



Jesper Juul
Helle Jensen
**VOM GEHORSAM ZUR
VERANTWORTUNG**
Für eine neue
Erziehungskultur

BELTZ

Jesper Juul
Helle Jensen

VOM GEHORSAM ZUR VERANTWORTUNG

Für eine neue
Erziehungskultur

Aus dem Dänischen von Dagmar Mißfeldt

BELTZ

Impressum

Titel der dänischen Originalausgabe:

Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed

© 2002, Jesper Juul, Helle Jensen

Udgivet af Forlaget Apostrof, København

Wichtiger Hinweis

Die im Buch veröffentlichten Ratschläge wurden mit größter Sorgfalt und nach bestem Wissen von den Autoren erarbeitet und geprüft. Eine Garantie kann jedoch weder vom Verlag noch von den Verfassern übernommen werden. Die Haftung der Autoren bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- oder Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

www.jesperjuul.com

www.familylab.de · www.familylab.at · www.familylab.ch

www.facebook.com/familylab

www.twitter.com/family_lab

www.dfti.dk

www.ddif.de

www.beltz.de

Die Übersetzung wurde überarbeitet und durchgesehen von Christine Ordnung

Beltz Taschenbuch 915

2009 Beltz Verlag, Weinheim und Basel

© 2002, Jesper Juul, Helle Jensen

© für die deutsche Ausgabe 2009 Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Umschlaggestaltung: Büro Hamburg

Umschlagabbildung Vorderseite: © Mark Seelen/zefa/Corbis

Satz: Nancy Püschel

E-Book: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-407-22370-8

Über dieses Buch

Destruktives Verhalten, tagtägliche Konflikte, zermürbende Machtkämpfe mit schwierigen Kindern – für viele Pädagogen, aber auch für Eltern eine große Herausforderung. Doch Ungehorsam und Disziplinlosigkeit haben vor allem eine Ursache: einen tief greifenden Beziehungskonflikt zwischen Erwachsenen und Kindern. Denn Kinder wollen lernen, wollen kooperieren, wenn im respektvollen Umgang, in wirklich »gleichwürdigem« Dialog ihre persönliche Integrität und Individualität anerkannt und gewahrt werden. Anschaulich zeigen die Autoren, wie Beziehungskompetenz, der zentrale Begriff für die neue pädagogische Kultur, sich für Pädagogen und Eltern gestaltet und wie wirkliche Alternativen in der Erziehung aussehen. Ausführlich gehen sie darauf ein, dass Erzieherinnen und Lehrer in ihrer Arbeit dringend Unterstützung brauchen und wo Lösungsansätze liegen.

Über die Autoren



Jesper Juul, 1948 in Dänemark geboren, ist Gründer des renommierten »Kempler Institute of Scandinavia«, einem Institut für »Nachhilfe« im Umgang mit Kindern und Jugendlichen für 80 Prozent aller skandinavischen Lehrer. Er zählt zu den bedeutendsten Familientherapeuten Europas; seine Bücher erreichen Rekordauflagen. Mit seinen Bildungsstätten für Familien, den familylabs, ist er auch in Deutschland, der Schweiz und Österreich tätig.



Helle Jensen war Konfliktberaterin am »Kempler Institute« in Dänemark und Norwegen. Neben der Arbeit in ihrem eigenen Institut gibt sie Kurse in Deutschland, Österreich und der Schweiz, u. a. für familylab und das DDIF in Berlin. Sie ist bekannt als Autorin zahlreicher Artikel und Mitautorin des Buches »Miteinander. Wie Empathie Kinder stark macht« von Jesper Juul, Peter Høeg u.a.

*Die einzige Alternative zur Bevormundung
ist die Möglichkeit zum Gespräch
Villy Sørensen*

Inhalt

Einleitung

Erster Teil: ALLGEMEINES

1. KAPITEL: Die pädagogische Landschaft

Ein buntes Bild
Erwachsene in der Defensive

2. KAPITEL: Die Familie

Eltern als Kooperationspartner
Von sozialer Notwendigkeit zu existenzieller
Entscheidung
Von Erziehung zur Einbeziehung

Zweiter Teil: DAS PERSÖNLICHE

3. KAPITEL: Integrität

Einleitung
Definition
Ungehorsam
Integrität und Kooperation
Das Universum der Kooperation
Der Konflikt
Integrität, Gleichwürdigkeit und Demokratie
Integrität, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen

Selbstbewusstsein

4. KAPITEL: Die persönliche Verantwortung

Definition

Persönliche Verantwortung bei Kindern

Führung durch Erwachsene

Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Die persönliche Verantwortung der Erwachsenen

Authentizität und Autorität

Integrität und pädagogische Ethik

Dritter Teil:

RAHMENBEDINGUNGEN VON BEZIEHUNGEN

5. KAPITEL: Interpersonale Beziehungen

Einleitung

Inhaltsdimension und Prozessdimension in der Wechselwirkung

Erwachsenen-Kind-Beziehung

Die kollegiale Beziehung

Die Lehrer/Erzieher-Eltern-Beziehung

Gespräch und Kommunikation

6. KAPITEL: Beziehungskompetenz

Einleitung

Die neue Säuglings- und Beziehungsforschung

Erwachsenen-Kind-Beziehungen zwischen gestern und heute

Definition

Wertvorstellungen

7. KAPITEL: Berufliche Entwicklung

Definition

Persönliche Entwicklung

Einige allgemeine Signale

Das Ziel
Kollegiale Reflexion
Supervision
Vorgesetzte und Zusammenarbeit
Die Rolle der Kinder in der beruflichen Entwicklung
Die Rolle der Eltern in der beruflichen Entwicklung

Vierter Teil: DIE BEZIEHUNGEN

8. KAPITEL: Zusammenarbeit mit den Eltern

Abgrenzung
Sichtweisen auf das Gespräch
Die regelmäßige Zusammenarbeit
Die tägliche Zusammenarbeit
Die problemorientierte Zusammenarbeit
Verantwortung und Macht
Vorbereitung
Kontakt
Wer hat die Verantwortung wofür?

9. KAPITEL: Das Gespräch

Einleitung
Die persönliche Sprache
Persönliches und Privates
Das Verbale
Das Nonverbale
Erkenntnis und Entwicklung
Abgrenzung und Respekt
Gleichwürdigkeit
Anerkennung
Anerkennende Kommunikation
Wertende Kommunikation
Kontakt
Das Schülertgespräch

Das existenzielle Gespräch
Gespräch und Konfliktlösung

10. KAPITEL: Herausfordernde Kinder

Einleitung
Ein neuer Ansatz
Beispiele und Analysen
Psychologie und Pädagogik

ANMERKUNGEN

BÜCHER & DVDS

EINLEITUNG

Dieses Buch ist der Versuch, die Beziehungsprozesse, die Lehrerinnen und Erzieher mit Kindern und Jugendlichen in der gemeinsamen Arbeitszeit durchlaufen, einzukreisen und zu beschreiben. Es mag vielleicht merkwürdig erscheinen, die interpersonalen Prozesse im Allgemeinen von den pädagogischen im Besonderen zu trennen. Wir tun es jedoch ganz bewusst. Nach unserer Erfahrung haben die pädagogischen Institutionen im Allgemeinen die fach- und aktivitätsbezogene Pädagogik und Didaktik sehr professionell im Griff. Den Prinzipien und der Praxis allerdings, die eine Voraussetzung dafür sind, dass pädagogische Beziehungen und Gemeinschaften optimal gelingen, stehen viele unsicher und skeptisch gegenüber.

Auch der Standpunkt an sich, dass die zwischenmenschlichen Vorgänge tatsächlich das wichtigste Fundament für die pädagogische Arbeit sind, ist nach wie vor umstritten. Nicht selten treffen wir bei Schulpersonal auf die Meinung, zuerst müsse das Berufliche funktionieren, ehe wir uns mit dem »anderen« beschäftigen können. Das spricht vermutlich vor allem für ein hohes Maß an Verantwortung für die vielen gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben, aber auch für einige zählebige Reste von Institutionalisierung in der Schulkultur. Die Aufgaben von Tagesstätten und Schulen unterscheiden sich deutlich, gemeinsam ist ihnen aber eine große Verantwortung für die persönliche, intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder. Traditionell tendieren die beiden Institutionsformen in der Praxis dazu, die Aufgaben unter sich aufzuteilen, etwa wenn die Tagesstätten den

Schwerpunkt auf das Persönliche und Kreative legen und die Schulen auf den geistigen und sozialen Bereich. Vieles spricht dafür, diese Verteilung aufzuheben. Auch wenn Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte andere sind, die Beziehungen und ihre notwendigen Prozesse zwischen Kindern und Erwachsenen sind die gleichen.

Nach unserer festen Überzeugung und Erfahrung sind die Ziele der pädagogischen Institutionen für alle Seiten am besten und am konstruktivsten zu erreichen, wenn die Lehrer und Erzieherinnen für die Beziehungen als Grundlage des Zusammenseins Sorge tragen und damit alle Aktivitäten beeinflussen. »Beziehungskompetenz« – der zentrale Begriff dieses Buches – ist in den pädagogischen Institutionen häufig das »Missing Link« zwischen Betreuung, Aufmerksamkeit und Respekt, worauf alle Seiten einen Anspruch haben.

In den letzten Jahren hat man den Begriff »soziale Kompetenz« eingeführt. Obwohl die Definitionen stark voneinander abweichen, verwendet man das Wort »sozial« primär für die Fähigkeit der Kinder, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen, Freundschaften zu schließen usw. – also ein konstruktives Mitglied der Arbeitsgemeinschaft zu sein. Das mag wichtig und gut gemeint sein, aber aufgrund unserer Erfahrung als von außen hinzugezogene Konfliktberater meinen wir, dass die Beziehungskompetenz der Erwachsenen auf lange Sicht eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass Kinder die sozialen Kompetenzen, die wir für sinnvoll und angemessen halten, internalisieren können. In der Praxis ist die Trennlinie zwischen Beziehungskompetenz und sozialer Kompetenz nicht so klar zu ziehen. Die Erwachsenen entwickeln ihre Beziehungskompetenz in Interaktion mit den Kindern, gleichzeitig entwickeln auch die Kinder ihre soziale Kompetenz – und anderes.

Dieser wechselseitige, gleichwürdige Lernprozess nimmt eine ganz zentrale Stellung in unserem Verständnis von Beziehungskompetenz ein. Bei einem jungen Lehrer oder Erzieher kann man keine vollkommen entwickelte Beziehungskompetenz erwarten. Ebenso wenig bringen Kinder voll entwickelte soziale Kompetenz mit. Man kann geteilter Meinung sein, wie gut die Hochschulen die Studierenden in Beziehungskompetenz ausbilden oder wie gut die Eltern ihre Kinder darauf vorbereiten. Aber beide Seiten verfügen nun einmal über die Kompetenz, die sie haben, und müssen das Beste aus der eigenen Ausgangsposition und der der anderen machen – und das gemeinsam!

Unser Buch zeigt auch einen Weg aus der Gehorsamskultur, die die Gesellschaft und die pädagogischen Institutionen früher geprägt hat und die doch immer wieder als das einzig wirkungsvolle Mittel gegen den zunehmenden, unsozialen und chaotischen sogenannten Individualismus dargestellt wird. Man kann mit Recht behaupten, dass die postmoderne Gesellschaft mit ihren Veränderungen, unvorhersehbaren Schwierigkeiten und einer historisch einzigartigen Wertepolarisierung es erforderlich macht, dass Menschen für ihren Halt ein entwickeltes Selbstwertgefühl und persönliche Integrität brauchen. Aber das ist eigentlich nicht unser Beweggrund, uns auf einen pädagogischen Paradigmenwechsel einzulassen, wo Gehorsam durch Verantwortungsbewusstsein ersetzt wird. Unser Motiv ist sowohl psychologisch-existenziell als auch pädagogisch begründet. Wir halten den Wechsel für den nächsten logischen und notwendigen Schritt in der individuellen psychischen und sozialen Entwicklung des Menschen. Und er ist notwendig für eine qualitative Verbesserung im Meistern sozialer und privater Gemeinschaften auf einer vertretbaren ethischen Grundlage. Diese Ethik ist nach

unserer Ansicht eine Voraussetzung dafür, dass die professionellen pädagogischen Beziehungen für die vier involvierten Parteien – Erzieher/Lehrer, Kind, Eltern und Gesellschaft – zufriedenstellend ablaufen können.

Dieses Buch basiert überwiegend auf Erfahrung. Es ist aus unserem Wunsch heraus geschrieben, die Erfahrungen weiterzugeben, die wir unabhängig voneinander und auch gemeinsam im Lauf von 20 Jahren praktischer Pädagogik, psychologischer und psychotherapeutischer Arbeit mit interpersonalen Beziehungen in Familien, pädagogischen Institutionen, Therapieeinrichtungen, bei privaten und öffentlichen Trägern gesammelt haben.

Die Quellenbezüge umfassen die Literatur, auf die wir bei unserem Versuch, uns beruflich auf dem Laufenden zu halten, gestoßen sind. Sie sind nicht das Ergebnis von systematischen Studien. Wir sehen uns selbst als Praktiker und wollen diese Praxis untermauern und anderen Praktikern gern vermitteln.

Das Buch ist um einige Handlungen, Werte und Begriffe herum aufgebaut, die wir in der pädagogischen Arbeit für entscheidend halten, sei man nun Studentin, frisch ausgebildeter Lehrer oder Erzieher oder eine Gruppe pädagogischer Leiterinnen und Mitarbeiter, die das Qualitätsniveau einer Institution evaluieren wollen. Wir haben bei der Schreibweise und Verwendung der Begriffe auf die Lesbarkeit und Brauchbarkeit in der Praxis Wert gelegt und deshalb auf einige Begriffe verzichtet, die zwar wissenschaftlich konzis, aber in den täglichen pädagogischen Gesprächen und Diskussionen kaum anwendbar sind.

Wir wissen aus Erfahrung, dass wir hin und wieder als auf der Seite des Kindes stehend gesehen werden, und wollen deshalb gern klarstellen, dass wir uns so nicht sehen. Unser Interesse und Schwerpunkt gelten eben

gerade nicht der einen oder anderen Seite in der pädagogischen Beziehung, sondern der Beziehung an sich. Wir stehen also auf der Seite der Beziehung und wissen, dass nur intakte Beziehungen beide Seiten richtig vertreten.

Üblicherweise spricht man von bestimmten Altersgruppen, wenn von Kindern die Rede ist: von den 0- bis 3-Jährigen, vom Vorschulkind, Schulkind, Mittelstufengebund usw. In diesem Buch haben wir beschlossen, die Karten neu zu mischen. Deshalb haben wir keine gesonderten Kapitel für Kinderkrippen und Kindergärten, Schule und Vorschule geschrieben. Wichtigster Grund dafür ist, dass die konstruktiven Qualitäten in beruflichen Beziehungen im Großen und Ganzen von der Wiege bis zum Grab die gleichen bleiben. Wir verwenden die Bezeichnung »Tagesstätten« als Sammelbegriff für Kinderkrippen, Kindergärten. Der Begriff »Ganztagschulen« umfasst alle Arten von Schulen; Privatschulen, Sonderschulen und Einrichtungen von Bildungsträgern eingeschlossen. Mitunter benutzen wir die Bezeichnung »die pädagogischen Institutionen« als Sammelbegriff.

Aus dem gleichen Grund beschäftigen wir uns nicht ausführlich mit pädagogischen Institutionen, die von einer besonderen pädagogischen oder philosophischen Ideologie geprägt sind. Die tragenden Werte und Begriffe in diesem Buch unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die wir für Gymnasium, Hochschule, Krankenhäuser, Altenpflege usw. als wertvoll erachten. Die notwendigen Qualitäten der professionellen, interpersonalen Prozesse sind die gleichen, ungeachtet der unterschiedlichen Zielsetzungen, Inhalte, Rahmenbedingungen und Strukturen der Institutionen. Gleches gilt für die ethnische, religiöse und kulturelle Zugehörigkeit der Kinder, Erzieher und Lehrer. Unsere Arbeit hat uns überall auf der Welt vor allem gelehrt, dass die Wertvorstellungen

und interpersonalen Prinzipien, von denen in diesem Buch die Rede ist, in sehr hohem Maß kulturübergreifend sind. Sie werden überall erkannt und geschätzt, obwohl man zugleich Normen und Gewohnheiten feststellen kann, die eine Umsetzung erschweren.

Vermutlich ist es besonders wichtig, sich die Grenzen des geschriebenen Wortes klarzumachen, wenn man ein Buch dieser Art liest, wo es in einigen der wichtigsten Botschaften um zwischenmenschliche Prozesse geht, die sich »zwischen den Zeilen« abspielen. Das gilt vor allem für die vielen Beispiele in dem Buch, die alle auf wahren Begebenheiten beruhen. Was wir die persönliche Sprache nennen, ist eben persönlich und nicht zum Kopieren geeignet. Der sprachliche Anteil an der Beziehung ist für die jeweilige Situation und ihre Akteure einzigartig.

Von den vielen Beispielen des Buches halten wir einige für vorbildlich und andere für das genaue Gegenteil. Dass wir professionelles Verhalten wiedergeben, das wir für unangemessen halten, bedeutet nicht, dass wir den Akteuren unterstellen, sie hätten in böser Absicht gehandelt. Es geschieht vielmehr in dem Wunsch, die Unterschiede von zwei radikal verschiedenen Wertvorstellungen deutlich zu machen und zu zeigen, dass es zahlreiche Beispiele gibt, wo Werte und Handeln nicht immer deckungsgleich übereinstimmen.

Das Buch ist in vier Teile untergliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit einer Reihe von Aspekten der Arbeit in pädagogischen Institutionen. Das Hauptgewicht liegt hier auf den veränderten Erwachsenen-Kind-Beziehungen und der Bedeutung der Familie. Der zweite Abschnitt behandelt die persönlichen Aspekte, die Kindern und Erwachsenen gemeinsam sind und die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von professioneller Beziehungskompetenz spielen. Der dritte Teil des Buches beschreibt die interpersonalen Beziehungen sowie verschiedene Aspekte

beruflicher Entwicklung und enthält auch unser Angebot einer Definition von Beziehungskompetenz. Im vierten und letzten Teil des Buches schauen wir uns die konkreten Beziehungen von Kindern und Eltern genauer an. Wir schließen mit einem Kapitel über herausfordernde Kinder und Jugendliche. An dieser Stelle setzen wir uns besonders für einen neuen Ansatz in der pädagogischen Arbeit ein.

Während unserer Zusammenarbeit haben wir laufend Erfahrungen, Beispiele und Gedanken ausgetauscht, wobei Jesper Juul federführend gewesen ist. Wir schulden unseren Freunden und Kollegen vom »Kempler Institute of Scandinavia« großen Dank für ihren substanziellen Beitrag zu der Summe an Erfahrungen, die das Institut seit seiner Gründung im Jahr 1979 aufgebaut hat und auf denen wir weiter aufgebaut haben. Gleiches gilt für die pädagogischen Institutionen, die uns im Lauf der Zeit Offenheit und Vertrauen entgegenbrachten. Auch bei der Lektorin Elsebeth Jensen vom Århuser Tages- und Abendseminar und bei Dr. phil. Ole Varming möchten wir uns bedanken. Ihr Interesse an dem Projekt sowie Input und Feedback von beiden waren uns sehr wertvoll.

ERSTER TEIL
Allgemeines

1. KAPITEL

Die pädagogische Landschaft

Ein buntes Bild

Wenn wir einen Blick zurück auf die pädagogischen Institutionen werfen, mit denen wir im Lauf der Zeit zusammengearbeitet haben, bietet die pädagogische Landschaft alles andere als ein einheitliches Bild. Die nationalen, politischen und kulturellen Eigenarten haben natürlich mitgewirkt, die jeweiligen Rahmenbedingungen festzulegen. Doch die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind häufig größer gewesen als die Unterschiede zwischen den Ländern. Wir haben vollkommen leblose Wüstenlandschaften, kleine nüchterne Nutzgärten und ertragreiche, wild wuchernde Treibhäuser angetroffen. Uns sind dynamische private und hervorragende öffentliche Institutionen begegnet. Und auf beiden Seiten – private wie öffentliche – fanden wir selbstzufriedene und undynamische Institutionen; Institutionen, die sich ungeachtet der politischen und wirtschaftlichen Umstände in permanenter Entwicklung befanden, und Nachbarinstitutionen, wo Stillstand herrschte mit Hinweis auf eben diese Umstände. Es gibt Kindergärten und Schulen, die ihre Ehre daran setzen, als Träger und Vermittler der Kultur des Landes zu fungieren, wogegen andere mehr in Opposition zu den in der Gesellschaft vorherrschenden Wertvorstellungen stehen. Genauso gibt es Leiterinnen, Lehrer und Erzieherinnen, deren berufliche Ehre und Identität professionell ausgerichtet sind, und andere, die sich in erster Linie als Beamte verstehen.

Schließlich sind da noch solche, die mit wechselndem Erfolg versuchen, beide Identitäten unter einen Hut zu bringen.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene hatten wir es mit Institutionen zu tun, in denen die Erwachsenen einen geschlossenen, lebendigen Organismus bilden, wo man sich gegenüber den anderen aktiv und engagiert verhält, und mit anderen, in denen eiskalte Passivität oder verbissener, selbstgerechter Machtkampf vorherrscht. Letztere sind mehrheitlich wohl von der Hoffnung geprägt, dass alles gut gehen wird, und tendieren dazu, Sündenböcke zu benennen, wenn es dann doch nicht klappt. Die Erkenntnis, wie diese Verhaltensweisen die Beziehungen zu Kindern und Eltern beeinflussen, variiert und ist vielleicht in Institutionen für Kleinkinder am stärksten vorhanden, auch weil sie räumlich kleiner und übersichtlicher sind.

In Bezug auf das Hauptthema dieses Buches - die Qualität interpersonaler Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen - haben sich im Verlauf einer einzigen Generation mehrere bedeutende Veränderungen außerhalb der Institutionen ergeben; diese haben die Institutionen schwer um die Gewinnung eines neuen Standpunkts ringen lassen. Unserer Ansicht nach sind die wichtigsten Veränderungen in diesem Bereich folgende:

1. Die Auseinandersetzung mit den offiziellen Autoritäten in den 60er-Jahren.
2. Der Kampf der Frauen um größere politische und soziale Gleichstellung, um veränderte Geschlechterrollen und größere Gleichberechtigung.
3. Die Betonung der allgemeinen Menschenrechte und nicht zuletzt die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die die politische Reaktion auf eine wachsende Anerkennung der Integrität des einzelnen Menschen darstellte.

4. Die moderne Säuglings- und Beziehungsforschung sowie die klinische Arbeit mit interpersonalen Beziehungen in Familien, Institutionen und auf dem Arbeitsmarkt.

Zu 1.

Die stark politisch motivierte Auseinandersetzung mit fast jeder Form von offizieller Autorität war auch der Anfang vom Ende des »Rollenspiels«, das wie ein roter Faden den Bereich Erwachsenen-Kind-Beziehung durchzog: das Spiel zwischen der *Lehrerrolle* und der *Schülerrolle*, das vor allem auf dem Respekt, auf der Angst oder dem mit Angst vermischten Respekt des Schülers vor der *rollenbedingten* Autorität des Lehrers basierte. In den pädagogischen Institutionen vollzog sich dies nicht als eine bewusste Auseinandersetzung, sondern fand wie selbstverständlich statt. Dabei erschienen die Kinder fast von einem Tag auf den anderen mit ihrem *ganzen* Ich und waren nicht mehr darauf gedrillt, auf eine Rolle im Drehbuch der Erwachsenen reduziert zu werden. Fast zur gleichen Zeit wurde das Recht der Lehrerinnen und Erzieher abgeschafft, körperliche Gewalt als pädagogisches Mittel einzusetzen. Als Folge fingen Kinder und Jugendliche bald an, zu zeigen, welches Unbehagen und welchen Schmerz sie sozial und existenziell in ihrer Beziehung zu Erwachsenen empfanden. Sie begannen auch ihren Schaffensdrang, ihre Spontaneität und Unmittelbarkeit zu leben, so wie es immer untrennbar mit der Situation verbunden war, Kind zu sein. Erzieherinnen und Lehrer, die selbst nicht mit diesem Privileg aufgewachsen waren, sich zeigen zu dürfen, versuchten, an ihren Rollen festzuhalten, und sind jetzt – fast eine Generation später – im Begriff, zu erkennen, dass die rollenbedingte Autorität der Vergangenheit angehört und von einer *persönlichen* Autorität abgelöst werden muss, wenn beide Seiten vernünftige Arbeits- und Entwicklungsbedingungen haben sollen.

Zu 2.

Der Kampf der Frauen war in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, weil er die sogenannten »weichen« Werte in den Familien, in den Institutionen und in der Gesellschaft insgesamt thematisierte. Parallel zum politischen Kampf um Gleichheit und Macht bestand ein eindeutig zwischenmenschliches Streben danach, ernst genommen zu werden. Ein Bestreben, das sehr schnell auch von Männern und von Kindern annektiert wurde. Außer ernst genommen zu werden gehören zu den »weichen« Werten auch Nähe, Kontakt, Betreuung und Empathie, die üblicherweise die männliche Wirklichkeit nicht dominierten, von denen man aber kaum behaupten kann, sie seien spezifisch weiblich. Sie sind wohl eher allgemein menschlich. Dass ihre Bedeutung in den Vordergrund rückte, ist zweifellos unserem Wissen über interpersonale Beziehungen allgemein zugutegekommen und hat die alten, individuumsdominierten psychologischen und pädagogischen Begriffe perspektivisch erweitert.

Gleichzeitig wurden wir um einiges klüger durch das, was man Psychologie der Unterdrückung und Verletzung nennen könnte. Den Unterdrückten und Verletzten bot sich die Möglichkeit, sich relativ frei und ungezwungen auszudrücken. Dabei kam es zu vielen Aussagen, über die manche aus gutem Grund überrascht und schockiert waren, weil sie die Gegenseite vertraten.

Zu 3.

Schon gegen Ende der 50er-Jahre vollzog sich in den nordischen Ländern ein lautloser, aber revolutionärer Wandel in der Einstellung zu Kindern. Dieser Wandel wurde von einer Gruppe von Forschern aus der Kleinkinderpsychologie wie zum Beispiel Åse Gruda Skard, Aase Hauch, Jens Sigsgaard, Thomas Sigsgaard und Nic Waal in Gang gesetzt. Man verschob die Zielsetzung in den pädagogischen Institutionen von der Betonung des Begriffs

»Anpassung« hin zur »Entwicklung«. Es war nicht mehr Ziel, gehorsame, gut angepasste »Massenmenschen« im Sinne von David Riesman¹ hervorzubringen, sondern bei jedem einzelnen Kind die Entwicklung von Motorik, Sprache, Intelligenz und Kreativität unter Berücksichtigung seines *individuellen* Potenzials zu stimulieren. Zweifellos ging man dabei von einem ganz sachlichen Grund aus mit dem Zweck, eine breitere Grundlage z. B. für die Arbeit in den Schulen und somit für die *Funktion* der Kinder als Schüler zu schaffen. In Wechselwirkung mit den politischen, sozialen und psychologischen Tendenzen der folgenden Jahrzehnte und – vielleicht nicht zuletzt – mit dem vermehrten wirtschaftlichen Wohlstand stellte sich heraus, dass die Kinder nicht nur ihre gemeinnützige Individualität, sondern ganz einfach das Recht, sie selbst zu sein, für sich in Anspruch nahmen.

Der Kampf um die politischen und sozialen Rechte der Kinder manifestierte sich grundsätzlicher in der UN-Kinderrechtskonvention² und entsprach somit einer langjährigen Entwicklung in der westlichen Welt, wo das Wohl der Kinder kein privates Anliegen der Eltern mehr war, sondern auch ein Anliegen der Gesellschaft. Dieser politische Stellenwert der äußeren Lebensumstände der Kinder glich dem wachsenden Interesse an den inneren Existenzbedingungen von Kindern in der Psychologie. Das entsprach folgerichtig der Entwicklung, die im letzten Jahrhundert in Bezug auf erwachsene Arbeiter und Funktionäre stattgefundenen hat. Neben den äußeren Bedingungen (Arbeitszeit, Sicherheit, Mitspracherecht, Lohn) begann man auch das »psychische Arbeitsmilieu«, wie etwa das »Burn-out-Syndrom« und dergleichen mehr in die Betrachtung einzuschließen.

Vergleicht man die äußeren Arbeitsbedingungen der Erwachsenen mit denen der Kinder, entsteht ein keineswegs schmeichelhaftes Bild. In Dänemark hatten wir

z. B. um die Jahrtausendwende die Wahl, uns zu bemühen, das Arbeitsumfeld der Kinder zu verbessern (Möbel, Anzahl der Quadratmeter pro Kind, Belüftung) und ein regelrechtes Arbeitsumfeldgesetz für Kinder zu beschließen oder gegen ein provozierendes soziales Symptom einzuschreiten – in diesem Fall eine landesweite Kampagne gegen Mobbing unter Kindern. Man entschied sich für die Kampagne gegen Mobbing. Die Sache geriet zu einem klassischen Beispiel, wie Erwachsene immer wieder ihre Macht über Kinder missbrauchen und zugleich ihr gutes Image als verantwortliche, besorgte und kinderfreundliche Mitmenschen pflegen können. An anderer Stelle in diesem Buch werden wir auf dieses Beispiel zurückkommen und zeigen, dass diese Art von Entscheidungen auch im pädagogischen Alltag weit verbreitet ist.

Zu 4.

Die neue Säuglings- und Beziehungsforschung, die im Begriff ist, allmählich Teile der bisherigen Entwicklungspsychologie abzulösen, repräsentiert einen Paradigmenwechsel, der die älteren Erkenntnisse und die bisher gültigen Meinungen weitestgehend auf den Kopf gestellt hat. Diese Forschung ist kaum zwei Jahrzehnte alt, sie hat die Erwachsenen-Kind-Beziehung in Bezug auf Kinder erst bis zum Alter von gut zwei Jahren untersuchen können und sie hat sich in der Hauptsache durchweg auf die Mutter-Kind-Beziehung konzentriert. Trotz der geringen Forschungszeit und des jungen Alters der Kinder stimmt ein sehr großer Teil ihres Befundes und ihrer Untersuchungen vollkommen mit den Erfahrungen überein, die wir in den letzten rund vierzig Jahren im klinischen und therapeutischen Bereich mit der Erwachsenen-Kind-Beziehung innerhalb des phänomenologisch orientierten Teils der Familientherapie gewonnen haben. Bisher hat

keine wissenschaftliche Beobachtung unseren Erfahrungen widersprochen.

Ziehen wir zudem die Befunde aus der Hirnforschung heran, dass das Bewusstsein des Kindes keiner leeren Fläche gleicht, wie die Entwicklungspsychologie lange behauptete, dass die Fähigkeit des Kindes, Fremdsprachen zu erlernen, auffällig mit dem Beginn der Schulzeit zusammenfällt usw., wird deutlich, dass wir in fast allen Bereichen die Sicht auf Kinder und das pädagogische und erzieherische Verhalten gegenüber Kindern revidieren müssen.

Die Bereitschaft und die Möglichkeiten, neues Wissen zu integrieren, sind im Bereich der Kleinkinderpädagogik am größten, da diese sich im besten Fall eine sozial- und entwicklungspsychologische Aufgabe zum Ziel gesetzt hat (im schlimmsten Fall eine reine Aufsichtsaufgabe). Die Schule dagegen hat eine weitaus konkretere und mehr zielgerichtete Aufgabenstellung. Sie steht mit ihrer soliden Tradition dafür, dass man die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder von ihrem existenziellen und psychischen Dasein trennt. Nach unserer Erfahrung darf man dennoch nicht übersehen, dass Vorschulkinder normalerweise bedeutend leichter zu manipulieren sind als Schulkinder und dass dies zum Teil die Erklärung dafür sein kann, dass es den Erzieherinnen leichter fällt, das pädagogische Universum gegenüber den Kindern so zu definieren, wie sie selbst es sehen.

In Übereinstimmung mit diesen Veränderungen haben die pädagogischen Disziplinen kontinuierlich ihre Spezialgebiete entwickelt. Alte Aktivitäten und Schulfächer werden verdrängt und neue eingeführt, der Sprachunterricht hat seine Form wie seine Methoden verändert ebenso wie die kreativen Fächer. In Kindergärten überlegt man, ob man sich von alten Dogmen verabschieden und vielleicht mehr auf die Vorbereitung für

die Schule hinzuarbeiten soll. Dabei wird der Begriff »Qualität« in allen pädagogischen Institutionen sehr ernst genommen, obwohl es an zufriedenstellenden Definitionen fehlt, wie »Qualität« im pädagogischen Sinn zu verstehen sei. All das ist ein selbstverständlicher Bestandteil der Entwicklung einer jeden Gesellschaft und der Wünsche und Forderungen, die man zu jeder Zeit an die pädagogischen Fachgruppen stellt und die diese an sich selbst stellen. Die Seele der pädagogischen Institutionen sind zu allen Zeiten wesentlich Gruppen und Einzelpersonen, die ihre Energie und ihren Enthusiasmus investieren, um bestimmte Dinge zu verändern und zu verbessern. Es grenzt in manchen Fällen schon an Fanatismus, wie sehr sich einige in das versenken, was sie als richtig erkannt haben. Ihr Einsatz findet nicht immer und überall den gleichen Anklang und ist vielleicht auch nicht immer gleich von Erfolg gekrönt, aber ohne sie werden die wichtigen Fragen nie gestellt oder die Antworten darauf gefunden. Entsprechendes gilt für die pädagogische Forschung, die mit ihrem Reichtum an Themen und grundlegenden Prinzipien für einen Praktiker kaum noch zu überblicken ist.

Zur gleichen Zeit ist es leider vorgekommen, dass viele Kinder als außerhalb der Norm stehend marginalisiert und definiert oder diagnostiziert wurden. Wir schreiben hier »leider« aufgrund unserer Erfahrung, dass die Begründung für die Diagnosen nicht immer sachlich fundiert war. Ähnlich unbegründet bekamen die Kinder früher einfach keine Hilfe und überhaupt keine Unterstützung.

In einer Untersuchung zu Beginn der 1990er-Jahre befragte BULP (der dänische Landesverband für Kinder- und Jugendpädagogik) einen Teil seiner Mitglieder, ob ihnen ihre Arbeit gefiel. Ein überraschend hoher Prozentsatz antwortete, sie würden den Beruf wechseln, wenn sie könnten. In dem Zusammenhang muss man sagen, dass viele relativ gut und frisch ausgebildete dänische Lehrer aufgeben und in anderen Branchen Arbeit

suchen mit Verweis auf das Benehmen der Kinder und ihre mangelnde Erziehung durch die Eltern. Und es wird generell in den europäischen Ländern immer schwieriger, junge Menschen für eine Lehrerausbildung zu finden.

Pädagogisch wie politisch ergibt sich also alles andere als ein einheitliches Bild, wie es so oft in den Medien dargestellt wird. Die dringendsten Probleme sind ganz und gar nicht die quantitativen Probleme, die nach dem Willen der Politik ins Blickfeld gerückt werden müssen. Ließen wir uns zu einer Verallgemeinerung hinreißen, dann zu der, dass sich die pädagogischen Institutionen der nordischen Länder auf einem sehr hohen professionellen und sozialen Niveau befinden im Vergleich zu vielen anderen Ländern auf der ganzen Welt. Wenn das nicht nur der nationalen Selbstzufriedenheit dienen soll, dann gibt es nach unserer Auffassung mehrere Umstände, die einen entscheidenden Schritt nach vorn unumgänglich machen.

Erwachsene in der Defensive

Der auffälligste Unterschied zwischen Kindern von heute und Kindern von vor 50 Jahren ist vielleicht der, dass Kinder von heute durch die Welt gehen, als hätten sie das Recht, hier zu sein. Mit großer Selbstverständlichkeit drücken sie ihre Meinungen und Gefühle aus, stellen ihre Fragen, argumentieren und erwarten, dass man sie ernst nimmt. Ihr Selbstbewusstsein ist beträchtlich gewachsen. Aber womöglich ist von noch größerer Bedeutung, dass immer mehr Kinder aufwachsen, ohne von der generellen Angst vor Erwachsenen geprägt zu sein, wie sie noch vor einer Generation weit verbreitet war. Die ersten Jahrgänge dieser Kinder sind inzwischen selbst erwachsen und Eltern

geworden, und einige haben eine Ausbildung zur Lehrerin und zum Erzieher abgeschlossen.

Ein Vierteljahrhundert ist ein langer Zeitraum. Heute kann man sich kaum noch vorstellen, welche Provokation es damals für die Erwachsenen war, als diese Entwicklung ernsthaft ihren Lauf nahm. Auf der einen Seite standen wir Erwachsenen, die auf persönlicher Ebene zu übermäßiger Bescheidenheit und Zurückhaltung bis hin zur Selbstverleugnung erzogen waren. Auf der anderen Seite befanden sich die Kinder, denen ihr Platz in dem Entwicklungsprozess ja nicht bewusst war und für die ihre frisch gewonnenen Privilegien die natürlichste Sache der Welt waren. Die Erwachsenen, die mit um die Verbesserung der Rechte und Lebensbedingungen der Kinder gekämpft hatten – und vielleicht zwischendurch ein gewisses Wohlgefallen dabei empfunden hatten, den Kindern ihre Freiheit geben zu können –, sahen sich plötzlich konfrontiert mit Kindern, die nicht besonders dankbar dafür waren und sich die Freiheit ganz selbstverständlich *nahmen*.

Anfangs versuchte man der Ratlosigkeit zu begegnen, indem man neue Methoden zur Kategorisierung von Kindern entwickelte. Der Begriff »der neue Kindercharakter« musste als einer der frühesten Erklärungsversuche herhalten, warum es plötzlich so schwierig war, als Erwachsener mit Kindern zusammen zu sein. Seitdem ist die pädagogische Debatte leider hauptsächlich mit der Klärung der Frage beschäftigt, *warum* es so schwierig ist, mit Kindern zu arbeiten und zusammen zu sein, anstatt herauszufinden, *wie* man eine fruchtbare und befriedigende Zusammenarbeit mit ihnen und ihren Eltern erreicht.

Das heißt nicht, dass die Schwierigkeiten der Erwachsenen nicht real genug waren oder sind. Gleichermaßen gilt für die Probleme der Kinder. Es verunsichert und verwirrt, wenn beim Zusammensein die Personen, die die

Führung haben, nicht genau wissen, was sie damit anfangen sollen, und sich überwiegend reaktiv verhalten. Da früher Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen als mehr oder minder maskierte Machtkämpfe ausgetragen wurden, schätzte man die Situation vieler Kinder falsch ein und sah in ihnen nun die »Sieger« dieser alten Machtkämpfe. In Wahrheit handelt es sich hier um einen ganz neuen Typus von Beziehung, in der beide Seiten die Verlierer sind, wenn in ihrer wechselseitigen Beziehung wesentliche Qualitäten fehlen.

Interessant war es, zu beobachten, wie sich die Ratlosigkeit und die festgefahrenen defensive Haltung bei einem Teil der Erwachsenen sehr schnell zu einem internationalen Phänomen entwickelte, obwohl sich die pädagogische Haltung, die Wertgrundlagen in der Kindererziehung, die demokratische Tradition und die wirtschaftliche Entwicklung in den Gesellschaften der einzelnen Länder stark unterschieden. Die Defensive hat auch die Politiker erfasst, die im Großen und Ganzen zu nicht mehr in der Lage sind, als Vorschläge zu Restriktionen zu machen, wie Strafen und Anti-Kampagnen. Der Leiter eines dänischen Jugendinternats illustrierte die gesamte Problematik in einem Interview: Sichtlich verärgert schilderte er, wie man an seiner Schule den Aufforderungen des Unterrichtsministeriums nachgekommen war und dort das Rauchverbot für Schüler eingeführt hatte. Ein Teil der Schüler ignorierte das Verbot und rauchte trotzdem. Mit rechtschaffener Empörung in der Stimme erzählte er, er sei sogar so weit gegangen, im Ministerium anzurufen mit der Bitte, man möge ihm eine vom Ministerium abgesegnete Handhabe zum Eingreifen geben – und er habe keine bekommen!

Diese kleine Episode gibt die Probleme hervorragend wieder. In Skandinavien sagt man, den Kindern von heute fehle »soziale Kompetenz«. In Deutschland spricht man von einer weitreichenden »Disziplinkrise«. So hat jedes Land