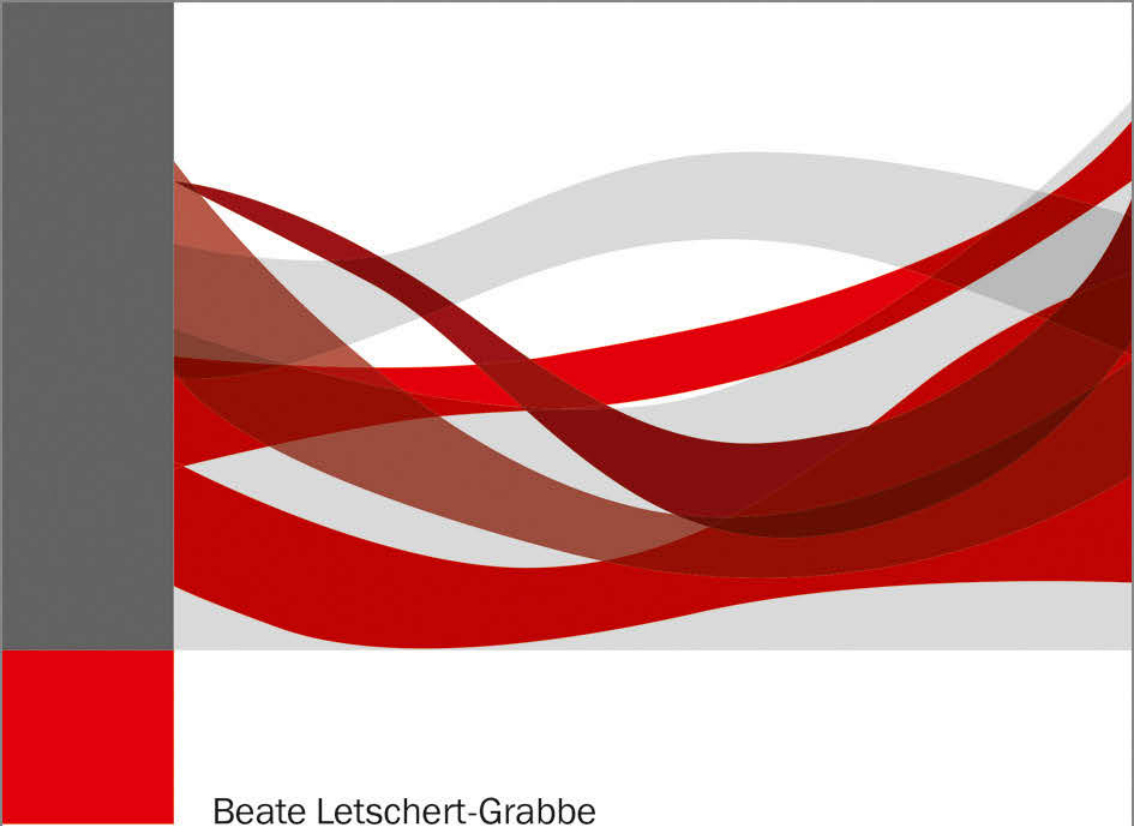




Beate Letschert-Grabbe

Das übersehene Kind

Wenn »Super!« zu wenig
und Verwöhnen Vernachlässigen ist

BELTZ JUVENTA

Beate Letschert-Grabbe
Das übersehene Kind

Beate Letschert-Grabbe

Das übersehene Kind

Wenn »Super!« zu wenig und
Verwöhnen Vernachlässigen ist

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6018-8 Print
ISBN 978-3-7799-5294-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Dieses Buch ist gewidmet

Iris Hansmann und Gesine Hille
sowie den Kindern der Klasse 4 c
und dem Kollegium der Weerth-Schule Detmold

mit Hochachtung und Dank

*Es gibt nicht so sehr ein Falsch oder Richtig.
Es gibt eher einzelne Situationen, die uns so sehr berühren,
dass wir an uns selbst arbeiten.*

Iris Hansmann

Inhalt

Vorwort	9
Einführung	19
1. Der will doch nur Beachtung!	25
2. Das schaffst du schon!	47
3. Das Kind verstehen: Chancen und Schwierigkeiten	63
4. Das hast du super gemacht!	75
5. Fremdbilder und Selbstbilder entmutigter Kinder	99
6. Wer darf dir heute den Ranzen tragen?	121
7. Das übersehene Kind	149
8. Unser Großer und der Kleine	171
9. Gelernt ist gelernt!	199
10. Ermutigung der Lehrkraft und Ermutigung des Kindes. Schulinterne Lehrerfortbildung und Kollegiale Unterrichtsreflexion	219
Schluss	253
Literaturempfehlungen	259
Zur Autorin	261

Vorwort

Ein Buch mit Kindern über Kinder: Die Entstehungsgeschichte

„Dennis“ und „Das übersehene Kind“:

Eine Begegnung zwischen Ende und Anfang

Die Entstehungsgeschichte des vorliegenden Buches ist so ungewöhnlich, dass ich im Vorwort darüber berichten möchte. Der Zufall führte dazu, dass es geschrieben wurde. Ein Jahr lang war ich mit der Neuauflage des Buches „Dennis: *Ich bin hier der Schulschreck!*“ beschäftigt gewesen. Gerade hatte ich die Überarbeitung abgeschlossen und den umfangreichen Text digital an den VTA-Verlag geschickt, als mich keine zwei Sekunden später, gleichsam im Gegenzug, eine Mail aus dem Verlag Beltz Juventa erreichte mit der Frage von einem seiner Lektoren, Konrad Bronberger, ob ich mir vorstellen könnte, für den Verlag zu schreiben. So war mit dem Abschluss des einen Buches der Beginn des anderen, neuen Buches unmittelbar verbunden, denn: Ja, ich *konnte* mir das vorstellen.

Die Idee: Sichtbar machen, was oft übersehen wird

Zu dem Titel des Buches, „Das übersehene Kind“, äußere ich mich in der Einführung genauer. Hier nur so viel: Er resultiert aus meinen persönlichen Beobachtungen und Eindrücken im Alltag. Zu oft erlebe ich, dass Kinder verwöhnt oder vernachlässigt werden, dass sie wenig Beachtung erhalten oder ein Handy wichtiger zu sein scheint, dass der Dialog mit ihnen zu kurz kommt oder Erziehungsfloskeln ausreichen sollen, sie in die gewünschte Richtung zu bewegen. Zu oft denke ich: Das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen, auch mit seinen Anlagen und Fähigkeiten, wird zu wenig gesehen. Vor einigen Tagen erst fühlte ich mich in der Wahl des Buchtitels bestätigt. Ich beobachtete, wie drei Erwachsene, wahrscheinlich Mutter, Vater und ein Verwandter oder Freund, nebeneinander hergingen und wie alle drei auf ihr Handy schauten, während ein etwa dreijähriger Junge mit seinem Teddy in der Hand hinter ihnen herlief und viele Fragen stellte – wir befanden uns direkt neben einer Baustelle mit großen Baumaschinen –, von denen nur *eine* beantwortet wurde, und das kurz, unwirsch und ohne den Jungen dabei anzusehen.

Das Konzept: Das Kind im Fokus

Solche Beobachtungen beschäftigen mich seit langem, und so lag für mich nicht nur der Titel nahe, sondern mit ihm auch der Wunsch, das Kind stärker in den Fokus zu rücken, es gleichsam „ranzuzoomen“, klarer erkennbar werden

zu lassen und damit auch Menschen, die das Buch lesen, zum genaueren Hinschauen anzuregen. Innehalten, hinschauen, reflektieren: Das ist die Grundidee. Hinschauen, um das Kind verstehen zu können, und das Kind verstehen, um ihm gerecht werden und Bedeutung geben zu können. Dieser Idee folgend, verwende ich zwei ungewöhnliche, aber naheliegende Mittel: Zum einen sind es Fotos. Jedem Kapitel ist ein Foto von ein oder zwei Kindern vorangestellt. Zum anderen möchte ich die Kinder selbst zu Wort kommen lassen, also nicht nur *über* sie, sondern auch *mit* ihnen sprechen. Kinder sind die von der Erziehung in Elternhaus und Schule Betroffenen, *sie* sind gemeint, wenn wir Erwachsene versuchen zu erziehen – ob nun zu Hause oder im Unterricht. Sie sind als Adressaten auch die Experten für das, was wir mit ihnen tun, und folglich müssten sie, so jedenfalls war meine Vermutung, in der Lage sein, darüber nachzudenken und ihre Erfahrungen miteinander auszutauschen. Auch sie, die Kinder, können innehalten, hinschauen, reflektieren – aus einer anderen Perspektive allerdings, nämlich ihrer eigenen.

Dieses Konzept war Thema eines ersten Gesprächs mit dem Lektor. Der Titel stieß sofort auf Resonanz. Die Fotos: *ungewöhnlich, machen wir hier eigentlich nicht, aber kriegen wir hin*. Die Einbeziehung der Kinder: *auch eher ungewöhnlich, muss man sehen, klingt auf jeden Fall spannend. Versuchen Sie das, Frau Letschert!* Einige Tage später kam das „Okay“ vom Verlag. Das Konzept also stand, und der Autorenvertrag konnte unterschrieben werden. Doch nun hatte ich ein Problem: Mir fehlten die Kinder! Ich hatte zwar Fotos, aber ich hatte keine Kinder, mit denen ich über die Themen des Buches sprechen konnte.

Die Schule: Weerth und Wertschätzung

Im Anschluss an einen Vortrag über „Verwöhnung“ im Bildungshaus Weerth-Schule Detmold hatte ich Gelegenheit, die Schulleiterinnen dieser Grundschule, Iris Hansmann und Gesine Hille, kennenzulernen. Schon in diesem ersten Gespräch wurde klar, dass mein individualpsychologisch orientierter Ansatz und dessen Kerngedanke der Ermutigung mit den pädagogischen Leitlinien der Weerth-Schule hervorragend harmonieren. Frau Hansmann lud mich ein, mit der Schule zusammenzuarbeiten, und im Laufe dieser Kooperation kristallisierte sich heraus, dass die Schule für ihre Arbeit ein theoretisches Konzept gefunden hatte, nämlich die Pädagogik der Individualpsychologie, und ich selbst für eben diesen Ansatz ein weitverzweigtes Praxisfeld, nämlich die Weerth-Schule. Schon bald folgten Fortbildungsveranstaltungen und Kollegiale Unterrichtsreflexionen, in denen mit dem Kollegium bzw. in kleinen Gruppen an pädagogischen Konzepten für einzelne Kinder gearbeitet wurde.

Das Motto der Schule in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler lautet: „Was braucht das Kind?“ – also nicht: „Was wünschen *wir* uns vom Kind?“, sondern: „Was braucht das *Kind*, um sich angenommen fühlen und entwickeln zu

können?“. In Bezug auf die Schule insgesamt lautet das Motto: „Wertschätzung“, und diese findet man nicht nur auf allen Ebenen praktiziert, sondern gelegentlich auch in folgender Weise geschrieben: „Weerthschätzung“. Die Schule ist nämlich benannt nach Ferdinand Weerth, einem Theologen und Schulreformer, der von 1774 bis 1836 gelebt hat und von der Fürstin Pauline zur Lippe in Detmold in das Amt des Generalsuperintendenten berufen wurde. Weerth hat im Auftrag der Fürstin und später auch mit ihr gemeinsam das damals bestehende Schulsystem grundlegend reformiert. Die Weerth-Schule geht die Wege ihres Namensgebers und dessen Auftraggeberin weiter – Wege, die im Geist der Aufklärung entstanden sind und bis heute nichts an Bedeutung und Aktualität verloren haben.

Pädagogische Schwerpunkte: „Was braucht das Kind?“

So ist das Profil dieser Schule pädagogisch durchdacht und am Kind orientiert. Aus einer Fülle von Schwerpunkten möchte ich einige herausgreifen:

- Ermutigung als pädagogische Grundhaltung
- Stärkung und Förderung der Gemeinschaft der Klasse
- Feedback-Kultur auf allen Ebenen
- Arbeit in Klassenteams mit Lehrkraft, Erzieher*in, Integrationshelfer*in, Lehramtsanwärter*in, Jahrespraktikant*in
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Entspannungstrainerin, Motopäden, Kinderärztin, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Studierenden der Architektur
- Institutionalisierte Hospitationskultur im Team
- Regelmäßige Kollegiale Unterrichtsreflexionen
- 90-Minuten-Blöcke ohne Pausengong
- Arbeit mit dem Lerntagebuch zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernens, zum Dialog mit der Lehrkraft und dem Austausch zwischen Schule und Elternhaus
- Keine Hausaufgaben, sondern „Lernzeiten“
- Mindestens einmal pro Woche vier Stunden Klassenlehrerunterricht im Block
- Ganzheitliches Lernen im „Grünen Klassenzimmer“ (Naturparkschule seit 2014)
- Partizipation durch Klassenrat, Kinderrat und andere Entscheidungsgremien
- Lehrersprechstunden für Kinder
- „Draußenpausen“ und „Spielzeiten“ von 30 bis 45 Minuten

Die Weerth-Schule ist eine fünfzügige Grundschule mit zwei Standorten. Sie ist mit knapp 500 Kindern, 37 Lehrkräften sowie 35 Erzieher*innen und Er-

gänzungskräften die größte Grundschule in Lippe. Der Migrationsanteil liegt gesamtschulisch aktuell bei 65 %.

Die Klasse 4c: Eine gewachsene Gemeinschaft

Die Frage, ob es möglich sei, an dieser Schule eine Gruppe von Kindern für das Buchprojekt zu finden, erübrigte sich fast. Wenn nicht hier, wo sonst? So wandte ich mich mit diesem Anliegen an Frau Hansmann. Zwar hatte ich mit einer positiven Antwort gerechnet, nicht jedoch mit so viel Enthusiasmus und schon gar nicht damit, innerhalb kürzester Zeit eine Klasse zugewiesen zu bekommen. Frau Hansmann stellte mir ihre Religionsstunden in der 4c zur Verfügung, der Klasse von Frau Hille, ihrer Konrektorin. Da es auch bei dem Gedankenaustausch mit den Kindern letztlich um zwischenmenschliche Situationen ging, um die Fragen, was das Leben – auch *ihr* Leben – lebenswert und sinnvoll macht und was die Essenz unseres Bestehens ist, fügten sich die Themen der Kindergesprächskreise problemlos in den Kontext des Religionsunterrichts ein.

Schon in der darauffolgenden Woche konnte ich in den Unterricht kommen und die Kinder kennenlernen. Der erste Kindergesprächskreis war im September 2019 – der erste von rund zehn Gesprächen, die alle zwei Wochen stattfanden und jeweils neunzig Minuten (einschließlich Pause) dauerten. Die meisten Kinder waren zu diesem Zeitpunkt neun Jahre alt. In der Klasse sind insgesamt 25 Kinder, davon 11 Mädchen und 14 Jungen. Die 4c ist keine „besondere“ Klasse in dem Sinne, dass hier eine bestimmte Auswahl von Kindern getroffen worden wäre. Die Klasse ist so heterogen zusammengesetzt wie alle Klassen dieser Schule. Es gibt deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund, es gibt geflüchtete Kinder, integrative Kinder, hochbegabte Kinder und Kinder, die im Heim leben.

„Besonders“ ist diese Klasse aus anderen Gründen: Von Anfang an wurde mit den Kindern über anstehende Entscheidungen oder auftretende Schwierigkeiten im Unterricht gesprochen. Wo immer es möglich und ihnen zumutbar war, wurden sie einbezogen in alles, was es zu regeln, zu klären oder zu organisieren gab. Die Kinder sind es gewöhnt, beim Auftreten eines Problems gefragt zu werden: *Und wie lösen wir das Problem? Was machen wir jetzt?* Durch die frühe und konsequente Einbeziehung in möglichst viele Belange der Klasse haben die Kinder Wichtiges gelernt: zum einen, sich mitverantwortlich zu fühlen und auch Verantwortung zu übernehmen, zum anderen, die Gemeinschaft im Blick zu behalten und sich selbst als Mitglied dieser Gemeinschaft zu sehen. Das wird für mich immer dann besonders deutlich, wenn ich, kaum dass ich den Klassenraum betreten habe, unaufgefordert darüber informiert werde, wer *heute fehlt*, denn mit einem Kind, das nicht da ist, fehlt auch ein Teil der Gemeinschaft. Und schließlich: Sie haben gelernt, über das, was geschieht und ihnen widerfährt, gemeinsam nachzudenken, und zwar nicht nur im wöchent-

lichen Klassenrat, sondern auch in den immer wieder zwischengeschalteten Reflexionsphasen – kurz: Die Kinder sind gewöhnt zu reflektieren, und sie haben dabei ihren Sprachgebrauch geschult.

So profitierte ich in hohem Maße von der auf Empathie, Partizipation und Selbständigkeit ausgerichteten Leitung der Klassenlehrerin und des pädagogischen Teams. Jedes Kind weiß, dass es sich öffnen und den anderen Kindern vertrauen kann. Das bedeutet mitnichten, dass es in dieser Klasse keine Streitigkeiten gäbe. Diese sind an der Tagesordnung wie in jeder anderen Klasse auch. Die Grundhaltung der Kinder jedoch, ihre sozialen Kompetenzen und die im Laufe der Jahre erreichte Reflexionsfähigkeit, sind meiner Einschätzung nach eher ungewöhnlich, und sie sind für ein Buch, in dem es darum gehen soll, dass sich Kinder zu Fragen der Erziehung und des Kindseins äußern, eine mehr als wünschenswerte Grundlage. Immer wieder erreichten die Kinder in unseren Gesprächen ein beachtliches Niveau, und immer wurde auch erkennbar, wie sehr sie sich anstrebten. Der Austausch war ihnen wichtig und, so mein Eindruck, er tat ihnen gut.

Der Kindergesprächskreis: Zu Wort kommen, gehört werden, wichtig sein

Im Kindergesprächskreis äußern sich die Kinder zu Themen, von denen sie in ihrem eigenen Leben unmittelbar betroffen sind. So geht es beispielsweise um die Frage: „Was ist Trost?“ Es geht um Themen wie „Geschwisterrivalität“ und „Verwöhnung“, um „Das pauschale Lob“, „Verständnis“ oder „Neugier“ – um hier nur einige zu nennen. Die Kinder werden in keiner Weise auf diese Themen vorbereitet. Weder gibt es irgendwelche Vorankündigungen noch etwa die Bitte, sich zu Hause schon mal darauf einzustellen und z. B. die Eltern zu befragen. Das jeweilige Thema erfahren die Kinder zu Beginn des Gesprächs. So sind ihre Äußerungen spontan und authentisch.

Oft werden Beispielsituationen herangezogen, die ich im Alltag erlebt habe. Sie illustrieren bestimmte Fragen oder Problembereiche und helfen den Kindern, ihre Gedanken, von einem anschaulichen Beispiel ausgehend, zu konkretisieren, auf sich selbst zu beziehen oder mit der eigenen Lebenssituation zu vergleichen – manchmal sogar vom Konkreten zu abstrahieren und Überlegungen in einer eher grundsätzlichen Weise zu formulieren. Sämtliche Beispielsituationen sind echt, auch die in den eigenen Textteilen verwendeten. Kein Beispiel ist ausgedacht oder für die Verwendung im Kindergesprächskreis zurechtgestutzt. Sie sind im sprichwörtlichen Sinne „aus dem Leben gegriffen“ und wohl auch deshalb für die Kinder gut nachvollziehbar.

Wir starteten mit dem Thema „Beachtung“. Dabei fielen mir zwei Dinge besonders auf: der sofortige Einstieg in die Thematik – die Kinder wollten keinerlei Einführung oder Erklärung – und die Ernsthaftigkeit, mit der sie diskutierten. Aber sie brauchten Zeit – Zeit, ihre Gedanken zu ordnen und Standpunkte zu entwickeln. Was beim Lesen der Gespräche nicht ohne Weiteres erkennbar

wird, ist die Mühe, die sie das bisweilen kostete. Satzanfänge wurden mehrfach wiederholt oder variiert, und oft hörte man *ähm, also, irgendwie* und *halt eben*, Füllwörter, die nötig waren, um für die Formulierung Zeit zu gewinnen. Manchmal dauerte es lange, bis ein Argument stand, denn auch die verfügbaren Satzkonstruktionen reichten nicht immer aus für die anspruchsvollen Themen und die Komplexität der Überlegungen. Das wiederum bedeutete, dass die anderen Kinder, die ebenfalls einen Wortbeitrag leisten wollten, lange warten, dass sie zuhören, über das Gehörte nachdenken und gleichzeitig ihren eigenen Gedanken im Kopf behalten mussten. Da im Gesprächskreis in der Regel etwa zwanzig Kinder saßen und die meisten von ihnen immer etwas zu sagen hatten, geschah es oft, dass sieben, acht Kinder sich äußerten, bevor ein bestimmtes Kind an der Reihe war. All das erforderte ein hohes Maß an Geduld, Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft. Trotz dieser Schwierigkeiten, mit denen jedes Kind auf seine Art zu kämpfen hatte, gab es kaum einmal Unruhe und niemals Streit. Bis zum Ende der Gesprächskreise blieb die Motivation der Kinder ungebrochen hoch.

Gesprächsprotokolle und Verschriftlichung

Alle Kindergesprächskreise wurden mit dem iPhone aufgenommen und anschließend von mir transkribiert. Aus Platzgründen, aber auch um Lesende nicht zu ermüden, mussten einige Kürzungen vorgenommen werden. Das betrifft nicht nur die Wortbeiträge der Kinder, sondern auch die Äußerungen von Frau Hansmann und mir. Sie sind in der Gesprächswiedergabe einheitlich mit „L.in“ (Lehrerin) gekennzeichnet. Lediglich in dem Gespräch mit den beiden Mädchen Hanna und Hanna Yara (Kapitel 1) heißt es „Hansmann“ und „Letschert“. Frau Hansmann als Schulleiterin und Religionslehrerin der 4c war immer dabei, oft auch Frau Hille, die Klassenlehrerin. Wir haben die Gespräche mit den Kindern im Team moderiert. Unsere Fragen und Impulse sind nur dort belassen, wo sie für das Nachvollziehen des Gesprächsverlaufs und dessen gelegentliche Wendungen erforderlich sind. Auch unsere Rückmeldungen zu einzelnen Beiträgen der Kinder, gelegentliches Nachhaken und die sich daraus wiederum ergebenden Fragen, werden nur selten mit aufgeführt. Wichtiger waren mir die Gedanken der Kinder, und ich gehe davon aus, dass sich die Leserinnen und Leser schon vorstellen können, wie sehr wir darauf geachtet haben, den Kindern positive und immer auch differenzierte Rückmeldungen zu geben.

Auch die Äußerungen der Kinder mussten an vielen Stellen gekürzt werden, was aber keine Qualitätseinbuße, sondern, im Gegenteil, eine Qualitätssteigerung zur Folge hat, denn die Beiträge gewinnen dadurch an Dichte und Prägnanz. So wurden beispielsweise lange Schilderungen von persönlichen Erlebnissen nicht oder nur zum Teil übernommen, und auch mehrfache Wiederholungen eines einmal vorgetragenen Gedankens oder Arguments – für

das Verständnis der Kinder durchaus wichtig – erscheinen nicht alle im Buch. Füllwörter wurden ebenfalls weitgehend weggelassen. Wenn etwas von einem Wortbeitrag fehlt, ist dies durch Klammern – (...) – kenntlich gemacht. Andererseits habe ich gelegentlich auch Ergänzungen vorgenommen, und zwar da, wo ein Kind bestimmte Wörter oder Satzteile, die zum Verständnis seines Gedankens nötig sind, nicht ausgesprochen, sondern „verschluckt“ hat. Auch das ist in Klammern gesetzt, jedoch nicht kursiv wie bei den Kinderäußerungen. Der manchmal etwas unbeholfene Gebrauch der Grammatik hat hier und da eine leichte Glättung erfahren.

Zum Schluss sei darauf hingewiesen, dass es in der Wiedergabe der Gespräche viele Unterstreichungen gibt. Sie sollen dabei helfen, sich die Betonungen der Kinder besser vorzustellen, und sie sollen vor allem ein wenig von der Lebendigkeit im Klassenraum wiedergeben.

Die Fotos

Jedes Kapitel beginnt mit einem Foto von einem Kind oder einer kleinen Gruppe von Kindern. Die Fotos haben mit den Schülerinnen und Schülern im Kindergesprächskreis nichts zu tun. Sie bilden auch keines der Kinder ab, von denen in den einzelnen Kapiteln die Rede ist. Wie eingangs erwähnt, sollen sie dazu einladen, genauer hinzuschauen, zu verweilen und wahrzunehmen. Die Fotos kommen aus verschiedenen Klassen von Maria Clasen, einer Kollegin, die an der „Schule an der Gartenstadt“, einer Grundschule in Hamburg, unterrichtet. Dort habe ich sowohl die Gelegenheit, den Unterricht zu besuchen, als auch die Erlaubnis der Eltern und der Kinder selbst, zu fotografieren. Die Auswahl für das vorliegende Buch wurde aus unterschiedlichen Serien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden, zusammengestellt.

Danksagung

Bei einigen Menschen möchte ich mich besonders bedanken, und das ist mir so wichtig, dass ich es nicht ans Ende, sondern an den Anfang des Buches stellen möchte – waren diese Menschen doch auch von Anfang an beteiligt.

Zuallererst möchte ich mich bei meinem Lektor, *Konrad Bronberger*, bedanken. Ohne seine überraschende Initiative wäre dieses Buch nicht entstanden. Er hat sich verlagsseitig für das ungewöhnliche Konzept eingesetzt und dessen Werdegang mit Interesse und immer mal wieder signalisierter – und mich motivierender! – Neugier verfolgt.

Ohne ihn hätte es also auch keinen Kindergesprächskreis gegeben und wären die *Kinder der 4c der Weerth-Schule* in Detmold nicht meine unentbehrlichen Verbündeten und die wichtigsten Akteure dieses Buches gewesen. Liebe Kinder dieser Klasse, Euch allen gilt mein herzlichster Dank. Ich habe jeden Gesprächskreis mit Freude und Spannung erlebt. Ihr habt mich mit Euren Gedanken motiviert und inspiriert. Immer wieder habe ich gestaunt über Eure

Fähigkeit, so tiefgehend und differenziert über das Leben – Euer Leben – in Elternhaus und Schule nachzudenken und Eure Gedanken so treffend zu formulieren. Ein besonderes Kompliment möchte ich Euch machen für Eure Ehrlichkeit und Fairness, die Ihr bei jedem Thema bewiesen habt, z. B. in Bezug auf Eure Geschwister – *niemand soll sich benachteiligt fühlen* –, in Bezug auf Eure Eltern – *unsere Eltern wünschen sich ja auch Beachtung von uns* – und in Bezug auf die Lehrkräfte – *es ist manchmal anstrengend, uns zu unterrichten*. Ich hoffe, dass viele Menschen Eure Sichtweisen lesen, daraus lernen oder sich von ihnen leiten lassen.

Danken möchte ich auch den *Eltern der Kinder*. Ich wäre schon zufrieden gewesen, wenn nur einige Eltern mir erlaubt hätten, die Äußerungen ihrer Kinder zu veröffentlichen. Damit, dass ausnahmslos alle Eltern ihre Zustimmung geben würden, hatte ich nicht gerechnet – und noch weniger damit, dass viele Eltern gar nicht erst lesen wollten, was ihr Kind gesagt hatte: *Ich vertraue meinem Kind. Ich freue mich auf das Buch und lasse mich überraschen!* So lautete das Argument. Ihnen allen, liebe Eltern, danke ich für das mir entgegengebrachte große Vertrauen.

Weder die Eltern noch die Kinder hätte ich kennengelernt ohne *Iris Hansmann*. Sie hatte als Schulleiterin nicht nur die Verantwortung für die Kindergesprächskreise. Ihr verdanke ich auch ein Höchstmaß an Unterstützung bei der Organisation und Durchführung. Weit mehr, als mir dieses Projekt an ihrer Schule nur zu gestatten, hat sie es mit der gleichen pädagogischen Grundhaltung mitgetragen und gefördert. Den über den gesamten Schreibprozess aufrechterhaltenen intensiven Dialog empfinde ich als fachliche und persönliche Bereicherung.

Danken möchte ich auch *Gesine Hille*, der Klassenlehrerin der 4c und stellvertretenden Schulleiterin. Dieser Dank ist verbunden mit einem Kompliment für ihren Unterricht. Wenn Kinder sich einander so verbunden fühlen und ein so starkes Gemeinschaftsgefühl entwickelt haben, und wenn sie in dieser Form reflektieren und ihre Gedanken zum Ausdruck bringen können, dann ist dies das Ergebnis aus vier Jahren pädagogischer Arbeit von hoher Qualität.

Hin und wieder bin ich in Hamburg. Dort habe ich die Gelegenheit, einen Unterricht zu erleben, in dem jedes Kind gesehen und ermutigt wird. Wie eingangs schon erwähnt, darf ich hier auch fotografieren. So danke ich den betreffenden *Kindern und Eltern in Hamburg* sowie der Klassenlehrerin, *Maria Clasen*, für die Erlaubnis, einige Fotos in diesem Buch zu veröffentlichen. Sie sollen dazu beitragen, das Kind nicht zu „übersehen“.

Ein weiteres Mal habe ich *Dr. Klaus-Peter Schlingmann* für das Korrekturlesen gewinnen und von seinem akribischen Umgang mit Texten profitieren können. Ihm danke ich für seine wohlwollend-kritische Begleitung, für das motivierende Interesse an den Themen des Buches und für zahlreiche lebhaftes Gespräche, die sich aus der Lektüre der einzelnen Kapitel ergeben haben.

Simone Huget hat den Text aus individualpsychologischer Sicht gelesen. Sie war zu Beginn meiner beruflichen Laufbahn eine meiner ersten Studentinnen am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Dass sie mich hier mit hoher Fachkompetenz und feinfühligter Resonanz begleitet hat, war für mich eine besondere Freude und eine wertvolle Erfahrung. Dafür danke ich ihr von Herzen.

Für alle, die das interessant finden

Am Ende eines Gesprächskreises fragte mich mal ein Kind: *Wer liest das dann eigentlich, Frau Letschert?* Bevor ich etwas dazu sagen konnte, antwortete ein anderes: *Na alle, die das interessant finden!* Und damit hatte es recht. Dieses Buch ist nicht als Fachbuch gedacht, sondern wendet sich an eine möglichst breite Öffentlichkeit. Eltern sind ebenso angesprochen wie Lehrkräfte, Erzieher*innen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Menschen, die die Individualpsychologie Alfred Adlers kennen und gewöhnt sind, auf der Grundlage dieser Theorie zu arbeiten, werden das Buch vielleicht auch wegen seines Leitmotivs, der Ermutigung, besonders *interessant finden*. Wir wissen allerdings aus Schulen, Kitas, Beratungsstellen und anderen Institutionen, dass Bücher nicht immer da ankommen, wo sie hilfreich sein könnten. Darum hoffe ich, dass „Das übersehene Kind“ auch über den Kreis der unmittelbar interessierten Menschen hinaus gelesen und empfohlen wird und auf diese Weise dazu beitragen kann, dass Kinder genauer wahrgenommen und verstanden werden. Allen, die sich entschieden haben, dieses Buch oder *in* diesem Buch zu lesen, wünsche ich Freude und Gewinn bei der Lektüre – vielleicht auch etwas von der Inspiration, von der Begeisterung und Ernsthaftigkeit, mit der die Kinder über sich selbst sowie über ihre Erfahrungen mit uns, den Erwachsenen, gesprochen haben.

Einführung



Hallo Frau Meier! ruft ein etwa achtjähriges Mädchen von der anderen Straßenseite zu uns herüber. *Hallo!* antwortet Frau Meier. *Kennen Sie das Mädchen?* frage ich. *Ja*, lautet die Antwort. *Wie heißt es denn?* – *Charlotte*, sagt Frau Meier.

Es steht mir nicht zu, zu fragen, warum sie das Kind nicht mit seinem Namen anspricht, aber es fällt mir auf, und ich kann es mir nicht erklären. Oft erlebe ich diese Situation – entweder, wie hier, auf der Straße oder in der Schule oder auch in privater Umgebung: Das Kind spricht den Erwachsenen mit seinem Namen an, und der Erwachsene antwortet freundlich, aber der Name des Kindes fällt nicht.

Die niederländische Dichterin Neeltje Maria Min hat ein Gedicht geschrieben, das in den Niederlanden sehr bekannt ist. Ich möchte es zuerst in der Muttersprache der Autorin wiedergeben und anschließend in deutscher Übersetzung.

Mijn moeder is mijn naam vergeten,
 mijn kind weet nog niet hoe ik heet.
 Hoe moet ik mij geborgen weten?

Noem mij, bevestig mijn bestaan,
 laat mijn naam zijn als een keten.
 Noem mij, noem mij, spreek mij aan,
 o, noem mij bij mijn diepste naam.

Voor wie ik liefheb will ik heten.

Meine Mutter hat meinen Namen vergessen,
 mein Kind weiß noch nicht, wie ich heiße.
 Wie kann ich mich geborgen wissen?

Nenne mich, bestätige mein Bestehen,
 lass meinen Namen wie eine Kette sein.
 Nenne mich, nenne mich, sprich mich an,
 oh, nenne mich bei meinem tiefsten Namen.

Für wen ich lieb hab, will ich heißen.

Dieses kleine Gedicht ist eines aus dem ersten Band von Neeltje Maria Min. Es hat die Verfasserin auf Anhieb berühmt gemacht, und das aus gutem Grund – spricht es doch ein elementares Bedürfnis des Menschen an, nämlich das, gesehen zu werden und damit Bedeutung zu haben, mehr noch: unverwechselbar und damit einmalig zu sein. Es geht nicht nur um den Namen des Kindes und auch nicht nur darum, freundlich zu sein. Es geht um den Namen als Teil und Ausdruck seiner Individualität. Das *Hallo!* ist allgemein und unpersönlich. Jeder könnte gemeint sein. Das *Hallo Charlotte!* dagegen würde bedeuten: *Ich sehe dich, und wenn ich deinen Namen nenne, dann meine ich in diesem Moment auch niemand anderen als dich.* Es hätte also eine höhere Verbindlichkeit – Verbindlichkeit im eigentlichen wie im übertragenen Sinne des Wortes –, denn es gäbe der Antwort etwas Individuelles, Unverwechselbares. Doch ist diese Variante vergleichsweise selten zu hören. Dabei wäre gerade sie, also das Kind bei seinem Namen zu nennen, eine der zahlreichen Möglichkeiten, seine Individualität in unüberhörbarer Weise zu respektieren. Noch dazu ist sie die schnellste und einfachste und gleichzeitig eine höchst wirkungsvolle und ermutigende Möglichkeit, denn sie bestätigt nichts anderes als eben diese Sehnsucht: *Ich möchte wert sein, gesehen zu werden. Ich möchte etwas Besonderes sein – und sogar dies: Ich möchte sein, im Sinne von: bestehen (bevestig mijn bestaan).*

Vieles aus diesem Gedicht ist für den Umgang mit Kindern von größter Bedeutung als wir Erwachsene vielleicht ahnen. Jedenfalls denken wir, so scheint es, nicht immer darüber nach. Das gilt auch für die hier angesprochene Geborgenheit. *Wie kann ich mich geborgen wissen?* Wie kann ich mich aufgehoben fühlen, wenn ich nicht angesprochen werde? Auf diese Frage folgt sogleich die drängende Bitte: *Nenne mich, nenne mich, sprich mich an!* Denn angesprochen zu werden, ist nicht nur ein Zeichen dafür, wichtig zu sein; es enthält auch die Einladung, sich geborgen zu fühlen, es gibt Vertrauen, Sicherheit und Halt. Das Kind ansprechen und sein Sosein beachten: Darum geht es, auch in diesem Buch, „Das übersehene Kind“. Beachtung ist ein zentrales Element von Akzeptanz und Beziehung – oder, etwas vorsichtiger gesagt: von Dialog. Aber ist das nicht alles etwas hoch gegriffen? Eine Überinterpretation vielleicht? Oder auch zu pathetisch?

Ich denke nicht und habe die Kinder auf meiner Seite. „Beachtung“ war nämlich das Thema des ersten Kindergesprächskreises (vgl. dazu auch das Vorwort), und ohne Umschweife kamen die Schülerinnen und Schüler dieser 4. Klasse zum Kern der Sache. Hier, in der Einführung, möchte ich lediglich einige wenige Äußerungen von ihnen präsentieren. Die ganze Bandbreite ihrer Gedanken und die Nuancen ihrer Argumente offenbaren sich den Leserinnen und Lesern im anschließenden 1. Kapitel: „Der will doch nur Beachtung!“ So sagt etwa Jonathan: *Ich finde Beachtung sehr wichtig. Man wird dann auch gesehen.* Joudi drückt es so aus: *Ich fühle mich manchmal, als wäre ich unsichtbar. Dabei bin ich doch da!* Sanaa bekennt: *Wenn ich nicht beachtet werde, fühle ich mich gekränkt.* Und bei Linus schließlich klingt es so: *Wenn meine Eltern mich sehen und mit mir sprechen, dann gibt das gute Gefühle. Dann hüpf es in meiner Seele.*

Kinder sind überall präsent, und doch werden sie mit ihrem berechtigten Wunsch nach Zuwendung und Beachtung zu wenig gesehen. Unsere Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse geht häufig in Erziehungshaltungen der Verwöhnung und Vernachlässigung sowie in der Hektik des Alltags und dessen gängigen Floskeln regelrecht unter. Die Kinder als Betroffene und Adressaten für das, was wir Erwachsene mit ihnen tun, spüren das genau. Sie sind in der Lage, ihre Erfahrungen in Worte zu fassen, sie können miteinander darüber nachdenken und erstaunlich präzise beschreiben, was sie stärkt und ermutigt bzw. stärken und ermutigen *könnte*. Und wenn man ihnen dabei zuhört, wie sie sich zu Fragen der Erziehung und Pädagogik in Elternhaus und Schule äußern, dann wird mehr als deutlich, wie sehr wir Gefahr laufen, die Kinder im täglichen Leben zu übersehen und auch zu unterschätzen.

In unserer schnelllebigen Zeit, in der häufig beide Eltern berufstätig sind oder das Kind mit nur einem Elternteil aufwächst, in der vieles unter Zeitdruck geschieht und die wirtschaftlichen Verhältnisse nicht überall zum Besten stehen, fehlt oft die Ruhe, sich eingehend mit dem Kind zu beschäftigen. Der All-

tag mit seinen zahlreichen Verpflichtungen lässt wenig Raum für Momente des Innehaltens und Beobachtens, und so liegt es nahe, dass manche Erwachsene kaum noch wahrnehmen, was in ihrem Kind vorgeht, was es denkt und was es bewegt. Wertvolle Informationen gehen verloren, Entwicklungsschritte werden nicht adäquat gewürdigt. Dem Kind wiederum fehlt die stärkende Resonanz. Ihm fehlen Gespräche, die Sicherheit geben und aus denen es lernen könnte. Die Seele des Kindes und die sich entwickelnde Persönlichkeit geraten zu stark aus dem Blick. Diese Beobachtung führte zu dem Titel des Buches: „Das übersehene Kind“.

Wir Erwachsene kennen das Bedürfnis nach Beachtung. Um es zu befriedigen, greifen wir gern auf Produkte der Auto-, Mode- oder Kosmetikindustrie zurück, die es unablässig stimulieren (vgl. hierzu auch Kapitel 1: „Der will doch nur Beachtung!“). Und obgleich das so ist, fällt es uns offenbar schwer, die Signale des *Kindes* zu verstehen, das seinerseits darum kämpft, gesehen zu werden, das sich Zuwendung wünscht und zufrieden ist, wenn wir ihm Zeit lassen und Interesse zeigen für das, was es selber interessiert. Dem Kind mit dem, was ihm wichtig ist, Beachtung zu geben, sich darauf einzulassen, es ernst zu nehmen und verstehen zu wollen, ist für sein Wohlbefinden und seine Entwicklung von unschätzbarem Wert. Nicht selten aber beobachte ich, dass Kinder mit einem *Komm jetzt!* weggezogen werden von etwas, was sie gerade interessiert. Sie können ihrer Neugier nicht immer nachgehen. Andererseits – ich weiß, dies ist nicht ohne weiteres zu ändern – sind sie in der Schule durch die Vorgaben des Lehrplans und schulische Organisationsstrukturen gezwungen, etwas zu lernen, was zum jeweiligen Zeitpunkt ihrem Interesse nicht unbedingt entspricht, trotz aller Motivationsversuche der Lehrkraft.

Kinder wollen etwas gelten, und ihr Bedürfnis, gesehen zu werden, bleibt. Fühlen sie sich nicht genügend beachtet, entwickeln sie häufig destruktive Verhaltensweisen, um Aufmerksamkeit zu erzwingen. Schnell werden sie zu „schwierigen“ Kindern, die nicht nur sich selbst, sondern auch Lehrkräfte und Mitschüler*innen erheblich belasten. Das Problem ist dann oft, dass zwar das Verhalten des Kindes zurückgewiesen wird – berechtigter- und notwendigerweise –, dass aber das Kind selbst sich ein weiteres Mal übersehen fühlt und erneut einen Teufelskreis in Gang setzt. Die meisten Lehrkräfte und Kinder kennen solche Abläufe. Die Schülerinnen und Schüler aus dem Gesprächskreis äußern sich erstaunlich differenziert zu dieser Problematik. Sie ist ein Schwerpunkt des Buches.

Besonders hier, im Kontext dieser Problematik, kommt die Individualpsychologie Alfred Adlers ins Spiel und mit ihr das Prinzip der Ermutigung. Denn das vorliegende Buch orientiert sich an den Leitideen der individualpsychologischen Pädagogik, einer Pädagogik, die auch nach über hundert Jahren nichts an Bedeutung für das heutige Leben – z. B. in Elternhaus und Schule – verloren hat. Adler, zunächst prominenter Schüler von Sigmund Freud, distanzierte

sich von dessen Triebtheorie, trennte sich im Jahre 1911 von seinem Lehrer und begründete die Individualpsychologie: eine auf Zuversicht und die Fähigkeit zu entscheiden, eine auf „schöpferische Kraft“ (Adler) und die Möglichkeit zu verändern ausgerichtete Theorie. Weniger die *Gründe* für das Verhalten eines Menschen stehen hier im Vordergrund, sondern eher die *Ziele*, die er, meist unbewusst, mit seinem Handeln verfolgt. Nicht länger die Auffassung, ein Opfer der Vergangenheit und ihrer Ereignisse zu sein, bestimmt die Leitlinie psychologischer Einflussnahme, sondern vielmehr die Überzeugung, dass jeder Mensch in der Lage ist, aktiv und eigenverantwortlich seine Lebensziele zu überprüfen und für die Gegenwart und Zukunft neu auszurichten. Aus dieser Grundhaltung resultiert auch das bekannte Zitat Alfred Adlers: „Nicht die Erlebnisse diktieren unsere Handlungsweisen, sondern die Schlussfolgerungen, die wir aus diesen Erlebnissen ziehen“ (vgl. hierzu auch Kapitel 9: „Gelernt ist gelernt!“).

Es ist das Verdienst von Rudolf Dreikurs, einem der bekanntesten und einflussreichsten Mitstreiter Alfred Adlers, dass die Individualpsychologie für die Schule angewendet und zur Grundlage ermutigender pädagogischer Arbeit werden konnte. Dreikurs' Hauptwerke, „Grundbegriffe der Individualpsychologie“, „Ermutigung als Lernhilfe“ und „Psychologie im Klassenzimmer“ (siehe Literaturempfehlungen), können nach wie vor – und vielleicht sogar mehr denn je – als Klassiker der Schulpädagogik betrachtet werden. An verschiedenen Stellen meines Buches beziehe ich mich auf Rudolf Dreikurs.

Was bedeutet „Ermutigung“ im vorliegenden Buch? Was bedeutet sie hier für den Umgang mit Kindern? Im Grunde genommen das, was eingangs schon ausgeführt wurde, nämlich Beachtung, Zuwendung und Anerkennung. Aus individualpsychologischer Sicht kommt ein weiterer unverzichtbarer Aspekt hinzu: die Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls. Für Lehrkräfte heißt das, ein Kind, gerade auch ein sich destruktiv und unangemessen verhaltendes Kind, in die Gemeinschaft der Lerngruppe zu integrieren. Das ist ein schwieriges Unterfangen und kann nur dann gelingen, wenn es die Lehrkraft schafft, die individuellen Fähigkeiten des Kindes für die Gemeinschaft zu nutzen und dem Kind auf diese Weise zu vermitteln, dass es dazugehört und etwas zu bieten hat. Da dies in vielerlei Hinsicht – z. B. emotional, psychisch und auch in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung – tatsächlich eine große Herausforderung darstellt, andererseits aber zu den Kernaufgaben des Lehrerberufs gehört, ist die häufig vernachlässigte, aber unbedingt erforderliche Ermutigung der Lehrkraft ein weiteres Anliegen dieses Buches.

Ermutigung ist das Leitmotiv meiner gesamten beruflichen Tätigkeit. Sie ist auch Grundlage und Ziel des Buches. Ich möchte Leserinnen und Leser für diesen Ansatz gewinnen und von der Notwendigkeit der Ermutigung überzeugen. Das Kind zu ermutigen, ist meiner Erfahrung nach eine der wenigen, wenn nicht sogar die einzige Möglichkeit, es so zu stärken, dass es sich nicht

verführen lässt und standhaft bleibt, dass es sich keinem Konformitätsdruck unterwirft, ganz gleich, was dieser vorschreibt, und dass es niemandem und am wenigsten sich selbst erlaubt, seinem Leben eine destruktive, unheilvolle Richtung zu geben.

In unserer schnelllebigen, hochtechnisierten Welt ist, so scheint es, kaum noch Platz für Ermutigung. Sie hat es schwer, sich durchzusetzen, denn sie „funktioniert“ nicht, sie ist weder leicht zu handhaben noch verfügbar oder irgendwo abzurufen. Angewiesen auf sorgfältige Beobachtung und reflektierte Entscheidung, entzieht sie sich der technischen Machbarkeit und ist gerade darum so dringend erforderlich. Ermutigung ist die fundamentale Voraussetzung für Mitmenschlichkeit, und zu dieser sagt Alfred Adler: „Wir sind nicht geneigt, etwa zu glauben, dass diese Mitmenschlichkeit sich ganz von selbst entwickelt, sondern wir haben mit schöpferischer Kraft dahin zu trachten, ... das Kind zu diesem Zweck zu entwickeln“ (Adler, 2009, S. 155).

1. *Der will doch nur Beachtung!*



Beim Thema „Beachtung“ denken Lehrkräfte nicht selten zuerst an Kinder mit herausforderndem, destruktiven Sozialverhalten. Übersehen werden manchmal die Schülerinnen und Schüler, die keine Probleme machen, weil sie still und scheinbar angepasst im Hintergrund bleiben. In einem Kapitel, in dem es um die Notwendigkeit der Beachtung geht, möchte ich auch diese Kinder ausdrücklich berücksichtigen. Im Anschluss an grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Beachtung und Selbstwertgefühl folgt darum sowohl eine Beispielsituation mit einem, wie die Klassenlehrerin sagt, schwierigen Jungen, als auch eine Szene mit einem zurückhaltenden Mädchen, das scheinbar gar nicht mit besonderer Beachtung rechnet. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein Gespräch mit zwei Schülerinnen aus der 4. Klasse, Hanna und Hanna Yara, die im Unterricht und in den Kindergesprächskreisen zwar mit Aufmerksamkeit und Konzentration präsent sind, ihre Gedanken aber gern für sich behalten. Hier sprechen die Mädchen über ihre persönlichen Erfahrungen und geben Lehrkräften einige bemerkenswerte Empfehlungen.

Vom Zusammenhang zwischen Beachtung und Selbstwertgefühl

Beachtung durch destruktives Verhalten

Hauptbahnhof Duisburg, auf dem Bahnsteig. Ich warte auf meinen Zug Richtung Herford. Der Zufall will, dass ich Zeuge eines Dialogs zwischen zwei jungen Frauen werde, nachdem ich gerade eine Lehrerfortbildung zum Thema „Umgang mit Kindern mit destruktivem Verhalten“ in einer Schule am Niederrhein durchgeführt habe.

Und er drängelt sich auch immer vor! Dabei schubst er die anderen Kinder zur Seite, manche haut er auch richtig um, jedenfalls rempelt er sie alle an! Er will immer der Erste sein und immer alles vormachen. Es ist zum Wahnsinnigwerden!

Und was machst du dann mit ihm?

Ich zerre ihn wieder nach hinten. Der muss sich erstmal hinten anstellen und lernen, sich zurückzuhalten. Vorher kommt er gar nicht erst dran! Aber es gibt jedes Mal Theater!

Dass ich diesen Dialog mitbekomme, kann ich nicht vermeiden. Mich hier nicht einzuschalten, fällt mir schwer. Einen ganzen Tag lang haben wir in einem Grundschulkollegium intensiv über den Umgang mit destruktivem Verhalten gesprochen, und fast automatisch beziehe ich nun die beiden mir völlig fremden Kolleginnen in diese Gruppe mit ein. Über etliche Erscheinungsformen dieses Problems hatten wir diskutiert, viele Lehrkräfte, die auf schnelle Hilfe hoffen, saßen hier zusammen, und immer wieder stand die frustrierende Erfahrung im Vordergrund, *dass vieles nicht hilft*. All die Maßnahmen des Zurücksetzens etwa, des Ausschließens oder Bestrafens: *Es bringt einfach nichts*, jedenfalls langfristig nicht, so konsequent und energisch sie auch durchgesetzt sein mögen. *Es funktioniert nicht*, sagt eine Kollegin. Nein, so kann es auch nicht funktionieren. Aber was sind die Alternativen?

Ohne destruktives Verhalten keine Beachtung?

Bei auffälligem, z. B. regelwidrigem Verhalten eines Kindes sind meiner Erfahrung nach zwei Reaktionsweisen von Lehrkräften besonders oft zu beobachten. Dabei geht es um beinahe „klassisch“ zu nennende Situationsabläufe:

Variante A:

- Ein Kind stört und wird mit dieser Störung beachtet.
- Die Lehrkraft ermahnt das Kind, schimpft oder, je nach Schwere der Störung, sanktioniert.
- Im weiteren Verlauf bleibt das Kind unbeachtet, und zwar auch dann, wenn es sich anschließend regelkonform verhält.
- Erst bei der nächsten Störaktion erhält es wieder Beachtung.