



Beate Letschert-Grabbe

Raus aus den Machtkämpfen

Ermutigung, pädagogisches Handeln
und Gespräche mit Kindern

BELTZ JUVENTA

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. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6729-3 Print
ISBN 978-3-7799-6730-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

© Fotos: Beate Letschert-Grabbe

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

| | |
|--|----|
| Prolog | 13 |
| Alfred Adler und die Individualpsychologie – Impressionen | 19 |
| I Ermutigende Gespräche mit Kindern – zuhören, verstehen, umdenken. Pädagogische Haltung und ausgewählte Methoden | 31 |
| Ein Vorwort in eigener Sache: Es ist schon einige Jahre her ... | 31 |
| Einführung: Warum Gespräche mit Kindern in der Schule? | 33 |
| <i>Teil A: Im Vorfeld des Gesprächs – Gute Voraussetzungen schaffen</i> | 37 |
| 1. Das Vertrauen stärken durch kleine Gespräche zwischendurch | 37 |
| 2. Positive Anlässe nutzen und eine ermutigende Basis herstellen | 38 |
| 3. Das Kind informieren und ihm den Sinn eines Gesprächs verdeutlichen | 39 |
| 4. Sich auf das Gespräch einstellen und mögliche Ziele überdenken | 41 |
| <i>Teil B: Die pädagogische Haltung</i> | 43 |
| 1. Empathisch sein, um mit den Augen des Kindes sehen zu können | 43 |
| 2. Dem Bemühen, das Kind zu verstehen, genügend Raum geben | 45 |
| 3. Distanz wahren, um Nähe herstellen zu können | 47 |
| 4. Zwischen Tat und Täter unterscheiden | 49 |
| <i>Teil C: Ausgewählte Methoden</i> | 54 |
| 1. Das Kind mit seinem Namen ansprechen, damit es sich angesprochen fühlt | 54 |
| 2. Wenn möglich, das Gespräch mit etwas Positivem beginnen | 55 |
| 3. <i>Könnte es sein, dass ...?</i> – Die Frage nach den Zielen statt nach den Gründen und die Bedeutung des Ratens | 56 |
| 4. Der „Erkennungsreflex“: Auf nonverbale Reaktionen achten | 63 |
| 5. Nachfragen und spiegeln | 63 |
| 6. <i>Keine Ahnung!</i> – Die Bedeutung des sprachlichen Angebots | 65 |
| 7. Mit dem Kind die Eignung seiner Mittel für das Erreichen seiner Ziele überprüfen und bei der Suche nach Alternativen helfen | 66 |
| 8. Auf die Stärken des Kindes achten und darauf reagieren | 69 |

| | |
|---|-----|
| 9. Positive Situationen bewusst machen und als Informations- und Lernquelle nutzen | 71 |
| 10. Nach den Gedanken des Kindes fragen, um seine Gefühle zu erreichen | 74 |
| 11. Pausen zulassen und zur Strukturierung nutzen | 74 |
| <i>Teil D: Der Abschluss des Gesprächs</i> | 76 |
| 1. Das Kind vor die Wahl stellen: <i>Soll es so bleiben, oder möchtest du etwas ändern?</i> | 76 |
| 2. Mit dem Kind Vereinbarungen treffen | 77 |
| 3. Unterstützung anbieten, um das Umlernen zu erleichtern | 78 |
| 4. Wenn möglich und vom Kind akzeptiert, andere Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen | 80 |
| Schluss | 80 |
| II Pädagogisch-individualpsychologische Empfehlungen | 83 |
| Einführung: Vom Dreh- und Angelpunkt | 83 |
| 1. Das Kind mit seinem Namen ansprechen und den Namen in positiven Zusammenhängen nennen | 84 |
| 2. Den destruktiven Zielen des Kindes mit konstruktiven Alternativen zuvorkommen | 85 |
| 3. Wahlmöglichkeiten eröffnen, um dem Kind und sich selbst aus dem Machtkampf herauszuhelfen | 89 |
| 4. Das pauschale Lob vermeiden und dem Kind seine Fähigkeiten durch Transparenz und Hinweise auf deren Wirkung bewusst machen | 92 |
| 5. <i>Wie hast du das geschafft?</i> oder: <i>Wie hast du das gemacht?</i> | 101 |
| 6. Akzeptanz vorleben und die Kinder für die Notwendigkeit gegenseitiger Unterstützung sensibilisieren | 103 |
| 7. <i>Make a mental note!</i> – Nach der Kritik eine neue Chance geben | 104 |
| 8. Bei der Herstellung sozialer Kontakte helfen und den Kindern die Möglichkeit für kleine Gespräche in kleinen Gruppen geben | 106 |
| 9. Zwischen Tat und Täter unterscheiden und dem Kind zur Selbstachtung verhelfen | 108 |
| 10. <i>Das ist doch gar nicht so schlimm!</i> und: <i>Du schaffst das!</i> Vorsicht bei Verharmlosungen: Falschen Trost und falschen Ansporn vermeiden | 114 |
| 11. Anweisung oder Einsicht? Der Ton macht die Entscheidung | 117 |
| 12. Falsche Antworten korrigieren helfen und sich nicht gleich vom Kind abwenden | 119 |

| | |
|---|-----|
| 13. <i>Ihr dürft ...</i> und: <i>Wer kann/weiß ...?</i> – Eine Sache der Ansprache | 120 |
| 14. Die soziale Blickrichtung der Kinder positiv beeinflussen | 123 |
| 15. Die Gemeinschaft erfahrbar machen, stützen und fördern | 127 |
| 16. „Mit den Augen des Kindes sehen“: Die Perspektive des Kindes einnehmen und sein Handeln durch Identifizierung verstehen | 148 |
| 17. Unterscheiden zwischen Sachebene und Beziehungsebene, oder: Auf der Sachebene bleiben, um die Beziehungsebene zu schützen | 154 |
| 18. Erfolge ermöglichen, Gelungenes erklären lassen und den Blick des Kindes auf seine Fähigkeiten lenken | 156 |
| 19. Dem Kind Verantwortung übertragen und seine Interessen und Fähigkeiten für die Gemeinschaft nutzen | 162 |
| Schluss | 168 |
| III Gespräche mit Eltern. Grundsätze und Empfehlungen | 169 |
| Einführung: <i>Das macht er bei uns nie!</i> | 169 |
| 1. Anlass: Positiv und nicht nur negativ | 170 |
| 2. Ausgangslage: Für sich selbst sorgen, um sich sicher zu fühlen | 172 |
| 3. Einstellen auf das Gespräch: Organisatorisch, sachlich, innerlich | 172 |
| 4. Gute inhaltliche Vorbereitung: Die halbe Miete | 173 |
| 5. Erziehungspartner: Eltern als Verantwortliche für ihr Kind | 174 |
| 6. Elterngespräch – Dienstgespräch: Die professionelle Ebene wahren | 174 |
| 7. Die Sichtweise der Eltern: Zuhören und Zeit lassen | 175 |
| 8. Ziel und Struktur: Formale Grundlage des Gesprächs | 176 |
| 9. Umgang mit Sprache: Eine Sache der Sensibilität und Flexibilität | 177 |
| 10. Zuständigkeitsbereiche: Verantwortlichkeiten klären und Grenzen setzen | 178 |
| 11. Verständigung: Das Recht auf „Reset“ | 179 |
| 12. Nähe und Distanz: Eine schwierige Balance | 180 |
| 13. Authentizität und Strategie: Ein gutes Team | 181 |
| 14. Sachlichkeit statt Emotionalität: Kritik überprüfen und Defensive vermeiden | 181 |
| 15. Die Angst der Eltern: <i>Ich habe mir doch so viel Mühe gegeben!</i> | 182 |
| 16. Anerkennung für die Eltern: Die Suche nach positiven Beispielsituationen | 183 |
| 17. Entgegenkommen: Den Eltern Recht geben, wo ihre Argumente berechtigt sind | 185 |

| | |
|--|-----|
| 18. Eltern im Gespräch mit „schwierigen“ Lehrkräften: Machtkämpfe vermeiden | 185 |
| 19. Vorläufiges Ende: Vereinbarungen treffen | 186 |
| 20. Protokoll: Ergebnissicherung und Grundlage weiterer Kooperation | 186 |
| Schluss | 186 |
| IV Das Drama des verwöhnten Kindes | 188 |
| Einführung: Ein Beispiel für Verwöhnung | 188 |
| Einleitung | 189 |
| <i>Teil A: Das verwöhnte Kind in Elternhaus und Schule</i> | 193 |
| 1. Was ist mit dem Begriff „Verwöhnung“ gemeint? | 193 |
| 2. Warum verwöhnen Eltern ihr Kind? | 195 |
| 3. Auswirkungen der Verwöhnung auf das Kind | 199 |
| 4. Das verwöhnte Kind in der Schule und die Situation der Lehrkraft | 203 |
| <i>Teil B: Das schwierige Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule und einige Empfehlungen zum Umgang mit verwöhnenden Eltern</i> | 208 |
| Vorbemerkung: Eltern mit unterschiedlichen Haltungen und Ansprüchen | 208 |
| 1. Professionelle Haltung zeigen | 211 |
| 2. Den Eltern zuvorkommen | 212 |
| 3. Den Eltern Beachtung geben | 213 |
| 4. Gespräche führen aus positivem Anlass | 214 |
| <i>Teil C: Über Ermutigung verwöhnter Kinder in der Schule: Drei Beispiele für Ermutigung und ein Junge ohne Chance</i> | 216 |
| 1. Gina und die Hilfe für ein ukrainisches Kind | 216 |
| 2. Oleg und die Wahlmöglichkeit | 220 |
| 3. Kimi und die Befreiung aus der Verwöhnung in eigener Regie | 225 |
| 4. Mirco: Mit der Stoppuhr in die Isolation | 233 |
| <i>Teil D: Maßnahmen der Ermutigung verwöhnter Kinder im Unterricht</i> | 237 |
| Vorbemerkung: Das verwöhnte Kind in einer neuen Welt | 237 |
| 1. Eine vertrauensvolle Beziehung herstellen: Interesse zeigen an dem Kind | 239 |
| 2. Das Kind um Hilfe bitten: Seine Wahrnehmung erweitern und sein Einfühlungsvermögen stärken | 240 |
| 3. Das Kind einbeziehen und ihm Beachtung geben: Unerwartet, zielgerichtet und in eigener pädagogischer Regie | 244 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4. | <i>Kann ich nicht! Will ich nicht! Mach ich nicht!</i> Stärken suchen und für kleine Erfolge nutzen | 249 |
| 5. | Ansporn und Lob vermeiden: Fähigkeiten erkennen, benennen und nutzen | 253 |
| 6. | <i>Dann muss man mal so tun, als wär' man der andere!</i> Verstehen durch Identifizieren | 255 |
| 7. | Die Bedeutung der Struktur und kleinen Schritte: Einteilungen vornehmen, um Sicherheit zu geben | 259 |
| 8. | Raus aus dem Widerstand: Dem Kind eine Wahlmöglichkeit anbieten | 262 |
| 9. | Grenzen testen – Grenzen setzen: Kindern die Folgen ihres Verhaltens zumuten | 269 |
| 10. | Vom Widerstand zur Produktivität: Aus der Not eine Tugend machen | 273 |
| | Schluss | 277 |
| V | Ahmet – Ansätze eines pädagogischen Konzepts für ein verwöhntes Kind | 282 |
| | Einführung | 282 |
| | Ahmet: <i>Weiß nicht.</i> | 286 |
| | Die 1. Episode. Aus dem ersten Gespräch der Schulsozialarbeiterin mit Ahmet: <i>Ich will das lernen.</i> | 288 |
| | Die 2. Episode. Fazit aus einem Gespräch mit den Eltern: <i>Wo ist das Problem? Wir wollen keinen Druck für unser Kind.</i> | 296 |
| | Die 3. Episode. Porträts für die Mütter zum Muttertag: <i>Das ist die Mutter von Anton!</i> | 298 |
| | Die 4. Episode. Erste Entscheidungen in der Kollegialen Fallberatung: Keine Beachtung bei Störungen! | 301 |
| | Die 5. Episode. Im Klassenrat: Eine Vereinbarung in der Klasse | 304 |
| | Die 6. Episode. Die Konsequenzen im Unterricht: Keine Bühne mehr für Ahmet! | 308 |
| | Die 7. Episode. Der Diebstahl: Ahmet wechselt Mittel und Muster. | 310 |
| | Die 8. Episode. <i>Es tut mir leid.</i> – Didaktik einer Entschuldigung | 313 |
| | Die 9. Episode. Messi als „Trittsstein“ für Ermutigung: <i>Kommt Messi auch zur EM?</i> | 320 |
| | Die 10. Episode. Ein kurzes Intermezzo: <i>„Arbeiten“ ist, wenn ich das nicht kann.</i> – Eine „Rückwärtsbewegung“ | 322 |
| | Die 11. Episode. Neue Entscheidungen in der Kollegialen Fallberatung: Methodische Konsequenzen und die Verlagerung der Beachtung | 326 |

| | |
|---|-----|
| Die 12. Episode. Hassan in der Rolle des Profis: Ein klasseninternes Coaching | 330 |
| Die 13. Episode. Die Klassenfahrt: Eine Wanderung in eine neue Lebenserfahrung | 333 |
| Die 14. Episode. Und nochmal ein Gespräch mit den Eltern: Ansätze einer Problemlösung – <i>Wir versuchen das.</i> | 337 |
| Die 15. Episode. Ein neuer Weg für die Eltern: <i>Dann pfeifen wir ihn zurück.</i> Zusammenarbeit mit der Schule unter neuen Vorzeichen | 340 |
| Schluss | 343 |
| Epilog | 346 |
| Literaturempfehlungen | 349 |
| Danksagung | 351 |

Prolog



„Die Hoffnung der Individualpsychologie, die sich auf die Vorbereitung der Kinder von morgen bezieht, beruht in erster Linie auf der Veränderung der Schulen und der Lehrer.“ (Adler, 1930/2009, S. 247)

Die pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit

Lehrkräfte und Erzieher/innen sind in zunehmendem Maße mit destruktivem Verhalten von Kindern konfrontiert, z. B. mit Arbeitsverweigerung, Unterrichtsstörungen und Machtkämpfen. Die vielerorts noch bestehenden großen Lerngruppen, zusätzliche Belastungen, die sich aus der Inklusion ergeben, sowie eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshin-

tergrund oder Fluchterfahrungen führen Lehrkräfte an ihre Grenzen und nicht selten zu Frustration und Entmutigung. So ergibt sich an manch einer Schule die Situation, dass den Kindern nicht genügend geholfen werden kann und die in der Schule arbeitenden Erwachsenen, also die Lehrkräfte und Erzieher/innen, die Schulsozialarbeiter/innen und Integrationshelfer/innen, unter den Folgen dieser Konstellation zu leiden haben.

Ohne ein Schulsystem, das den erschwerten Bedingungen Rechnung tragen könnte, in der Lehrerbildung nicht immer hinreichend darauf vorbereitet und im professionellen Alltag den hohen Belastungen fast ununterbrochen ausgesetzt, fehlt es den Lehrkräften und Erzieherinnen häufig an Mitteln und Möglichkeiten – auch an Zeit –, sich in erforderlichem Maße den einzelnen Kindern zu widmen und sie adäquat zu fördern. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn unter diesen Bedingungen auf Maßnahmen zurückgegriffen wird, die sich in früheren Zeiten bewährt haben mögen, sich aber in der heutigen Schule weder als hilfreich noch in irgendeiner Weise förderlich erweisen – im Gegenteil: Nicht selten haben sie einen negativ verstärkenden Effekt auf die sowieso schon angespannte Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind oder die Arbeit mit der Klasse. Und so können sie in keiner Weise dazu beitragen, dass sich die Situation in der Schule, wie es für eine lernintensive Atmosphäre erforderlich wäre, tatsächlich beruhigt. Sogenannte „Positive Verstärker“ wie „Smileys“ in verschiedenen Farben, „warme Duschen“ und viel Lob auf der einen Seite, aber auch Tadel, Sanktionen, negative Eintragungen im „Lerntagebuch“ oder „Elternheft“ auf der anderen Seite – manche von ihnen gehen mit der Ausgrenzung des Kindes aus der Gemeinschaft einher –, all das führt in der Regel nicht zu der gewünschten Einsicht und noch weniger zu einer echten, langfristigen Verhaltensänderung, mit der am Ende alle, auch das Kind selbst, zufrieden wären. Sie sind, kurzum, für die Schule – und hier die Grundschule – nicht geeignet.

Pädagogisches Rüstzeug aus der individualpsychologischen Pädagogik

Was vielerorts in der Lehrerbildung versäumt wurde, ist in der Fortbildung zunehmend gefragt. Besonders bei schulinternen Veranstaltungen, aber auch in Fortbildungsinstituten rangiert der „Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten“, wie es oft genannt wird, um eine Diskriminierung oder Vorverurteilung der Kinder zu vermeiden, an erster Stelle. Die Not, so meine Erfahrung, ist manchmal so groß, dass nicht weniger als die Fortführung des Lehrerberufs daran zu hängen scheint, ob es gelingt, *mit den Kindern fertig zu werden oder nicht*, wie es zu Beginn einer Veranstaltung oft heißt. Lehrkräfte

brauchen ein weitaus umfangreicheres und vor allem anders geartetes Rüstzeug, um in der Schule *beruflich überleben zu können* (eine Kollegin) und in konstruktiver, lernfördernder Weise mit Kindern zu arbeiten. Es sind vor allem diese Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung, die mir einen Einblick in die aktuellen Herausforderungen der Schule gegeben und entscheidend dazu beigetragen haben, dieses Buch zu schreiben.

Das umfangreichere und anders geartete Rüstzeug, von dem hier die Rede ist, liefern die Grundsätze und Leitgedanken der individualpsychologisch orientierten Pädagogik. Doch habe ich in fast vierzig Jahren beruflicher Tätigkeit in der Lehrerausbildung und -fortbildung immer wieder festgestellt, dass die Individualpsychologie mit ihrem zentralen Anliegen der Ermutigung des Kindes nicht oder nur ansatzweise zum Grundwissen von Lehrkräften und Erzieherinnen gehört und folglich bisher kaum Einzug gehalten hat in die Grundschulen unseres Landes. Selbst die Werke von Rudolf Dreikurs und Don Dinkmeyer (Dreikurs, 2004; Dinkmeyer und Dreikurs, 2004), Klassiker der individualpsychologischen Pädagogik von höchster Relevanz und Aktualität, sind nach wie vor wenig bekannt. Und so stehen vor allem junge Lehrkräfte, die gerade aus der Ausbildung kommen, und von denen man zwar einerseits weiß, dass sie noch nicht viel Praxiserfahrung mitbringen können, andererseits aber hofft, dass ihnen z. B. die individualpsychologische Pädagogik von Rudolf Dreikurs bekannt ist, den pädagogischen Herausforderungen des Alltags zum Teil ratlos, mittellos und, was ihre eigene Persönlichkeit als Lehrkraft anbetrifft, auch schutzlos gegenüber. Viele Kolleginnen und Kollegen, oft voller Elan und Engagement, können nur in begrenztem Maße auf dringend erforderliche psychologische Grundkenntnisse und daraus abgeleitete Handlungskompetenzen zurückgreifen und bedienen sich stattdessen einer nichtprofessionellen und für pädagogische Ziele wenig geeigneten Alltagspsychologie.

Die Orientierung an Alfred Adler

Wie schon die Bücher „Dennis: Ich bin hier der Schulschreck“ (2018) und „Das übersehene Kind“ (2021) beruht auch der vorliegende Band (2024) auf den pädagogischen Leitgedanken der Individualpsychologie. Doch während ich mich bei dem „Übersehene(n) Kind“ stärker an Dinkmeyer/Dreikurs orientiert hatte, möchte ich bei diesem Buch Alfred Adler selbst, den Begründer dieser Theorie, in den Mittelpunkt stellen und mich ausschließlich auf ihn konzentrieren. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war, dass ich mir vor einiger Zeit den Band 4 aus der Reihe „Alfred Adler Studienausgabe“, nämlich Adlers „Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung“ (1913–1937), noch einmal vorgenommen und intensiv gelesen hatte und parallel dazu mit verschiedenen

Tätigkeiten – z. B. Fortbildungen, Fallberatungen, Coachings – an verschiedenen Grundschulen beschäftigt war. Im Rahmen dieser Aktivitäten hatte ich Gelegenheit, mit Kindern, Lehrkräften und Eltern zu sprechen und vor allem viel Unterricht zu sehen und mit den Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren.

Bei all diesen Aktivitäten wurde mir aufs Neue bestätigt, was ich als Individualpsychologin eigentlich seit Langem weiß, nämlich, wie sehr die Beobachtungen und Aussagen Adlers auch heute, rund hundert Jahre später, zutreffen, wie hilfreich sie sind oder sein könnten, wenn sie bekannt wären, und dass sie bis heute nichts an ihrer Aktualität verloren haben. Im Gegenteil: Sie sind wichtiger denn je und, im buchstäblichen Sinne des Wortes, notwendig. Es passierte mir während meiner Arbeit an den Schulen immer wieder, dass mir – zweifellos beeinflusst von dem, was ich gelesen hatte, und sicher auch bereit und geneigt, mich in meiner Wahrnehmung davon leiten zu lassen – Grundgedanken, Aussagen und Beobachtungen von Adler durch den Kopf gingen, weil ich z. B. im Unterricht oder in Gesprächen mit Kindern und Eltern geradezu darauf gestoßen wurde. Um es etwas flapsig zu sagen: Ich begegnete Alfred Adler im schulischen Kontext auf Schritt und Tritt.

Daraus entstand der Wunsch, Lehrkräfte und Erzieherinnen an dieser Erfahrung teilhaben zu lassen und damit gleichzeitig dazu beizutragen, die individualpsychologisch ausgerichtete Pädagogik bekannter zu machen – mit anderen Worten: die heutige Praxis mit Adler zu verbinden bzw., andersherum, Adlers individualpsychologisches Gedankengut an die heutige Schulpraxis anzulegen, um auf diese Weise aus einem eher subjektiv gefärbten Eindruck eine Empfehlung von allgemeingültiger Relevanz aussprechen zu können. Den letzten Anstoß, diese Idee tatsächlich umzusetzen, bekam ich, als ich bei einer Lehrerfortbildung einige Zitate von Alfred Adler, zusammen mit Zitaten bekannter Pädagoginnen und Pädagogen aus Vergangenheit und Gegenwart, präsentierte – wohlgermerkt: ohne Namen und Zeitangaben – und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bat, die Zitate zeitlich zu ordnen. Wie nicht anders zu erwarten und dann doch überraschend, wurden die Zitate von Adler allesamt der Gegenwart zugeordnet, und man war gespannt zu erfahren, *wer denn dahintersteckt*.

Zitate als Motto und Leitmotiv

Es entstand ein Buch, das individualpsychologisch fundiert und geprägt ist und dabei gleichzeitig eine persönliche Dokumentation darstellt – eine Dokumentation, die eine weder tatsächlich stattfindende noch rein virtuelle Begegnung zwischen Alfred Adler und der heutigen Schule zum Inhalt hat und die den

Dialog mit dem Begründer der Individualpsychologie lebendig werden lassen möchte. Es ist dieser „persönlichen Dokumentation“ geschuldet, dass in dem Buch keine Sekundärliteratur verwendet wird. Ich konzentriere mich auf meine eigene Wahrnehmung und meine individualpsychologischen Kenntnisse. Um in Bezug auf den „Dialog zwischen Adler und der Schule“ ein Höchstmaß an Authentizität zu erreichen, ist sowohl allen Kapiteln dieses Buches als auch den meisten ihrer Unterpunkte ein Zitat von Alfred Adler vorangestellt. Sie fungieren als Motto des jeweils im Folgenden Gesagten, sind als Leitmotiv zu verstehen oder auch als Hilfe bei der Überlegung, wie wohl Alfred Adler bei dem einen oder anderen Ereignis gedacht oder was er empfohlen hätte. Nicht zuletzt tragen die Zitate von Adler dazu bei, den recht umfangreichen Gesamttext zu strukturieren und ihm ein Gerüst zu geben.

In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass einige Zitate mehrfach verwendet werden. Dieses Buch ist nicht chronologisch aufgebaut, d. h. es muss nicht „von vorn nach hinten“ gelesen werden. Jedes Kapitel steht für sich und kann unabhängig von den anderen Teilen des Textes gelesen werden. Da einige Zitate von Adler für unterschiedliche Themen gleichermaßen relevant sind, sollen sie auch im Kontext dieser Themen zum Tragen kommen und hier wie dort sowohl zum Verständnis der jeweiligen Situation als auch zu deren Reflexion aus Sicht der Individualpsychologie beitragen.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis

„Die Individualpsychologie beschäftigt sich ganz besonders mit der Psychologie von Kindern, (...). Und anders als andere psychologische Ansätze lässt sie nicht zu, dass sich eine Kluft zwischen Theorie und Praxis auftut.“

(Adler, 1930/2009, S. 206)

Diesem engagierten Statement von Adler folgend, werde ich auch im vorliegenden Buch die Theorie mit der Praxis verbinden. Es gibt kein Kapitel, das nicht auf Praxis beruht, und keines, in welchem die Praxis nicht auf der Basis der individualpsychologischen Theorie reflektiert wird. Die Ausschnitte und Berichte aus der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen sowie vielerlei Beispielsituationen aus meiner eigenen beruflichen Praxis sind mein empirisches Repertoire und der Fundus, aus dem ich schöpfe.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen handelt es sich bei den Praxisteilen um gelungene Situationen, d. h. um Situationen, in denen ein Kind ermutigt werden konnte. Doch sind auch die gelungenen Praxisausschnitte – schriftlich festgehaltene – Momentaufnahmen und meistens nur der Anfang eines längeren Prozesses. Sie bedeuten also nicht und sollen auch nicht suggerieren, dass

damit die Probleme, die ein Kind hat und macht, schon gelöst wären oder überhaupt allein durch schulische Interventionen gelöst werden könnten. Die jeweils ausgewählten Situationen stehen für den in Bezug auf die Gesamtentwicklung eines Kindes entscheidenden Anfang, für die Weichenstellung gewissermaßen, haben aber immer eine richtungsweisende Funktion: Sie geben den pädagogischen Ton an und repräsentieren eine insgesamt ermutigende Haltung.

Mit der Verbindung von Theorie und Praxis möchte ich sowohl bewirken, dass sich Lehrkräfte und Erzieher/innen mit ihren Praxiserfahrungen im Text wiederfinden können und verstanden fühlen, als auch, dass sie hilfreiche Anhaltspunkte finden, wenn es darum geht, eigene Erfahrungen zu reflektieren und eventuell nötige oder gewünschte Alternativen umzusetzen. Um diesen Prozess zu erleichtern, wird an mehreren Stellen des Textes auf inhaltlich damit zusammenhängende Passagen, z. B. auf vergleichbare Praxissituationen oder vertiefte Reflexionen in anderen Teilen des Buches hingewiesen.

Die einzelnen Kapitel berücksichtigen die für die heutige Grundschule besonders relevanten Schwerpunkte individualpsychologischer Pädagogik, wobei, ähnlich wie in den Schriften Adlers, das Problem der Verwöhnung auch hier eine zentrale Rolle spielt. Das übergeordnete wie bindende Element aller Teile des Textes ist die Ermutigung des Kindes: seine Anerkennung als ernst zu nehmendes, gleichwertiges Mitglied der Gemeinschaft und die ihm zustehende Beachtung, die Suche nach seinen Stärken und deren Nutzung für die Gemeinschaft, die Förderung seines Verantwortungsbewusstseins für sich und die Gruppe und die Aktivierung seines Interesses für andere Menschen. Das Kind in seinem Verhalten zu verstehen und nicht zurückzuweisen, weil es z. B. stört, ihm mit allen pädagogischen Mitteln dazu zu verhelfen, dass es selbstständig zu denken und zu handeln lernt: Das ist der Grundgedanke dieses Buches und das, was hier in Theorie und Praxis veranschaulicht werden soll. Es gilt, das pädagogische Konzept der Grundschule mithilfe der Individualpsychologie Alfred Adlers so zu gestalten, dass das Kind selbst die Schule als lebenswichtigen und für sich relevanten Lebensraum anerkennt und nutzt.

Alfred Adler und die Individualpsychologie

Impressionen



„Erziehen heißt: für ein gesellschaftliches Zusammenleben tauglich machen. Meister wird der sein, der selber tauglich ist, (...).“ (Adler, 1916/2009, S. 74)

Darf ich mal raten? – Könnte es sein, dass du ...?

Wer in einem Gespräch diese Fragen hört, kann mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass sie von jemandem gestellt werden, der individualpsychologisch denkt und vorgeht. Und sollte sich die Annahme bestätigen, böte sich damit auch gleich die Chance, wesentliche Grundsätze der individualpsychologischen Theorie in der Praxis zu erleben:

- Freundlichkeit und Respekt
- Akzeptanz und Empathie
- Verstehen durch Identifizierung

- Gleichwertigkeit
- Anerkennung der Autonomie des anderen Menschen
- Aufforderung zur Selbstreflexion
- Verzicht auf Ratschläge und Belehrung
- gemeinsame Suche nach Problemen und Lösungsmöglichkeiten
- Anerkennung des anderen als gleichwertigen Menschen und Vermeidung von Überlegenheit

Der Mann, für den diese Form des Ratens und die damit verbundene Hypothesenbildung nicht nur ein zentrales Element der individualpsychologischen Gesprächsführung, sondern auch Ausdruck eines von Wertschätzung und Gleichwertigkeit geprägten Menschenbildes waren, wurde am 7. Februar 1870 in Rudolfsheim, dem 15. Wiener Gemeindebezirk Rudolfsheim-Fünfhaus, geboren und heißt Alfred Adler. Seine Eltern und sein zwei Jahre älterer Bruder Sigmund waren 1867 vom Burgenland nach Wien gezogen.

Eine persönliche Anmerkung und Einleitung

Das vorliegende Buch „Raus aus den Machtkämpfen“ basiert auf der Individualpsychologie Alfred Adlers und ist mit Zitaten von Adler „gespickt“. Lesende werden Adler und seiner Theorie in allen Teilen des Buches begegnen, und sie werden ihn, sein Gedankengut und die Eignung seiner Theorie für die schulische Praxis genauer kennenlernen. Doch werden sie sich vielleicht auch fragen: „Wer ist das eigentlich, dieser Adler?“. Vielen Menschen ist Sigmund Freud, der ebenfalls in Wien lebende Begründer der Psychoanalyse, bekannt; wenige dagegen kennen Alfred Adler. Darum möchte ich im Folgenden auf Adler und seine Theorie etwas näher eingehen.

Es gibt eine Reihe von Biografien über Alfred Adler, und es gibt eine Zusammenstellung seiner Werke in den sieben Bänden der „Alfred Adler Studienausgabe“. Hinzu kommen umfangreiche Sekundärliteratur und, nicht zuletzt, die vierteljährlich erscheinende „Zeitschrift für Individualpsychologie“: Stoff genug für ein ausführliches Kapitel über Adler, sein Leben und seine Theorie. Mir geht es an dieser Stelle aber weder um Vollständigkeit noch darum, zu schreiben, was im Internet zu lesen ist. Ich möchte mich auf das konzentrieren, was aus meiner Sicht für Menschen, die sich mit Fragen der Erziehung und Schule beschäftigen, besonders relevant sein könnte, und dabei auf folgende Schwerpunkte setzen:

- Kindheit, Jugend und Adlers Erfahrungen als Schüler und Medizinstudent
- erste Berufserfahrungen in eigener Praxis und die Kontroverse mit Freud

- individualpsychologische Grundsätze und Leitgedanken für die Schule
- Adlers Engagement in Wien während des Ersten Weltkriegs und in der Zeit danach
- Adlers Wirken in Europa und in den USA

Seit ich in den achtziger Jahren mit der Individualpsychologie in Berührung gekommen bin, habe ich viel gelesen über Adler, doch vermag ich nicht mehr zu sagen, welche Kenntnisse und Informationen aus welchen Quellen stammen. Im Laufe der Zeit hat sich ein eigenes Bild von Adler und seinem Werk geformt – ein Bild, das sowohl durch vielfältige Lektüre als auch durch zahlreiche Begegnungen mit individualpsychologisch arbeitenden Kolleginnen und Kollegen geprägt ist. Aus diesem Grund verzichte ich darauf, für sämtliche Aussagen bestimmte Quellen anzuführen. Ich orientiere mich in Bezug auf Adlers Leben vor allem an der Biografie von Edward Hoffman (1997), der Biografie von Phyllis Bottome (2013) und der Bildbiografie von H. Ruediger Schiferer (1995), und was den individualpsychologisch-pädagogischen Teil anbetrifft, so sind für mich die Werke von Rudolf Dreikurs und Don Dinkmeyer (2004, 2014, 2018) sowie die von Jürg Rüedi (1995 und 2016) von herausgehobener Relevanz.

Meine Ausführungen über Alfred Adler und die Individualpsychologie sind aus den oben dargelegten Gründen eine Art Fortsetzung der „Einführung“. Es geht auch hier um das, was mich selbst und meine Arbeit in Schule und Erwachsenenbildung am stärksten geprägt hat. Vielleicht können die „Impressionen“ aus dem Leben Adlers sowie einige Schwerpunkte aus seinem erzieherischen und pädagogischen Konzept die Lesenden motivieren, sich näher mit dem Begründer der Individualpsychologie und seiner Theorie zu beschäftigen. Dafür sei noch einmal verwiesen auf die oben erwähnten Bände von Hoffman, Schiferer und von Bottome, wobei ich hier auch die 2019, kurz vor Adlers 150. Geburtstag erschienene Biografie von Alexander Kluy erwähnen möchte.

Kindheit, Jugend und Adlers Erfahrungen als Schüler und Medizinstudent

Vergleicht man Alfred Adlers Leben als Kind mit dem, wie er sich in seinen Schriften zum Begriff „Gemeinschaft“ äußert, kann man den Eindruck gewinnen, dass er in seiner Kindheit genau das erlebte, was für ihn später, als Individualpsychologe, eines der erstrebenswertesten Ziele überhaupt war: die *Gemeinschaft*. „Gemeinschaft“ impliziert, ein gleichwertiges Mitglied einer Gruppe zu sein, dazuzugehören, Spaß zu haben am Spiel und Abenteuer, aber

auch füreinander da zu sein, füreinander einzustehen und Verantwortung zu übernehmen. Dazugehören und dabei sein, nicht ausgegrenzt werden, sondern mit eigenen Fähigkeiten und Interessen einen Beitrag leisten: „nützlich sein“ nennt Adler das, und darum geht es ihm immer wieder. „Nutzen“, „nützlich sein“, die „unnützliche Seite“ und die „nützliche Seite“: Es sind Kernbegriffe der Individualpsychologie, die ihren Ursprung in der Bedeutung der Gemeinschaft haben. Ermutigt ist, so Adler, wer sich einer Gemeinschaft zugehörig fühlt und „seine individuelle Rolle im Orchester der Gesellschaft harmonisch spielt“ (Adler, 1930/2009, S. 223). Entmutigt ist, wer außerhalb steht und die Gemeinschaft missachtet, stört oder ihr ausweicht. Diese Kinder – und mithin: diese Menschen – bedürfen der Ermutigung.

Alfred Adler war offenbar ein „Zugehöriger“. Zeitlebens ein geselliger, kommunikativer Mensch, der es liebte, sich in der Gemeinschaft zu bewegen, wird er auch in seiner Kindheit als herzlich, einfühlsam und hilfsbereit beschrieben. Doch war er nicht nur ein vielgeliebter Mitspieler, sondern auch ein genauer Beobachter und schon damals scharfsinniger „Analytiker“, wirkte selbstsicher und optimistisch und reflektierte gründlich, was er erlebte. Diese Eigenschaften behielt er ein Leben lang bei. Seine Individualpsychologie nannte er eine „lebensnahe, optimistische“ Theorie, bestand auf Prinzipien wie denen des Einfühlens und Verstehens, wehrte sich aber vehement gegen Regeln und Dogmen. „Denn nur zu leicht kann sich als Dogma wirksam erweisen, unumstößlich bestehen bleiben, was, um eine führende Rolle zu spielen, einer Entwicklung bedarf“ (Adler, 1927/2009, S. 134).

Drei weitere, für die Individualpsychologie relevante Zusammenhänge haben ihren Ursprung in Adlers Kindheit und Jugend: die Bedeutung von Kindheitserinnerungen, die Erfahrungen in der Geschwisterreihe und die Kritik am damaligen Schulsystem. Edward Hoffman beschreibt mehrere *Kindheitserinnerungen*, von denen ich drei skizzieren möchte. Die ersten beiden kennzeichnen die frühen Begegnungen mit Ärzten und deren Bemühungen. Adlers drei Jahre jüngerer Bruder Rudolf stirbt im Januar 1874 an Diphtherie. Als Alfred am 31. Januar aufwacht, liegt der kleine Rudolf tot neben ihm im Kinderbett. In den Wochen zuvor erlebt Adler die Hilflosigkeit des Arztes im Umgang mit der damals noch schwer zu heilenden Erkrankung.

Als Alfred fünf Jahre alt ist – die zweite Erinnerung –, nimmt ihn ein älterer Junge mit zum Schlittschuhlaufen, lässt ihn aber nach kurzer Zeit allein. Alfred findet den Weg nicht mehr zurück, irrt stundenlang im Wald umher und kommt schließlich durchnässt und unterkühlt nach Hause. Er erleidet eine schwere Lungenentzündung, die er nur knapp überlebt. Eines Abends, als er hohes Fieber hat, hört er den Arzt zu seinen Eltern sagen: „Sorgen Sie sich nicht länger. Der Junge ist verloren.“ Beide Situationen – und vor allem die letzte – haben dazu beigetragen, dass Adler den Entschluss fasste, Arzt zu werden. Und

eines lässt sich hier auch schon konstatieren: seine Fähigkeit, unter keinen Umständen aufzugeben, und, ebenfalls an dieser Stelle, die Bedeutung der Zielgerichtetheit, der *Finalität*, die in der Auseinandersetzung mit Sigmund Freud eine so große Rolle spielen sollte, und später zum buchstäblich richtungweisenden Element der Individualpsychologie werden wird.

Die dritte Kindheitserinnerung steht sowohl für die Bedeutung der *Geschwisterreihe* als auch für das Erleben von *Unterlegenheit und Minderwertigkeit*. Während Sigmund, der erstgeborene Bruder, groß und gesund war und recht selbstbewusst auftrat, war Alfred eher klein und untersetzt und hatte verschiedene Erkrankungen. So litt er beispielsweise an Stimmritzenkrämpfen, die auftraten, wenn er sich aufregte oder ärgerte, und er hatte Rachitis, musste oft bandagiert werden und war entsprechend unbeweglich. Als kleines Kind erlebt er einmal, wie er, stark beeinträchtigt, auf einer Bank sitzt, während Sigmund um ihn herumtollt, springt, hüpfet und sich spielerisch bewegt. Alfred kann in keiner Weise mit seinem Bruder mithalten und fühlt sich diesem unterlegen. Gleichzeitig aber – und zielstrebig wie er war –, regt sich in ihm das Streben nach Ausgleich und Überlegenheit, d. h. der Gedanke der *Kompensation* kommt bereits hier ins Spiel. Zwischen Sigmund und Alfred bleibt eine lebenslange Konkurrenz bestehen, und die *Geschwisterrivalität* wird zum herausragenden Thema in Adlers Werk.

Im Jahr 1880 – die Familie war inzwischen nach Wien-Leopoldstadt umgezogen – wird Alfred Adler in das Hernalser Humanistische Gymnasium eingeschult. Der zehnjährige Alfred, die dynamische, fröhliche und kreative Gemeinschaft seiner Kindheit gewöhnt, empfindet die Schule bis zum Abitur, der Matura, als Albtraum. Er beklagt nicht nur den erbärmlichen Zustand der Räumlichkeiten und die katastrophalen sanitären Anlagen; er kritisiert auch das gesamte Schulsystem, wie es sich in diesem Gymnasium manifestiert:

- große Klassen
- die ausschließlich frontale Ausrichtung
- keine Koedukation
- stumpfes, ödes Lernen
- uninspirierte, langweilige Stoffvermittlung
- Beantwortung fest umrissener Faktenfragen
- Unterrichtsinhalte von geringer Lebensrelevanz
- keinerlei Interaktion unter den Schülern
- wenig Anerkennung, aber viel Kritik und drastische Strafen
- keine schulische oder unterrichtsbezogene Mitbestimmung der Schüler
- insgesamt eine trostlose, kühle Atmosphäre ohne Bindung und Beziehung zum Lehrer

Die Schulzeit war für Adler eine trostlose, freudlose, geradezu lebenserstickende Erfahrung, die seinen Vorstellungen von Leben und Lernen diametral entgegengesetzt war. Auch hier wird für ein zentrales Thema seiner Schriften der Grundstein in der Jugend gelegt: *die Schule* – als Ort gemeinsamen Lernens im Dialog und Austausch, als Ort der „Lebenskunst und Lebensklugheit“ (Adler, 1930/2009, S. 223), als Ort, in dem das Kind den Glauben an sich selbst nicht verlieren darf bzw., wenn das geschehen ist, ihn hier zurückgewinnen soll, und, schließlich, als Ort, dem die Aufgabe zugewiesen wird, die Erziehungsfehler der Eltern zu korrigieren. Adlers Erfahrungen als Schüler des Hernalser Gymnasiums sind der erste Anstoß für seine späteren schul- und bildungspolitischen Forderungen. Im Juni 1888 besteht Alfred Adler das Abitur und verlässt das Gymnasium.

Im Herbst des gleichen Jahres immatrikuliert er sich an der medizinischen Fakultät der Universität Wien und spezialisiert sich später, an der Wiener Poliklinik, im Rahmen eines einjährigen Praktikums auf die Augenheilkunde. Adler erweist sich auch im Studium, wie schon als Schüler, als kritischer Beobachter des Geschehens, der seiner Zeit insofern voraus zu sein scheint, als er der persönlichen Betreuung der Patienten, dem Gespräch und der herzustellenden Transparenz in Bezug auf die Behandlung ihrer Krankheiten ebenso viel Gewicht beimisst wie der Diagnose. Er orientiert sich zunehmend an humanistischen Behandlungsmethoden und deren Vertretern und setzt sich auch für eine gleichwertige Behandlung sozial schwächer gestellter Patienten ein. Adler entwickelt sich zu einem sozialkritischen Mediziner. Im November 1895 wird ihm der Dokortitel verliehen.

Erste Berufserfahrungen in eigener Praxis und die Kontroverse mit Sigmund Freud

Adler bleibt seiner sozialkritischen Linie treu. Im Jahr 1898 veröffentlicht er eine Monografie über die gesundheitsgefährdenden Bedingungen des Schneiderberufs, fordert kürzere Arbeitszeiten und bessere Wohn- und Arbeitsbedingungen für die zum Teil 16 Stunden in Dunkelheit und Staub arbeitenden Menschen. Er führt Krankheiten wie Rheuma, Arthritis und Lungentuberkulose auf die menschenunwürdigen und gesundheitsschädlichen Arbeitsverhältnisse zurück und setzt sich für eine stärkere staatliche Kontrolle und soziale Verantwortung ein.

Seine erste Praxis bezieht Adler, der inzwischen geheiratet hat, in Leopoldstadt, und zwar im Einzugsgebiet des Prater, dem Wiener Vergnügungspark. Viele seiner Patienten sind jüdischen Glaubens – wie Adler selbst, der 1904 zum Protestantismus konvertiert – und kommen aus sozial schwachem Milieu.

Adler, dem nicht daran gelegen ist, mit seinem Beruf viel Geld zu verdienen, betreut seine Patienten aufmerksam und empathisch. Das, was er während seines Studiums vermisst hatte, nämlich die Gespräche mit den Patienten und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, setzt er in seiner Praxis um. „Vermutlich waren seine schillerndsten Patienten diejenigen, die im Vergnügungspark des Prater als Muskelprotz, Trapezkünstler und Akrobaten beschäftigt waren“ (Hoffman, S. 52) und die dem jungen Arzt Alfred Adler ihre Lebensgeschichten anvertrauten.

Der Dialog mit seinen Patienten, von denen nicht wenige angeborene Schwächen hatten, die dann im Vergnügungspark mit athletischen Mitteln und Zauberkünsten kompensiert wurden, veranlasst Adler, sich intensiv mit dem Zusammenhang zwischen Minderwertigkeitsgefühl und Streben nach Kompensation auseinanderzusetzen. Denn ob die Schwäche organisch ist oder geistig, angeboren oder erworben, tatsächlich oder vermeintlich: Sie ist Triebfeder der *Kompensation*, und die Suche nach kompensatorischen Möglichkeiten das Streben nach Gleichwertigkeit.

Nicht weit von diesen Gedankengängen entfernt sind Adlers Appelle in der Schrift „Der Arzt als Erzieher“, einem Artikel, der im Jahr 1904 erscheint, zwei Jahre nachdem Freud seinen Kollegen Adler in die „Mittwochsgesellschaft“ eingeladen hatte. Hier sind die Grundzüge der individualpsychologisch orientierten Pädagogik schon deutlich zu erkennen. Es ist die erste Veröffentlichung, in der die psychischen Probleme von Kindern, z. B. Probleme, die auf Vernachlässigung oder Verzärtelung zurückzuführen sind, im Fokus stehen. Ärzte, so Adler, sollten mit Eltern und Lehrkräften zusammenarbeiten, um zu verhindern, dass sich emotionale Probleme bei Kindern überhaupt entwickeln können. Die Leitlinien, die Adler hier formuliert, sind sowohl erzieherisch als auch pädagogisch relevant und reichen von der Notwendigkeit, geliebt zu werden, als fundamentale Voraussetzung für die psychische Gesundheit des Kindes, bis zur Empfehlung, das Kind – seinem Entwicklungsstand entsprechend – selbst entscheiden zu lassen und ihm dafür auch Wahlmöglichkeiten zu geben.

Im November 1902 lädt *Sigmund Freud* den Kollegen Alfred Adler zur „Mittwochrunde“ ein, dem damals noch kleinen Kreis von Kollegen, die sich einmal in der Woche bei Freud in der Berggasse trafen, um dort aktuelle Themen der Psychologie miteinander zu diskutieren. Adler nimmt die Einladung an und ist neun Jahre lang aktives Mitglied dieser Vereinigung. Während der ersten Jahre wird Adlers Mitarbeit außerordentlich geschätzt, vor allem die Originalität seiner Gedanken, sein Wissen, die Redekunst und Kreativität. Was sich aber mehr und mehr abzeichnet, ist die Tatsache, dass die Sympathie für den vierzehn Jahre jüngeren Kollegen und die Duldung seiner Beiträge an die uneingeschränkte Folgsamkeit, d. h. an das Akzeptieren und Mittragen von Freuds Theorien gebunden ist. Adler jedoch ist ein durch und durch unabhän-

giger Geist, wie ja die Unabhängigkeit des Menschen – auch des jungen Menschen – immer schon zu seinen Maximen gehörte. Er ist nicht bereit, sich in seinen Überzeugungen irgendjemandem, auch nicht Freud, zu unterwerfen. Adler liebte die Gemeinschaft und den darin geführten lebhaften, auch kontroversen Dialog – dies jedoch nur auf Basis von Gleichberechtigung und nicht in Abhängigkeit von jemandes Theorie.

Differenzen zwischen Adler und Freud tun sich in mehrfacher Hinsicht auf und betreffen vor allem die unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf Neurosenbildung und Triebtheorie. In seinen Vorträgen über „Organminderwertigkeit“ und Kompensationsstrategien, über Unterlegenheitsgefühle und das Streben nach Ausgleich, benennt Adler die ersten Eckpfeiler seiner bereits in Entwicklung befindlichen eigenen und unabhängigen psychologischen Lehre. Damit grenzt er sich immer deutlicher von Freud ab und bringt schließlich ihn wie auch, mit Ausnahme einiger Gleichgesinnter, die Kollegen gegen sich auf. Adler wird von Freud und dessen „Mittwochrunde“ zunehmend herabgesetzt und verliert, so Freud, die Berechtigung, in diesem Kreis weiterhin mitzuarbeiten. Im Oktober des Jahres 1911 kommt es zum endgültigen Bruch zwischen Alfred Adler und Sigmund Freud.

Grundsätze und Leitgedanken für die Schule

So belastend die Kontroverse und der anschließende rigorose Bruch mit Freud auch waren, so hat doch beides bewirkt, dass Adler seine Theorie noch klarer konturierte und deren Schwerpunkte noch schärfer herausarbeitete. So gesehen hat Freud – unwillentlich – dazu beigetragen, dass die Individualpsychologie wurde, was sie ist. Adler ging es nicht um ein Konstrukt von „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“, sondern um das genaue Gegenteil, nämlich den unteilbaren Menschen, der bei allem, was er tut, seinem eigenen, schon in früher Kindheit geformten Lebensstil und damit einer einheitlichen, für ihn typischen Bewegungslinie folgt. Das Adjektiv „individuus“ bedeutet „unteilbar“, und die Individualpsychologie ist keineswegs die Lehre vom Individuum, sondern die Lehre vom unteilbaren Menschen. Adler sieht den Menschen auch nicht als Opfer seiner Vergangenheit, sondern als aktiven Gestalter seiner Zukunft, nicht als hilflos oder machtlos, sondern als autonomen Akteur, nicht als triebgesteuert, sondern von eigenen – lebensstiltypischen – Vorstellungen und Zielen geleitet. Er ist „Künstler und Kunstwerk zugleich“ (Adler). So entwirft Adler mit seiner Theorie ein Menschenbild und ein Verständnis von zwischenmenschlichen Beziehungen, das sich grundlegend von jenem Sigmund Freuds unterscheidet.

Für die Pädagogik ist noch ein anderer Punkt von besonderer Bedeutung, nämlich der Umgang mit Gründen und Zielen, d. h. mit Kausalität und Fina-

lität. Während Freud in der Behandlung seiner Patienten vor allem nach den Gründen forscht und damit hauptsächlich die Vergangenheit für ihr Befinden verantwortlich macht, konzentriert sich Adler auf die Zielgerichtetheit menschlichen Handelns und beobachtet, was ein Mensch – ein Kind z. B. – mit seinem Verhalten erreicht. Im Gespräch mit dem Kind besteht dann die Möglichkeit, gemeinsam zu prüfen, ob das, was es erreicht, auch das ist, was es bezweckt, also was es erreichen *will*. Natürlich spielt immer auch die Vergangenheit des Kindes eine Rolle, denn da liegen seine Lebenserfahrungen, und auf diese greift es zurück. Doch lässt sich die Vergangenheit nicht verändern; ein Ziel, sobald es dem Menschen bewusst geworden ist, dagegen schon. „Es ist nicht wichtig, was einer mitbringt, sondern was er daraus macht“, sagt Adler (1929/2009, S. 153) und appelliert damit an die Bereitschaft, eigenverantwortlich zu handeln. Was ein Mensch „mitbringt“, kann er nicht (mehr) ändern; wie er das bewertet und was er daraus macht: Das liegt primär in seiner Macht und Hand. Adler hält auch das Kind für fähig, sich, mithilfe eines Erwachsenen, die Ziele seines Verhaltens bewusst zu machen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. hierzu auch S. 66 in dem Kapitel „Gespräche mit Kindern“).

Aus Adlers individualpsychologischer Theorie ergeben sich klare pädagogische Leitlinien von ungebrochener Aktualität:

- Um für sich und andere Verantwortung übernehmen zu können, müssen die Kinder Gelegenheit bekommen und befähigt werden, sich selbst und ihre eigenen Verhaltensweisen, -muster und -ziele zu reflektieren.
- Um sich zugehörig fühlen zu können, müssen sie lernen, ihre Potenziale, Stärken und Fähigkeiten wahrzunehmen und deren Wert in der Anwendung zu erleben, also auch dadurch, dass andere Kinder davon profitieren.
- Um ihre Fähigkeiten und Talente als wertvoll und nützlich erkennen zu können, brauchen sie Erfolgserlebnisse, und es ist die Verantwortung der Lehrkräfte und Erzieher/innen, ihnen zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen.
- Um sich nicht außerhalb, sondern als gleichwertiges Mitglied der Gemeinschaft zu fühlen, müssen sie erleben, dass sie für die Gemeinschaft wichtig sind, indem sie ihre Fähigkeiten zur Verfügung stellen und Interesse für die anderen Kindern entwickeln.
- Um sich nicht minderwertig zu fühlen, brauchen sie das Bewusstsein von Gleichwertigkeit, und um sich gleichwertig fühlen zu können, müssen sie auch als gleichwertige Menschen angesprochen und ernst genommen werden.
- Und wenn Kinder den Machtkampf anstreben, um sich zu behaupten und ihre Überlegenheit zum Ausdruck zu bringen, dann fühlen sie sich *de facto*

unterlegen und bedürfen der in all diesen Punkten enthaltenen Ermutigung.

Die Zurückweisung von Störungen im Unterricht und der eigene Kampf im Machtkampf sind verständlich. In der Regel geschehen sie der Not gehorchend. Letztlich aber ist beides nichts anderes als die Arbeit am Symptom. Was Adler meint, ist die Stärkung des Kindes, sodass es lernen kann, Vertrauen in sich selbst zu entwickeln, sich stark zu fühlen und auf den Machtkampf zu verzichten.

Adlers Engagement in Wien während des Ersten Weltkriegs und in der Zeit danach

Mit Ausbruch des Kriegs, in einer Gesellschaft ohne leistungsfähige Männer und mit Erziehungsproblemen alleinstehender Mütter, initiiert Adler, der in Lazaretten und Spitälern auch verwundete Soldaten versorgt, eine Reihe öffentlicher Vorträge über Erziehung, um auf diese Weise die Frauen gezielt unterstützen zu können. „Aus allen Teilen der Monarchie trafen in nichtendwollenden Zügen Flüchtlinge ein“ (Schiferer, S. 113), und Wien droht in Hungersnot und Chaos zu versinken. In dieser Zeit – und nach dem Krieg – entstehen vier Bewegungen bzw. Initiativen:

- die Nutzung von Bauten der Kaiserfamilie – z. B. Schloss Schönbrunn – zur Unterbringung und Versorgung notleidender Kinder
- Reformbewegungen in der Erziehung und im Schulsystem
- die erste Herausgabe der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ (1914)
- der Beginn einer individualpsychologisch geprägten Lehrerbildung (1920) – Schloss Schönbrunn wird Lehrerbildungsanstalt mit „Lehrschule“ als Internat

Was Adler Ende des Kriegs und in der Zeit danach geleistet hat, beschreibt Ruediger Schiferer so:

„Im Soldaten- und Arbeiterrat saß Alfred Adler an der Seite führender Politiker und bestimmte in diesem ‚ersten‘ Exekutivkomitee mit, wie in Wien Ordnung aufrechtzuerhalten, ein funktionierendes Gemeinwesen mit Wohlfahrts-, Bildungs- und Sicherheitsaufgaben in Gang zu bringen sei. Alfred Adler ist in der Zeit nach dem Ende des Weltkriegs aus keiner richtungsweisenden Bewegung, Unternehmung oder Entwicklung wegzudenken. Sein persönlicher Einsatz nimmt gigantische Ausmaße an. Die Aktivitäten entziehen sich einer überschaubaren Auflistung.

Seine politische Funktion als Arbeiterrat zeigt ein weit über ärztliche Aufgaben hinausgehendes soziales Engagement“ (Schiferer, S. 105).

Vorträge und öffentliche Beratungen von Kindern und Jugendlichen bleiben auch nach dem Ersten Weltkrieg bestehen und tragen erheblich zum Bekanntwerden, zur Akzeptanz und Anwendung der Individualpsychologie bei. Wöchentliche Kurse mit jeweils ca. 500 Teilnehmern werden durchgeführt, Ambulatorien für schwer erziehbare Kinder gegründet und eine Vielzahl von individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen errichtet. Studenten, die Adlers Vorlesungen und Beratungsgespräche protokollieren, lernen „Die Technik der individualpsychologischen Erziehungsberatung“. Ihre Protokolle fließen in Adlers Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung ein. Anschaulich und prägnant berichtet Phyllis Bottome von Adlers Gesprächen mit den Kindern (Bottome, 2013, S. 97ff). Die Zusammenarbeit zwischen Ärzten, Lehrern und Eltern wird intensiviert. Bis zum Jahr 1934 entstehen weit über 100 Beratungsstellen in Wien, und diese Initiative breitet sich auch in westeuropäischen Ländern wie z. B. in Deutschland, in den Niederlanden und in der Schweiz weiter aus.

Adlers Wirken in Europa und in den USA

Die Jahre zwischen 1926 und Adlers Tod 1937 sind geprägt von intensiven Auslandsreisen mit Vorträgen und Kongressen in Europa und in den USA, wobei Adler seine Verbindung zu Wien aber keineswegs aufgibt, sondern regelmäßig dorthin zurückkehrt und z. B. die Gründung der Oskar-Spiel-Schule, einer individualpsychologischen Versuchsschule, begleitet. Adlers Reisen sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden, sind aber, wie auch die dazugehörigen, höchst aufschlussreichen Programme – ihrerseits Dokumente und Zeichen ihrer Zeit –, in den oben genannten Adler-Biografien ausführlich beschrieben. Hervorheben möchte ich hier folgende Aktivitäten und Ereignisse:

- 1929: Adler wird zum Visiting Lecturer an der Columbia University New York
- 1929–1933: Vorträge in Berlin, Magdeburg, Nürnberg, München, London, Prag
- 1933–1935: Vorträge in den Niederlanden, Finnland, Schweiz, Frankreich, Estland
- 1936: Lehrbefugnis an der Long Island Collage of Medicine New York
- 1937: Lehrbefugnis an der Columbia University New York

- *Während dieses Zeitraums:* Vortragstätigkeit an verschiedenen amerikanischen Universitäten, darunter New York, Harvard, Detroit, San Francisco, Los Angeles, Chicago, Des Moines und Philadelphia

Am 7. Februar 1930, seinem 60. Geburtstag, wird Alfred Adler zum „Ehrenbürger der Stadt Wien“ ernannt. 1933 erleidet die Individualpsychologie, mitten in ihrer Blütezeit, einen schweren Rückschlag, denn alle bis dahin erschienenen Werke von Alfred Adler kommen auf die „Liste der verbotenen Bücher“ und sind damit nicht mehr zugänglich.

1937 beginnt Adlers letzte, zehnwöchige Reise mit Vorträgen in Frankreich, Belgien, in den Niederlanden und Großbritannien. Am 28. Mai 1937 stirbt Alfred Adler während einer Vortragsreise in Aberdeen, Schottland, an einem Herzinfarkt. Ein Jahr später erscheint die erste Biografie über Adler von dessen langjähriger Wegbegleiterin Phyllis Bottome, übersetzt und neu herausgebracht 2013 bei VTA. Adlers Urne wird von Edinburgh nach Wien überführt. Adler erhält ein Ehrengrab auf dem Wiener Zentralfriedhof in der Nähe der Gräber von Franz Schubert und Wolfgang Amadeus Mozart. Die Urne wird im Juli 2011 im Rahmen eines Festaktes in die vom Wiener Architekten und Künstler Günter Zollner erbaute Steinstele eingebracht. Diese ist, wie er sagt, „Erinnerung und Mahnmal zugleich“ (Matschiner-Zollner, 2022, S. 124).

I Ermutigende Gespräche mit Kindern – zuhören, verstehen, umdenken

Pädagogische Haltung und ausgewählte Methoden



„Es ist eine Kunst, jemanden zu gewinnen, es ist eine Kunst, ihn in die Stimmung zu bringen, zuzuhören und zu begreifen; ohne das können wir das Kind nicht entlassen.“ (Adler, 1930/2009, S. 345)

Ein Vorwort in eigener Sache: Es ist schon einige Jahre her ...

... ich war noch Schulleiterin, aber es bleibt ein unvergessenes Erlebnis, ein Schlüsselerlebnis geradezu, jedenfalls in Bezug auf Gespräche mit Kindern. Es ging um den Grundschüler Hinnerk, einen kräftigen, sportlichen Jungen aus großer Familie. Das älteste Kind, durchsetzungsfähig und alles andere als konflikt-scheu, schnell wütend und dann in zehn Sekunden „von Null auf Hundert“. Es gab immer wieder Probleme mit ihm: Störungen im Unterricht, Streitigkeiten auf dem

Schulhof, lautes Gebrüll und verschwundene Sachen. Eine bemerkenswerte Bandbreite an Einfallsreichtum sorgte dafür, dass keiner von uns ihn je vergessen konnte.

Schließlich, in der zweiten großen Pause eines hektischen Vormittags, kommt eine Kollegin, den Jungen am Oberarm fest im Griff, wutschnaubend in mein Zimmer gerauscht, lässt ihn vor mir los, versucht ihn noch am Rücken in meine Richtung zu schieben, schimpft: *Es reicht! Machen Sie, was Sie wollen mit ihm, aber machen Sie was!*, und verlässt den Raum. Meine Frage: *Mensch Hinnerk, was ist denn los?* war dann der Anfang des erfolglosesten Gesprächs, das ich je geführt habe.

Natürlich waren die anderen Kinder schuld: Der eine hatte blöd geguckt, der andere ihm was weggenommen und der Dritte ihn irgendwo getreten. Und außerdem gingen die Dinge nicht so, wie er wollte. Mein Versuch, irgendeinen dieser Vorfälle in irgendeiner Weise zu klären, kostete die einzige Pause, die ich noch hatte. Am Ende des Gesprächs bündelte ich meine Kräfte für einen dramatischen Appell, machte Hinnerk klar, dass es so nicht weitergehen könne, dass er sein Verhalten ändern müsse, weil andernfalls ein Ausschluss aus der Klasse – wenn nicht gar aus der Schule – drohe. Dann waren wir fertig: ich völlig geschafft, er sichtlich erholt, und während ich ihn noch eindringlich anschauete, um meinen Worten den nötigen Nachdruck zu verleihen, guckt er interessiert nach oben, zeigt auf einen der Pokale, die auf dem Schrank stehen, und fragt: *Wer hat eigentlich den Pokal da oben gewonnen? Den großen goldenen da?*

Man muss nicht ausgebildete Beratungslehrerin sein, um Gespräche mit Kindern effektiv, wirkungsvoll und notfalls auch mitten im Schulalltag führen zu können; doch betont Adler in diesem Zusammenhang: „Die Kunst, mit einem Kind zu sprechen, muss erlernt werden“, und fügt – wie entlastend! – sogleich hinzu: „und es ist gut möglich, dass auch ich, genauso wie andere, dabei Fehler mache“ (Adler, 1930/2009, S. 294). Aber es gibt ein paar Dinge, einige Grundsätze und auch Techniken, die im Gespräch mit Kindern berücksichtigt werden sollten. Und es gibt eben auch Fehler, zumindest Ungeschicklichkeiten, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass ein Gespräch beendet ist, bevor es begonnen hat, die nichts als Zeit und Kraft kosten und den Ärger auf beiden Seiten noch verstärken. Von diesen Fehlern hatte ich, engagiert und besten Willens, gleich mehrere gemacht:

- ein Gespräch unmittelbar nach einem Konflikt führen
- vor allem den Tathergang klären wollen
- gleich auf Verhaltensänderungen zusteuern
- Vorwürfe machen und Sanktionen androhen
- die Frage nach dem Grund des Verhaltens stellen

Wie es anders – besser – gehen könnte, das soll in diesem Kapitel anhand verschiedener Beispielsituationen dargelegt werden.

Einführung: Warum Gespräche mit Kindern in der Schule?

„Wir haben es mit Kindern zu tun, die getadelt worden sind: Sie kommen auf einmal in eine neue Atmosphäre, wo sie merken, dass sie nicht verloren gegeben werden.“ (Adler, 1930/2009, S. 344)

Eine Situation, in der ein Kind genau das gespürt haben mag, beschreibt Paul Rom in seinem wegweisenden Buch „Alfred Adler und die wissenschaftliche Menschenkenntnis“:

„Dann kommt das Kind herein, und der Psychologe spricht mit ihm. Er spricht mit ihm nicht über seine Fehler, sondern über seine Schwierigkeiten, die er hat. Er interessiert sich auch für die Meinungen und Urteile des Kindes, die es bisher an einer mutigen Entwicklung hinderten; für den Glauben des Kindes, dass es zurückgesetzt, dass andere Kinder ihm vorgezogen werden usw. Er macht dem Kind keine Vorwürfe, sondern unterhält sich freundlich mit ihm, um ihm neue Gesichtspunkte zu geben. Wenn er den tatsächlichen Fehler erwähnt, dann in Form einer Hypothese, zu der das Kind seine Meinung sagen soll. Für jemand, der diese Art von Arbeit nicht miterlebt hat, ist es erstaunlich zu sehen, wie gut das Kind versteht und wie schnell es seine ganze Haltung ändern kann“ (Rom, 1966, S. 95f).

Es ist genau das, worum es auch bei Gesprächen in der Schule gehen soll: dem Kind dabei zu helfen, seine Verhaltensweisen zu verstehen, und mit ihm gemeinsam nach Alternativen – Rom nennt es „neue Gesichtspunkte“ – zu suchen.

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass wir, wenn wir mit dem Kind ein Gespräch führen, durchaus eine Vorstellung davon haben, was wir bei ihm erreichen wollen. Natürlich gibt es eine Richtung, eine Idee, einen Wunsch – kurzum: ein Ziel. Natürlich kennen wir die Alternative, die wir anstreben. Kürzlich hat ein Junge, um hier ein Beispiel zu nennen, in einem Anfall von Wut gleich mehrere Bücher aus der Klassenbibliothek gezogen und kaputtgemacht, d. h. er hat sie zertreten und geknickt, Seiten rausgerissen, zerknüllt und in den Mülleimer geworfen. Natürlich möchte die Klassenlehrerin in dem Gespräch, das sie später mit dem Schüler führt, erreichen, dass dieser sein Fehlverhalten einsieht und sich eine solche Aktion nicht wiederholt. Die Frage ist nur: Wie kann ihr das gelingen? Wie kann das Kind zu dieser Einsicht kommen, und was kann die Lehrkraft dafür tun? Aus Erfahrung wissen wir, was

nicht gelingt: das Kind mit Belehrungen, Tadel, Strafen, Warnungen oder der Aussicht auf Belohnung bei Besserung zur Einsicht bewegen zu wollen. All das führt bestenfalls zu einer kurzfristigen Änderung, in der Regel aber zu keinerlei Einsicht. Im Gegenteil: Nicht selten kommt es zu ähnlich zerstörerischem Verhalten an anderen Stellen, und in der Folge entwickelt sich eine Abwärtsspirale mit weiteren, oft schwereren Verfehlungen und verstärkten Sanktionen – letztlich ein Ausdruck von Hilflosigkeit auf beiden Seiten.

Davon einmal abgesehen bezögen sich sämtliche Maßnahmen nur auf ein Symptom und würden das, was dahinterliegt, weder verändern noch erreichen. Uns geht es aber genau um Letzteres: nämlich darum, mit dem Kind so umzugehen und mit ihm so zu sprechen, dass es sich gesehen, beachtet und verstanden fühlt und dadurch das destruktive Verhalten nicht mehr nötig hat, d. h. in diesem nicht mehr den einzigen Ausweg sieht, mit einem wie auch immer gearteten Problem in irgendeiner Weise klarzukommen. So bewegt sich das Gespräch von dem, was wir als „Grenzsetzen“ bezeichnen – der oben erwähnte Schüler bzw. dessen Eltern mussten die zerstörten Bücher neu kaufen und Bücher, die nicht mehr zu bekommen waren, mit einem Pauschalbetrag bezahlen, was für den Jungen den Verzicht auf sein Taschengeld bedeutete –, zu dem, was nötig ist, um dem Kind zu helfen. Mit anderen Worten: Es bewegt sich von einer direkten, kurzfristigen Reaktion auf der einen hin zu einer weitaus bedeutsameren, auf langfristige Veränderung ausgerichteten Maßnahme auf der anderen Seite.

Um an dieser Stelle einem Missverständnis vorzubeugen, das gelegentlich zu hören ist: Natürlich ist es wichtig, bei Konflikten einzugreifen, bevor die Situation eskaliert oder Gefahr im Verzug ist. Oft müssen streitende Kinder zunächst einmal und mit dem nötigen Nachdruck voneinander getrennt, aggressive Verhaltensweisen strikt unterbunden werden. Interventionen sind erforderlich, daran anschließende Klärungen und Regelungen meistens auch. All das ist aber nicht vergleichbar mit einem Gespräch, von dessen Zielen, Prinzipien und Methoden in diesem Kapitel die Rede sein soll.

Es geht primär um Kinder, die durch ihr destruktives Handeln auffallen, aber mit pädagogischen Mitteln noch zu erreichen sind. Das sei deshalb hervorgehoben, weil es neben der allgemein konstatierten Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern vielerorts auch eine steigende Zahl von therapiebedürftigen Schülerinnen und Schülern gibt, deren Betreuung in der Grundschule nicht mehr möglich ist. Andererseits ist aber auch zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler leichtfertig für therapiebedürftig erklärt werden oder ihnen eine Störung attestiert wird, bevor diese hinreichend überprüft wurde und bevor auch die pädagogischen Mittel – die „schulischen Bordmittel“ – ausgeschöpft waren. Zu den pädagogischen Mitteln gehört auf jeden Fall das Gespräch mit dem Kind. Es sollte Teil, mehr noch: die Basis des professio-

nellen Repertoires einer Lehrkraft und Erzieherin sein. In vielen Fällen aber ist das Thema „Gespräche mit Kindern“ nicht einmal Teil der Ausbildung, was in der Schulpraxis zur Folge hat, dass eine der wertvollsten und chancenreichsten Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme weitgehend ungenutzt bleibt.

Oft wird „Gespräch“ genannt, was Appell oder Belehrung ist, und oft ist die Belehrung nur eine von vielen, die die Kinder schon lange gewöhnt sind und die nichts anderes mehr bewirken als Gleichgültigkeit oder Widerstand. Nicht selten verlieren wir die Kinder an diesen Stellen, denn viele von ihnen sind im Laufe ihrer kurzen Biografie längst abgestumpft gegen Versuche, sie auf diese Weise zu erziehen. Es ist ein Unterschied, ob ein Kind der Lehrkraft gehorchen oder mit ihr kooperieren soll, ob es seine Entwicklung dem Schicksal überlässt oder seine Mitverantwortung spürt, ob es belehrt wird oder die Möglichkeit hat, selbst zu überprüfen und zu begreifen. Gerade dann, wenn das Kind sich in destruktive Verhaltensweisen verstrickt und Konflikte oder Machtkämpfe die Folge sind, gerade dann wäre, wie oben erwähnt, ein ruhiges Gespräch, in dem es die Möglichkeit hat, seine Situation zu reflektieren und sein Verhalten zu verstehen, weitaus wirkungsvoller als viele noch so eindringliche Appelle; nur finden solche Gespräche dann häufig nicht statt. Zugegeben: Sie sind anspruchsvoll und sicher auch aufwändig; aber wenn sie auch nur ansatzweise gelingen, können sie die große Zahl der kurzfristig vielleicht nötigen, langfristig aber nahezu wirkungslosen Ermahnungen deutlich reduzieren.

Schwerpunkt sind hier also Gespräche, in denen es um das Verhalten des Kindes geht: Verhalten, das die Vermutung nahelegt, dass das Kind Probleme hat oder entmutigt ist, Verhalten, mit dem es seine eigene Entwicklung blockiert und Kinder, Lehrkräfte und Erzieher/innen stört, Verhalten, das auf irrtümlichen Deutungen und Schlussfolgerungen beruht und in falsche, unproduktive Richtungen führt. Negativ auffälligem Handeln liegt immer eine Entmutigung zugrunde. Alfred Adler konstatiert hierzu: „Überhaupt, der böse Wille ist niemals der Beginn, immer die Folge einer Entmutigung. Wir haben keinen Anlass, diesem bösen Willen zu zürnen; es ist ein letztes Aufraffen, wenigstens auf der schlechten, unnützen Seite des Lebens sich irgendwie hervorzutun, sich unangenehm bemerkbar zu machen“ (Adler, 1929/2009, S. 168). Gespräche können mehr als kaum etwas anderes dazu beitragen, den Ursachen einer Entmutigung auf die Spur zu kommen und etliche der allseits belastenden Folgen zu minimieren. Da wir aber aufgrund unangemessener Verhaltensweisen meistens verärgert sind und da der schulische Alltag es uns nicht leicht macht, die nötige Zeit für ein Gespräch zu organisieren, findet dieses entweder nicht statt, oder es wird so geführt, dass es folgenlos bleibt. Die Konsequenz ist, dass Lehrkräfte frustriert sind, dem Kind nicht geholfen wird und sich am Ende nichts ändert. *Dabei habe ich doch mit ihm gesprochen!, klagen Kolleginnen und Kollegen dann oft, aber das hat überhaupt nichts gebracht!*

Erschwerend kommt noch etwas anderes hinzu: Die Notwendigkeit, mit einem Kind anders als unterrichtsbezogen, in irgendeiner Form bewertend oder mit erzieherischer Absicht zu sprechen, stößt bei Erwachsenen oft auf eine zögerliche, manchmal auch abwehrende Haltung. Die Ursache dafür liegt in einem Mangel an Übung und Erfahrung. „Gespräche mit Kindern“ – das ist in der Regel nicht Bestandteil der Ausbildung. So wird dieses Thema in Fortbildungen manchmal gewünscht, und wenn sich Lehrkräfte dort zu der Frage äußern, warum sie sich für diese Veranstaltung entschieden haben, dann werden meist folgende Gründe genannt:

- Als Kind oder Jugendliche/r hat auch mit mir niemand ernsthaft gesprochen. Ich kenne das selbst nicht und weiß nicht genau, wie ich das machen soll und wie ich in so einer Situation beim Kind überhaupt ankomme.
- Ich möchte dem Kind eigentlich gern mal sagen, wie schlecht es mir mit ihm geht, weil ich finde, dass ich ihm gegenüber auch meine Gefühle äußern sollte, aber andererseits weiß ich ja auch, dass da natürlich negative Erfahrungen dahinterstecken, und ich will es nicht verletzen. Ich weiß dann nicht, wie ich diesen Balanceakt hinkriegen soll.
- Ich weiß nicht, was kommt und wie so ein Gespräch dann abläuft. Ich kann das ja nicht kontrollieren. Ich habe Angst davor, dass es mir entgleitet oder ich was falsch machen könnte. Ich fühle mich einfach nicht wohl und nicht sicher in dieser Rolle.

Das bedeutet: Die Notwendigkeit eines Gesprächs trifft bei denen, die es führen möchten oder sollten, auf mangelnde Erfahrung, Kompetenz oder Sicherheit. Und das wiederum ist mehr als verständlich. Darum möchte ich den Kolleginnen und Kollegen in diesem Kapitel einige Hilfen an die Hand geben und ihnen Mut machen, Gespräche mit Kindern zu führen. Alle hier genannten Punkte stehen für eine ermutigende Grundhaltung. Doch weder geht es dabei um eine bestimmte Reihenfolge, noch müssen alle Empfehlungen zur Anwendung kommen, und schon gar nicht kann hier von Vollständigkeit die Rede sein. Wichtig ist die *Haltung*, und diese ist nicht auf Zurückweisung, sondern auf Akzeptanz gerichtet, nicht auf Ermahnung, sondern auf Einsicht, nicht auf Ignorieren, sondern auf Zuwenden – all das immer auch in dem Bewusstsein, dass wir für das Kind ein Vorbild sind und es in jeder Situation von uns lernt.