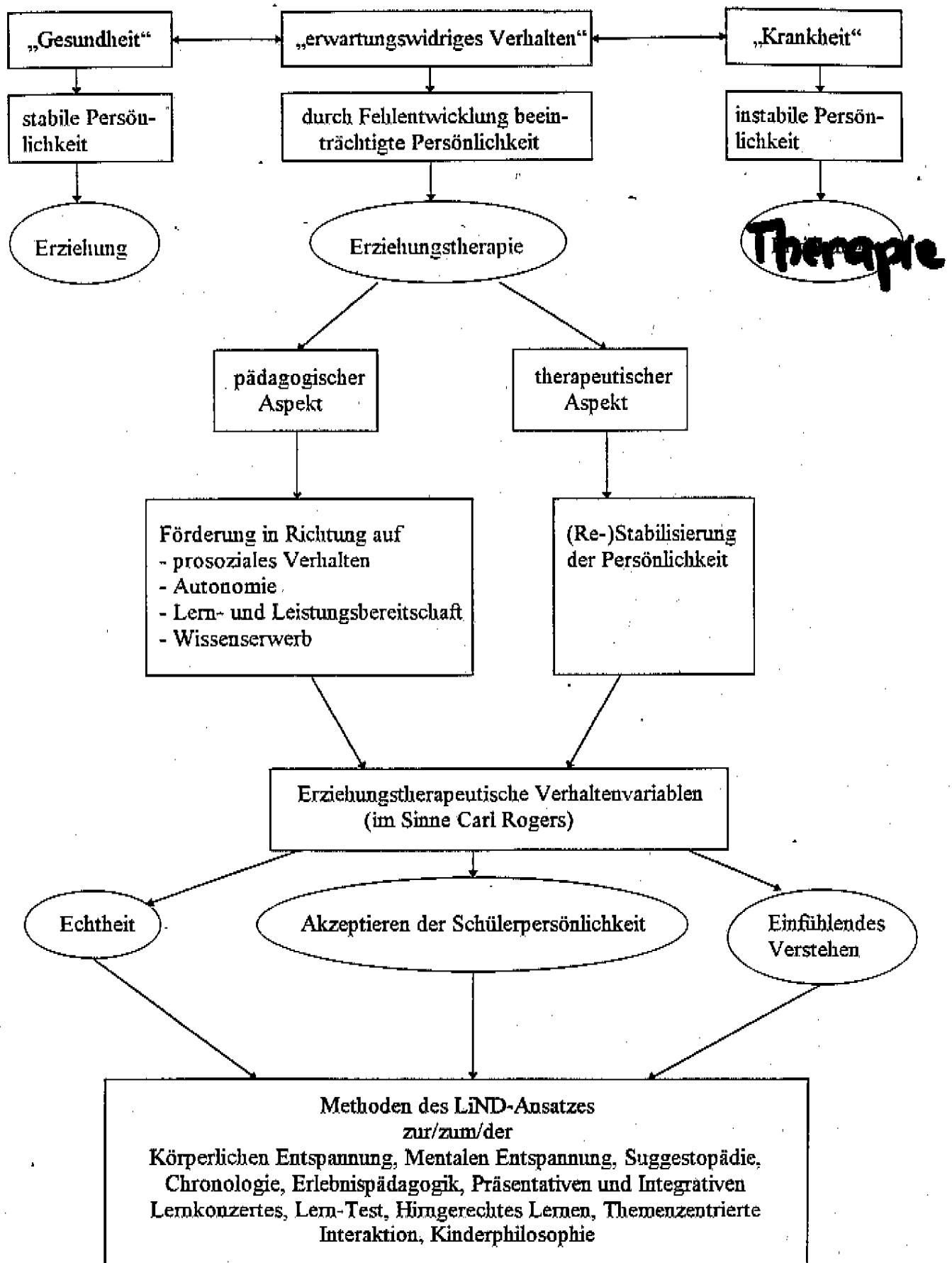


Abb. 7: Arbeits-Ergebnisse der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie

In der uns vorliegenden Literatur der deutschen Verhaltensauffälligen-Pädagogik fanden wir jedoch keine Veröffentlichung, welche sich in den letzten Jahren speziell und ausführlich mit dem Thema "Ethik" beschäftigte. In den vergangenen Jahren hat Karl-J. Kluge, der Nestor der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie, begonnen, sich dieser Fragestellung gezielt anzunehmen. Im folgenden werden wir seine ersten Vorüberlegungen darstellen und reflektieren.

Ein konkreter und aktueller Anlaß für die vermehrte Beschäftigung Karl-J. Kluges mit der Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens waren dessen Überlegungen zur Entstehung und Veränderungsmöglichkeit problematischer und konfliktreicher gesellschaftlicher Entwicklungen der heutigen Zeit. Die in den vergangenen Jahren massiv auftretenden rassistischen Gewaltausübungen und Ausschreitungen gaben ihm zu der Frage Anlaß, was Menschen leitet, Gewalt über andere auszuüben, und was im Gegensatz dazu andere Menschen leitet, sozial positiv zu handeln, z.B. indem sie sich als Sonderpädagogen bzw. Soziale Helfer in den Dienst einer sozial konstruktiven und mitmenschlichen "Sache" stellen (74). Gewalttätiges Handeln ist stets ein Ausdruck auffälligen bzw. erwartungswidrigen Verhaltens. Deshalb liegt Karl-J. Kluge die Überlegung nahe, ob nicht gerade der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Erziehungstherapie eine besondere Verantwortung zufällt, zur Vermeidung und konstruktiven Umleitung gewalttätigen bzw. anderweitig erwartungswidrigen Verhaltens beizutragen.

In diesem Sinne ist unseres Erachtens Karl-J. Kluges Anliegen zu verstehen, sich verstärkt einer Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie zuzuwenden. In einem anlässlich seines 62. Geburtstages geführten Interview entwickelte der Jubilar erste Überlegungen zum Thema "Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie". Ein weiteres, weiterführendes Interview wird am Ende dieses Beitrages wiedergegeben.

Karl-J. Kluge weist darauf hin, daß richtungsweisende Ansätze für eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie bereits vorhanden seien. Seiner Ansicht nach muß eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie nicht vollständig neu initiiert oder entwickelt werden. Vielmehr könnten aus den geschichtlich entwickelten Grundlagen der Erziehungsschwierigen-Pädagogik sowie der neu begründeten Erziehungstherapie

eine Ethik für erziehungsschwierigenpädagogisches bzw. erziehungstherapeutisches Handeln abgeleitet werden. Karl-J. Kluge beschreibt seinen diesbezüglichen Standpunkt folgendermaßen:

"Erziehungstherapie und Erziehungsschwierigen-Pädagogik ist eine Beziehungsethik, mit deren Hilfe sich Menschen in besonderen Problemlagen mit ihren eigenen Fähigkeiten und unter sachkundiger Begleitung herausarbeiten." (75)

Den allgemeinen Begriff der "Ethik" modifiziert Karl-J. Kluge für die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie insofern, als daß im Begriff "Beziehungsethik" zum Ausdruck kommt, daß der zwischenmenschlichen Beziehung in einer Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens eine besondere Bedeutung zukomme. Durch diese Begriffsspezifizierung ist aus der allgemeinen Vielfalt möglicher bzw. existierender ethischer Richtungen bereits die Hauptkomponente für eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie benannt. Karl-J. Kluge als der Begründer dieser pädagogischen/erziehungstherapeutischen Ethik, postuliert, daß Menschen in besonderer Problemlage durch den Aufbau eines stabilen und wertschätzenden Beziehungsverhältnisses zu ihren Lernhelfern und anderen Sozialen Helfern in die Lage versetzt werden, sich prosozial zu verhalten. Die Lerner erwerben prosoziale und erwartungsgemäße Haltungen und Verhaltensweisen, indem sie diese in der Beziehung zum Lernhelfer und zur Lerngruppe einüben (miteinander kooperieren, einander zuhören etc.). Die Fähigkeit, sich prosozial zu verhalten, dient wiederum dem ethischen Ziel der Selbstverwirklichung des individuellen Menschseins und der gesamten Gesellschaft.

Das besondere Beziehungsverhältnis zwischen Lernhelfer und Lerner im Sinne einer Beziehungsethik umschreibt Karl-J. Kluge als "dialogisch". Der Begriff "dialogisch" verweist darauf, daß prosoziales Verhalten nicht durch monologische Belehrung seitens einer Lehrperson entwickelt wird. Ein "dialogisches" Beziehungsverhältnis geht auch weit über ein neutrales Wechselgespräch hinaus. Vielmehr beschreibt "dialogisch" nicht nur eine Form des Gespräches, sondern charakterisiert, laut Karl-J. Kluge, eine Grundhaltung des Lernhelfers gegenüber seinen Schülern. Begibt sich ein Lernhelfer in ein dialogisches Beziehungsverhältnis, so müssen seine Einstellung, seine Haltung und sein Handeln von den Basiskomponenten der

"Wertschätzung, uneingeschränkten Akzeptanz,
Achtung, Wärme und Fürsorge" (76)

gegenüber seinen Lernen geleitet sein.

Wertschätzung, uneingeschränkte Akzeptanz, Achtung, Wärme und Fürsorge werden dann in der Beziehung zum Lerner wirksam, wenn der Lernhelfer gemäß seiner menschlichen und pädagogischen Grundhaltung jeden Menschen als einmalig, einzigartig und wertvoll sowie als in sich "gut" und wachstumsfähig erachtet.

Wir haben nun bereits einige allgemeine Hinweise auf die spezifische Ethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie erhalten: Karl-J. Kluge bezeichnet diese Ethik als eine "Beziehungsethik". Diese Vorüberlegungen sollen im folgenden weiter ausgeführt und diskutiert werden.

5.2 Ausgangspunkt für eine Beziehungsethik: Allgemeine Überlegungen zu einer Ethik der Erziehung

Im Rahmen unserer Literatur-Recherche zum Thema "Ethik" stießen wir auf Hans-Hartmut Karg, welcher sich in ca. 140 Veröffentlichungen zu vielfältigen Fragen der Erziehung äußerte. Dieser veröffentlichte auch ein dreibändiges Werk der "Erziehungsethik". 1988 veröffentlichte dieser einen Artikel zum Thema: "Erziehungsethik als Motivations- und Orientierungshilfe des Lehrers." In diesem Artikel setzt sich der Autor mit der Frage auseinander, in welcher Tradition die Erziehungsethik stehe und welche Aufgabe sie in der heutigen Zeit hätte. Die Erziehungsethik, so H.-H. Karg, muß dem Lehrer Leitbilder aufzeigen, die ihm Motivation und Orientierung für sein pädagogisches Handeln geben.

Ethik ist gemäß H.-H. Karg eine Teildisziplin der praktischen Philosophie. Sie befaßt sich mit der Frage, wie Menschen handeln sollen, Erziehungsethik befaßt sich demnach mit der Frage, wie Lehrer/Erzieher handeln sollen.

H.-H. Karg beschreibt in seinen Ausführungen zur Erziehungsethik, daß in Deutschland spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Ethik immer mehr als störend in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaften bewertet wurde und daher langsam aus dem Erzieherhandeln ausgeblendet worden sei.

Die Verdrängung ethischen Denkens und Forschens hatte für Deutsche unseres Erachtens verhängnisvolle Folgen. Stürzten sich doch jene philosophischen Zulieferer des Nationalsozialismus bereitwillig auf die ruinierte Erziehungsethik, um etwas daraus zu machen, was ihren nationalsozialistischen Dogmen entsprach. Die Folgen sind uns

hinlänglich bekannt. Nach 1945 machte sich dann das Vorurteil in den Erziehungswissenschaften breit, daß Ethik mitverantwortlich an der NS-Pädagogik sei. H.-H. Karg hält diese Sicht für ungerechtfertigt, da die ethischen Gedanken des 19. Jahrhundert bereits zu Anfang des 20. Jahrhundert zerstört gewesen seien. Die Folgen des genannten Vorurteiles sind unseres Erachtens bis heute in der Pädagogik insofern spürbar, als daß nach 1945 keine umfassende ethische Neuorientierung in Form einer offiziellen wissenschaftlichen Disziplin in der Pädagogik und noch weniger in der Heil- und Sonderpädagogik stattfand.

H.-H. Karg betont, daß es gerade in neuerer Zeit Bemühungen von Seiten der Erziehungswissenschaftler gegeben habe, Pädagogik auch wieder in Verbindung mit Ethik zu betrachten, und daß von Seiten einiger Erziehungswissenschaftler gefordert worden sei, in die erste Phase der Lehrerausbildung ethische Überlegungen miteinzubeziehen. Als Begründung für diese auch von ihm selbst unterstützte Forderung führt H.-H. Karg an, daß Lehrer (auch Soziale Helfer - Anmerkung der Verfasserinnen) Kraft und Hilfe für ihre Schwerstarbeit als Pädagogen brauchten. Diese Kraft und Hilfe, so H.-H. Karg, könne ein Lehrer aus der Hinzuziehung ethischer Ideale gewinnen:

"Offenbar reicht es für den professionalisierten Lehrer nicht mehr aus, Erziehungswissenschaften und Rollenverhalten zu erlernen; er braucht auch eine Idealität, welche ihm Stütze und Weitblick, Trost und Halt bieten kann, wenn er mit seiner Erfahrung, seiner Menschenkenntnis und mit seinen Bemühungen insgesamt im einen oder anderen Fall scheitert, wenn es ihm nicht gelingt, Dialog und Bezug herzustellen". (77)

Denn, so führt H.-H. Karg weiter aus, die ethische Frage werde für Lehrpersonen immer dann bedeutsam, wenn sie mit Mißerfolgen in ihrem Berufsleben konfrontiert würden. Im Zusammenhang mit solchen Mißerfolgserlebnissen werde stets die Frage relevant, aus welchen Idealen (Leitbildern) eine Lehrperson ihre Motivation zieht, an ihren Mißerfolgen nicht zu verzweifeln und sich die Hoffnung zu bewahren, durch ihr Handeln doch noch zu einem Erfolg zu gelangen.

Aufgrund der Tatsache, daß die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie zu den jüngsten Fachrichtungen der Sonderpädagogik gehört - erst 1960 wurde die Schule für Erziehungshilfe als Sonderschule offiziell anerkannt (78) - nimmt es nicht Wunder,

daß sich unseres Erachtens bisher explizit keine offizielle ethische Fundierung dieses Fachbereiches entwickelte.

Aufgrund der besonderen Situation von Lehrhelfern bzw. Sozialen Helfern, die im Bereich der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie tätig sind, ist es umso notwendiger, motivierende Leitbilder für Sonderschullehrer und Diplom-Heilpädagogen bzw. Soziale Helfer aufzuzeigen, da sie es mit Kindern und Jugendlichen in besonderen Problemlagen zu tun haben, denen "Normal"-Pädagogen nicht mehr weiterzuhelfen wußten. Das Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen sei oftmals so belastend und bedrohlich für andere, daß es auch für die Sozialen Helfer schwer sei, immer pädagogisch angemessen zu reagieren und prosoziale Förderprozesse auszulösen.

Deshalb stellte die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie in der Person von Karl-J. Kluge in der Sonderschullehrer-Ausbildung und Diplom-Heilpädagogen-Ausbildung den Aufbau der pädagogischen Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Soziale Helfer, wie Diplom-Heilpädagogen und Sonderschullehrer, sollen dadurch, daß sie menschliche Fähigkeiten in Seminaren erleben und praktizieren, darin gefördert werden, die nötigen und erforderlichen menschlichen Qualifikationen und Fähigkeiten zu erwerben, um auf diese Weise ihren strapaziösen pädagogischen/erziehungstherapeutischen Aufgaben trotz etwaiger Mißerfolge gerecht zu werden. Als Beispiel für den Aufbau sowie die Stabilisierung der pädagogischen Persönlichkeit verweisen wir auf die Beiträge von H. W. Jansen zum Lernen als Dialog sowie von R. Heidenreich zur Supervision in dieser Veröffentlichung.

Die für eine Beziehungsethik praxisrelevante ethische Fragestellung wäre demnach die, welche Leitbilder der Beziehungsethik zugrunde liegen, die sich motivierend auf die Lernhelferpersönlichkeit auswirken und ihm Mut machen, seinen Dienst am Benachteiligten voll und differenziert zu erfüllen.

Karl-J. Kluge postuliert, daß Grundlagen für eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie in Theorie und Praxis der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens bereits implizit vorhanden seien. Schon 1969 verwies dieser darauf, daß in der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens (bzw. der damaligen Erziehungsschwierigen- bzw. Verhaltensauffälligenpädagogik)

"das Erzieherische eine Vorrangstellung im Unterricht besitze". (79)

Das "Erzieherische" und das "Bezieherische" der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie gewinnt hier spezielles Profil durch die Betonung der Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung für den pädagogischen Prozeß. Dieses spezielle Profil kommt im von Karl-J. Kluge eingeführten Begriff der "Beziehungsethik" zum Tragen. Insofern kann unseres Erachtens die "Beziehungsethik" als Sonderform einer allgemeinen pädagogischen Ethik verstanden werden. Aus diesem Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen ergibt sich unseres Erachtens die Konsequenz, daß sich zwischen den allgemeinen Aussagen einer Ethik der Erziehung (= Erziehungsethik) und den speziellen Ausführungen zur Beziehungsethik inhaltliche Übereinstimmungen herausarbeiten lassen müssen.

Als ersten Hinweis auf eine Erziehungsethik verweist H.-H. Karg auf den deutschen Pädagogen des 19. Jahrhunderts E.-D. Schleiermacher. Dessen erstes erziehungsethisches Postulat lautet:

"Die Ungleichheit soll kein Werk der Erziehung selbst sein." (80)

Aus diesem ethischen Postulat E.-D. Schleiermachers entwickelt H.-H. Karg die ethische Forderung, daß jede nicht individuell verursachte, sondern gesellschaftlich (angestammt) verursachte Ungleichheit durch Erziehung überwunden werden müsse. Ob der Erziehung durch Erzieherhandeln eine Überwindung vorhandener Ungleichheit gelingt, ist für E.-D. Schleiermacher eine "Probe auf die Ethik". Dem Erzieher weist E.-D. Schleiermacher in diesem Zusammenhang in seinem zweiten ethischen Postulat folgende Aufgabe und Verantwortung zu:

"Der Erzieher kann das Ungleichheitsproblem nicht wegdiskutieren, übersehen, deshalb muß er sich aufgrund seiner erworbenen Menschenkenntnis und aufgrund seiner Professionserfahrung solchen Erziehungsformen zuwenden, die fordernd und förderlich zugleich Ungleichheit dort überwinden, wo sie angestammt sind." (81)

Als einen zweiten Hinweis auf eine mögliche Qualifizierung von Erziehungsethik stellt H.-H. Karg dar, daß die Hauptrichtung der Erziehungsethik des 19. Jahrhunderts in der Hinwendung zum Kind als eigenständiger Person bestand. Weiter führt er aus, daß die heutige Erziehungsethik ebenfalls auf das Kind selbst gerichtet sei, jedoch primär vom Erzieher und seinen Anschauungen ausgehe. Das pädagogische Leitbild wird vom einzelnen Lehrer individuell gewählt. Es sollte jedoch grundsätzlich, um sich im Sinne eines positiven Ideals auf Leh-

rerverhalten auszuwirken, von einem optimistischen, positiven und zukunftsbezogenen Menschenbild geprägt sein. Ein solches optimistisches Menschenbild impliziert, sich nicht nur an den Bedingungen und Grenzen, sondern auch an den potentiellen Möglichkeiten des Lerners zu orientieren.

Als einen dritten Hinweis auf erziehungsethische Überlegungen nennt H.-H. Karg den Bereich der "Führungslehre". Die Führungslehre umfaßt nach seiner Auffassung als negativ zu bewertende Stile den autoritär-/autokratischen und den des laissez-faire-Stil (im Sinne von "einfach machen lassen"). Nur der sozial-integrative Erziehungsstil könne als positiv bewertet werden. H.-H. Karg weist darauf hin, daß auch dieser Führungsstil nur dann positive Auswirkung zeige, wenn er im pädagogischen Handeln nicht nur als Lehrtechnik technokratisch praktiziert werde. Führung und Leitung erfordern vielmehr die gesamte Person des Leitenden/Lehrenden und müssen von diesem als richtiges und notwendiges Handeln erachtet werden. H.-H. Karg führt aus, daß in der heutigen Zeit viele Eltern ihrer Pflicht und ihrem Recht auf "Führung" ihrer Kinder nicht mehr nachkämen. Deshalb fordert er, daß Lehrer diese Aufgabe bewußt übernehmen, damit Schüler in der Schule die Möglichkeit finden, durch persönliche Bezüge Vorbild- und Modellbeziehungen aufzubauen. Dafür sei es nötig, daß Soziale Helfer im pädagogischen Feld aufgrund persönlicher Überzeugungen handeln, und nicht nur aufgrund eines vordergründigen Rollenverständnisses ihrer Lehrer-Rolle. Denn das Interesse an Sachgegenständen entwickelt sich gerade in der Elementar-Erziehung, so H.-H. Karg, über die Größe einer Erzieherpersönlichkeit.

Diese allgemeinen Feststellungen zu einer Ethik der Erziehung (Erziehungsethik) können uns nunmehr als Anhaltspunkt dienen, Aussagen bezüglich der schon mehrfach angesprochenen Beziehungsethik zu machen.

5.3 Von der allgemeinen Ethik der Erziehung (Erziehungsethik) zu einer Beziehungsethik der Beziehung (Beziehungsethik)

Im vorangegangenen Kapitel haben wir anhand der Überlegungen des Pädagogen H.-H. Karg allgemeine Aspekte eines ethischen Fundaments der Erziehung dargelegt (Erziehungsethik). Im folgenden sollen diese ethischen Aspekte weitergeführt werden in Richtung auf eine Beziehungsethik, welche die zwischenmenschliche (Lerner-Lernhelfer-) Beziehung in das Zentrum ihrer Betrachtungen rückt (Beziehungsethik). Wir werden zeigen, daß sich eine Beziehungsethik der Bezie-

hung im Rahmen der allgemeinen Erziehungsethik dadurch ausgezeichnet, daß die zentrale ethische Sollensforderung lautet: "Keine Erziehung ohne Beziehung" bzw. "Ohne Beziehung keine Erziehung".

Der im vorhergehenden Kapitel benannte erste Aspekt der Erziehungsethik (Erziehung als Überwindung "angestammter" Ungleichheit) kann folgendermaßen in die Erziehungsethik der Beziehung ("Beziehungsethik") eingebracht werden:

Die von uns durchgeführte Literaturanalyse der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie ergab bereits, daß diese davon ausgeht, daß erwartungswidriges Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht aufgrund angeborener, individueller, abnormer Persönlichkeitsmerkmale entsteht, sondern sich häufig im Wechselspiel mit vielfältigen belastenden und überfordernden äußerlichen Einwirkungen im familiären, ökonomischen und außerschulischen Bereich entwickelt. Erwartungswidriges Verhalten entsteht demnach aufgrund von gesellschaftlicher, d.h. "angestammter", Ungleichheit und der sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Norm. Zu diesen angestammten Ungleichheiten zählen auch die unterschiedlichen qualitativen Eigenschaften von elterlichem Verhalten. Erwartungswidriges Verhalten zieht oftmals eine ungleiche Behandlung (Stigmatisierung) sowie real ungünstigere/belastendere persönliche Entwicklungschancen für das betroffene Kind nach sich.

Ein beziehungsethisches Ziel der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie ist es demnach, (gesellschaftlich bedingte) Ungleichheit zu überwinden. Das Ziel der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie, den betroffenen Schülern zur Resozialisierung zu verhelfen und somit die angestammte Ungleichheit zugunsten des Benachteiligten zu überwinden, entspricht der erziehungsethischen Forderung E.D. Schleiermachers. Die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie und deren Beziehungsethik führt diese ethische Forderung jedoch dahingehend fort, daß sie postuliert, die erzieherische Überwindung angestammter Ungleichheit sei nur durch eine spezifische Lernhelfer-Lerner-Beziehung möglich (d.h. also: Ohne Beziehung keine Erziehung in Richtung auf Gleichwertigkeit und gleiche Chancen). Es werden jene Förderungen für die Resozialisierung von benachteiligten und überforderten Schülern eingesetzt, die andere als die bisher erlebten Beziehungserfahrungen und damit eine Überwindung der angestammten Ungleichheit ermöglichen.

Der zweite o.g. Aspekt der Erziehungsethik (Förderung der positiven Ressourcen des Lerners) kann folgendermaßen in Richtung auf eine Erziehungsethik, welche die zwischenmenschliche Beziehung in ihr Zentrum rückt, weitergeführt werden: Die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie ist eine auf das auffällige Kind bzw. auf den Menschen in seinem erwartungswidrigen Verhalten gerichtete Förderpädagogik, welche diese o.g. Gedanken H.-H. Kargs aufgreift und weiterführt. Bei der Zielgruppe der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie handelt es sich um Heranwachsende, welche durch ihre negativen, dissozialen und erwartungswidrigen Verhaltensäußerungen in ihrem sozialen Umfeld auf Grenzen (Ablehnung, Sonderschulüberweisung, Heimunterbringung usw.) stoßen. Ein "beziehungs-ethisch" fundierter erziehungstherapeutischer Umgang mit einem solchen Heranwachsenden setzt voraus, daß der Soziale Helfer im pädagogischen Alltag aufgrund seines Menschenbildes davon überzeugt ist, daß in jedem Lerner in besonderer Problemlage Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne von positiven Ressourcen liegen, welche durch erziehungstherapeutische Lerner-Lernhelfer-Beziehungen geweckt und gefördert werden können und müssen (d.h. ohne Beziehung keine Erziehung im Sinne von Förderung der positiven Ressourcen der Lerner). Diese Überzeugung von der Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung für die Resozialisierung des erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden wirkt sich auf den Lernhelfer in der Weise aus, daß er trotz etwaiger Mißerfolge in seiner Arbeit die grundsätzliche Haltung nicht aus den Augen verliert, durch seine erziehungstherapeutischen Beziehungsangebote das "Gute" in seinen Lernern fördern zu können und zu wollen.

Der dritten o.g. allgemeinen erziehungsethischen Aspekt (sozialintegrative Führung von Lernern) schlägt sich schließlich wie folgt in einer Erziehungsethik der Beziehung nieder: Anhand unserer Literaturanalyse ist uns deutlich geworden, daß der Bereich der Führungslehre in der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens sehr umfassend ist. Daß das Führen von Lernern in besonderen Problemlagen erforderlich sei, um diesen zur Resozialisierung zu verhelfen, wird immer wieder in grundlegenden Aussagen zur Kölner Erziehungsschwierigen-Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie herausgestellt. Der zu Beginn der Kölner Erziehungsschwierigen-Pädagogik favorisierte sozialintegrative Führungsstil ist im Laufe der Zeit immer wieder unter Einbeziehung neuer Erkenntnisse erweitert, modifiziert und differenziert worden. Bereits 1969 wies Karl-J. Kluge darauf hin, daß der Erfolg dieses Führungsstiles von der Persönlichkeit desjenigen abhängt,

der ihn praktiziert. In seinen Seminaren bringt er diese seine Haltung häufig in dem Kernsatz: "Unterricht - das bist du!" zum Ausdruck.

Kinder und Schüler in besonderen Problemlagen bedürfen der Führung und Leitung noch mehr als solche Kinder, welche nicht solchen Problemsituationen und Belastungen ausgesetzt sind und waren. Denn Kinder in besonderen Problemlagen stammen überwiegend aus Familien oder Bezugsfeldern, in denen Eltern oder andere Bezugsfiguren ihren Erziehungsaufgabe aus den verschiedensten Gründen nicht kindgerecht nachgekommen sind. Gerade der Mangel an persönlichen Bezügen und vorbildhaften Modellbeziehungen verursacht oftmals erwartungswidriges Verhalten. Deshalb hat die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie zum Ziel, als ersten Schritt sonderpädagogischen Handelns diese personalen Bezüge und Modellbeziehungen zwischen Lernhelfer und Lerner über ihr Menschenbild und über spezielle Führungsstile sowie über das Vorbild des Lernhelfers zu entwickeln. Über diese personalen Bezüge sollen dann, nach Maßgabe der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens, die sachbezogenen sowie sozialen Lernprozesse der Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten erfolgen.

Diesen dritten erziehungsethischen Aspekt greift die "Beziehungsethik" demnach dadurch auf bzw. führt ihn fort, indem sie postuliert, daß eine Führung und Leitung von erwartungswidrigen Lernern im Sinne eines "sozialintegrativen Führungsstils" nur möglich ist, wenn zwischen Lerner und Lernhelfer eine vertrauensvolle und stabile Beziehung entwickelt, gefördert und gepflegt wird (d.h.: Ohne Beziehung keine Erziehung im Sinne von Leitung und Führung).

Zusammenfassend stellen wir fest, daß die Vorüberlegungen Karl-J. Kluges, wonach durch die Vorrangstellung der zwischenmenschlichen Beziehung in der Theorie und Praxis der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Erziehungstherapie inhaltliche Elemente einer Beziehungsethik bereits implizit und explizit vorhanden sind, sich aufgrund unserer Analysen und Recherchen bestätigt haben. Wir haben gezeigt, daß die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie allgemeine erziehungsethische Überlegungen in Richtung auf eine Erziehungsethik der Beziehung spezifiziert: Ohne Erziehung(sethik) keine Beziehung!

5.4 Ohne Beziehungsethik keine Erziehung

oder:

Fünf Thesen zur Kölner "Beziehungsethik"

Im folgenden werden aus den vorhergehenden Ausführungen und Überlegungen fünf Thesen zur Beziehungsethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie abgeleitet.

Hieraus wiederum folgern wir Sollensforderungen bezüglich eines optimalen Lerner-Lernhelfer-Verhältnisses:

1. Die Beziehungsethik für sonderpädagogisches Lernhelfer-Verhalten ist, gemäß ihrer sonderpädagogischen Aufgabe, der Erziehung vorgeordnet. Karl-J. Kluge faßt diesen Sachverhalt in dem Kernsatz zusammen: "Ohne Beziehung keine Erziehung!"
2. Ethisches Ziel der Beziehungsethik ist es, Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene in besonderen Problemlagen mit Hilfe von personenzentrierten Beziehungsangeboten darin zu unterstützen, ihre unverschuldet entstandenen, ungleichen Entwicklungschancen zu überwinden.
Dieses Ziel stellt wiederum folgende Forderungen an Soziale Helfer für Benachteiligte und für Menschen in besonderen Problemlagen:
 - Es sollten nur solche Beziehungs- und Interventionsformen gewählt werden, die der Überwindung ungleicher Entwicklungschancen förderlich sind.
 - Die von Lernhelfern gewählten Erziehungsformen bzw. Interventionsformen müssen einem dialogischen Beziehungsverhältnis zwischen Lernhelfer und Lerner zuträglich sein.
3. Beziehungsethik hat zum Ziel, Menschen in besonderen Problemlagen durch menschlich-vorbildliches Verhalten von Seiten der Sozialen Helfer dabei zu unterstützen, ihre eigenen Handlungsweisen auf positive Werte und Lebensziele auszurichten.
4. Beziehungsethik gibt dem Sozialen Helfer Leitbilder an die Hand, die ihm ermöglichen, trotz etwaiger Mißerfolge der pädagogischen Aufgabe nachzukommen, mit Benachteiligten und Beeinträchtigten tragfähige und erziehungsförderliche Beziehungen aufzubauen.
Das Leitbild der Beziehungsethik geht von einem positiven, optimistischen und zukunftsorientierten Menschenbild aus. Über dieses positive Menschenbild hinaus ist im Leitbild der Beziehungsethik die Bedeutung der personalen zwischenmenschlichen Beziehung für eine positive menschliche Entwicklung verankert.

5. Beziehungsethik erfordert Führungswillen und Führungsfreude seitens Sozialer Helfer. Der erforderliche und erwünschte Führungsstil muß der Persönlichkeit und dem persönlichen Stil des Sozialen Helfers entsprechen. In seiner individuellen Ausprägung muß der Führungsstil jedoch grundsätzlich so geartet sein, daß er der Pflege, dem Aufbau und dem Erhalt menschlicher personaler. Bezüge und Modellbeziehungen in den pädagogischen - und darüber hinaus in anderen mitmenschlichen - Beziehungen zuarbeitet.

5.5 Das dialogische Erziehungsverhältnis als Konsequenz der Kölner Beziehungsethik

Im folgenden beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Art von Modellbeziehung die Beziehungsethik, wie wir sie dargestellt haben, impliziert. Es soll also darum gehen, welche Leitbilder pädagogischer Führung die Beziehungsethik anbietet, um dem Lernhelfer eine Leitlinie für sein mitmenschlich-pädagogisches Handeln zu geben. Wir werden herausstellen, daß die von der Beziehungsethik implizierte pädagogische Modellbeziehung eine "dialogische Beziehung" ist und daß dem Lernhelfer somit nahegelegt wird, in Form eines "dialogischen" Verhältnisses mit seinen Lernern lernförderlich umzugehen.

Für die weiterführende Auseinandersetzung beziehen wir die Aussagen der Bindungstheorie, die Ergebnisse der von uns erstellten Literaturanalyse, die Überlegungen Karl-J. Kluges bezüglich seiner Beziehungsethik sowie die Thesen zweier weiterer Autoren, welche sich konkret mit dem "dialogischen Beziehungsverhältnis" auseinandergesetzt haben, mit ein.

Einer dieser Autoren ist der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber. Unseres Wissens ist er der erste gewesen, der den Begriff des "Dialogs" für das erzieherische Lehrer-Schüler-Verhältnis inhaltlich füllte. Der zweite Autor ist Martin Heitger. Er steht mit seinem Verständnis des dialogischen Umgangs in der Tradition Martin Bubers: M. Heitger hat die Gedankengänge M. Bubers für vielfältige Bereiche der Pädagogik aufgeschlossen und dort etabliert. Der Verweis auf weitere Autoren erfolgt aufgrund ihrer Aussagen zu bestimmten Teilaspekten des dialogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Im folgenden werden wir Aussagen zum Dialogischen darstellen und Verbindungen zur Thematik der Kluge'schen "Beziehungsethik" herstellen.

5.5.1 Vom Vertrauens-Vorschuß (Bonus) zur Vertrauens-Annahme und zur Vertrauens-Rückzahlung

oder:

Aspekte des Dialogischen in der Kölner Beziehungsethik

Karl-J. Kluge verweist darauf, daß die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie bereits wesentliche Elemente einer Beziehungsethik beinhaltet. Worin, so stellt sich uns die Frage, liegt das weiterführende Element der Kölner Beziehungsethik, d.h. inwiefern geht eine Beziehungsethik über die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie hinaus?

Als erstes erhebt die "Beziehungsethik" schon allein durch ihre Begrifflichkeit die zwischenmenschliche Beziehung in den Vordergrund. Durch diese Begrifflichkeit wird der Vorrangstellung der zwischenmenschlichen Beziehung in der Erziehungstherapie und Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens eine explizit gewichtige Bedeutung zugemessen.

Als zweites tritt die "Beziehungsethik" einer Entwicklung in den Erziehungswissenschaften entgegen, die M. Heitger folgendermaßen charakterisierte: Die modernen Erziehungswissenschaften hätten aufgrund der Überbetonung des empirisch-rationalen Wissenschaftsbegriffes die ethische Dimension aus ihren pädagogischen Bezügen fast völlig verdrängt (82). Das Verdrängen der Ethik aus der Erziehungswissenschaft mache sich schon in deren Sprache bemerkbar:

"Lehrerpersönlichkeit ist durch Rolle ersetzt, Handeln wird zum Rollenspiel, Lehren zur Steuerung kognitiver Prozesse, Erziehung zum Arrangement zielführender Sozialisationsfaktoren. (...) In diesem Modell pädagogischen Handelns wird persönlicher Umgang, personale Begegnung und personengebundenen Führung zum technisch verstandenen Prozeß, zur Intervention, Information, Instruktion, zum Arrangement günstiger Determinanten. Der Lehrer als Subjekt, als Person ist nicht mehr gefragt. Er könnte im Grunde durch Automaten, durch Informationssysteme, kybernetische Regelkreise ersetzt werden." (83)

Der Begriff der Klugeschen Beziehungsethik hingegen verweist auf den Lernhelfer als Subjekt. Denn in "kybernetischen Regelkreisen" und bei auf mechanische Wissensvermittlung ausgerichteten "Lehrer-Rollen" können Lerner wenig tragfähige Beziehungen aufbauen. Dazu brauchen sie Lehrerpersönlichkeiten, die durch eine personengebundene Führung den Lernern die Möglichkeit zur personalen Bindung ermögli-

chen. Karl-J. Kluge setzt für diese Aufgabe als Grundhaltung des Lernhelfers voraus, daß der Lernhelfer selbst von der Aufgabe erfüllt ist, der Idee der Menschenführung dienen zu wollen (84).

Die Aufgabe der personenzentrierten Führung setzt ein hohes Maß an Verantwortung im Lernhelfer voraus. Denn in der Führung, Beratung und Förderung von Menschen könnte die zwischenmenschliche Beziehung z.B. als Quelle der Macht über andere mißbraucht werden (85). Um ein solches Vergehen zu verhindern, stellt sich die Forderung nach einer dialogischen Beziehungsethik. Denn wie im folgenden noch darzustellen sein wird, schließen sich der dialogische Umgang und der Mißbrauch zwischenmenschlicher Beziehungen aus.

Das "Dialogische" der Kölner Beziehungsethik ist demnach die ethische Grundlage für pädagogisches Handeln; sie muß über jeder Methodik und Verhaltensstrategie stehen. Denn nur wenn der Lernhelfer über ethische Werte verfügt, ist er in der Lage, die in der Theorie und Praxis der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens-/ Erziehungstherapie vermittelten Methoden und Übungen zum Wohle der benachteiligten bzw. lernblockierten Lerner einzusetzen.

Die im folgenden vorzunehmende inhaltliche Bestimmung des "Dialogischen" stellt für uns einen ersten Versuch dar, dem Lernhelfer ein Leitbild vorzustellen, welches Orientierungspunkte für den sonderpädagogischen Umgang mit Menschen in besonderen Problemlagen geben kann. Die Grundelemente des "Dialogischen" beschreiben wir im folgenden:

"Dialog" beschreibt eine spezifische Dimension des zwischenmenschlichen Umganges. Der Begriff des "Dialogs" wird im allgemeinen als eine Form des Wechselgespräches begriffen. Für eine Beziehungsethik greift dieses allgemeine Verständnis indes zu kurz, denn man kann Lerner in besonderen Problemlagen nicht dadurch resozialisieren, daß mit ihnen rational Dialoge über ihr erwartungswidriges Beziehungsverhalten geführt werden. Das dialogische Moment einer Beziehungsethik muß demnach den Bereich der positiven zwischenmenschlichen Beziehung mit einschließen.

Sokrates ist unter anderem dadurch bekannt geworden und über 2000 Jahre bekannt geblieben, weil er den Dialog als den förderlichen Aspekt für das Philosophieren praktizierte. M. Buber hat unseres Wissens als erster den zwischenmenschlichen Dialog als Grundlage für

die Entwicklung einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung (im pädagogischen Verhältnis) angesehen.

Der zwischenmenschliche Dialog beinhaltet eine Ich-Du-Beziehung. In der Natur des Menschen, so postuliert M. Buber, existiert der "Trieb nach Verbundenheit". Der Trieb nach Verbundenheit bringt den Menschen zu Erfahrungen des "Du-Sagens" (86). Der Trieb nach Verbundenheit verweist demnach auf die soziale Natur des Menschen in dem Sinne, daß der Mensch von Natur aus dazu neigt, zwischenmenschliche Bindungen zu suchen. Daraus folgern wir, daß die soziale menschliche Natur auch als "dialogisch" bezeichnet werden darf.

Wird dem menschlichen Bedürfnis eines Lerners nach Dialog durch eine kompetente Bindungsperson, durch ein konkretes "DU" Rechnung getragen, dann entwickelt sich eine tiefe Verbundenheit zwischen beiden Beziehungspartnern; es entsteht das "dialogische Verhältnis". Die erste dialogische Beziehung besteht in der Regel zwischen Mutter und Kind (87).

Das Grundmerkmal des dialogischen Verhältnisses ist, so M. Buber, das der "Umfassung". "Umfassung" beinhaltet folgende Elemente: ein irgendwie geartetes Verhältnis zweier Personen zueinander; ein von beiden gemeinsam erfahrener Vorgang, an dem mindestens einer tätig partizipiert, indem er in der Lage ist, die gemeinsame Situation von der Gegenseite des anderen aus zu erfahren.

Das Merkmal der "Umfassung" kennzeichnet keine momentane Situation, sondern muß im zwischenmenschlichen Verhältnis kontinuierlich erfahrbar sein. Entspricht eine zwischenmenschliche Beziehung dem Merkmal der Umfassung, dann lebt die dadurch entstandene Dialogik auch über räumliches Getrenntsein der Personen fort

"als die stets potentielle Gegenwärtigkeit der einen (Person) für die andere, als äußerungsloser Verkehr". (88)

Ist diese potentielle Gegenwärtigkeit zwischen zwei Menschen entstanden, dann entsteht ein Vertrauensverhältnis zwischen diesen beiden. Im erzieherischen Verhältnis; so M. Buber, entsteht das Vertrauen eines Lerners zu seinem Lernhelfer durch die "einseitige Umfassung" des Lernhelfers. Als "einseitig" gilt diese Art von Umfassung deshalb, weil es die Aufgabe des Lernhelfers ist, zu spüren und zu erleben, "wie das (Kind) tut" (89) und dadurch das Kind in seiner In-

dividualität vollständig zu erfassen. Der Lerner hat diese Aufgabe nicht. Das "innerlichste Werk" eines so entstandenen erzieherischen Verhältnisses ist das Vertrauen:

"Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt - das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. Weil es diesen Menschen gibt, kann der Widersinn nicht die wahre Wahrheit sein. Weil es diesen Menschen gibt, ist gewiß in der Finsternis das Licht, im Schrecken das Heil und in der Stumpfheit der Mitlebenden die große Liebe verborgen." (90)

Vertrauen, welches so stark ist, daß es dem Lerner den Ausblick vermittelt, daß selbst, wenn die äußeren Umstände bedrohlich sind, er immer Hoffnung auf eine tragfähige Beziehung haben darf, dieses Vertrauen ist immer an eine spezifische Person geknüpft. Vertrauen kann nur entstehen in der Sicherheit des Lerners, daß dieser eine spezielle und zuverlässige Mensch für ihn da ist. Diese spezifischen Entwicklungskonstellationen des Vertrauens zwischen Lerner und Lernhelfer impliziert, daß Lernhelfer, seien es die Eltern, Lehrpersonen oder außerschulischen Erzieher, sich ihrer Verantwortung und ihrer Bedeutung für den Lerner und dessen Persönlichkeitsentwicklung stets bewußt sein müssen.

Die von M. Buber dargelegten Überlegungen haben für den dialogischen Aspekt der Beziehungsethik, wie sie in der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens verstanden wird, folgende Konsequenz:

Ziel der Beziehungsethik ist es, daß Lernern in besonderen Problemlagen geholfen wird, sich mit Hilfe ihrer eigenen Fähigkeiten und unter fachkompetenter Begleitung aus ihren Problemlagen "herauszuarbeiten". Damit sich Lerner in besonderen Problemlagen aus ihren problematischen Lebenssituationen herausarbeiten können, bedürfen sie erzieherischer Beziehungsverhältnisse, die ihnen eine solche positive Bewältigung ihrer Problemlage ermöglichen. Ein derartig strukturiertes und qualifiziertes Beziehungsverhältnis muß, so Karl-J. Kluge, ein dialogisches sein.

Der Kern des "dialogischen Beziehungsverhältnisses" ist nach M. Buber das Vertrauen. Auch die Beziehungsethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie geht davon aus, daß es im pädagogischen Verhältnis darum geht, daß eine

"Brücke zwischen Lernhelfer und Lerner entsteht, die den einen für den anderen aufschließt und Vertrauen sowie Vertrauenswürdigkeit aufkommen läßt". (91)

Anhand unserer Literaturanalyse konnten wir nachweisen, daß das Entstehen einer stabilen Beziehung zwischen Lernhelfer und Lerner die Grundbedingung dafür ist, daß Lerner in besonderen Problemlagen Vertrauen zu ihren Lernhelfern fassen, um sich über diese Vertrauensbeziehungen aus ihren problematischen und belastenden Lebenssituationen herausarbeiten zu lernen. Aufgrunddessen kommt dem Lernhelfer, will er gemäß der Klugeschen Beziehungsethik handeln, die personale Verantwortung zu, diese Vertrauensbeziehung zum Lerner innerlich anzunehmen, sich psychisch und physisch darauf einzulassen und sie im pädagogischen Umgang zu leben. Für uns zeigt sich an dieser Stelle, daß Karl-J. Kluges Beziehungsethik wichtige Elemente der von M. Buber dargestellten Gedanken zum "Dialogischen" enthält.

Auch die Bindungstheorie, die wir kennengelernt haben, stützt sich auf derartige Grundelemente des "Dialogischen". So beweisen die aktuellen Forschungsergebnisse, daß die Möglichkeit einer Vertrauensbildung in der zwischenmenschlichen Beziehung die wichtigste Grundlage für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts eines jeden Menschen bildet. Das positive Selbstkonzept wiederum bildet die Grundlage für eine positive Lebensgestaltung. Damit überhaupt Vertrauen zwischen Lernhelfer und Lerner entsteht, ist aus der Sicht der Bindungstheorie, wie sie K. Grossmann versteht, eine spezifische Beziehung zwischen Lernhelfer und Lerner notwendig, also eine individuelle dyadische Beziehung, wie z.B. zwischen Mutter und Kind. Gelingt die Vertrauensbeziehung zwischen Mutter und Kind nicht, müßte spätestens in der Schule die Chance bestehen, in der Familie entstandene zwischenmenschliche Defizite oder ein entstandenes Falschlernen in einer Art von postnataler vertrauensvoller Beziehung, d.h. durch ein dialogisches Verhältnis zum Lernhelfer, nachzuholen.

Wie in unseren Thesen zur Beziehungsethik bereits formuliert, soll das "dialogische Beziehungsverhältnis" Lernern in besonderen Problemlagen helfen, ihre ungleichen Lebenschancen zu überwinden. Eine solche Sichtweise schließt ein, daß die Lerner

"in ihren Lehrpersonen auch Menschen entdecken, die menschlich sind und bleiben - und Menschliches in Kindern bewirken". (92)

Um ein dialogisches Vertrauens- und Beziehungsverhältnis zu ihren Lernern aufbauen und aufrechterhalten zu können, müssen Lernhelfer spezifische Fähigkeiten und Grundhaltungen mitbringen. Wir wollen im folgenden die menschlichen Grundwerte des dialogischen Beziehungsverhältnisses als spezifische "Lehrer-Tugenden" darstellen.

5.5.2 Die menschlichen Grundwerte des dialogischen Beziehungsverhältnisses

oder:

Fünf "Tugenden des Lehrers"

Eine umfassende Darlegung der im dialogischen Beziehungsverhältnis zugrunde gelegten Grundwerte fanden wir bei M. Heitger. Dieser Erziehungsphilosoph beeindruckte uns durch seine Aussagen über das dialogische Erziehungsverhältnis:

"Für wirkliche Menschenbildung ist ein Handeln erforderlich, das um die Voraussetzung des anderen als Person weiß. Dieses Wissen hat verpflichtenden Charakter. Gemeint ist jene durchgängige Maxime, die den anderen in seinem Person-Sein ernst nimmt, die ihn als ein ALTER-EGO respektiert, als personales DU, dem ich im dialogischen Prinzip verbunden bin. Dialog ist jene Form des mitmenschlichen Umganges, in dem der andere nicht gleichgültig wird, ohne bevormundet zu werden: Es ist jene Form mitmenschlichen Handelns, das nicht absichtslos ist und denn nicht der Gefahr verfällt, den anderen unter diese Absicht zu zwingen, ihn beherrschen zu wollen. Die im Gedanken des Dialogischen gegründete Pädagogik ermöglicht ein Handeln, das einerseits nicht richtungslos ist, andererseits den Anspruch von Freiheit und Selbstbestimmung nicht aufgibt oder einschränkt." (93)

In gewisser Weise mit M. Heitger übereinstimmend äußerte sich Karl-J. Kluge in seinen Vorüberlegungen zu seiner Beziehungsethik, als er sich die Frage stellte, was einerseits Menschen leitet, Gewalttaten auszuüben und was andererseits Sonderpädagogen und andere Soziale Helfer dazu veranlaßt,

"in den Dienst sozialen Helfens einzutreten und als Person zu handeln". (94)

In dieser Fragestellung Karl-J. Kluges kommt bereits zum Ausdruck, daß dieser Kölner Sonderpädagoge und Erziehungstherapeut den Begriff der "Person" nicht wertneutral, sondern als Ausdruck einer Grundhaltung nutzt. Als Person handeln beinhaltet demnach ein auf

Mitmenschen positiv ausgerichtetes Handeln. Wie schon umfänglich dargestellt, zeigen erwartungswidrige Schüler eher ein auf den Mitmenschen negativ ausgerichtetes Verhalten. Daß "auffällige" Kinder und Jugendliche diese Verhaltensweisen zeigen, ist in seinen Bedingungen - wie bereits ausgeführt - dadurch zu erklären, daß dieselben in ihrer bisherigen Entwicklung keinen oder wenig Menschen an ihrer Seite fanden, die sie in ihrem "Person-Werden" unterstützten. "Person" wird der Mensch aber in einer interpersonalen Beziehung. Dieses Wissen, daß der Mensch nur in der zwischenmenschlichen Beziehung sich zur Person entwickelt, ist, so M. Heitger, Voraussetzung für wirkliche Menschenbildung und hat "verpflichtenden" Charakter (95).

Dieser Verpflichtung trägt die Kölner "Beziehungsethik" schon in ihrer Begrifflichkeit Rechnung. Wir haben in bezug auf die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie auf vielfältige Weise aufzeigen können, daß in Theorie und Praxis dieser Wissenschafts- und Praxisdisziplin dem Lernhelfer Hilfen angeboten werden, seine emotionalen wie auch kognitiven Kenntnisse über das Person-Werden von Menschen zu erweitern bzw. auszubauen.

Die dargestellten Erkenntnisse der Bindungstheorie erhalten in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Sie liefern unseres Erachtens elementare Erkenntnisse darüber, wie bedeutsam die personale, dyadische und dialogische Beziehung für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Menschen (d.h. für seine "Person-Werdung") ist. Personwerdung des Lerners muß, so fordert Karl-J. Kluge ebenso wie M. Heitger, durch das dialogische Beziehungsverhältnis zwischen Lernhelfer und Lerner gewährleistet werden. Um in ein dialogisches Beziehungsverhältnis mit Lernern eintreten zu können, muß der Lernhelfer von einem Menschenbild geleitet sein, welches den Menschen als "einmalig, einzigartig und wertvoll" ansieht (96). Dieses Menschenbild beinhaltet das radikale Ernstnehmen des anderen in seinem "Person- und Subjektsein (...), als personales DU" (97). Das Ernstnehmen des personalen DU zeigt sich auch in der Forderung Karl-J. Kluges, daß jedem Lerner das Tempo für seine Entwicklung zuzugestehen sei, welches er aufgrund seiner Individualität und Einmaligkeit braucht. Ernstnehmen als Person beinhaltet, dem Lerner mit "Wertschätzung", "uneingeschränkter Akzeptanz" sowie in der Triade von "Achtung-Wärme-Fürsorge" entgegenzutreten (98).

In dieser Triade beinhaltet die Basiskomponente der "Achtung" die Achtung vor der Würde des Menschen. Die Achtung vor der Würde des Menschen schließt "Herrschen-Wollen" aus, d. h. sie fordert einen herrschaftsfreien Umgang im pädagogischen Prozeß. Die Basiskomponente der "Wärme" verweist darauf, daß dem Lernhelfer der Lerner nicht gleichgültig sein darf (99), denn Wärmeausstrahlung beinhaltet ein dem Lerner mitmenschlich zugewandtes Gefühl, das seinen Ausdruck wiederum in den Komponenten der "Wertschätzung" und der "uneingeschränkten Akzeptanz" erfährt. Die Basiskomponente der "Fürsorge" verweist schließlich auf die Verantwortung des Lernhelfers für den Schüler und dessen Person-Werdung. Ohne Übernahme von Verantwortung ist ethisches Handeln nicht möglich; sie ist der Grundstein ethischer Einstellungen. Verantwortung übernehmen bedeutet die Anerkennung von Handlungsmaximen (100).

Durch die Betonung dieser Triade dialogischer Basiskomponenten im Lernhelferverhalten tritt unseres Erachtens die Verantwortung des Lernhelfers in der Klugeschen Beziehungsethik stärker in den Vordergrund als in der allgemeinen Pädagogik erziehungsschwierigen Verhaltens. Allgemein beschränkt sich die Erziehungsschwierigen-Pädagogik darauf, dem Lehrer pädagogische Strategien aufzuzeigen, durch die eine Resozialisierung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher angestrebt werden kann. Eine Beziehungsethik, so wie sie Karl-J. Kluge und M. Heitger verstehen, geht darüber hinaus. Sie verpflichtet den Lernhelfer und außerschulischen Erzieher darauf, die ethischen Forderungen des Dialogs als Handlungsmaxime im Umgang mit Schülern zu leben. "Beziehungsethik" hat demnach nicht mehr nur pädagogische Methoden und Strategien zum Inhalt, sondern verpflichtet die Lehrpersonen auf das Praktizieren menschlicher Grundhaltungen (optimistisches Menschenbild, Glaube an das "Gute" im Menschen, Überzeugung von der Entwicklungsfähigkeit des Menschen, Überzeugung von der Beziehungsfähigkeit und -willigkeit des Menschen etc.).

M. Heitger präzierte die dialogischen Grundhaltungen in Form von "Tugenden des Lehrers". Die Lehrerausbildung und -Fortbildung müsse, so M. Heitger, ihre vornehmste Aufgabe darin sehen,

"daß der angehende Lehrer in der intrapersonalen Auseinandersetzung Stärke und Tauglichkeit als Tugend gewinnt". (101)

Die "Tugenden" der Lehrperson, die das von M. Buber, M. Heitger und Karl-J. Kluge geforderte dialogische Beziehungsverhältnis ausma-

chen, bilden den ersten Abschluß unserer Ausführungen zur Beziehungsethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens-/ Erziehungstherapie. Die "Tugenden des Lehrers" stellen unseres Erachtens ethische Sollensforderungen für diejenigen Lehrer dar, die ihr Handeln an der dialogischen Beziehungsethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens orientieren wollen. Eine ethische Orientierung ihres Handelns kann Lehrpersonen nicht verordnet werden. Werden jedoch dem zukünftigen und praktizierenden Lernhelfer ethische Leitbilder geboten, mit deren Hilfe dieser seiner sonderpädagogischen Aufgabe verantwortlich und erfolgreich nachkommen kann, wird er sich gern an solchen Leitbildern orientieren. Eine Hilfe zur ethischen Orientierung im Sinne einer dialogischen Beziehungsethik sind unseres Erachtens die von M. Heitger formulierten fünf "Tugenden des Lehrers", welche wir im folgenden zitieren und jeweils unmittelbar auf ihre Realisierung in der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie und deren Beziehungsethik überprüfen möchten:

"1. Tugend des Vertrauens und der Hoffnung

Der pädagogische Umgang ist als konkretes Handeln nur möglich in der Tugend des Vertrauens und der Hoffnung. (...) Wo Vertrauen fehlt, findet pädagogische Führung kein Fundament. Das Vertrauen ist auf das engste verbunden mit der Tugend der Hoffnung. Sie besagt, daß der Glaube an die im Begriff der Bildsamkeit des Menschen sich dokumentierende transzendente Bildung, durch alle Enttäuschungen und durch alle dem Erfolg widersprechende Erfahrung durchzuhalten ist. Die Tugend der Hoffnung ist weder Ausdruck optimistischer Ideologie, noch leichtfertiges Verkennen von Sorge und Anstrengung, von eigener Ohnmacht und Erfahrung von Grenzen. Sie bleibt eine dem Pädagogen abverlangte grundsätzliche Einstellung gegenüber dem DU. Hoffnung ist der sich durchhaltende Glaube an die besseren Möglichkeiten des DU." (102)

In der pädagogischen, erziehungstherapeutischen, lehrtherapeutischen, supervisorischen, lehrsupervisorischen sowie enrichmentpädagogischen Tätigkeit Karl-J. Kluges kommt diese "Tugend des Vertrauens und der Hoffnung" wie folgt zum Ausdruck: Karl-J. Kluge vertritt die Grundhaltung (und vermittelt diese auch den von ihm ausgebildeten Lernhelfern, Therapeuten, Supervisoren, Enrichmentpädagogen etc.), daß jeder Lerner, der an ihn herantritt, daran interessiert ist, etwas zu lernen, zu er-

fahren bzw. sich zu erarbeiten - egal, ob es sich bei dem Lerner um einen Heranwachsenden mit erwartungswidrigem Verhalten, um einen therapeutischen Klienten, um einen Ausbildungskollegen oder um einen Hochbegabten bzw. Hochmotivierten handelt. Jeder Lerner darf daher im Sinne der Klugeschen Beziehungsethik zunächst einmal mit einem Vertrauensvorschuß rechnen. Der Kontakt sowie die Beziehung zu diesem Lerner ist grundsätzlich geprägt von diesem Vertrauensvorschuß und nicht etwa von etwaigen Vorurteilen (z.B. wegen des "aktenkundigen" erwartungswidrigen Verhaltens). Karl-J. Kluge nimmt für sich und seine Schüler nur ein "Vorurteil" in Anspruch: nämlich daß alle Lerner potentiell lernen und kompetent werden, d.h. sich weiterentwickeln wollen. Mit diesem Vertrauensvorschuß einher geht die Sicherheit (i.S. der o.g. "Hoffnung"), daß jeder Lerner über die positiven Ressourcen zu einer Weiterentwicklung verfügt.

"2. Tugend der Pädagogischen Askese"

Die Tugend der Hoffnung korrespondiert mit der Tugend der Pädagogischen Askese. Askese bedeutet den Verzicht auf Macht, auf Menschenformung, den Verzicht darauf, den anderen nach seinen Vorstellungen gestalten und abrichten zu wollen. Es bedeutet gleichzeitig Engagement und Verantwortung für das DU. Die pädagogische Tugend der Askese bedeutet den Verzicht auf Herrschaft, ohne das Engagement am Mitmenschen aufzugeben. Die Solidarität bleibt, ohne den anderen bevormunden zu wollen, d.h. ihm das Recht auf sein Subjekt-Sein, das heißt personales Sein streitig machen zu wollen." (102)

Dieser Verzicht auf erzieherische Macht und Herrschaft kommt unseres Erachtens sehr anschaulich in Karl-J. Kluges Lernhelfer-"Motto" zum Ausdruck, welches die Grundhaltung ausdrückt, daß der Lernhelfer grundsätzlich auf die eigenen Entwicklungs- und Bewältigungsfähigkeiten des Lerners vertraut, sich begleitend und schützend im Hintergrund hält und erst, aber auch sicher dann zur Stelle ist, wenn der Lerner nicht mehr weiterkommt (vgl. „Ich mag Dich, so wie du bist. Ich vertraue...“). Der Klugesche Lernhelfer sollte nicht durch Herrschaft und Macht erziehen und "formen", sondern er sollte durch entwicklungs-förderndes Begleiten und Stützen die Selbstentwicklung und -entfaltung des Lerners ermöglichen. Diese Haltung des Lernhelfers kann in Anlehnung an Lao-Tses Beschreibung eines guten

Führers folgendermaßen beschrieben werden: Der Lerner sollte seinen Lernhelfer kaum bemerken und am Ziel seiner positiven Entwicklung meinen, er habe alles ganz alleine geschafft.

"3. Tugend der Gelassenheit

Die Tugend der Gelassenheit widersteht der Hektik, der Erwartung des schnellebigen, machbaren und vordergründigen Erfolges. Sie gibt dem Lehrer Sicherheit und Konstanz, ist der Ausdruck seiner Treue und Beständigkeit, ist Repräsentanz jener Hoffnung für den Schüler, in der er Sicherheit und Beständigkeit gewinnen kann, eine Geborgenheit, die nichts mit einer Aktivität einschränkenden Enge, mit feiger Unbeweglichkeit und der Beschränkung auf selbstzufriedene Fraglosigkeit zu tun hat." (102)

In der Pädagogik Karl-J. Kluges ist diese "Tugend der Gelassenheit" in der Haltung verwirklicht, aufgrund des eigenen Erfahrungsschatzes, der eigenen Krisenbewährung sowie des Vertrauens in die Entwicklungsfähigkeit aller Lerner gelassen sein zu können und diese Gelassenheit, Sicherheit und Ruhe auch an die Lerner weitergeben zu können. Auf der Basis dieser gelebten und vermittelten Gelassenheit können dann auch Krisen ausgetreten sowie Experimente gewagt und durchgehalten werden.

"4. Tugend der Geduld

Unter dem besonderen Aspekt der Zeit und der Treue gegenüber dem jungen Menschen zeigt sich die Tugend der Gelassenheit als Tugend der Geduld. Mit ihr ist nicht eine Haltung passiven Abwartens gemeint, sondern eine Haltung der positiven Erwartung; sie reicht in ihrer Beständigkeit über die Hektik des Augenblickes hinaus. Geduld ist Ausdruck verlässlicher Treue, die auf den Augenblick der Erfüllung wartet, die Tugend der Geduld läßt dem jungen Menschen Zeit, läßt ihm seine Zeit; sie ist Ergänzung zur Tugend der Bescheidenheit und Askese, die von sich abzusehen vermag, die den anderen 'sein' läßt, die ihn nicht zu fremdbestimmtem Verhalten nötigt, sondern warten kann, bis Einsicht im eigenen Für-wahr-Halten und selbständiger Einfluß aus eigener Verbindlichkeit herangereift ist." (102)

Auch diese "Tugend der Geduld" kommt sehr anschaulich und plastisch in dem Kluge'schen Lernhelfer-"Motto" zum Ausdruck (vgl. „Ich mag Dich, so wie du bist. Ich vertraue...“): Der Lernhelfer "geduldet" sich mit vorschnellen Bewertungen, Katego-

risierungen und Erwartungen und gibt dem Lerner zunächst einen Vorschub an Vertrauen und Wertschätzung in bezug auf seine aktuellen Handlungen und Einstellungen ("Ich mag dich, so wie du bist."). Da der Lernhelfer auf die eigenen Entwicklungs- und Bewältigungsmöglichkeiten des Lerners vertraut, kann er sich "gedulden" im Sinne eines Verzichtes auf drastische Maßnahmen, Eingreifen, Lenken und Vorantreiben ("Ich glaube an Deine Fähigkeiten."). Er kann dem Lerner den Raum und die Möglichkeit geben, sich selbst zu entwickeln und seinen eigenen Weg zu finden ("Versuche es zunächst einmal selber!").

"Geduld" zu haben impliziert jedoch auch, dem Lerner begleitend zur Seite zu stehen und Unterstützung anzubieten, wenn diese vonnöten ist ("Wenn Du mich brauchst, bin ich da.").

"5. Tugend der Liebe

Die Tugenden des Lehrer-Seins finden ihren Brennpunkt in der Tugend der Liebe. Sie ist identisch mit der Absicht pädagogischen Handelns, wenn dies (dieses Handeln - die Verfasserinnen -) ganz und gar dem jungen Menschen in der Ermöglichung und Freigabe seiner Bildung gilt. Wenn hier von Tugenden gesprochen werden muß, dann in Abwehr alles Scheinhafte, aller konventionellen Freundlichkeit, aller routinierten Kommunikationstechniken. Die Tugend der Liebe ist kein zufälliges Gefühl, keine romantische Stimmung, sondern die Haltung des Verbundenseins mit dem anderen, in der Solidarität der Menschengemeinschaft. Die Tugend der Liebe weiß um den anderen als meinen Bruder, dessen Menschtum ebenso heilig zu halten ist, wie jeder aufgefordert ist, das Menschtum in sich selbst heilig zu halten. (...) Die Fundierung pädagogischer Liebe gibt dem Lehrer Kraft, nicht ängstlich um sein Prestige bedacht sein zu müssen. Die Tugend der pädagogischen Liebe ist nicht darauf angewiesen, sich die Zuneigung durch besondere Milde oder Gefälligkeit zu erwerben. Die Schüler verstehen im Wissen um diese Tugend auch die Strenge und die unnachsichtige Beachtung der Aufgabe, den Hinweis auf die unverzichtbare Verbindlichkeit ethischer Forderungen. (...)

Tugend ist weder identisch mit einem Verhalten noch mit einer aus mechanistischer Verhaltenswiederholung entstandenen Gewöhnung. Tugend ist Stärke der Gesinnung und Haltung, der Maxime der Anerkennung des anderen, seinem Anspruch auf Selbstzweck zu folgen. Aus dieser zur zweiten Natur gewordenen Grundeinstellung gewinnen die pädagogischen Handlungen

Dignität und Menschlichkeit. Das Handeln wird zum Ausdruck einer Haltung und äußert sich im Handeln." (102)

Die "Tugend der Liebe" äußert sich bei Karl-J. Kluge als menschliche Solidarität und Kooperationsbereitschaft. Der Klugesche Lernhelfer sieht in den Lernern, mit denen er zu tun bekommt - auch in den erwartungswidrig handelnden - nicht zunächst einen "Feind", "Rivalen" oder "Widersacher", sondern einen Mitmenschen in seiner ihm eigenen Situation und Lage. Der Lernhelfer vertraut in die positiven Entwicklungschancen des Lerners und ist dazu bereit, in Solidarität mit dem Lerner an diesen Entwicklungschancen zu arbeiten (das bedeutet bei Lernern mit erwartungswidrigem Verhalten: Verhaltens- und Einstellungsänderung; bei Studenten und Kollegiaten: gemeinsam Forschen und Lernen; bei Hochbegabten und Hochmotivierten: den eigenen Entwicklungsspielraum erforschen, ausschöpfen und erweitern etc.).

Einen Lernhelfer, der die "Tugenden des Lehrers" in seiner Grundhaltung verinnerlicht hat, finden wir bei M. Buber in einem lebensnahen Zitat charakterisiert:

"Da betritt er den Schulraum zum ersten Mal, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinandergewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle - wahllos durcheinander, wie die Gegenwart der Schöpfung; sein Blick, der Blick des Erziehers, nimmt sie alle an und nimmt sie auf." (103)

Die von Karl-J. Kluge postulierte Triade dialogischer Basisvariablen sowie die "Fünf Tugenden des Lehrers" präzisieren unseres Erachtens, was die "Beziehungsethik" der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie meint. Sie zeigen uns Sollensforderungen an erziehungstherapeutische Grundhaltungen sowie erziehungstherapeutische Beziehungen auf. Die erziehungstherapeutischen Beziehungen sind wiederum Grundlage für Wissensvermittlung bzw. Wissenserwerb im Lernhelfer-Lerner-Verhältnis.

5.5.3 Ohne Beziehung kein "Lernen"

oder:

Dialogische Beziehung und Wissensvermittlung

In den vorangegangenen Überlegungen wurde als ethische Grundhaltung des Lernhelfers/Sozialen Helfers die Haltung des dialogischen Umgangs dargestellt, die wir in den "Tugenden des Lehrers" präzisiert fanden.

Das geforderte dialogische Lehrer-Schüler-Verhältnis ist aber nur ein Teil oder eine Voraussetzung für die umfängliche Bildung und Erziehung bzw. erziehungstherapeutische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Problemlagen. Denn Bildung und Erziehung umschließen zwei Grundbereiche der Pädagogik, und zwar Lehren/Bilden und Erziehen, die beide dem dialogischen Prinzip unterstellt sein müssen.

Nach M. Heitgers Verständnis des dialogischen Prinzips hat pädagogische Führung immer beiden pädagogischen Grundbereichen, dem der "Haltung" (Erziehen) und dem des "Wissens" (Lehren/Bilden), Rechnung zu tragen, um so den Lerner umfänglich zu bilden. Denn Haltung und Wissen gehören notwendigerweise zusammen: alles Wissen verweist auf Haltung; jede Haltung ist auf Wissen angewiesen. Eine Isolierung oder Einschränkung einer pädagogischen Theorie auf nur eine der beiden Grundbereiche der Pädagogik würde nach M. Heitger dem pädagogischen Ethos, dem Prinzip der Bildsamkeit widersprechen. Denn eine Einschränkung pädagogischer Theorie auf eine der beiden Grundbereiche fördert entweder

"den Vielwiser ohne Haltung und Verantwortung oder den Wohlmeinenden, der in mangelndem Wissen mit seiner Verantwortung nichts anzufangen weiß". (104)

Will sich eine Ethik der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/ Erziehungstherapie der gesamten Bildung des Menschen mit erwartungswidrigem Verhalten widmen, so muß sie unseres Erachtens auch den Bereich des Wissenserwerbs unter das dialogische Prinzip stellen. Deshalb wandte sich der Jubilar, Karl-J. Kluge, seit 1965 verstärkt dem Bereich des Lernens und des Wissenserwerbs zu. Seine Probeversuche erbrachten durchgehend positive, d.h. zugunsten der Lerner ausfallende Ergebnisse. Karl-J. Kluge faßte die von ihm erprobten Elemente aus der Suggestopädie, der Humanistischen Psychologie und Pädagogik, der Edu-Kinestetik, der Peter-Petersen-Pädagogik und

der Pfadfinderpädagogik im System des "Lernens in Neuen Dimensionen" (LiND-Ansatz) zusammen, welches der Jubilar seit mehreren Jahren mit Studenten, Intelligenzbegabten, Sozialbegabten, Kunstbegabten und Benachteiligten praktiziert. Diesen LiND-Ansatz sowie Hinweise auf dessen ethische Grundlagen haben wir bereits weiter oben vorgestellt. In dem mit Karl-J. Kluge geführten Interview geht dieser detaillierter auf den LiND-Ansatz sowie dessen ethische Dimension ein.

Von Karl-J. Kluge wird demzufolge praktiziert, was sein Kollege, M. Heitger folgendermaßen formulierte:

"Pädagogisches Ethos ist keine Zutat zum Handeln, nicht eine besondere Stimmungs- und Gefühlslage, sondern das Fundament, auf dessen Grundlage das vielfältige Handeln in der Sonder- und Heilpädagogik erst seine Pädagogizität gewinnt. Man denke an die mannigfaltigen Formen von Therapie, Übung, Training, Rehabilitation und auch Resozialisierung. Wenn sie nicht zur bloßen Verfügungsstrategie verkommen sollen, bedürfen sie jenes Ethos der In-Dienst-Nahme für die mögliche Bildung des jungen Menschen".
(105)

5.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kommen wir zu dem Ergebnis, daß wir anhand einer fachgeschichtlichen Literaturanalyse der „Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie“ unter Einbeziehung von allgemeinen ethischen Überlegungen sowie den Ergebnissen der Bindungsforschung nachweisen konnten, daß die „Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie“ grundlegende ethische Aspekte bereits implizit enthielt bzw. enthält. Wir identifizierten diese impliziten ethischen Aspekte als eine Erziehungsethik der Beziehung und qualifizierten diese anschließend weiter in Richtung auf eine explizite "Beziehungsethik", indem wir uns an den allgemeinen Aspekten einer Erziehungsethik orientierten und diese dann in bezug auf praktizierte Beziehungen spezifizierten.

Bevor wir im folgenden Kapitel ein Kurzinterview wiedergeben, welches eine der Autorinnen, Susanne Peters-Moallem, mit Professor Dr. Karl-J. Kluge anlässlich seines 62. Geburtstages führte und in welchem dieser zu Fragen der Ethik der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie Stellung nimmt, möchten wir zum Abschluß unserer Ausführungen das Gesamt unserer Ergebnisse noch einmal in einer Lernskizze anschaulich in einen Überblick brin-

gen. Diese Lernskizze soll dazu dienen, den Gesamtzusammenhang der von uns dargestellten Aspekte der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie und deren Beziehungsethik überschaubar zu machen sowie Zusammenhänge und Querverbindungen aufzuzeigen.

Die nachfolgende **Abbildung 8** möchten wir zum besseren Verständnis wie folgt erläutern:

Es wird davon ausgegangen, daß Lerner aufgrund negativer i.S. von abschreckender, verunsichernder Bindungserfahrungen in ihren Herkunftsfamilien und ersten sozialen Erfahrungen Bindungsstörungen entwickeln. Diese Bindungsstörungen sind gekennzeichnet durch negative und pessimistische "inner-working-models" von der eigenen Person und von der sozialen Umwelt. Diese Fehlentwicklungen in den "inner-working-models" führen letztlich zu erwartungswidrigem Verhalten. Erwartungswidriges Verhalten zeigt sich auf verschiedenen Ebenen, nämlich auf der sozialen Ebene (dissoziales Verhalten), auf der Persönlichkeitsebene (mangelnde emotionale Integrität und Kohärenz im Sinne von Krisenbewältigungsfertigkeiten) sowie auf der Sachebene (mangelnde Sachkompetenz, lückenhaftes, „versandetes“ Wissen).

An dieser Stelle greift die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens ein, welche sich auf ihrem heutigen wissenschaftsgeschichtlichen Stand auch als Erziehungstherapie versteht. Erziehungstherapie ist eine Verbindung pädagogischer sowie therapeutischer Aspekte zum Zwecke der Förderung und Resozialisierung erwartungswidrig handelnder Kinder und Heranwachsender. Diese bedürfen aufgrund ihrer besonderen Problemlage sowohl therapeutischer Stützung und Begleitung als auch pädagogischer Förderung und Führung.

Um erziehungstherapeutisch korrekt und angemessen handeln zu können, bedarf es gleichsam auf der Meta-Ebene grundsätzlicher Sollensforderungen, welche für das erziehungstherapeutische Handeln sowie für die angewandten Methoden als Orientierungshilfe dienen.

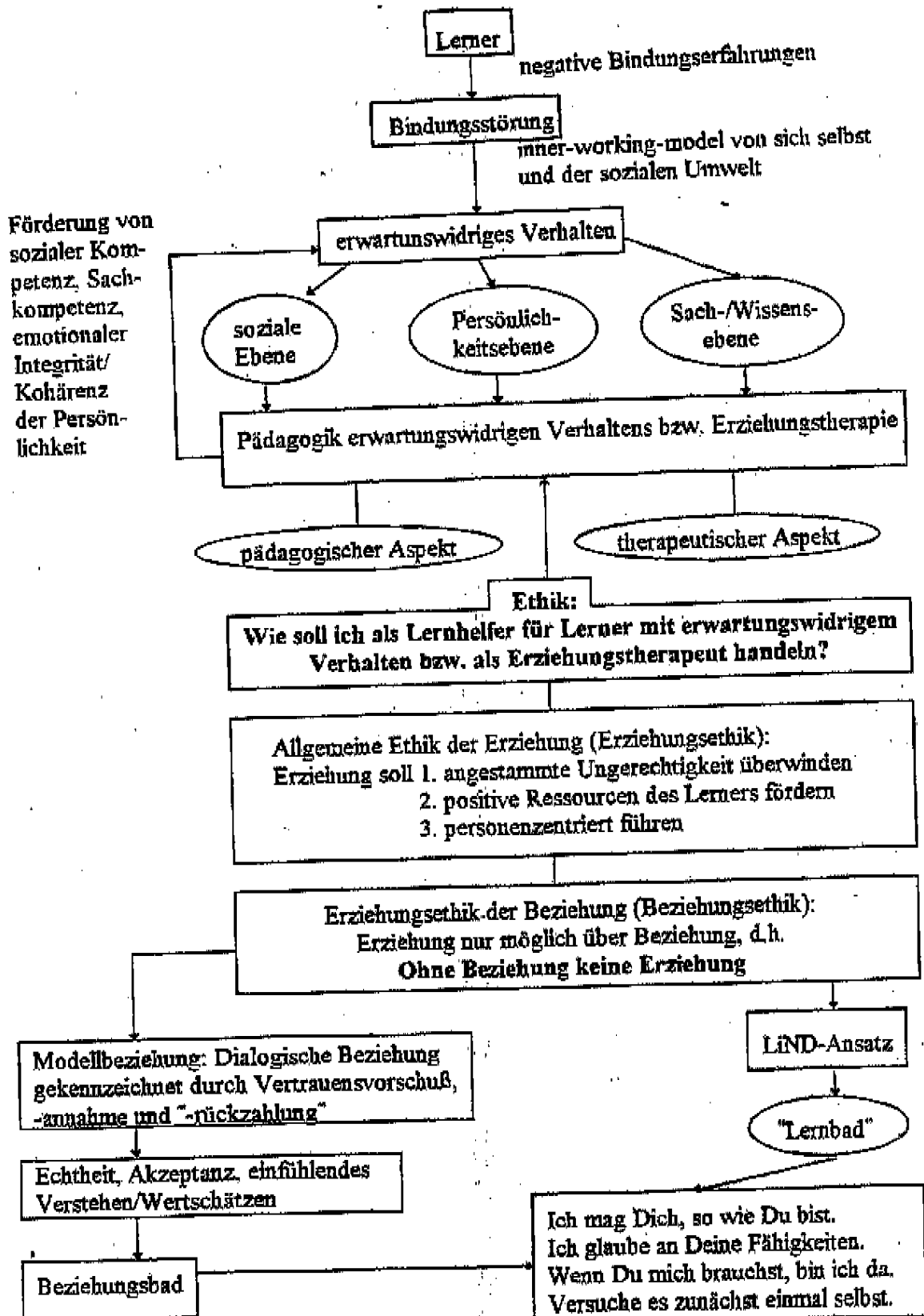


Abb. 8: „Bedingungen und Konsequenzen erwartungswidrigen Verhaltens und die Sollforderungen der Kölner Beziehungsethik“

Diese Sollensforderungen bilden die "Ethik" des erziehungstherapeutischen/pädagogischen Handelns. Um ethische Sollensforderungen zu entwickeln, geht die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie von der Grundlage einer allgemeinen Ethik der Erziehung (= Erziehungsethik) aus. Gemäß dieser allgemeinen Erziehungsethik sollte Erziehung angestammte Ungleichheiten überwinden, die positiven Ressourcen eines Lerners fördern und diesen personenzentriert (früher: sozial-integrativ) führen.

Die Besonderheit der Kölner Erziehungsethik ist nun die, daß sie für die Verwirklichung dieser Sollensforderungen eine spezifische Lerner-Lernhelfer-Beziehung für entscheidend erachtet. Die Kölner Erziehungsethik ist daher eine Erziehungsethik der Beziehung (= Beziehungsethik). Sie postuliert, daß eine Erziehung gemäß der o.g. Sollensforderungen nur auf der Basis spezifischer Beziehungsverhältnisse möglich ist. Kürzer ausgedrückt: Ohne Beziehung keine Erziehung.

Es stellt sich nun die Frage, wie diese spezifischen Lerner-Lernhelfer-Beziehungen aussehen sollten, um erziehungstherapeutische Wirkungen zu erzielen und erwartungswidriges Verhalten zu verändern. Die Kölner Beziehungsethik stellt zur Beantwortung dieser Fragestellung eine spezifische Modell-Beziehung zur Verfügung, welche als "dialogisches Beziehungsverhältnis" bezeichnet werden darf. Die dialogische Lerner-Lernhelfer-Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lernhelfer aufgrund seines optimistischen Menschenbildes dem Lerner einen Vertrauensvorschuß/-Bonus gibt, der Lerner diesen Vertrauensvorschuß annimmt und allmählich das ihm entgegengebrachte Vertrauen an den Lernhelfer zurückzahlt, d.h. ebenfalls Vertrauen entwickelt. Eine so gekennzeichnete Lerner-Lernhelfer-Beziehung kann entstehen, wenn der Lernhelfer die Beziehungsvariablen Echtheit (= Einheit von Achtung, Wärme und Fürsorge), Akzeptanz und Wertschätzung/einfühlsames Verstehen in seiner Haltung und seinem Verhalten verwirklicht. Auf die Frage, wie diese erwartete Beziehung dem Lernhelfer gelingen kann, verweisen wir auf die "Tugenden des Lehrers" sowie auf die Variablen der "Feinfühligkeit des Lernhelfers". Durch dieses dialogische Beziehungsverhältnis sowie die in ihm verwirklichten Variablen der Echtheit, Akzeptanz und Wertschätzung/einfühlsamem Verstehen erzeugt der Lernhelfer für den Lerner ein "Beziehungs-Bad", in welchem dieser sich weiterentwickeln und neue Verhaltensweisen erproben kann.

Die Lernatmosphäre und die Methoden des erziehungstherapeutischen LiND-Ansatzes wiederum erzeugen ein "Lern-Bad" (Karl-J. Kluge), welches dem Lerner ein mehrkanaliges, entspanntes und streßfreies Lernen ermöglicht. Beziehungs-Bad und Lern-Bad vereinigen sich wiederum zu einer Lernatmosphäre, welche am besten durch das Kluge'sche Motto: "Ich mag Dich, so wie Du bist. Ich vertraue auf Deine Fähigkeiten. Wenn Du mich brauchst, bin ich da. Versuche es zunächst einmal selber." beschrieben werden kann.

Letztlich führt eine beziehungsethisch fundierte Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens/Erziehungstherapie dazu, daß der Lerner seine erworbene Bindungsstörung überwinden und sein erwartungswidriges Verhalten in Richtung auf ein erwartungsgemessenes Verhalten verändern kann. Erwartungsgemessenes Verhalten zeigt sich wiederum auf den drei Ebenen: soziale Kompetenz, Sachkompetenz und emotionale Integrität/Kohärenz der Persönlichkeit.

Eine weitere Verdeutlichung des Gesamtzusammenhanges wird auch das nachfolgende Kurzinterview mit Karl-J. Kluge bieten.

6. Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens und Erziehungstherapie als Erziehungs-Ethik des Begleitens und Vertrauens, der Selbstreflexion, Eigensupervision und Streßprävention
Ein Kurzinterview mit Prof. Karl-J. Kluge, dem ersten Vertreter der Kölner "Beziehungsethik"

Zur Einleitung des Interviews geben wir einen kurzen Abriss des Werdegangs und des persönlichen Hintergrundes dieses Vertreters der Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens, des Erziehungstherapeuten, Lehrtherapeuten und Lehrsupervisors.

Karl-J. Kluge, 1933 geboren, Sohn eines fürsorglichen Vaters und einer warmherzigen, geduldigen und an ihr Kind glaubenden Mutter, ist ein durch den katholisch-humanistischen Glauben, die Humanistische Psychologie und durch die Pfadfinderarbeit sowie durch die Reformpädagogik geprägter Pädagoge, der in vielen Bereichen der Pädagogik aktiv praktisch und wissenschaftlich gearbeitet hat: Elektrotechnik, Heimerziehung, Strafvollzug, Familienförderung, Sexualpädagogik, Personenzentrierte Therapie. Karl-J. Kluge war und ist als Lehrtherapeut, als Supervisor und Coach sowie als Lehrsupervisor tätig. Er lehrte in Universitäten Polens, der USA, Ungarns, Schwedens, Englands, Russlands, Frankreichs, der Niederlande, Schottlands, Portugals und Israels.

304

Diese Fakten zu benennen war insofern wichtig, als daß sie den Hintergrund für Karl-J. Kluges Theorien, Modelle sowie Lehr- und Forschungstätigkeiten bilden.

Es folgt nun das Interview zwischen Susanne Peters-Moallem und Karl-J. Kluge:

S. P.-M.: "Welche Bedeutung kommen pädagogischen Dimensionen wie denen des gegenseitigen Vertrauens, des Begleitens und der Förderung in der Pädagogik für Menschen in besonderen Problemlagen und mit besonderen Bedürfnissen zu?"

K.-J. K.: "Für den Sonderpädagogen und Erziehungstherapeuten sind diese pädagogischen Dimensionen die wesentlichen Faktoren in jedem menschlichen Zusammenleben - in Familie, außerschulischen Gruppen, in Lehr- und Lernprozessen sowie im Beruf. Wenn Balancen in pädagogischen Beziehungen zwischen Lernern und Lernhelfern nicht hergestellt werden bzw. wenn in Beziehungskrisen Tatsachen der Unbalance zwischen den Beziehungspartnern nicht zur Sprache gebracht werden, so werden Probleme wie erwartungswidriges Verhalten, Lernverweigerung, Unzufriedenheit, Identitätsverlust oder Verlust von Selbstwertbewußtsein aufkommen bzw. sich beziehungslastig bemerkbar machen. Das Gesagte gilt-sowohl für Lerner-Lernhelfer-Beziehungen in erziehungstherapeutischen Zusammenhängen als auch für Eltern-Kind-Beziehungen, Klient-Therapeuten-Beziehungen, Auszubildende-Ausbilder-Beziehungen und ähnlichen Beziehungen.

Mir geht es um die Anerkennung der Tatsache, daß jeder Mensch in seinem Leben auf andere angewiesen ist; diese Interdependenz ist zur Zeit kein typischer Focus in der Pädagogik bzw. Therapie. Dieser mein Standpunkt ist zu einem großen Teil das Resultat meiner Arbeit mit Benachteiligten, mit hochintelligenten Kindern sowie mit Jugendlichen und Erwachsenen in besonderen Problemlagen. Ich erreichte jüngere und reifere Menschen, indem ich deren Bedürfnis nach Vertrauen, nach Verständnis und Akzeptanz über weite Strecken ihres Lebens als positiv Denkender begleitete und wieder für humane Werte mobilisierte. Diese meine gewachsene Einstellung und die dazugehörige Sprache des Verständnis-Gebens und Vertrauen-Schenkens haben mir dabei geholfen, den Kern selbst vereinsamer oder benachteiligter Menschen zu erreichen. Wenn ich den Wunsch dieser Menschen, Vertrauen zu erhalten bzw. Vertrauen schenken zu dürfen und als Menschen akzeptiert zu werden, ansprach, dann wurde ich immer wieder in

meiner Auffassung bestätigt, daß auf dieser Ebene von bilateraler und dialogischer Kommunikation jeder Mensch erreichbar ist. In dieser Haltung fließt auch zusammen, was die Achtung vor der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen ausmacht: nämlich deren Bedürfnis nach Anerkennung, Orientierung, Beziehungssicherheit, Autonomie und Verstandenwerden entgegenzukommen.

Mir geht es in meinem Bemühen, andere Menschen - seien es Behinderte, Benachteiligte, erwartungswidrig Handelnde oder Hochbegabte und Hochmotivierte - zu erreichen und von diesen anderen Menschen wiederum erreicht zu werden, eigentlich um den zentralen Punkt des 'Sich-Sorgens', d.h. um Vertrauenswürdigkeit, Verlässlichkeit und Mitverantwortung. Mir ging und geht es in meiner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens sowie Erziehungstherapie darum, Ausgleich im Gefälle von menschlichen Beziehungen zu bewirken. Ein solcher Ausgleich kann z.B. dadurch erreicht werden, daß ich als Lernhelfer einem sich in einer besonderen Problemlage befindlichen Menschen ein Vertrauensangebot mache, d.h. daß ich ihm durch Worte und Handlungen signalisiere: 'Ich vertraue auf deine Fähigkeiten und deinen guten Willen!' Ich erwerbe mir im Gegenzug das Vertrauen dieses Lernalters in einer besonderen Problemlage dadurch, daß ich ihn durch eine vorübergehende Begleitung unterstütze. Auf diese Weise würde eine problematisierte Beziehung zwischen Menschen korrigiert werden können. Der Mensch in besonderen Problemlagen erhält durch mich, seinem Lernhelfer, den Vertrauensbonus, die Zeit und den Raum, über seine erwartungswidrigen Einstellungen und Verhaltensweisen zu sprechen, diese mit mir zusammen zu reflektieren und diese dann ggfs. zu korrigieren. Damit es diesem Lerner möglich wird, seine Verhaltensweisen und Einstellungen allparteilich zu reflektieren, vermittele ich ihm zunächst, daß ich seine Problem- bzw. Konfliktlage unbewertet anerkenne. Dieses erfolgt u.a. darin, daß ich für das Erleben dieses Lernalters Partei ergreife."

S. P.-M.: "Sie sagten, Sie ergreifen Partei für das Erleben des Lernalters. Sollte ein Lernhelfer sich denn nicht vielmehr neutral verhalten?"

K.-J. K.: "'Neutral' verhalte ich mich in einer solchen Beziehung zu einem Lerner in besonderer Problemlage nicht, weil meinem Miterleben gemäß und meiner Auffassung nach Neutralität in der Pädagogik und Therapie ein verunsicherndes Konzept ist. Pädagogen und Therapeuten, die sich 'neutral' im Sinne emotionaler Sachlichkeit gegenüber dem Erleben des Lernalters verhalten, sind in der Regel menschlich inef-

fektiv. Menschliches Sich-Sorgen und Vertrauen-Schenken sind im Grunde genommen ein Angebot zur Anwaltschaft für einen anderen Menschen. Für den Lernhelfer bedeutet diese Haltung, dem anderen gegenüber Mut zur Solidarität und Beistandschaft zu äußern und zu riskieren, Partei für jemanden zu ergreifen (d.h. sich z.B. gegen Gewalt und Benachteiligung zu stellen). Nur so und nicht anders wird sich die innere Sehnsucht eines jeden Menschen nach Entängstigung, Vertrauen, Akzeptanz sowie "Begleitschutz" entfalten können und im Laufe von sicherheitsgebender Begleitung zu innerer Selbstsicherheit und Selbstvertrauen führen."

S. P.-M.: "Wie kann in einem Lerner, zumal in einem erwartungswidrig handelnden Lerner, Vertrauen zu seinem Lernhelfer entstehen?"

K.-J. K.: "Das Vertrauen des Lerners in seinen Lernhelfer resultiert aus der Erfahrung der Integrität des Lernhelfers, der unerschütterlich auf der Seite des Heranwachsenden, des Verunsicherten, des Wachsenden, des Reifenden, des Suchenden steht. Das Motto meines Handelns als Lernhelfer bzw. Erziehungstherapeut lautet, daß nur das, was 'man' in der Öffentlichkeit praktiziert, für den anderen zählt. Wer nur unter vier Augen einem anderen etwas verspricht, der kann vieles versprechen. Was jedoch vor und in der Öffentlichkeit versprochen bzw. praktiziert wird, hat Überzeugungscharakter für einen anderen und daher genug Kraft und Stärke, um den Lernhelfer in den Augen des Benachteiligten, Geschädigten oder Verlassenen glaubwürdig und vertrauenswürdig werden zu lassen. Hier bestehen Ähnlichkeiten mit den therapeutischen Wirkungen von Gruppenarbeit: Was in einer Gruppe gesagt und getan wird, hat mehr Gewicht. Denn die eigene Integrität dokumentiert sich im 'Netzwerk der Beziehungen'."

S. P.-M.: "Was unterscheidet die Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens sowie Erziehungstherapie von der anderorts gelehrten 'Erziehungsschwierigenpädagogik'? Inwiefern wird in diesem Zusammenhang der Aspekt einer Beziehungsethik bedeutsam?"

K.-J. K.: "Mir geht es um die Anerkennung von Benachteiligung, Vernachlässigung, Bindungs- und Beziehungsenttäuschung im Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Wie bereits erwähnt, ist diese erziehungstherapeutische Haltung sehr wahrscheinlich noch kein typischer Focus in der Sonderpädagogik. Meine Haltung ist zu einem großen Teil das Resultat meiner Arbeit mit Menschen in besonderen Problemlagen und mit seelisch sehr vereinsamten und beziehungsver-

armten Menschen, wie z.B. Kindern, die in Förderzentren überwiesen werden, oder Schülern, die die Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) besuchen müssen. Ich erreiche Menschen, indem ich ihr Bedürfnis nach Bindung und Beziehung, das universell ist, akzeptiere und mobilisiere. Diese Einstellung und die von mir praktizierte Grundhaltung haben mir geholfen, den Kern beziehungsauffälliger Menschen zu berühren. Wenn ich als Lernhelfer und Förderer diesen Wunsch vieler Lerner anspreche, als suchender und wachsender Mensch akzeptiert und anerkannt zu werden sowie Kontakt zu erfahren, dann ist dieses Beziehungsangebot häufig der einzige und letzte Kanal an Kommunikation, auf dem auch Benachteiligte, emotional Verarmte und Beziehungsvereinsamte zu erreichen sind."

S. P.-M.: "Fällt Ihnen an dieser Stelle vielleicht ein Beispiel aus Ihrer pädagogischen und erziehungstherapeutischen Arbeit ein, welches diese Ihre Haltung verdeutlichen kann?"

K.-J. K.: "An dem folgenden Beispiel wird dieser Vorgang und diese Haltung meines Erachtens sehr deutlich: Zwei in ihrer Entwicklung auffällige Schüler stellten für ihre Sozialen Helfer ein enormes Berufsproblem dar. Ich wurde aufgrund dieser Problematik beratend hinzugezogen. Meine erste Frage an diese Schüler war: 'Auf wen konntet ihr Euch bisher stützen?' Worauf sie sogleich antworteten: 'Auf niemanden!' Daraufhin warf einer der Sozialen Helfer empört ein: 'Auf niemanden? Wie oft bin ich zu Euch gekommen und bin in Eurer Nähe geblieben, damit Ihr einen vertrauensvollen Begleiter erlebtet und einen geduldigen Zuhörer hattet!' Mit dieser Äußerung zeigte der Soziale Helfer das Zentrum seiner Haltung und seiner Beziehungsbemühungen zu den Lernern auf: nämlich Sich-Sorgen, Vertrauenswürdigkeit, Verlässlichkeit und Verantwortung. Unausgesprochen hörte ich jedoch auf meinem fünften Ohr diese Schüler sagen: 'Warum finde ich keine zuverlässige Beziehungsperson? Das ist ungerecht.' Was diese Schüler anging, erarbeitete ich im Verlaufe unserer Gespräche die Frage: 'Ist das wahr, was Du gesagt hast?' Einer dieser Schüler stimmte mir zu, daß er das Beziehungsangebot seines Lernhelfers nicht wahrgenommen hatte. Durch diese gemeinsame Reflexion konnte ich einen blinden Fleck in der Beziehung zwischen dem Schüler und dem Lernhelfer korrigieren, welcher darin bestand, daß der Lernhelfer Beziehungsangebote machte, welche der Lerner aber nicht wahrnahm bzw. wahrnehmen wollte. Der Lerner und ich nahmen uns dann den Raum, über weitere kontroverse Erlebnisse zwischen dem Lernhelfer und ihm zu arbeiten. In diesem Beispiel habe ich in einem ersten Schritt diesen

Vorwurf, welchen dieser Schüler seinem Lernhelfer ungerechtfertigterweise entgegenbrachte, anerkannt. Ich ergriff die Partei des Schülers. An dieser Stelle soll auch deutlich werden, was es heißt, daß ich in der Beratung, Pädagogik und Therapie niemals neutral bin, sondern immer Anwalt jedes Betroffenen, denn Neutralität ist ein Konzept, mit dem ich Beziehungen nicht zur Klärung bringe. Und so praktiziere ich den Mut, parteilich für jeden zu sein. Erst dann kann ich mich dem anderen jeweils zuwenden, dessen subjektive Wahrheit ansprechen und ihn in einem nächsten Schritt zur Klärung und evtl. zur Korrektur seines Weltverständnisses führen."

S. P.-M.: "Wie kamen Sie zu diesem pädagogischen und erziehungstherapeutischen Konzept, welches in seinem Kern ein dialogisches und auf einer Ethik der Beziehung gegründetes ist?"

K.-J. K.: "An meinem Konzept und an meiner Vorgehensweise entdecke ich im tiefsten einen religiösen Ursprung - und zugleich eine Verbindung zu den Weisheiten meiner Eltern, zu den Lehrern und Meistern des christlichen Humanismus und der Humanistischen Psychologie. Ich habe mein eigenes Konzept nicht allein erfunden; ich habe mein Konzept vielmehr in meinem Elternhaus, in meiner pfadfinderischen Jugendarbeit, in der Reformpädagogik, in meinen humanwissenschaftlichen Studien und in der Humanistischen Psychologie entdeckt. Dort überall ist mir die Fähigkeit des Umsorgens, des Vertrauens-Schenkens, des Begleitens und des Förderns vermittelt worden. Mein derzeitiges Arbeits- und Lebenskonzept impliziert, mir stets die Frage gegenwärtig zu halten: Wie gehen wir, jeder für sich, in den gegenseitigen Beziehungen miteinander um, und was entsteht an Wachstum für jeden einzelnen aus den gegenseitigen Beziehungen? Aus dieser Art von ethischer Dialektik entsteht eine dialogische Vertrauensbeziehung aufgrund eines Vertrauensbedürfnisses auf der einen Seite sowie einer Vertrauensbereitschaft auf der anderen Seite. Ein Vertrauensvorschuß des Lernhelfers gegenüber dem Lerner - gleich, wie erwartungswidrig er sich verhalten mag - ist für das Werden und Wachsen von Beziehungen zunächst einmal unabdingbar. Der Lohn dieses Vertrauensvorschusses ist dann das sogenannte Gegenvertrauen, das mir als Lernhelfer der Lerner in seiner Problemlage entgegenbringt und schenkt. Auf dieser Basis des gegenseitigen Vertrauens erwächst dann eine positive, warmherzige Beziehung und Bindung, die die Übernahme von Informationen - sprich Lernen - erst möglich machen. Nicht zu Unrecht sprach man vor ca. 40 bis 60 Jahren von 'erziehungsschwierigen' oder 'schwererziehbaren' Kindern

bzw. Schülern. Ich bin der Meinung, jeder Mensch, insbesondere jedes Kind und jeder Schüler, hat ein Recht auf menschenwürdige Beziehungen. Mit anderen Worten: Diese sind berechtigt, den Anspruch auf eine humane Beziehung zu stellen und in einer humanen Beziehung zu leben. Und zwar in einer menschenwürdigen Beziehung, die in der Öffentlichkeit, sprich in der sozialen Realität, stattfindet und nicht nur als ein Bekenntnis im Universitäts-Seminar oder in Staatsarbeiten bzw. Diplomarbeiten zur Niederschrift kommt. Denn wem dieser Anspruch nicht erfüllt wird, dem entstehen Wunden, die nie mehr heilen, weil sie immer wieder aufgrund eines inneren Bedürfnisses nach humaner Bindung und Beziehung neu aufbrechen. Dieser Wunsch und dieses Anrecht auf menschenwürdige Beziehung und Bindung regelt meines Erachtens das Wachsen oder Schrumpfen des menschlichen Selbstwertgefühls und damit auch die Beziehungsrichtung und die Beziehungsqualität zwischen Menschen. Mein Konzept der dialogischen Beziehung zwischen Lerner und Lernhelfer ist also aus dem Geflecht meines persönlichen und fachwissenschaftlichen Hintergrundes sowie meiner Arbeit mit Schülern mit erwartungswidrigem Verhalten entstanden. Ich erkannte, daß diese Kinder und Jugendlichen deshalb 'erwartungswidrig' handelten, weil ihre Beziehungsansprüche von unsensiblen Eltern oder Lehrpersonen nicht beantwortet wurden und sie mit ihrem Bedürfnis nach positiver Beziehung und Vertrauen in die Leere liefen. Heranwachsende mit derartigen emotionalen Verletzungen sind meines Erachtens berechtigt, sich 'erwartungswidrig' zu verhalten. Denn diese Kinder mit Beziehungsdefiziten wuchsen ohne Vertrauens-Bonus auf und können daher konsequenterweise gar kein erwartungsgemäßes Verhalten an den Tag legen. Ihr erwartungswidriges Verhalten ist der Ausdruck für betrogene Hoffnung auf Beziehung, die ihnen ungenügend oder defizitär entgegengebracht oder vollkommen vorenthalten wurde. Diese Heranwachsenden laufen mit der Hoffnung in der Welt umher, daß doch eines Tages andere ihnen positive Beziehungen entgegenbringen, nach denen sie unbewußt und später bewußt ihr ganzes Leben lang suchen. Diese Perspektive von Beziehung und Beziehungsbetrug stand und steht im Zentrum meines erziehungstherapeutischen und (sonder)pädagogischen Bemühens. Insofern interessiert mich weniger das erwartungswidrige Verhalten an sich, sondern es interessieren mich vielmehr die positiven und entwicklungssträchtigen Ressourcen, welche auch in Kindern und Jugendlichen in besonderen Problemlagen noch vorhanden sind. Meine Haltung entspringt demnach einem positiven Ansatz zur Entwicklung von Beziehung und prosozialer Beziehungsqualität."

S. P.-M.: "Und welche Rolle spielt das Thema 'Ethik' in diesem Zusammenhang für Sie?"

K.-J. K.: "Unter diesem Gesichtspunkt der Überwindung eines oder mehrerer erlebter 'Beziehungsbetrügereien' durch Aufbau und Förderung unterstützender Beziehungen im Verhältnis zwischen Lerner und Lernhelfer spielt die Frage der Ethik für mich die entscheidende Rolle. Die Ethik meines pädagogischen bzw. erziehungstherapeutischen Handelns ist eine Dialog-Ethik innerhalb einer Beziehungsethik. Meine jahrzehntelangen Erfahrungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben mich gelehrt und mich darin bestätigt, daß nur dann, wenn eine pädagogische Ethik auf warmherzige, strukturierende Beziehung aufgebaut ist, Erziehung möglich ist. 'Beziehung' und 'Dialog' bedeuten in diesem Zusammenhang, daß ein Lernhelfer seinem Lerner zunächst einen Vertrauensvorschuß geben muß. Er muß den Lerner in seinem Leid und in seinem Weltbild annehmen und sich selbst das Ziel setzen, die Ressourcen dieses Lerners zu entdecken und seine Talente zu fördern. Ein Lerner, welchem ein solcher Vertrauensvorschuß seitens seines Lernhelfers gegeben wird, wird sich allmählich auf diese 'zinslose' Beziehung einlassen können und im Gegenzug im Sinne eines Vertrauens-Dialoges dem Lernhelfer sein eigenes aufkeimendes Vertrauen zurückschenken können. Auf der Basis dieses Vertrauens-Dialoges ist es dem Lerner dann auch möglich, Lerninhalte von anderen, insbesondere vom Lernhelfer, aufzunehmen und in sein Weltbild zu integrieren sowie sein evtl. erwartungswidriges Denken und Handeln zu korrigieren.

Für mich haben Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen das Recht, sich benachteiligt zu fühlen, wenn eine solche Vertrauens-Beziehung sowie ein vertrauensvoller Dialog zwischen Lerner und Lernhelfer ausbleibt oder aufgrund von Fehlverhalten der Erwachsenen defizitär bleibt. In meinen therapeutischen und pädagogischen Beziehungen kommt dann diese Art von Benachteiligung und Überforderung zur Sprache, damit über Dialoge ein bilaterales Vertrauen entsteht, der Wunsch nach Lernen und Veränderung im Lerner wieder entsteht und aus dem erwartungswidrigen Verhalten und Denken ein erwartungsgemäßes Denken und Verhalten werden kann. Eine solche 'Erziehung' zu erwartungsgemäßem Denken und Verhalten kann meines Erachtens nur aus der Erfahrung mit einem kompetenten und befähigten Lernhelfer bzw. Therapeuten entstehen, welcher an das 'Gute' und an die Entwicklungsfähigkeit der Persönlichkeit des Lerners

glaubt und ihm eine Weiterentwicklung und Korrektur seines Denkens und Handelns zutraut."

S. P.-M.: "Was impliziert eine solche Forderung nach einer pädagogischen bzw. erziehungstherapeutischen Beziehungs-Ethik für die Ausbildung von Lernhelfern und anderen Sozialen Helfern?"

K.-J. K.: "Damit Soziale Helfer und Lernhelfer dazu befähigt werden, eine personenzentrierte Beziehungsethik zu leben und in ihrem pädagogischen Handeln umzusetzen, halte ich es für erforderlich und unabdingbar, daß Soziale Helfer bzw. Lernhelfer nicht mit Wissen überfüttert werden, sondern in ihrer Ausbildung durch Üben und Einüben von Haltungen in die Lage versetzt werden, ihre positive Einstellung und ihren Glauben an das Gute im Menschen in der Öffentlichkeit zu praktizieren und nicht nur unter vier Augen in den eigenen vier Wänden zu bekennen. Überzeugungen und Haltungen werden nicht vererbt, sondern müssen im Menschen selbst heranreifen. Sie sind deshalb ein soziales Produkt; sie sind das Ergebnis harter Anstrengung und ständigen Bemühens um die Lauterkeit, Echtheit, Warmherzigkeit und Wechselseitigkeit der pädagogischen Beziehung. Echtheit, Empathie und Warmherzigkeit sind Ergebnisse von Lebenserfahrungen, die mit der eigenen Familie und weiteren Sozialisationsinstanzen zusammenhängen. Diese o.g. drei Basisvariablen erweisen sich als das Therapeutikum in den Händen beziehungsstarker und beziehungsfähiger Menschen."

S. P.-M.: "Wie zeigt sich eine solche Beziehungsethik im pädagogischen Umgang, d.h. in der Erziehung von erwartungswidrig handelnden Heranwachsenden?"

K.-J. K.: "Ein Schlüsselwort in diesem Zusammenhang ist 'akzeptieren'. Darum geht es mir in meiner Arbeit mit Heranwachsenden in besonderen Problemlagen. Diese werden an der für das tägliche Leben notwendigen Arbeit beteiligt, jedoch nur so weit, wie es in ihren speziellen Kräften und Möglichkeiten liegt. Wichtig ist, daß alle am Arbeitsprozeß einer Lerngemeinschaft teilnehmen. Aber es bleibt nicht bei der altersgemäßen Partizipation an der Arbeit, sondern es geht auch um die Entwicklung von sozialer Ordnung, ohne die das gemeinsame Leben nicht möglich wäre. Es geht mir in jedem Fall darum, eine gegenseitige Akzeptanz zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen zu erzielen. Dem Lernhelfer stellt sich im Umgang mit erwartungswidrig handelnden Lernern die Frage: 'Haben wir ein Recht, Ord-

nung von ihnen zu verlangen?' Ich bin davon überzeugt, daß wir als Lernhelfer nur dann etwas von unseren Lernern erwarten können, wenn wir selbst handlungs- und veränderungsbereit sind und wenn wir unsere Lerninhalte selbst vorleben. Mein Konzept der 'Erziehung aller' beinhaltet somit auch die Erziehung der Erzieher. Nur wenn ein Erzieher sich selbst der Erziehung stellt, darf er das Recht in Anspruch nehmen, andere zu erziehen. Ich selbst habe gelernt, andere erziehen zu können, wenn ich selbst dazu bereit bin, mich erziehen zu lassen. "

S. P.-M.: "Was bedeutet im Zusammenhang mit der erziehungstherapeutischen Ausrichtung der sogenannte 'LiND-Ansatz', und welche Bedeutung hat dieser Ansatz für Lerner und Lernhelfer im 'Lerngeschäft'?"

K.-J. K.: "Der LiND-Ansatz und das sich daraus ergebende Lehr- und Lernprogramm ist ein von mir im Rahmen der Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens bzw. Erziehungstherapie entwickeltes Denk- und Handlungsmodell, um in Schulen und Sonderschulen in neuen Dimensionen zu lernen. Diesen Ansatz und die dazugehörige 'sanfte Didaktik' und Methodik entwickelte ich auf der Grundlage meines von der Humanistischen Psychologie, der Gestalttherapie, der Gesprächspsychotherapie sowie der Peter-Petersen- und Pfadfinder-Pädagogik geprägten Menschenbildes. Das 'Lernen in neuen Dimensionen' verbindet dieses Menschenbild mit Methoden der Suggestopädie, Themenzentrierten Interaktion, Erlebnispädagogik und Enrichmentpädagogik. Der Hintergrund für die Entwicklung dieses inzwischen international praktizierten Ansatzes und seines sich daraus ergebenden Lehr- und Lern-Programms waren die sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen ständig wandelnden Vorerfahrungen, Bedürfnisse, Ansprüche und Besonderheiten von Lernern. Für die Lernhelfer - aber auch für die Lerner selbst - bedeuten diese Wandlungen und breit gefächerten Variationen innerhalb der Lerner-Gruppierungen mehr Konfliktpotential und höhere Anforderungen. Der LiND-Ansatz stellt die Entwicklung der Persönlichkeit, sowohl der Persönlichkeit des Lernhelfers als auch der des Lerner, in den Vordergrund. Es wird in diesem Lehr- und Lern-Ansatz demnach das verwirklicht, was ich eben im Zusammenhang mit der 'Erziehung der Erzieher' ansprach: Durch dialogisches und personenzentriertes Lehren und Lernen sowie auf der Grundlage bestimmter personenzentrierter Kommunikationstechniken ('5-Ohren-Modell' nach Schulz von Thun und Karl-J. Kluge) sollen soziales, emotionales und thematisches Lernen sowie eine persönliche Weiterentwicklung aller Beteiligten möglich werden. Im LiND-Ansatz

wird außerdem auf eine vertrauensvolle, angstarme Lern-Atmosphäre Wert gelegt, die den individuellen Stil der am Lernprozeß beteiligten Personen anerkennt. Diese vertrauensvolle Lern-Atmosphäre ist gekennzeichnet durch die drei Basisvariablen nach C. Rogers, nämlich Echtheit, Wertschätzung und Akzeptanz. Durch die vertrauensvolle, angenehme soziale Lernatmosphäre, durch Feedback-Spenden, positiven Focussierungen sowie die Erfahrung eines integrierten, ganzheitlichen, persönlich bedeutsamen und eines teilweisen selbstbestimmten Lernens sollen sowohl Lerner als auch Lernhelfer wieder Spaß am pädagogischen Prozeß gewinnen und mehr Selbstvertrauen und Selbstachtung entwickeln können. Der Kölner LiND-Ansatz und das dazugehörige Lehr- und Lernprogramm befürwortet ein Lernen durch Erleben und Erfahren, welches dem Lerner individuelle Persönlichkeitsstrukturen bewußt macht und verdeutlicht sowie Transferleistungen durch Lernen in chrono-biologischen Zusammenhängen ermöglicht. Vernetztes Denken, das dem Lernen auch wieder Sinn gibt und umfassende Zusammenhänge deutlich macht, wird initiiert. Auf diese Weise wird wieder die "kindliche" Neugier und Lust am Lernen gefördert. Auch die Schulwirklichkeit insgesamt wird auf diese Weise wieder zu einem Ort, an dem man gerne lebt und an dem Leben und Lernen gleichwertig und zur selben Zeit stattfindet. Mein Lern-Motto lautet in diesem Zusammenhang: 'Lebe - lache - lerne'. Diese sogenannten 'Kluge'schen 3 Ls' drücken aus, daß leben, lernen und Freude haben Hand in Hand gehen sollten, und daß 'lernen' nur dann effektiv, förderlich und krisenfrei möglich ist, wenn es harmonisch in den allgemeinen Lebensprozeß und in Lebens- und Entwicklungsfreude integriert ist."

S. P.-M: "Welche Rolle nimmt der Lernhelfer im Rahmen des LiND-Ansatzes ein?"

K.-J. K.: "Die Rolle des Lernhelfers ist gemäß meinem LiND-Ansatz die eines wachen Begleiters, der vielfältige, mehrkanalige - d.h. sowohl auf Sehen als auch auf Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Tun etc. bezogene - Lern- und Entwicklungswege sowie eine Vielfalt von Lernmethoden aufzeigt und zur Auswahl stellt. Darüber hinaus ist der Lernhelfer im LiND-Ansatz für den Lerner ein Gefährte auf dem Weg zu dessen Selbstfindung, zu dessen Fachkompetenz sowie zu dessen persönlichem Wachstum. Sowohl zur Realisierung dieser Rollenanforderung als auch zur Schaffung einer entsprechenden Lernatmosphäre als auch zur Durchführung eines geeigneten Unterrichtslernens nach dem LiND-Ansatz bedarf es einer besonders humanistisch

geschulten, integren organisierten und integrierten Lehrerpersönlichkeit, die eigene Lernerfahrungen, Kommunikations- und Handlungsmuster aufgearbeitet sowie eine eigene Selbstachtung und positive Selbstwertschätzung entwickelt hat und überzeugend praktiziert. Nur durch eine solche Lernhelferpersönlichkeit kann das im LiND-Ansatz verankerte Lernen und Lehren durch Vorbild stattfinden, in welchem die Basisvariablen des dialogischen Lern-Beziehungs-Verhältnisses, nämlich Echtheit, Wertschätzung und Akzeptanz dem Lerner gegenüber garantiert werden. Nur durch eigene lebenslange Erfahrung kann sich der Lernhelfer weiterentwickeln und seinen Beitrag zur Verbreitung des LiND-bezogenen, positiven Menschenbildes leisten."

S. P.-M.: "Wie kann man sich einen Unterricht den Prinzipien und Methoden des LiND-Ansatzes gemäß konkret vorstellen? Welche Unterrichtsmethoden werden eingesetzt?"

K.-J. K.: "Ein nach dem LiND-Ansatz orientierter Unterricht basiert auf lernbiologischen Grundlagen über die Funktionsweise des menschlichen Lernens und dem damit verbundenen Prozeß der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Das 'Lernen in neuen Dimensionen' berücksichtigt die lernbiologischen Erkenntnisse über körperliche Spannungszustände und deren Auswirkungen auf das Lernen. Mit Hilfe der sogenannten 'Sanften Didaktik' werden Lerninhalte sowohl auf lernbiologischer Grundlage als auch nach den Erkenntnissen der Suggestopädie in einem grundbedürfnisorientierten Unterrichtskonzept (i.S. von Maslow) so aufbereitet, daß sie an bekannte Lerninhalte anschließen und persönlich bedeutsames, kreatives sowie erlebnisreiches Lernen ermöglichen, welches auch über längere Zeiträume bzw. auf Dauer gespeichert werden kann. Der LiND-Ansatz stellt in erster Linie eine Hilfe zur Selbsthilfe dar, die mit einer 'Pädagogik von Innen heraus' erreicht wird.

Konkrete Lehr- und Lernmethoden des LiND-Ansatzes sind z.B. auch von der Suggestopädie her bekannte Verfahren, wie Mind-Mapping oder das Erstellen von Lernskizzen, in denen Lerninhalte mehrkanalig präsentiert bzw. aufbereitet werden, nämlich zugleich sprachlich als auch anschaulich-graphisch. Durch dieses Vorgehen werden beide Gehirnhälften zugleich angesprochen und in den Lernprozeß einbezogen, so daß effektivere Lernergebnisse möglich sind. Eine andere Lehr- und Lernmethode ist z.B. die D&P-Methode, welche ein harmonisches und effektives Ineinandergreifen von Informationsaufnahme und Transfer ermöglicht. Die D&P-Methode ist ein Verfahren zur si-

multanen Dokumentation und Strukturierung von Lerninhalten und eigenen hiermit verbundenen Gedanken, Gefühlen, Eindrücken, Reaktionen und Fragen. Diese persönlichen Eindrücke, Fragen und Transferüberlegungen sind sehr bedeutsam für einen effektiven Lernprozeß und fallen bei herkömmlichen Dokumentationsmethoden 'häufig unter den Tisch'. Bei der D&P-Methode werden die Notizen zu bestimmten Lerninhalten - sei es bei der Lektüre eines Textes, während eines Vortrages, einer Präsentation o.ä. - in zwei Rubriken festgehalten: Auf die linke Seite des Blattes notiert man die Aussagen und Gedankengänge des Autors/Vortragenden o.ä., und auf der rechten Seite dokumentiert man zugleich seine persönlichen Reaktionen, Überlegungen und Fragen. Auf diese Weise können alle Aspekte eines Lernprozesses förderlich dokumentiert werden und sind später immer wieder dem Schreiber zugänglich. Eine andere Methode, die PMF-Methode, erlaubt eine ökonomische, übersichtliche und entscheidungsorientierte persönliche Bewertung und Einordnung von Lerninhalten. Bei dieser Methode steht das 'P' für das 'Plus' bzw. die weiterführenden, verwendbaren und förderlichen Aspekte eines Lerninhaltes; 'M' steht für das 'Minus' bzw. die nachteiligen, fraglichen, lückenhaften Seiten; 'F' steht schließlich für offene Fragen von persönlichem Interesse, welchen man evtl. weiter nachgehen möchte. Durch diese Kategorisierung von Lerninhalten können diese unmittelbar förderlich in das eigene Wissen und Können integriert sowie Anschlußüberlegungen initiiert und geplant werden. Durch diese und andere Methoden werden Lerner im LiND-Ansatz in lateralem Denken geschult und gefördert. Das laterale Denken ist eine gegenüber dem üblichen vertikalen Denken häufig vernachlässigte Denk- und Problembewältigungsweise. Laterales Denken meint Sich-Lösen vom geradlinigen Anstreben von Lösungen, Verlassen üblicher Denk-Wege, Einbeziehen von scheinbaren Umwegen, scheinbar Nebensächlichem und Abwegigem, Weiten des Blickes. Laterales Denken ermöglicht das kreative Auffinden neuer, ungewöhnlicher und über den bisherigen - manchmal verfahrenen - Horizont hinausgehende Lösungen. Damit gewinnt laterales Denken insbesondere auch für erwartungswidrig handelnde Lerner und deren Lernhelfer eine besondere Bedeutung, denn diese Lerner befinden sich meist in vermeintlich ausweglosen, verfahrenen und aussichtslosen Sackgassen; darüber hinaus stoßen sie häufig auf Lehrpersonen, welche diese Sackgassen durch Vorurteile und vorschnelle Kategorisierungen zementieren. Wenn sowohl Lernhelfer als auch Lerner in lateralem Denken geschult sind bzw. werden, dann werden sie gemeinsam Möglichkeiten sehen und eingehen können, um aus diesen vermeintlichen Entwicklungs- und Beziehungs-Sackgassen herauszufinden."

S. P.-M.: "Sie sprachen gerade bereits erwartungswidrig handelnde Heranwachsende an. Welche Bedeutung hat Ihr LiND-Ansatz und das sich daraus ergebende Lehr- und Lern-Programm für die Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens?"

K.-J. K.: "Gerade an Schulen für Erziehungshilfe (Sonderschulen) bzw. an sonderpädagogischen Förderzentren werden besonders hohe Anforderungen an Lehrerpersönlichkeiten gestellt. Lehrer müssen sich in diesem Bereich mit sich ständig wandelnden Bedingungen bezüglich ihrer Rolle und der sich ständig verändernden Schülerpopulation auseinandersetzen. Sie müssen sich den jeweiligen örtlichen, zeitlichen, inhaltlichen und beziehungsorientierten Bedingungen anpassen. Sie müssen Aggressionen anderer gegen ihre eigene Person produktiv und positiv verarbeiten und mit persönlichen und beruflichen Belastungen konstruktiv umgehen. Sie sehen sich der Aufgabe gegenübergestellt, eine Deeskalation und Auflösung der bei Schülern mit erwartungswidrigem Verhalten häufig vorhandenen Lernblockaden zu bewirken. Diese Lernhelfer arbeiten mit Schülern zusammen, die aufgrund ihrer bisherigen negativen Lern- bzw. Beziehungs-Erfahrungen eine 'Null-Bock-Haltung' entwickelten, weil sie nie lernten, sich prosozial zu verhalten und häufig in ihrem Leben keinen Sinn mehr sehen. Diese Lerner muß ein Lernhelfer wieder motivieren, wieder Interesse am Soziallernen zu entwickeln. Zu diesem Zweck muß ein Lernhelfer seine Lerner in ihrer Entwicklung begleiten, ihre sozialen Konflikte untereinander schlichten helfen sowie bei psychischen Problemen einzelner Schüler erziehungstherapeutische Funktionen, wie Klärungshilfe, Mediation, Krisenbewältigung, Begleitung und Führung übernehmen.

Viele Lernhelfer schafften es bisher nicht, diesen Anforderungen allparteilich gerecht zu werden, weil sie sich ausgebrannt und entnervt fühlten. Diese Lernhelfer 'bombardierten' ihre Schüler geradezu mit negativen Äußerungen über deren erwartungswidriges Verhalten. Nur eine positive Selbsteinschätzung, ein gesundes Selbstwertgefühl, ein Gefühl von Ganzheitlichkeit und Integersein sowie das Bewußtsein und Verständnis der eigenen Kommunikations- und Verhaltensmuster können den Lernhelfer dazu befähigen, ein positives Menschenbild sowie ein positives Verhältnis zur eigenen Rolle zu entwickeln bzw. sich zu erhalten. Und nur wenn dieses positive Rollenverständnis und ein optimistisches Menschenbild praktiziert werden, ist ein Lernhelfer auch dazu in der Lage, den Lerner dabei zu unterstützen, wieder Spaß und Kreativität in ihrem Lernprozeß zu entwickeln.

Der LIND-Ansatz kann erheblich dazu beitragen, daß Lehrer sich zu solchen humanistisch-orientierten, integrierten und sowohl sozial als auch fachlich kompetenten Persönlichkeiten entwickeln, um aufgrund ihrer positiven Haltung und Sichtweise ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Auch Lernhelfer können sich unter diesem Aspekt wieder als Lernende sehen, als Lernende im Hinblick auf persönliche, soziale und fachliche Weiterentwicklung. Sie können somit auch wieder einen Sinn für sich selbst und in ihrer Aufgabe sehen. Zur Herausbildung einer solchen beziehungsfähigen Persönlichkeit bedarf es beim Lernhelfer allerdings einiger Entwicklungszeit sowie einiger positiv durchgestandener Krisen. Humanistische Grundhaltungen und Wertvorstellungen sowie vielerlei Erkenntnisse über sich selbst und deren gesellschaftliche Zusammenhänge müssen in ihrer Bedeutung von dem Lernhelfer erkannt und in die eigene Persönlichkeit integriert werden (z.B. das eigene Kommunikationsverhalten, die eigenen Beziehungserfahrungen, die eigene Haltung gegenüber gesellschaftlichen Normen, eigene Krisenerfahrungen etc.). Neben der Erarbeitung der aktuellen Basisliteratur sind dazu vielerlei Erfahrungen nötig, die von der neuen Lehrer- generation an der Universität - sofern dort nach humanistisch-psychologischem Konzept gelehrt wird - durch Lernen am Vorbild in entsprechender Atmosphäre (sozial, zeitlich und räumlich) gemacht werden können. Wenn diese Möglichkeit angehenden Lernhelfern nicht gegeben ist, müssen sie diese Erfahrungen mühsam und Schritt für Schritt in einem langwierigen Lernprozeß mit ihrer Schülerschaft selbst erarbeiten."

S. P.-M.: "Welchen konkreten Vorteil bringt der LIND-Ansatz für die Schüler in einer Sonderschule mit sich?"

K.-J. K.: "Neben seiner Bedeutung der Hilfe zur Selbsthilfe für den Lernhelfer zeigt der LIND-Ansatz insbesondere für die Lerner der Schulen für Erziehungshilfe (Sonderschulen) sowie sonderpädagogischen Förderzentren wieder neue Perspektiven auf. Denn diese Schüler zeichneten und zeichnen sich zumeist dadurch aus, daß ihnen ihre bisherige schulische Karriere äußerst negative Lernerfahrungen verschaffte. Aufgrund zahlreicher 'Todesbotschaften' von verschiedenen Seiten wie Lehrer, Mitschüler, Eltern, Passanten oder Nachbarn, ist ihr Selbstwertgefühl zumeist nicht positiv ausgeprägt und ihr Selbstbewußtsein 'durchlöchert' bzw. höchstens als Fassade entwickelt. Viele Lerner sehen weder einen Sinn in ihrem Leben noch im Lernen und sind unfähig, Vertrauen zu entwickeln, da sie auch in dieser Hinsicht schon sehr oft enttäuscht wurden. Viele erwartungswidrig handelnde

Schüler grenzen sich von der Erwachsenenwelt, der Gesellschaft und ihren Lernhelfern ab und ängstigen sich vor intensiven Beziehungen. Sie haben Angst, erneut oder noch tiefer verletzt zu werden. Ihre Unsicherheit äußern sie in Aggressionen, Zerstörungswut oder indem sie sich zurückziehen. Die meisten Schüler mit derartigen Beziehungsproblemen erleben Schwierigkeiten im sozialen Umgang mit ihren Mitschülern sowie im Hinblick auf ihr kommunikatives Verhalten. Manche zeigen Wahrnehmungsschwierigkeiten in verschiedenen Hinsichten und ein durch ihre bisherigen Lernerfahrungen verursachtes Defizit an fachlichem, persönlichem und sozialem Wissen trotz normaler Intelligenz. Oft haben sie zu Hause nur denkbar ungünstige Lebens- und Lernbedingungen, z.B. zerrüttete Familiensituationen, gewalttätige und/oder alkoholabhängige Elternteile, emotionale Vernachlässigung und viele ähnliche Situationen erlebt. Desweiteren praktizieren diese Schüler oft eine nur mangelhafte Beziehung zu sich selbst, zu den in ihnen ablaufenden physischen und psychischen Prozessen, zu ihren Bedürfnissen und Emotionen - also zu sich selbst als ganzheitlichem Menschen. Dieses Sich-selbst-fremd-Sein sowie mangelndes Selbstvertrauen, mangelndes Selbstwertgefühl und der mangelnde Rahmen an Sicherheit wirken sich oft im Sinne von Orientierungslosigkeit bezüglich erwartungsgemessenem Verhalten aus.

Wichtig an meinem LIND-Ansatz ist für Schüler mit erwartungswidrigem Verhalten das so 'wundenleckende' soziale und räumliche Klima. Nur in einer vertrauensvollen, auf gegenseitiger Anerkennung und Akzeptanz aufbauenden, wertschätzenden Lernatmosphäre, in der alle Äußerungen auf Probe erlaubt sind und Kontakt und Beziehungen sowie Kommunikation nach humanpsychologischen Grundsätzen im Vordergrund stehen, können diese beziehungsverletzten Lerner kontinuierlich lernen, wieder an sich selbst zu glauben, Selbstvertrauen und -akzeptanz aufzubauen, Vertrauen und Beziehungsfähigkeit zu entwickeln und eine Orientierung finden. Sie können in diesem Rahmen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit entwickeln, welches überhaupt erst die Basis für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit darstellt. Im Lehrer können sie sich eines unterstützenden Begleiters auf dem Weg zu ihrer Selbstfindung sicher sein. Dieses Wissen um stabiles Begleitetwerden - auch in Krisensituationen - gibt diesen Schülern jene Sicherheit, die sie zu Hause in der Regel nicht fanden bzw. nicht finden. Diese persönlichen Entwicklungen, bestärkt durch eine angenehme, räumlich gestaltete Lernatmosphäre, die durch den angewandten LIND-Ansatz und das dazugehörige Lern-Programm ermöglicht werden, bilden oftmals überhaupt erst die Basis, auf der weiteres Sozialverhalten auf der Grundlage humanpsychologischer

Werte stattfinden bzw. gelernt werden kann. Oftmals ist auf diesen persönlichen Entwicklungen aufbauend die Schaffung eines sozialen Klimas in der Klasse erst möglich. Erst auf der Basis dieser erwünschten Entwicklungen kann soziales Lernen und damit wiederum eine Weiterentwicklung der jeweiligen Persönlichkeit der Schüler stattfinden. Eine Abnahme persönlicher Lernstörungen-sowie sozialer Konflikte im Klassenraum sind die Folge, ebenso wie die Tatsache, daß viele Schüler wieder Sinn im Lernen sowie Spaß am Lernen sehen und empfinden können. In allen Förderzentren bzw. E-Klassen wird auf dieser Grundlage Lernen und Lehren überhaupt erst wieder möglich. Persönliches Wachstum kann sich erst auf dieser Grundlage so weit entwickeln, daß die Schüler in ihrer Persönlichkeit und ihrem Selbstwertgefühl irgendwann soweit gefestigt sind, daß sie für äußere Einflüsse und Verletzungen weniger anfällig sind. Desweiteren zeigt mein LiND-Ansatz mit seiner sanften Didaktik neue Perspektiven für den Unterricht auf. Dadurch, daß im LiND-Ansatz lernbiologische Erkenntnisse über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns sowie den Prozeß der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung ebenso wie biologische Erkenntnisse über körperliche Spannungszustände und deren Auswirkungen auf das Lernen berücksichtigt werden, können die in E-Schülern häufig vorhandenen Lern-Blockaden verstanden und in ihrer Häufigkeit dezimiert evtl. sogar ganz beseitigt werden. Für manche Schüler wird durch die sanfte Didaktik des LiND-Ansatzes der Weg zum Lernen wieder frei. Viele Schüler kommen z.B. schon morgens aufgewühlt und voller Anspannungen in Folge unterschiedlichster Ereignisse in ihrer Familie in die Schule bzw. ins Förderzentrum. Oftmals ist es hier zunächst notwendig, daß die Schüler sich von diesen Spannungen lösen, sie mit Hilfe ihres Lernhelfers verarbeiten oder mittels verschiedener unterrichtlicher Entspannungstechniken ihre Belastungen zeitweilig beiseite legen. Ähnliche Notwendigkeiten kann es nach der Pause geben, wenn zwischenzeitlich auf dem Schulhof Konfliktsituationen entstanden sind und Spannungen verursachten. Aber auch sonst im allgemeinen Unterricht selbst bietet eine regelmäßige Anwendung des Methodeninventars des LiND-Ansatzes und seiner Techniken gerade den besonders für Ermüdungserscheinungen anfälligen E-Schülern eine Hilfe, sich zu entspannen und ihre Aufmerksamkeit wieder voll auf den Unterricht zu konzentrieren. Wichtig aus lernbiologischer Sicht und auch im LiND-Ansatz festgeschrieben ist die 'Verpackung' der Lerninhalte. Nur persönlich bedeutsame, besonders interessant - im Sinne von personenzentriert - 'verpackte' und an Bekanntes anknüpfende Lerninhalte können sofort und mit besonderer Intensität im Langzeitgedächtnis der Lerner gespeichert

chert werden. Neben der 'Verpackung' bedarf es gerade bei E-Schülern hinsichtlich der Anknüpfung an Bekanntes besonderer Aufmerksamkeit und Sensibilität des Lernhelfers, da viele Schüler aufgrund ihrer Lernerfahrungen massive Defizite in den unterschiedlichsten Bereichen aufweisen. Nur unter Berücksichtigung dieser Tatsachen, wie sie von einem sensiblen, humanpsychologisch geschulten Lehrer im LiND-Ansatz gefordert wird, kann effektives Lernen initiiert werden. Gerade hier zeigt sich insbesondere für E-Schüler ein wichtiger Aspekt des LiND-Ansatzes. Weiterhin von großer Bedeutung ist die einzusetzende Methodenvielfalt auf integrativer, ganzheitlicher Grundlage. Durch verschiedene Methoden können verschiedene Lernkanäle angesprochen werden. Ganzheitliches, hirnhemisphären gerechtes sowie Körper und Seele des Schüler ansprechendes Lernen wird möglich. Der Schüler hat durch diese ganzheitliche Methodenvielfalt die verschiedensten Möglichkeiten, sich seiner eigenen inneren Strukturen und Prozesse bewußt zu werden, mit ihnen in Kontakt zu kommen und zu lernen, diese zu akzeptieren und konstruktiv für alle Beteiligten mit diesen umzugehen. Er kann sich somit zu einer integrierten Persönlichkeit entwickeln, wieder Spaß am Lernen gewinnen sowie die in ihm vorhandenen kreativen Elemente entdecken. Es zeigt sich also ein lern- und entwicklungsförderlicher Gesamtzusammenhang von 'Leben, Lachen und Lernen', wie ich ihn eben bereits ansprach. Die evtl. bei einigen Schülern in einzelnen Bereichen bestehenden Wahrnehmungsstörungen können durch die Methodenvielfalt des LiND-Lernens gemindert werden - ein gerade für Lerner mit erwartungswidrigem Verhalten bedeutsames Faktum. Der Aufbau des LiND-Unterrichts richtet sich nach ganzheitlichen, erlebnisorientierten Grundsätzen und zielt auf die Entwicklung von kreativen, integrierten Schülerpersönlichkeiten ab. Der Phase der Selbsterarbeitung des Gelernten in Klein-Gruppen mit anschließender Präsentation kommt besondere Bedeutung zu."

S. P.-M.: "Welche praktischen Erfahrungen haben Sie mit dem LiND-Ansatz im erziehungstherapeutischen Unterricht gemacht?"

K.:J. K.: "Insgesamt gesehen weisen die bisher praktizierten Lernansätze in Gymnasien, Gesamtschulen, Sonderschulen für Erziehungshilfe und in außerschulischen Förderprogrammen sowohl für Lernhelfer als auch für Lerner und für die Gestaltung und Atmosphäre des Unterrichtes eine hohe lern- und entwicklungsförderliche Bedeutung auf. Es hat sich gezeigt, daß der LiND-Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen dient. Das Selbstwertgefühl und die Sachkompe-

tenz wird gestärkt, ebenso wie der würdigere Umgang miteinander und mit sich selbst.

Sicherlich kann man nicht alle Punkte des Schemas täglich in der E-Schule berücksichtigen, doch sollte der Aspekt des Selbst-Erarbeitens in seiner Bedeutung für den E-Schüler hervorgehoben werden. Gerade für diese Schüler, die von zu Hause nur selten Hilfe, Unterstützung und Rückendeckung im Hinblick auf ihre persönliche und fachliche Entwicklung erhalten, ist der LiND-Ansatz als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen und als solches von besonderer Bedeutung. Insbesondere für E-Schüler ist es neben der Entwicklung einer sich selbst vertrauenden, gefestigten, ganzheitlichen Persönlichkeit sowohl in bezug auf sich selbst als auch in sozialer Hinsicht wichtig zu lernen, auch mit fachlichen Dingen selbständig oder in einer Kleingruppe umzugehen und diesbezüglich eigene Strategien und einen persönlichen Lösungsstil zu entwickeln. Nur wenn sie diese Selbständigkeit entwickeln, können diese Lerner ihren Weg in Zukunft meistern.
Mein Curriculum ist die Person des Lerners und das Gemeinwohl."

Anmerkungen und Literaturangaben:

- (1) Karl-J. Kluge spricht seit längerer Zeit nicht mehr vom "Sonderschullehrer" bzw. "Diplom-Heilpädagogen", sondern vom "Lernhelfer" bzw. von der "Lernhelferin", der bzw. die "Lerner" in deren Lernprozessen fördern und begleiten.
- (2) Vgl. das Menschenbild des Christentums, wie es sich z.B. in den Zehn Geboten oder im Neuen Testament widerspiegelt.
- (3) zitiert nach Walter Schulz: Philosophische Probleme der Ethik und des menschlichen Verhaltens, Universitas 1981, S. 1252
- (4) John Bowlby: Trennung, Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind, München 1976, S. 379
- (5) John Bowlby, a.a.O., S. 420
- (6) John Bowlby, a.a.O., S. 247
- (7) John Bowlby, a.a.O., S. 253
- (8) John Bowlby, a.a.O., S. 253
- (9) John Bowlby, a.a.O., S. 410 f.
- (10) John Bowlby, a.a.O., S. 273
- (11) John Bowlby, a.a.O., S. 314
- (12) John Bowlby, a.a.O., S. 315
- (13) John Bowlby, a.a.O., S. 378
- (14) Vgl. z.B. Karl-J. Kluges Beiträge zur Enrichmentpädagogik
- (15) J. Rickes, zitiert nach Karin Grossmann: Entwicklung und Bedeutung von Vertrauen aus der Sicht der Psychologie. In: Psychologische Welt 1988 (42), S. 437)
- (16) Mary D. S. Ainsworth, zitiert nach Klaus E. Grossmann (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt, München 1977, S. 98
- (17) Mary D. S. Ainsworth 1975, S. 100 f.

- (18) Zu den vier Faktoren der "Feinfühligkeit der Mutter" vgl. Mary D. S. Ainsworth, zitiert in: Klaus E. Grossmann, a. a.O., S. 96 - 104
- (19) Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 176
- (20) Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 176 f.
- (21) Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 179
- (22) M. Main, zitiert in: Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 87
- (23) Mary D. S. Ainsworth, zitiert in: Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 157
- (24) Klaus E. Grossmann: Die Ontogenese emotionaler Integrität und Kohärenz. In: Roth, Erwin: Denken und Fühlen. Aspekte kognitiv-emotionaler Wechselwirkung. Berlin/Heidelberg 1989, S. 37 - 55
- (25) Klaus E. Grossmann, a.a.O., S. 49
- (26) Klaus E. Grossmann: Die Qualität der Beziehung zwischen Mutter und Kind. Grundlagen einer psychisch gesunden Entwicklung. In: Psychotherapie und Psychosomatik, 1985 (30), S.52 -Hervorhebung durch die Verf.
- (27) Vgl. auch Karl-J. Kluge: Pädagogik der Schwererziehbaren. Berlin-Charlottenburg, 2. verbesserte und erweiterte Auflage 1973, S. 59
- (28) Karl-J. Kluge, a.a.O.
- (29) Vgl. Karl-J. Kluge: Pädagogik der Schwererziehbaren. Berlin-Charlottenburg, 1. Auflage 1969, S. 61
- (30) Vgl. Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 41
- (31) Karl-J. Kluge 1969, a.a.O., S. 132
- (32) Karl-J. Kluge 1969, a.a.O., S. 140
- (33) Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 78
- (34) Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 141
- (35) Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 61 - Hervorhebung durch die Verfasserinnen
- (36) Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 130
- (37) Zitiert nach Karl-J. Kluge 1973, a.a.O., S. 181
- (38) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge/M. Vosen: Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik. Grundsätze, Methoden und Forschungsergebnisse. Neuburgweier 1975, S. 7
- (39) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 16
- (40) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 15
- (41) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 43
- (42) Karl-J. Kluge, a.a.O.
- (43) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge/H-J. Kornblum: Entwicklung im Heim, Teil I: Einmal aus der Bahn - immer aus der Bahn?, München 1984, S. 255 f.
- (44) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge/M. Vosen: Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik, a.a.O., S. 15
- (45) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 19
- (46) Karl-J. Kluge, a.a.O.
- (47) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 21
- (48) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 35
- (49) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 41
- (50) Karl-J. Kluge, a.a.O.
- (51) Vgl. auch Karl-J. Kluge: Pädagogik der Schwererziehbaren, a.a.O.
- (52) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge/M. Vosen: Kölner Verhaltensauffälligenpädagogik, a.a.O., S. 42
- (53) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 42 - 44

- (54) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 45
- (55) s.o.
- (56) Karl-J. Kluge/K. Fitting: Aspekte erziehungstherapeutischen Unterrichts mit "verhaltensgestörten" Kindern und Jugendlichen. Fernuniversität Hagen 982, S. 19
- (57) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 21
Vgl. auch: Karl-J. Kluge/Meyer-Sueck: Sensibilisierung von Lehrerverhalten, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980, S. 18
- (58) Karl-J. Kluge, in: Karl-J. Kluge/K. Fitting, a.a.O., S. 23
- (59) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 25 f.
- (60) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 26
- (61) Karl-J. Kluge, a.a.O.
- (62) Vgl. den Beitrag in dieser Festschrift von K. Fitting: Verhalten und Auffälligkeit. Ein Entwurf aus Sicht der humanistischen Psychologie
- (63) Karl-J. Kluge, in: Karl-J. Kluge/K. Fitting, a.a.O., S. 33
- (64) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 37
- (65) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 34
- (66) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 38
- (67) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 35
- (68) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 48
- (69) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 39
- (70) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 40
- (71) Vgl. Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 41
- (72) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 42
- (73) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 48
- (74) Vgl. S. 600ff dieser Festschrift (????)
- (75) Vgl. Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge im Focus - ein Interview. In dieser Festschrift, S. 600 ff.
- (76) a.a.O., S. 600 ff.
- (77) H.-H. Karg, a.a.O., S. 620
- (78) Vgl. hierzu: Norbert Myszker: Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen: In: Herberg Goetzke/Heinz Neukäter (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Bd. 6, Berlin 1989, S. 155
- (79) Karl-J. Kluge: Pädagogik der Schwererziehbaren, a.a.O., S. 41
- (80) Zitiert nach: H.-H. Karg Erziehungsethik als Motivations- und Orientierungshilfe des Lehrers. In: Erziehung und Unterricht 1988 (10), S. 618
- (81) H.-H. Karg, a.a.O., S. 619
- (82) Vgl. Marian Heitger: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien 1983 sowie: Marian Heitger: Anmerkung zum Begriff des Ethos in der Sonder- und Heilpädagogik. In: Bickenstorfer/Dohrenbusch/Klein (Hrsg.): Ethik in der Sonderpädagogik, Berlin 1988, S. 136
- (83) Marian Heitger: Schulatmosphäre. Pädagogisches Ethos. Wien, Freiburg, Basel 1986, S. 166
- (84) Vgl. Karl-J. Kluge/Uta Sievert (Hrsg.): Lernen als Dialog. Werkstatt - Berichte über Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Erziehern unter erschwerten Bedingungen, Bd. 1, Teil A. München 1990, S. XIII

- (85) Vgl. Karl-J. Kluge: Erster Studienbrief zum Seminar: Kommunikationsberatung, Außergewöhnliches Lernen, Menschenführung und Laterales Denken, Köln 1992
- (86) Vgl. Martin Buber: Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische, über Bildung und Weltanschauung, über Charaktererziehung. 7. Aufl., Heidelberg 1986, S. 20
- (87) Vgl. Martin Buber, a.a.O., S. 40;
Robert Spaemann: Moralische Grundbegriffe. 4. Aufl., München 1991, S. 34; Josef Derbolav: Thesen zu einer pädagogischen Ethik. In: Pädagogische Rundschau 1985 (39), S. 258
- (88) Martin Buber, a.a.O., S. 38
- (89) Martin Buber, a.a.O., S. 44
- (90) Martin Buber, a.a.O., S. 40
- (91) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge im Focus - ein Interview, a.a.O., S. 600 ff.
- (92) Karl-J. Kluge/Uta Sievert, a.a.O., S. XV
- (93) Marian Heitger: Schulatmosphäre, a.a.O., S. 168, zitiert nach: Schütz, S.: Ethik und Kölner E-Pädagogik, Unveröffentlichte Hausarbeit 1994
- (94) Karl-J. Kluge in: Karl-J. Kluge im Focus - ein Interview, a.a.O., S. 600 ff.
- (95) Marian Heitger, a.a.O.
- (96) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 600 ff.
- (97) Marian Heitger, a.a.O.
- (98) Karl-J. Kluge, a.a.O., S. 600 ff.
- (99) Vgl. hierzu auch Marian Heitger, a.a.O., S. 186
- (100) Vgl. Walter Schulz, a.a.O., S. 1251, Josef Derbolav, a.a.O., S. 256
Bernhard Schleissheimer: Die Verantwortung des Erziehers. Vorüberlegungen zu einer Ethik pädagogischen Handelns. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1984, S. 1ff.; Wolfgang Brezinka: Die Lehrer und ihre Berufsmoral. In: Pädagogische Rundschau 1988 (42), S. 541
- (101) Marian Heitger, a.a.O., S. 180
- (102) Marian Heitger, a.a.O., S. 172 - 176
- (103) Martin Buber, a.a.O., S. 32
- (104) Marian Heitger: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, a.a.O., S. 118
- (105) Marian Heitger, zitiert nach: Schütz, S.: Ethik und Kölner E-Pädagogik, Unveröffentlichte Hausarbeit 1994

Stephanie SCHÜTZ ist Sonderpädagogin.

Susanne PETERS-MOALLEM ist Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Hilfskraft und freie Mitarbeiterin bei der Gutachterstelle für Gerichts- und Familienpsychologie (GGF) Viersen/Köln. Darüberhinaus ist sie freiberuflich in den Bereichen Erwachsenenbildung, Begabungsforschung sowie Werbe- und Medienwirkungsforschung tätig.