

9. Auflage

Rudolf Dreikurs

Bernice B. Grunwald

Floy C. Pepper

Lehrer und Schüler lösen

Disziplin- probleme

Herausgegeben

von Hans Josef Tymister

BELTZ
Pädagogik

Dreikurs / Grunwald / Pepper
Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme

Rudolf Dreikurs / Bernice Bronia Grunwald / Floy C. Pepper

Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme

Herausgegeben von Hans Josef Tymister

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Rudolf Dreikurs* † 1972, ehemaliger Leiter des Alfred-Adler-Instituts, Chicago.

Bernice B. Grunwald, Dozentin am Alfred-Adler-Instituts, Chicago.

Floy C. Pepper, Dozentin am Portland State College.

Übersetzung aus dem Amerikanischen von Elfriede Tymister (Übersetzerin der Seiten 205-218: Hilde Weinzierl).

Für die finanzielle Unterstützung bei der Übersetzung danken wir Frau Sadie »Tee« Dreikurs, Frau Bernice B. Grunwald, Frau Floy C. Pepper und der Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie.

Titel der Amerikanischen Ausgabe:
Maintaining Sanity in the Classroom.
Classroom Management Techniques, Second Edition.
Harper & Row, Publishers, New York 1982 (gekürzt).

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 § 52a 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.

Neu ausgestattete Sonderausgabe 2007 des Titels
»Dreikurs/Grunwald/Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme«
Beltz Verlag. ISBN 3-407-25342-7

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: Lore Amann
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
e-book

ISBN 978-3-407-29128-8

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort des Herausgebers</i>	7
<i>Vorwort</i>	11
<i>1. Theoretische Voraussetzungen</i>	15
1.1 Entwicklung der kindlichen Leistungsfähigkeit	15
1.2 Zielgerichtetes Verhalten	18
1.3 Die vier Ziele unerwünschten Verhaltens (Nah- ziele)	21
1.4 Aufdeckung der vier Ziele unerwünschten Ver- haltens	31
1.5 Die Ziele des Kindes ändern	36
1.6 Die Rolle der Eltern	49
1.7 Familienkonstellation	53
<i>2. Effektive demokratische Methoden</i>	63
2.1 Wege zum „demokratischen Klassenzimmer“	63
2.2 Disziplin und Ordnung	73
2.3 Das Kind gewinnen	83
2.4 Ermutigung	88
2.5 Natürliche und logische Folgen statt Strafe und Belohnung	105
2.6 Gruppenstrukturen in der Schulklasse	115
2.7 Gruppengespräche in der Klasse – Klassenrat	122
2.8 Praktische Hinweise für die Durchführung von Gruppengesprächen und Klassenrat	142
2.9 Verhaltensweisen verstehen lernen durch den Umgang mit Texten	155

3. <i>Umgang mit Lernstörungen</i>	170
3.1 Lernbehinderungen	170
3.2 Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens	173
3.3 Pseudoretardierung – genannt „Dummheit“ . . .	182
3.4 Begabte Kinder und homogene Gruppen	186
3.5 I. Q.-Tests	188
4. <i>Umgang mit speziellen Verhaltensproblemen</i>	192
4.1 Schwierigkeiten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen	192
4.2 Jugendkriminalität und Drogenmißbrauch	197
4.3 Stehlen	199
4.4 Lügen	200
4.5 Streiten und Schlagen	201
5. <i>Zusammenarbeit mit Eltern</i>	205
5.1 Mit Eltern reden	205
5.2 Wozu Gespräche mit Eltern?	206
5.3 Eltern veranlassen, über ihr Kind zu sprechen . .	209
5.4 Eltern beim Problem Hausaufgaben beraten . . .	216
<i>Nachwort</i>	219
<i>Literaturverzeichnis</i>	221

Vorwort des Herausgebers

Hiermit legen wir eine völlig neue Übersetzung des amerikanischen Buches „Maintaining Sanity in the Classroom. Classroom Management Techniques“ von Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald und Floy C. Pepper vor, obwohl seine erste Auflage vor mehr als zehn Jahren ins Deutsche übersetzt und unter dem Titel „Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag“ 1976 in München erschienen ist. Die Erarbeitung und Veröffentlichung eines neuen Textes hat mehrere Gründe. Erstens haben Bronia Grunwald und Floy Pepper, die Mitautorinnen des 1972 verstorbenen Adler-Schülers Rudolf Dreikurs, nach Erscheinen der deutschen Übersetzung ihren Text völlig überarbeitet und ergänzt und ihn 1982 als zweite Auflage in New York veröffentlicht.

Zweitens enthielt die deutsche Übersetzung der ersten Auflage so viele fachsprachliche Ungenauigkeiten und Widersprüche bei der Auswahl und deutschen Anpassung der Schulbeispiele, daß viele Leser, unter ihnen Bronia Grunwald selbst, immer wieder nach einer Neuübersetzung fragten, die nicht nur sprachlich-individualpsychologisch, sondern auch in der Aussageabsicht mit dem Original übereinstimmt.

Der dritte Grund hängt mit Unterschieden zusammen, wie Autoren und Leser in Nordamerika und im deutschsprachigen Teil Europas mit Erfahrungen pädagogisch-psychologischer Praxis sprachlich umgehen bzw. auf sprachlich vermittelte Praxis reagieren. Während im nordamerikanischen Sprachraum die Nachfrage nach einem technischen Know-How auch in erzieherischen Handlungskontexten als sinnvoll und menschlich-wissenschaftlich unproblematisch gilt – Rudolf Dreikurs hat bei seinen vielen Fortbildungskursen für Psychologen und Pädagogen immer wieder betont, wie wichtig es sei, die „Techniques“ individualpsychologischer Erkenntnisse zu erlernen und anzuwenden –, können wir uns im deutschen

Sprachraum bestenfalls dazu entschließen, die praktisch-methodischen Konsequenzen aus einer verstandenen und akzeptierten psychologisch-pädagogischen Theorie zu ziehen. Der Vermittlung der Theorie wird folglich die größere Aufmerksamkeit gewidmet. Lücken, Unstimmigkeiten, ja Widersprüche im sprachlich-theoretischen Hintergrund einer Methodenlehre jedenfalls können den gesamten Ansatz in Frage stellen.

Wir haben uns folglich bemüht, den hier vorgelegten Text, in Übereinstimmung mit den Autoren des amerikanischen Originals, so zu verfassen, daß Aussagen und Aussageabsicht des Originals trotz der publikationstechnisch notwendigen Kürzungen möglichst unverändert, dabei aber die gemeinsamen individualpsychologischen Grundaussagen, wenn eben möglich, erhalten bleiben und sichtbar werden. Dazu war es an vielen Stellen notwendig, die Übersetzung einzelner Aussagen weniger am Lexikonwissen üblicher Wörterbücher deutscher und amerikanischer Sprache zu orientieren, als vielmehr unter Rückgriff auf individualpsychologische Diskussion in den USA und in Deutschland die Aussageabsicht fachsprachlich im Deutschen zur Sprache zu bringen. Wir hoffen, auf diese Weise einen bescheidenen Beitrag zu leisten bei der Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Denken und Handeln der Individualpsychologen auf beiden Seiten des Atlantiks.

Eine Meinungsverschiedenheit aus dieser Diskussion muß hier ausdrücklich behandelt werden: Günter Heisterkamp hat unter der Überschrift „2.2. Vernachlässigung der Einfühlung“ in einem Beitrag für die „Zeitschrift für Individualpsychologie“ (8. Jg., Heft 2/1983) Rudolf Dreikurs vorgeworfen, sein „Umgang mit den sogenannten Nahzielen“ (a. a. O. S. 95) sei „eine diffizile Form moralischer Manipulation“ (S. 96), weil die vorgeschlagene Frageform den „Therapeuten zum Lehrer des Patienten“ mache (S. 95), weil es „unechte Fragen“ seien, „da der Therapeut die Antwort ja meistens schon kenne“ (S. 95) und weil dahinter eine latente „Schuldzuschreibung“ stecke (S. 95). Abgesehen davon, daß der Vorwurf unechter Fragen schlicht falsch ist, wie man sich beim Lesen der entsprechenden Kapitel dieses Buches überzeugen kann, und abgesehen davon, daß die von Heisterkamp vorgeschlagenen sprachlichen Veränderungen (S. 97) nur wenig dazu beitragen werden, ob ein „Patient“ eine Intervention seines Therapeuten gemäß seiner (des Patienten) tendenziösen Apperzeption entmutigend oder

ermutigend deutet, muß vor allem auf folgendes hingewiesen werden: Das aufdeckende Umgehen mit den vier Nahzielen unerwünschten Verhaltens, wie es auch in der hier vorgelegten Übersetzung erläutert (vgl. Kap. 1.3 und 1.4) und „geschulten“ pädagogischen Beratern empfohlen wird (vgl. Dreikurs/Soltz: Kinder fordern uns heraus. Stuttgart 1966, S. 70), geschieht in einem pädagogischen und nicht in einem psychotherapeutischen Kontext. Wenn Kinder – und dies gilt genauso für Erwachsene – so entmutigt sind, daß sie als „Patienten“ der Heilung mit Hilfe eines „Therapeuten“ bedürfen, mögen die methodischen Bedenken Günter Heisterkampfs gegen die Aufdeckung unbewußter Nahziele, auch wenn sie noch so einfühlsam geschieht, berechtigt und notwendig sein. Wenn es aber darum geht, Kindern durch das Aufdecken eines ihnen bisher unbewußten oder nur zum Teil bewußten Verhaltensziels, das mit ihrem sozialen Interesse nicht oder nur teilweise übereinstimmt, zu mehr Selbstverstehen und insofern weniger Abhängigkeit von eigenen Verhaltensirrtümern zu verhelfen, kann der Verzicht auf „Aufdeckung“ in der Form der Verwöhnung zu einer argen Entmutigung führen. Verzicht auf aufdeckende Konfrontation bei einem nicht krankhaft entmutigten Menschen kann auch heißen: „Eine Einsicht in ein von dir selbst unerwünschtes Nahziel und damit eine mögliche Veränderung deines Lebensstils traue ich dir nicht zu“.

Kinder, Schüler, junge Erwachsene und ihre erwachsenen Handlungspartner zu einem Stück mehr Selbstbestimmung zu ermutigen und ihnen damit Gelegenheit zu geben, sich in der Gemeinschaft angenommen zu fühlen und ihren selbständigen Beitrag dazu zu leisten, daß auch die anderen sich angenommen fühlen können, das ist das Anliegen dieses Buches, und diesem Anliegen schließen sich auch die Übersetzerin und der Herausgeber an.

Hamburg

Hans Josef Tymister

Vorwort

Wir sind heute Zeugen eines besonderen Dilemmas in unseren Schulen. Lehrer befassen sich ernsthafter als andere Berufsgruppen damit, demokratische Methoden einzuführen und aufrechtzuerhalten. Das ist das Ergebnis von Deweys Lehren. Er entwickelte die Vorstellung, daß autoritäre Erziehungsstile die Rechte der Kinder einengen und ihre Mitarbeit verringern. Unglücklicherweise hatte Dewey zwar die richtigen Ideen, konnte sie aber nicht in die Praxis umsetzen. Schulsysteme, die seinen Anleitungen folgten, gingen in der sogenannten „Progressiven Erziehung“ oft zu weit in dem, was sie zuließen und brachten es nicht fertig, zu optimalen Leistungen anzuregen und Ordnung und Disziplin unter den Schülern aufrechtzuerhalten. Als Folge davon geriet diese Art der Erziehung in einen schlechten Ruf, und das Pendel begann in die entgegengesetzte Richtung auszuschielen. Der Trend zur Strenge und die Wiederaufnahme autoritärer Methoden gipfelten in dem Ruf nach körperlicher Strafe. Dies hatte jedoch wenig Erfolg, da Kinder nicht länger bereit sind, sich unterdrücken zu lassen und sich Strafmaßnahmen zu unterwerfen. Nun setzte sich ein verhängnisvoller Mechanismus in Bewegung. Je entschlossener versucht wurde, Schüler autoritär zu erziehen, um so mehr rebellierten sie offen und herausfordernd, was wiederum die Erwachsenen veranlaßte, strengere Maßnahmen anzuwenden. Gegenwärtig ist der Kampf zwischen den Generationen in vollem Gange. Das ist die sogenannte „Kluft zwischen den Generationen“.

Bis jetzt befassen sich Erziehungssysteme hauptsächlich mit zwei Alternativen im Umgang mit Kindern: Nachsichtigkeit oder Strenge. Aber Nachsichtigkeit führt zu Anarchie und Strenge zu Rebellion. Deshalb nahm man an, daß eine glückliche Mischung aus beiden oder eine Art Mittelweg zwischen den Extremen die Antwort sein könnte. Das ist jedoch nicht der

Fall. Solange Lehrer nicht lernen, Kinder intrinsisch zu motivieren und zu beeinflussen anstatt Druck von außen auszuüben, sind sie nicht in der Lage, irgendeinen Widerstand zu überwinden, auf den sie in der Klasse stoßen. Viele der Vorschläge zur Korrektur, die Lehrern angeboten werden, haben nicht nur keinen Erfolg, sondern sind häufig nachteilig. Trotz Belohnung und Strafe, trotz Kritik und Demütigung setzen Kinder ihr störendes oder herausforderndes Benehmen fort. Die Folge davon ist, daß wir in unseren Schulen eine wachsende Anzahl von Analphabeten heranziehen – Kinder, die das Lesen und Schreiben nicht genügend lernen.

Viele Kinder entwickeln eine Abneigung und Widerstand gegen das Lernen überhaupt. Wir kennen die Kinder, die sich einfach weigern zu lernen, und die „Dropouts“, die keinen Sinn darin sehen, zur Schule zu gehen, weil sie sich häufig schämen, mit Kindern in eine Klasse gehen zu müssen, die viel jünger sind als sie. Es scheint ihnen daher die beste Lösung zu sein, die Institution zu verlassen, die sie zu hassen gelernt haben. Es gibt wenig Anzeichen zur Hoffnung, daß die ständige Verschlechterung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern abzuwenden ist. Solange die zukünftigen Lehrer nicht lernen, Kinder zu verstehen und zu leiten, werden sie mit viel Idealismus und Hoffnung beginnen, die aber bald der Verzweiflung Platz machen, wenn sie merken, daß alle ihre Bemühungen und ernsthaften Anstrengungen zunichte gemacht werden.

Gegenwärtig sind Lehrer nicht darauf vorbereitet, Kinder zu verstehen. Aber ohne Verständnis für die Motivation des Kindes ist der Lehrer kaum in der Lage, diese zu ändern. Solange ein Kind lernen will und sich ordentlich benimmt, hat der Lehrer wenig Schwierigkeiten zu unterrichten; wenn aber ein Kind sich entschließt, nicht zu lernen, weiß er nicht, was er tun soll. Deshalb brauchen Lehrer Anleitungen, die sie befähigen, in der Klasse dem Kind zu helfen, das im Lern- oder Sozialverhalten Schwierigkeiten oder Defizite hat.

Das vorliegende Buch befaßt sich mit diesem Thema. Seine Absicht ist es, den Lehrern zu helfen, die Kinder zu unterrichten, die lernfähig sind, aber sich dem Lernen und der Mitarbeit widersetzen, weil sie falsche Vorstellungen entwickelt haben. Obwohl das Buch auch für Berater und Sozialarbeiter eine große Hilfe sein kann, ist es sein vorrangiges Ziel, Lehrern Anleitung zu geben, Probleme im Verhalten der Schüler zu verstehen und ihnen zu begegnen.

Das Buch besteht aus fünf Teilen. Teil 1 stellt ein psychologisches Menschenbild vor – eine Theorie menschlichen Verhaltens, die jeder Lehrer lernen kann – das dem Lehrer bei seinen Bemühungen helfen wird, Motivationen zu verstehen. Die Theorie und Praxis dazu wurden von dem Wiener Psychiater Alfred Adler und seinen Mitarbeitern entwickelt.

Wir sehen das Kind als ein soziales Wesen, das seinen Platz zu Hause, in der Schule und in der Welt finden will. Wenn es sich „falsch“ benimmt, hat es irrige Vorstellungen darüber entwickelt, wie es ihm gelingen kann dazuzugehören. Das Verhalten von Kindern können wir nur verstehen, wenn wir seinen Zweck kennen. Jedes Verhalten ist zielgerichtet, es zeigt die Mittel und Wege, mit denen jedes Kind zum Ausdruck bringt, wie es für sich entdeckt hat, Ansehen und Bedeutung zu gewinnen. Das Kind entscheidet, was es tun will, obwohl es sich gewöhnlich nicht bewußt ist, daß es eine Entscheidung getroffen hat und daß es seine Entscheidung ändern kann.

Teil 2 beschäftigt sich mit der Dynamik der Gruppe und demokratischen Vorgehensweisen. Das Kind ist nur dann voll handlungsfähig, wenn es sich von der Gruppe als wertvolles Mitglied angenommen fühlt. Seine Fähigkeit und Bereitwilligkeit zu handeln hängen von dem ab, das wir „Gemeinschaftsgefühl“ nennen.

Teil 3 behandelt Lernschwierigkeiten.

Teil 4 befaßt sich mit Verhaltensproblemen. Das Hauptproblem liegt in der Motivation. Störungen und Ausfälle weisen auf einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl und Anteilnahme am Wohlergehen anderer hin. Das verringerte Gemeinschaftsgefühl wird gewöhnlich durch Minderwertigkeitsgefühle des Kindes und durch Zweifel daran verursacht, daß es mit nützlichen Mitteln seinen Platz finden kann. Es ist Aufgabe des Lehrers, dem Kind zur Überwindung seiner falschen Selbsteinschätzung zu verhelfen und dadurch sein Gemeinschaftsgefühl zu steigern. Aus diesem Grund ist die Kunst der Ermutigung eines der entscheidendsten Hilfsmittel zur Korrektur und Verbesserung der Anpassungsversuche des Kindes an die Gemeinschaft.

Teil 5 gibt Hinweise zur Elternbeteiligung.

Viele der Vorschläge in diesem Buch gründen auf gesundem Menschenverstand; andere jedoch stehen gegenwärtigen Auffassungen über Kinder entgegen und verlangen vom Lehrer ein erhebliches Umlernen. Einer der ersten Schritte dazu besteht

im Aufgeben von Straf- und Vergeltungsmaßnahmen. Dies allein würde schon fast jedes Schulsystem verändern, das bis jetzt Strafe, Zensuredruck und andere Formen von bevormundender Überlegenheit anwandte. Eine neue Beziehung auf der Basis der Gleichwertigkeit zwischen Erwachsenen und Kindern ist für die Lehrer unbegreiflich, die nie ein solches Konzept kennengelernt haben. Sie werden es schwierig finden, ihre Verantwortung mit den Kindern zu teilen und sie an Entscheidungen zu beteiligen. Nur wenn unsere Schulen wirklich demokratisch werden, geleitet von Repräsentanten aller an der Schule beteiligten Gruppen, kann ein Ende des gegenwärtigen Konflikts zwischen Erwachsenen und Kindern erreicht werden. Lehrer, Schulsekretärin, Berater, Hausmeister, kurz alle Beteiligten, müssen mit den Schülern eine gemeinsame Grundlage in Verhaltens- und Handlungsweisen finden. Wir dürfen die Schule nicht länger für die Kinder leiten; wir müssen sie am Erziehungsprozeß beteiligen. Dazu brauchen wir ein neues Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Achtung widerspiegelt. Ohne dies wird der Konflikt endlos weitergehen.

Bernice Bronia Grunwald
Floy Childers Pepper

1. Theoretische Voraussetzungen

1.1 Entwicklung der kindlichen Leistungsfähigkeit

Die Entwicklung der kindlichen Leistungsfähigkeit hängt von der Fähigkeit des Lehrers ab, die Möglichkeiten des Kindes zu erkennen, das Kind zum Lernen anzuregen und dadurch die latenten Möglichkeiten zur Realität werden zu lassen. Wir glauben und behaupten, daß die meisten Lehrer nicht wissen, welche ungeahnte Möglichkeiten in jedem Kind vorhanden sind. Wir können unsere Einschätzung der kindlichen Möglichkeiten nicht direkt beweisen, finden aber bei Fachleuten (z. B. Otto, 1966) eine gewisse Übereinstimmung darin, daß wir alle nur etwa 15% unserer potentiellen Fähigkeiten ausbilden und nutzen. Wenn diese Schätzung auch nur annähernd richtig ist, dann können wir dies zum Teil auf unsere Erziehungspraxis zurückführen, die in der Tat häufig die Entwicklung der Kinder behindert. Es sollte uns zu denken geben, wenn wir sehen, wieviel Kinder lernen, ehe sie zur Schule gehen, und wie gering im Vergleich dazu der weitere Fortschritt ist.

Wir brauchen ein neues Verständnis für Kinder, das ihre ungeheure Kraft, Planung und Beharrlichkeit berücksichtigt, mit denen sie ihre Umgebung beeinflussen. Dieses Verständnis steht in starkem Gegensatz zu der weit verbreiteten Vorstellung, daß Kinder Opfer ihrer Umwelt sind. Schon sehr früh im Leben eines Kindes können wir sehen, wie es von seiner Umgebung lernt und dieses Gelernte seinerseits dann benutzt, um sie zu steuern. Babies können in den ersten vier Wochen ihres Lebens lernen, ihre Familie zu beherrschen. Das Kind handelt unbewußt. Bewußte Wahrnehmung ist nämlich keinesfalls Voraussetzung für gut geplante Handlungen. Das neugeborene Kind ist nicht nur ein Bündel von unkoordinierten

Trieben und Bedürfnissen; es ist ein soziales Wesen, das nicht nur mit seinen physischen Bedürfnissen, die Befriedigung verlangen, befaßt ist, sondern auch mit der sozialen Atmosphäre um es herum. Es nimmt Beziehung mit ihr auf, um seine sozialen Bedürfnisse zu befriedigen. Das Kind lernt durch Versuch und Irrtum. Wenn es – lange bevor es denken kann – herausfindet, daß es gerne auf den Arm genommen und liebkost wird, und wenn es auf eine Umgebung trifft, die auf seine schreiende Forderung entsprechend reagiert, dann wird es seine erste Lektion gelernt haben, nämlich daß Schreien nutzt. Das Kind braucht nicht lange, um herauszufinden, wann Schreien nutzt und wann nicht. Deshalb lernt es bald sein Verhalten je nach den Reaktionen, die es erhält, zu modifizieren. Das Verhaltensmuster eines Kindes ist wohl durchdacht, und es wird keines beibehalten, das ihm nicht die gewünschten Ergebnisse bringt. Dies ist schwierig zu verstehen, solange wir nicht das zugrunde liegende Konzept annehmen, daß jedes Verhalten (von Kindern wie auch Erwachsenen) zielgerichtet ist.

Dieses Konzept erstreckt sich auch auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, auf seinen Lebensstil. Der Lebensstil gründet auf der Meinung, die das Kind sich über sich und andere bildet, und auf den Zielen, die es sich setzt. Das Kind beginnt wahrscheinlich mit Zufallsentscheidungen, es beobachtet die Reaktionen und wertet sie aus. Nachdem es den Bezugsrahmen gefunden hat, in dem es aufgrund seiner Beobachtungen und Auswertungen agiert, ist es frei, die Wege und Mittel zu wählen, mit denen es seine Lebensstilziele erreicht. Jedes Kind kann entscheiden und entscheidet auch, was es tun will. Die Erkenntnis, daß das Kind wirklich die Fähigkeit besitzt zu entscheiden, ob es sich ändern will, ob es lernen will, und zu bestimmen, was und wann es lernen will, eröffnet neue Ausblicke für das Verständnis und Lehren von Kindern.

Es liegt ein großer Unterschied darin, ob man die Vergangenheit als Ursache für einen Mangel oder Schwierigkeit ansieht oder als Erklärung, wie und warum ein Kind seine Ideen und Konzepte entwickelt hat. Denn die Grundlage für sein Verhalten ist das, was es denkt, glaubt und zu tun beabsichtigt. Das Kind ist nicht das Opfer von Kräften, die in ihm zusammentreffen, wie Erbanlage, Begabung, Umwelteinflüssen, traumatische Erlebnisse, psychosexuelle Entwicklung und so weiter. Was es bei seiner Geburt ist, ist weniger wichtig

als, was es nachher aus sich macht. Die Lebensumstände, in denen es sich vorfindet, sind weniger wichtig als, was es aus diesen Umständen für sich macht. Diese Betrachtungsweise öffnet den Weg zur Veränderung durch neue und angemessenere Konzepte und Ziele. Sie ist Grundlage für eine optimistischere Einstellung.

Ehe wir Kindern helfen können, ihre Anlagen voll zu entwickeln, müssen wir die Praxis ändern, die gegenwärtig für Kindererziehung und Unterricht gilt. Eltern sind häufig nicht mit alternativen Möglichkeiten zur Kindererziehung vertraut und erziehen daher ihre Kinder nach überkommenen Traditionen. Diese Traditionen stammen jedoch aus einer autokratischen Vergangenheit und führen nicht mehr zu den gewünschten Ergebnissen. Ähnliches gilt für die Unterrichtsmethoden. Solange Kinder sich gut benehmen und lernen wollen, haben die Lehrer Erfolg; aber viele Lehrer wissen nicht, was sie tun sollen, wenn ein Kind sich entschieden hat, sich nicht angemessen zu benehmen und nicht zu lernen. Beim Rückblick auf solche Fälle stellt sich heraus, daß Druck von außen keine zufriedenstellenden Ergebnisse bringt. Disziplin durch Belohnung und Strafe war und ist nur in einem autokratischen Rahmen möglich. In einem demokratischen Rahmen müssen sie durch Methoden ersetzt werden, die das Kind von innen her motivieren. Ohne eine solche Stimulierung untergraben die meisten erzieherischen Einflüsse eher die Entwicklung des Kindes als sie zu fördern.

Eltern und Lehrer üben unbewußt und unwillentlich einen starken negativen Einfluß auf das Kind aus, wenn dieses für sie nie gut genug ist, so wie es ist. Sie fürchten, daß es sich nicht entfaltet und keine Fortschritte macht, wenn sie es nicht unter Druck setzen. Das Kind kann aber seine kreativen Möglichkeiten nicht nutzen, wenn es Angst hat. In Gegenwart von Entmutigung schwindet die stärkste Motivation, zu wachsen und sich zu entfalten. Diese Motivation nennt Alfred Adler „Gemeinschaftsgefühl“, das Gefühl, zu einer Gemeinschaft zu gehören. Dies allein regt einen Menschen dazu an, zum Wohle aller beizutragen und seine Tätigkeit und seine Fähigkeiten zu steigern, nicht um seiner selbst willen, sondern als Mitglied der Gruppe. Der Wunsch des Kindes dazuzugehören besteht gleich von Anfang an. Wie er sich auswirkt, hängt von der Art der sozialen Gesinnung ab, die durch Handlung und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kind entsteht. Aus diesem

Grund ist die Einstellung des Erwachsenen zum Unterricht und zum Kind wichtig und sollte dazu dienen, das Gemeinschaftsgefühl in bestmöglicher Weise zu fördern.

Die Lernfähigkeit des Kindes wird gesteigert, wenn ihm Achtung entgegengebracht wird, wenn es ein Gefühl von Gleichwertigkeit und gleicher Verantwortung erfährt und an Entscheidungen beteiligt wird. In solch einer demokratischen Atmosphäre können Kinder weit mehr lernen als sie bisher tun. Ungewöhnliche Gedächtnisleistungen können erreicht werden. Ganz kleine Kinder können das Komponieren erlernen. In Japan unterrichtet Suzuki Gruppen von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren darin, Violinkonzerte zu spielen. Viele andere Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Zeitgefühl, Raumorientierung, Verständnis für Menschen und die Wahrnehmung neuer Muster in verschiedensten Leistungsbereichen, weit über das gegenwärtige Ausmaß hinaus, können erworben werden. Und jede neue Fähigkeit trägt zur Lebensbewältigung des Kindes bei.

1.2 Zielgerichtetes Verhalten

Jeder Erzieher handelt aufgrund eines bestimmten Menschenbildes. Dieses liefert ihm Gründe für das kindliche Verhalten und Hilfen, wie er darauf reagieren kann. Gegenwärtig herrscht jedoch Verwirrung darüber, wie man mit Kindern umgehen sollte, weil wir kein allgemein anerkanntes Menschenbild haben. Es besteht nur wenig oder sogar keine Übereinstimmung darüber, wie Kinder erzogen und unterrichtet werden sollen. Wir stellen hier das Menschenbild vor, das von Alfred Adler entwickelt wurde und uns neue Auffassungen anbietet, mit denen wir Kinder besser verstehen können. Einige dieser Auffassungen sind:

1. Verhalten ist zweckmäßig oder zielgerichtet. Nur wenn wir diese Voraussetzung anerkennen, ergeben die Methoden, die wir empfehlen, einen Sinn. Ziele verändern ist etwas anderes als Mängel beheben. Es hilft uns und dem Kind kaum, bessere Auswege zu finden, wenn wir es mit Etiketten versehen wie lernbehindert, lese-rechtschreib-schwach, geistig zurückgeblieben oder motorisch unruhig. Wenn wir

jedoch das Ziel erkennen, das das Kind mit seinem Verhalten anstrebt, dann können wir ihm helfen, das Ziel zu wechseln oder es mit nützlichen und anerkannten Mittel zu erreichen.

2. Das teleologische Modell (zielgerichtetes Verhalten)
Alfred Adlers traf auf großen Widerstand bei Psychologen. Der größte Widerspruch kam von Wissenschaftlern, die Teleologie als unwissenschaftlich zurückwiesen. Da die Lehre von der Kausalität unsere ganze Gesellschaft durchdringt, ist es schwer zu begreifen, daß nicht die Ursache, sondern die Absicht, ein Ziel zu erreichen, das Verhalten erklärt. Verhalten erweist sich nur als sinnvoll, wenn wir seine Absicht verstehen. Das Ziel des Verhaltens ist seine Ursache.
3. Die treibende Kraft hinter jeder menschlichen Handlung ist das Ziel. Bis zu einem gewissen Ausmaß weiß jeder, was er will, und handelt dementsprechend. Die Folgen seiner Handlungen enthüllen jedoch seine Absichten, ob er sich derer bewußt ist oder nicht. Im allgemeinen erreicht nur ein kleiner Teil der Absichten die Bewußtseinsebene. Wir tun, was wir wollen, wozu wir Lust haben, ohne zu wissen, warum wir dazu neigen.
4. Menschen sind soziale Wesen, die als wichtigstes Ziel haben dazuzugehören, einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Dies steht im Widerspruch zu der Sicht, die Menschen als biologische Wesen sieht mit Trieben und physisch bezogenen Motivationen als treibende Kräfte. Das Verhalten des Kindes zeigt Mittel und Wege, mit denen es versucht, Bedeutung zu erlangen. Wenn diese Mittel und Wege unsozial und störend sind, dann hat das Kind nicht die richtigen Vorstellungen darüber entwickelt, wie es seinen Platz finden kann. Die unsozialen Wege oder „falsch gewählten Ziele“, mit denen wir uns im nächsten Kapitel befassen wollen, spiegeln einen Irrtum in des Kindes Einschätzung, seinem Verständnis vom Leben und den Notwendigkeiten des Lebens in einer Gemeinschaft wider.
5. Wir gehen weiter davon aus, daß das Individuum die Macht hat, sich in jede selbst bestimmte Richtung zu bewegen. Es wird nicht von der Vergangenheit durch das Leben geführt, sondern es bewegt sich aus eigenem Antrieb. Alle seine Handlungen, Eigenschaften und Charakterzüge, ebenso wie seine Emotionen, können durch sein Bestreben erklärt

- werden, seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden. Allerdings können die Handlungen und Entscheidungen, die es trifft, auf falschen Annahmen über sich selbst und das Leben beruhen. Obwohl das Verhalten unangebracht erscheinen mag, spiegelt es doch die Überzeugung wider, daß dies für den Menschen der einzig mögliche Weg ist, anerkannt zu werden. Durch seine eigene private Logik erscheint sein Verhalten angemessen.
6. Um zu verstehen, wie ein Kind zu den falschen Annahmen kommt, müssen wir berücksichtigen, daß Menschen in der Wahrnehmung ihrer Umwelt voreingenommen sind. Wir können in der Beurteilung einer gegebenen Situation nicht völlig objektiv sein, weil wir eine tendenziöse Apperzeption haben – eine „private Logik“. Es ist nutzlos, ein Kind zu fragen, warum es etwas falsch macht, weil es das nicht weiß. Wie das Kind das Leben, andere und sich selbst sieht und was es entscheidet zu tun, hängt von seiner „privaten Logik“ ab; denn diese allein wird genutzt, um den Handlungsablauf zu entwerfen. Der geschulte Erzieher muß dem Kind helfen, sich selbst, seine „private Logik“ und seine Ziele zu verstehen.
 7. Das Kind reagiert sehr sensitiv auf die soziale Atmosphäre, die es umgibt, und schon sehr früh experimentiert es mit ihr, um zu bekommen, was es will. Während seines Entwicklungsprozesses integriert es seine Erfahrungen in sein Weltbild und wählt entsprechend dazu seine Ziele aus. Diese gewinnen hinsichtlich seiner Handlungen und Entwicklung an Bedeutung und werden zu seinem „Lebensstil“. Ohne geeignete Anleitung, um mit der Kompliziertheit des sozialen Lebens zurechtzukommen und auf produktive und kooperative Weise seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden, kann das Kind zu einer irrigen Selbstbeurteilung kommen. Diese führt zu einem falsch gewählten oder fiktiven Ziel zur Organisation des Lebens und ist Grundlage des Lebensstils. Wir nennen das Ziel „fiktiv“, weil das Kind annimmt, daß es nur unter diesen bestimmten Bedingungen seines Platzes sicher sein kann.

Die Lebensstilziele erlauben dem Kind, eine gewisse Stabilität und Beständigkeit in seinen Handlungen zu erlangen. Sein Lebensstil legt ihm aber auch Beschränkungen auf und führt in gewissen Situationen zur Möglichkeit der Frustration. Eine

Krise entsteht dann, wenn der Lebensstil zu den Erfordernissen der Situation im Widerspruch steht. An diesem Punkt enden seine Fähigkeit und Bereitschaft, teilzuhaben und beizutragen und antisoziales Handeln mit neurotischen oder gar psychotischen Zügen folgen möglicherweise nach. Aber sogar dann hat auch die antisoziale Form der Existenz noch einen Zweck. Ihn zu erkennen ist ein wichtiger Faktor für die Therapie und Neuorientierung bei Kindern wie auch Erwachsenen.

Innerhalb des Bezugsrahmens des Lebensstils, der sich auf die Fernziele im Leben gründet, gibt es auch kurzfristige Ziele oder „Nahziele“, wie wir sie nennen wollen. Obwohl der Lebensstil für jeden Menschen einmalig ist und man einen vom anderen damit unterscheiden kann, sind die unmittelbaren Reaktionen, verbunden mit den Nahzielen und im Umgang mit konkreten Lebenssituationen, bei allen Menschen erstaunlich ähnlich.

Für störendes, unerwünschtes Verhalten haben wir vier Ziele gefunden:

1. Aufmerksamkeit erreichen wollen,
2. Macht, Überlegenheit erlangen,
3. Rache, Vergeltung üben,
4. Unfähigkeit zur Schau stellen.

In den folgenden Kapiteln wollen wir näher auf sie eingehen, weil sie für das Verständnis kindlichen Verhaltens eine wichtige Rolle spielen.

1.3 Die vier Ziele unerwünschten Verhaltens (Nahziele)

Unsere Beschreibung der vier Ziele unerwünschten Verhaltens bietet dem Lehrer eine Möglichkeit, die psychologische Motivation des Kindes zu verstehen, anstatt bei der Frage nach dem Warum des kindlichen Verhaltens im Dunkeln zu tappen. Sie hilft ihm, diagnostische Fertigkeiten und psychologisches Einfühlungsvermögen zu entwickeln. Das soll nicht heißen, daß wir meinen, die Lehrer sollten Psychologen werden. Wir wollen weder Psychotherapeuten noch Gruppentherapeuten

aus ihnen machen; aber wir wissen, daß die Methoden im folgenden sehr nutzbringend sein können, wenn sie verantwortungsbewußt angewandt werden. Dies können Lehrer lernen.

Im sozialen Bereich gibt es zwei Bewegungsrichtungen: die nützliche und die unnützliche. Nützliches Verhalten richtet sich auf kooperatives Handeln zum Wohle der Gemeinschaft aus. Der Mensch wendet sich anderen mit Interesse zu und strebt danach, zu Glück und Zufriedenheit sowohl für andere als auch für sich beizutragen. Bei unnützlichem Verhalten wendet sich der Mensch von den anderen ab und ist nur noch mit sich beschäftigt. Es besteht die Tendenz, andere zu kritisieren und sich selbst herabzusetzen. Das sich anpassende Kind findet seine soziale Anerkennung durch sein Interesse für das Wohlergehen der Gruppe, Familie oder Schulklasse und durch seine nützlichen Beiträge. Das Kind, das unerwünschtes Verhalten zeigt, glaubt nicht mehr daran, daß es die Zugehörigkeit und Anerkennung, die es möchte, erreichen kann, und hofft nun irrtümlich, die Anerkennung durch provokatives Verhalten erhalten zu können, und wählt eines der auf Seite 21 genannten vier Ziele unerwünschten Verhaltens.

Es mag vielen schwerfallen, die Tatsache zu akzeptieren, daß Kinder, die sich unerwünscht verhalten, nicht zur Kooperation bereit sind, nicht lernen wollen und keine Aufgabe auf sich nehmen, von einem der oben genannten Ziele geleitet werden. Wir werden oft gefragt, wie wir dazu kommen, solche Verallgemeinerungen aufzustellen und die große Vielzahl kindlichen Fehlverhaltens jeweils einem der vier Ziele zuzuordnen. In Wahrheit haben wir das Fehlverhalten nicht den Zielen zugeordnet, sondern die Ziele dort gefunden. Wir wären sehr gerne bereit, andere Ziele für unerwünschtes Verhalten dazuzunehmen, wenn sie vorgeschlagen und bewiesen werden könnten. In allen Fällen können wir eines oder mehrere dieser Ziele vorfinden. Sie erklären das unerwünschte Verhalten des Kindes und können von ihm erkannt werden, wenn sie ihm in geeigneter Weise aufgedeckt werden (s. Kapitel 1.4).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die vier Ziele unerwünschten Verhaltens, eine Beschreibung des kindlichen Verhaltens, wenn es eines dieser Ziele verfolgt, und die Reaktionen des Lehrers auf das Verhalten, aus denen er die Ziele erkennen kann.