



Ein trägerübergreifendes Projekt der politischen Bildung

Beteiligte Träger: AdB • AKSB • DVV • HVHS

Projekträger: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB)

Heilsbachstr. 6, 53123 Bonn, Tel. (02 28) 64 50 58, Fax 642 09 10
E-Mail: roelli@aksb.de, Homepage: www.aksb.de/familie-und-gewalt

Dr. Achim Schröder

Bildungsarbeit und „Gewaltfreie Erziehung“ – Ideen zur Umsetzung

- wie man durch Bildungsarbeit die Herausbildung gewaltfreier Erziehung unterstützen kann -

(Das Referat wurde auf der Fachtagung „Gewaltfreie Erziehung“: Zu Theorie und Praxis eines pädagogischen Leitbildes vom 24./25. Oktober 2000 gehalten, das die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) in Kooperation mit der Bildungsstätte Alte Schule Anspach im Rahmen des Projektes „Familie und Gewalt: Menschen würdig erziehen!“ durchführte.)

1. Einleitung

Als ich bei der Vorbereitung auf mein heutiges Thema darüber nachdachte, wie denn Bildungsarbeit die Herausbildung von gewaltfreier Erziehung unterstützen kann, tauchten bei mir zunächst Zweifel auf, die ich an zwei Fragen erläutern möchte.

Erstens stellt sich die Frage, wie denn Bildungsarbeit dort hineinwirken kann, wo es sich um **innerfamiliäre Prozesse** handelt. Die meisten Familien schotten sich hinsichtlich ihrer Art und Weise, wie sie mit Konflikten umgehen, nach außen möglichst gut ab. Zudem wird man mit Bildungsarbeit jene am wenigsten erreichen, bei denen Gewalt als Erziehungsmittel noch eine große Rolle spielt.

In der Tat kann Bildungsarbeit keine Feuerwehrfunktion übernehmen und sie wird sich hauptsächlich an MultiplikatorInnen richten und die in der beruflichen Erziehungsarbeit Tätigen. Diese werden dann – idealiter gedacht – den Umdenkungs- und Veränderungsprozeß weitervermitteln. Bildungsarbeit hat vor allem dann Chancen, die Menschen in ihren Erziehungsfragen zu erreichen, wenn sie an ihren realen Erfahrungen und an ihren Nöten anknüpft. Sie hat dann Chancen, wenn sie auf einem Menschenbild fußt, dass die tagtäglichen Konflikte in der Erziehung einbezieht. Deshalb sollte es nicht in erster Linie um eine Kritik an der Erziehungsgewalt¹ gehen, sondern um die Konflikte und Aggressionen, die das Aufwachsen begleiten und den Umgang zwischen Eltern und Kindern belasten.

Meine zweite Frage ergibt sich aus den **verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten** von Bildungsarbeit und Erziehung. Erziehung ist langfristig angelegt und es handelt sich um einen intersubjektiven Prozeß, der sich über besondere Nähe herstellt und zur weiteren Entwick-

1

Auch bei Deegener (2000) steht fast nur die Kritik im Zentrum. Er greift die Konflikte und Aggressionen zwar auf und warnt davor, sie durch Verbote zu unterdrücken, beschäftigt sich jedoch wenig mit der Frage, wie denn Erziehung Grenzen setzen und den Aufbau von psychischen Strukturen so unterstützen kann, dass sich sozialverträgliche Formen der Konfliktaustragung entwickeln.

lung auch Distanzierung benötigt. „Erziehung ist Beziehung“², wie Buber das nannte. In der Erziehung entwickeln sich die Einstellungen und Haltungen in einem teilweise sehr nahen und identifikatorischen Kontakt zu der Bezugsperson. Bei diesem intersubjektiven Austausch haben wir es mit einer engen Verzahnung von emotionalen und kognitiven Lernprozessen zu tun. Bildungsarbeit ist demgegenüber verhältnismäßig kurzfristig.

Wie kann Bildungsarbeit überhaupt Einstellungen erreichen, die gefühlsmäßig in tieferen Schichten verankert sind?

Das ist sicher keine leichte Frage und ich werde sie vermutlich nicht gänzlich beantworten können. Aber ich möchte mich der Frage nähern, indem ich einige Zusammenhänge zwischen „Lernen und Erfahrung“ darstelle und an einem Lernverfahren zeige, wie auch innere Einstellungen durch Bildungsarbeit einbeziehen und dadurch Lernprozesse ermöglichen kann.

2. Konflikte im Erziehungsprozeß

Eine Erziehung ohne Konflikte ist nicht vorstellbar. Die verschiedenen Vorstellungen über Erziehung unterscheiden sich vor allem dahingehend, wie mit Konflikten umgegangen wird.

Noch vor wenigen Jahrzehnten gingen die meisten Eltern von einem umfassenden Herrschaftsanspruch gegenüber ihren Kindern aus. Eigene Meinungen von Kindern sah man als **Widerworte** an und die Rechte der Kinder standen mehr oder weniger nur auf dem Papier. Konflikte wurden auf diese Weise unterdrückt bzw. mittels Autorität „gelöst“. Das änderte sich mit dem politischen und kulturellen Wandel in den 60er und 70er Jahren. Man wollte den alten autoritären Erziehungsstil und das damit verknüpfte Menschenbild loswerden. Die Ursache für viele gesellschaftliche Probleme – so auch die Gewalt – sah man in der Erziehung bzw. in dem vorherrschenden Erziehungsstil. Dafür steht besonders das Buch „Am Anfang war Erziehung“ (1983), in dem Alice Miller eine radikale Ursachenzuweisung an die Erziehung propagierte und damit auch große Hoffnungen bediente, es ganz anders machen zu können.

Diese Gedanken fielen auf fruchtbaren Boden und haben zu einem Umdenken geführt, das keinesfalls nur die damals Engagierten erfaßt hat. Bis weit in die Gesellschaft hinein änderte sich die Einstellung gegenüber Kindern. Man wollte sie nicht mehr gängeln und einschränken, man wollte sie fördern und gewährenlassen. Man wollte den Kindern möglichst alles bieten und möglichst wenig verbieten. Sie sollten ihre Stärken und ihr Selbstbewußtsein entwickeln können. Es war ein **Lernen in Freiheit** angesagt.

Heute, drei Jahrzehnte später, können wir uns die Durchschlagskraft dieser Vorstellung auch damit erklären, dass sie auf eine erstaunliche Weise zu dem paßte, was man unter wirtschaftlichem Neoliberalismus versteht. Seit den 70er und 80er Jahren - zunächst in Amerika und England und dann später auch in ganz Europa - wurde die Schutzfunktion des modernen Wohlfahrtsstaates abgebaut zugunsten einer allein an den Märkten ausgerichteten Ökonomie. Von Seiten der Wirtschaft hat man die sozialen Abfederungen solange als Hindernisse für eine Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt gebrandmarkt, bis auch sozialdemokratische Regierungen nachgaben und den Abbau betrieben. Wir haben es mehr und mehr mit einem „Kampf aller gegen alle“ zu tun. Jeder muß sehen, wo er bleibt, heißt es dazu im Volksmund. Und gesellschaftliche Anerkennung mißt sich fast ausschließlich an dem Erfolg, ausgedrückt in Geldeinheiten. Diese Form des Wirtschaftsliberalismus wird zurecht als **Sozialdarwinismus** bezeichnet, weil dadurch das Recht des Stärkeren wieder vermehrt gesellschaftsfähig wird (Vgl. Butterwege 2000, Negt 2000). Das spiegelt sich in der Erzie-

2

Vgl. Preuschoff (1999) zit. bei Deegener (2000: 31). Das Buch von Raser (1999) trägt zwar den Titel „Erziehung ist Beziehung“, auf Buber wird jedoch nicht verwiesen.

hung wieder, die bereits frühzeitig damit konfrontiert ist, dass die Konsumfreude der Kinder ständig angeheizt wird: durch Werbung, durch neue Produkte und durch Mechanismen, die auch schon unter den Kids dafür sorgen, dass demjenigen oftmals mehr Anerkennung zuteil wird, der mehr besitzt.

Dazu möchte ich von einer kleinen Begebenheit erzählen, die ich kürzlich erlebt habe.

Ich stehe montags morgens in einer kleinen Schlange vor der Bäckerei-Theke in einem Supermarkt, vor mir eine Mutter mit zwei Kindern, einem Kleinkind und einem ungefähr schulreife Kind. Als sie an der Reihe sind, haut der etwa 6jährige Junge an die Glasscheibe und sagt: „Ich will Croissant mit Käse.“ „Es gibt aber nur ohne Käse,“ erwidert die Mutter. Dann packt die Verkäuferin so ein Teilchen ein. Jetzt der Junge ganz wild: „Ich will aber auch noch ein Brötchen mit Käse.“ Er springt herum und haut gegen die Scheibe. Die Mutter gibt nach und schaut etwas hilflos nach hinten. Ich blicke ihr verständnislos ins Gesicht, doch der Mann hinter mir springt ihr bei und sagt: „Die Fütterung der Raubtiere.“ Während der Junge nun sogar hinter die Theke rennt, um der Verkäuferin beim Brötchenschmieren über die Schulter zu gucken, sagt die Mutter halblaut vor sich hin und irgendwie für uns Zuschauer bestimmt: „Gleich setz' ich sie zu Hause vor den Fernseher, dann ist Ruh“.

Dieses Beispiel steht für mich für eine Hilflosigkeit, die sich aus den verinnerlichten Ansprüchen ergibt, das Beste für das eigene Kind tun zu wollen und zugleich sich nicht mehr zurechtzufinden mit dessen Bedürfnissen, die auf vielfältige Weise von der Konsum- und Medienwelt angestachelt werden. Man kann diesen Umgang mit Kindern - auch wenn mir das zynisch erscheint - als eine gute weil angemessene Vorbereitung auf die Anforderungen einer neoliberalen Gesellschaft begreifen. Es wird gelernt, sich durchzusetzen. „Früh übt sich...“.

Inzwischen wird der gewährende Erziehungsstil mit verschiedenen Argumenten kritisiert. Viele Erwachsene haben sich, meint Hurrelmann, „aus der Rolle als Eltern oder Erzieher praktisch verabschiedet. Sie haben sich auf eine Position der ‚Nicht-Erziehung‘ zurückgezogen, auf einen laufenlassenden, ‚permissiven‘ Erziehungsstil, ...“ (Hurrelmann in Raser 1999: 7). Sie haben die Sache aus der Hand gegeben und fühlen sich oftmals den dann laufenden Prozessen hilflos ausgeliefert. Der erneute Blick auf das, was Kinder und Jugendliche brauchen, hat den Begriff der **Grenzen** auf neue Art hoffähig gemacht. Kinder brauchen Grenzen, sie brauchen eine Struktur, sie brauchen einen Rahmen, der ihnen dabei hilft, sich zurechtzufinden. Und das heißt auch, die Kinder in ihren Wünschen und ihrem Handeln zu begrenzen. Die aktuelle Ratgeberliteratur ist voll von diesen Gedanken (Vgl. Rogge 1993 und 1995).

Ahrbeck nennt es eine Täuschung, der man mit einem Erziehungsstil aufgesessen ist, der einseitig auf die ungestörte Entfaltung und Befriedigung kindlicher Bedürfnisse setzt. „Hinter einer primär auf narzißtische Wachstumsförderung bedachten, konfliktvermeidenden Erziehung verblissen unumgängliche Realitätsanforderungen“ (1997: 8). In dem man glaubte, auf eine **Konfliktvermeidung** setzen zu können und das mit einer allein positiven und damit einseitigen Entwicklungstheorie begründen zu können, habe man sich über sich selbst und über Erziehung getäuscht. Stattdessen stellt die Realität in der Familie und in der Gesellschaft Anforderungen, mit denen man sich auseinandersetzen muß. „Erziehung hat immer das Ziel, dem Kind begreiflich zu machen, dass es Teil einer Gesellschaft ist und dass es auf den Anderen Rücksicht nehmen muss, obwohl sein ursprünglicher Trieb darin besteht, nur sein eigenes Bedürfnis und seinen eigenen Wunsch zu befriedigen. Jedes menschliche Wesen kennt zum Zeitpunkt seiner Geburt ausschließlich seine eigenen Bedürfnisse und hat als einziges Ziel, sich am Leben zu erhalten“ (Olivier 2000: 9).

Konflikte zwischen Kindern und Eltern tauchen in allen Lebensaltern auf, es gibt reale handfeste Konflikte und es gibt solche, die sich in der Phantasie abspielen und auch von großer Bedeutung sein können. Die meisten Eltern spüren bereits im Säuglingsalter ihrer Kinder, wie leicht ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse als Erwachsene und als Paar auf der Strecke bleiben, wenn sie sich nicht gegenüber den Wünschen und Anforderungen des Säuglings behaupten. Mit zunehmendem Alter der Kinder tauchen ständig neue Alltags-

probleme auf, die geregelt und teilweise gegen die Bedürfnisse der Kinder durchgesetzt werden müssen. Eine besondere Färbung bekommen die Konflikte im Pubertätsalter, wenn die Kinder ihre Eltern auf die eine oder andere Weise extrem herausfordern, um sich von ihren wichtigsten Bezugs- und Liebespersonen - nämlich den Eltern - innerlich ein Stück weit absetzen zu können.

Die **Verantwortung** und die Weitsicht, wie man sie als Erwachsener hat, kann man von Kindern nicht in dieser Weise erwarten. Die Perspektiven sind notwendigerweise verschieden. Es gibt aber nicht nur Konflikte zwischen Eltern und Kindern. Es gibt auch Konflikte und Ambivalenzen im Kind. Kinder haben Phantasien, die sie glauben nicht haben zu dürfen. Das können sexuelle Wünsche und Phantasien sein, das können auch Vorstellungen sein, andere vernichten zu wollen. Daraus ergeben sich innere Konflikte und Schuldgefühle, die auch von einfühlsamen Eltern nicht aufgelöst werden können. Aber es ist wichtig, solche Konflikte als zum Leben gehörig zu kennen und als akzeptierbar zu behandeln. Kinder erleben tagtäglich, wie schwierig es ist, auf der einen Seite sich behaupten zu müssen und dazu auch hart, aggressiv und durchsetzungsfähig zu sein und auf der anderen Seite zu lieben und anzuerkennen, um selbst anerkannt zu werden und Bindungen zu ermöglichen. Der Widerspruch zwischen selbständigem Willen und Autonomie einerseits und schützender Bindung und Anerkennung andererseits wird oft als unlösbar empfunden und dennoch muß jeder Mensch lernen damit umzugehen (Vgl. Benjamin 1993: 93). Die mit den inneren Widersprüchen verknüpften Konflikte entladen sich schon im sogenannten Trotzalter nach außen, wenn das Kind mehr eigene Schritte machen möchte und zugleich große Angst vor der Lösung hat. Es ringt mit sich und bringt seine Verzweiflung nach außen. Konflikte sind unumgänglich, und sie sind auch entwicklungsfördernd.

„Innerpsychisch treibt der Konflikt die individuelle Entwicklung voran. In den zwischenmenschlichen Beziehungen und im gesellschaftlichen Leben ist es auch der Konflikt, der anzeigt, daß wir lebendig sind, uns entwickeln und verändern“ (Grüneisen 1998: 244). Deshalb brauchen Kinder konfliktfähige und konfliktbereite Eltern.

Die Bildungsarbeit kann diese Konfliktfähigkeit stärken und damit zur Herausbildung von neuen pädagogischen Leitbildern beitragen.

3. Lernen und Erfahrung

Lernen geschieht nicht auf die einfache Weise, dass man etwas hört, es aufnimmt und es dann übernimmt. Beim Lernen gibt es immer einen Unterschied zwischen den Bildern, die mir vermittelt werden und meinem Selbstbild. Es gibt einen Unterschied zwischen den von außen auf mich zukommenden Bildern und den inneren Bildern, über die ich bereits verfüge. Diese Diskrepanz führt oft zu einer Konfrontation.

Das Neue und Andere kann in das bestehende Eigene integriert werden, wenn es passungsfähig ist oder wenn es sich passungsfähig machen läßt und ich als Lernender auch die **kognitive und die psychische** Bereitschaft habe.

Meine Fähigkeiten zum Lernen und meine Bereitschaft dazu hängen wiederum mit meiner Lebensgeschichte zusammen - meiner Vorgeschichte, meinen Erfahrungen im Umgang mit Anderen und meinen Erfahrungen im Umgang mit Lernstoffen.

Lernprozesse sind in starkem Maße von der **Person** und der Persönlichkeit des Lernenden abhängig.

Hat man bereits frühzeitig die Erfahrung gemacht, alleine zu sein? Hat man erlebt, dass jeder nur für sich ums Überleben kämpfen muß?

Oder hat man Stützen erlebt und ist in einer kommunikativen Interaktion aufgewachsen? Hat man die Erfahrung gemacht, aufgehoben zu sein? Hat man erlebt, in Krisensituationen und bei existenziellen Ängsten nicht nur auf sich gestellt gewesen zu sein?

Die jeweiligen Erfahrungen prägen den Umgang mit Neuem und Anderem, dem man beim Lernen begegnet. Man kann die Diskrepanzen und Konfrontationen, die dadurch entstehen, entweder gut ertragen und das Neue sogar begierig aufnehmen oder man schottet sich eher ab und will sich den befürchteten Verunsicherungen möglichst wenig aussetzen.

Das erste Lernen im Leben geschieht durch Erfahrung. Das kleine Kind erfährt, wie die Mutter oder der Vater sich sorgend zur Verfügung stellt und zeitweise auch nicht zur Verfügung steht. Das Kind erfährt das Ja und das Nein und viele Nuancen dazwischen. Das Kind erfährt, wie Vater und Mutter mit ihm kommunizieren und das in einem Alter, in dem das Baby noch gar nicht sprechen kann. Die neue Säuglingsforschung hat interessante Erkenntnisse über diese Kommunikation und die aktive Mitgestaltung durch das Baby zu Tage gefördert (Vgl. Dornes 1993). Das Baby ist in den ersten Lebensmonaten nicht einfach dem Von-außen-kommenden ausgeliefert, es beteiligt sich aktiv an der Erfahrungsbildung.

Auch weit über die Säuglingsforschung hinaus hat die Vorstellung, dass der Mensch seine jeweiligen Wirklichkeiten zu großen Anteilen selbst konstruiert, mehr und mehr Anhänger gefunden. Die konstruktivistische Sicht fordert noch radikaler als andere Theorien, den Lernenden in seiner Subjekthaftigkeit ernst zu nehmen. **Die Wirklichkeit ist nicht die Wirklichkeit**, sondern sie ist die des jeweiligen Beobachters.

„Der Mensch bildet demnach als Beobachter der Welt diese nicht einfach ab, sondern er konstruiert und erschafft das, was er zu erkennen glaubt, im Akt der Beobachtung selbst“ (Arnold u.a. 1999: 372). Für die Lehrenden komme es deshalb darauf an, meint Arnold, genügend große Gestaltungsspielräume für den Umgang mit Wissen zu ermöglichen. Der Lehrende müsse immer davon ausgehen, dass der Lernende mit dem Wissen nur etwas anfangen könne, wenn er es auf seine je eigenwillige konstruiere und re-interpretiere (Vgl. ebd.: 373)

Doch auf welcher Basis konstruiert und re-interpretiert der Lernende? Wovon hängt es ab, auf welche Weise er das tut? Der Konstruktivismus berücksichtigt zu wenig die Voraussetzungen im einzelnen Subjekt. **Die Subjekte sind nicht beliebig verschieden.** Sie sind verschieden ausgestattet, sie wurden gefördert oder gebremst. Sie haben unterschiedliche basale Erfahrungen. Zumeist lassen sich Lernblockaden aus der eigenen Lebensgeschichte heraus erklären und verstehen.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die frühkindlichen und sozialen Prägungen bleiben aus meiner Perspektive sehr wichtig, aber sie werden heute nicht mehr so „deterministisch“³ betrachtet. Es zeigen sich mehr und mehr Möglichkeiten zu individuellen Korrekturen, Erweiterungen und Neukonstruktionen im Verlauf eines Lebens. Das gilt übrigens auch für die Erkenntnisse über die Adoleszenz, die bereits seit einigen Jahren nicht mehr nur als Zeit der Krise gesehen wird, in der sich eine Reihe von frühkindlichen Erfahrungen auf neue Weise durcharbeiten müssen, sondern als eine „zweite Chance“ im Leben eines jeden Menschen. Diese Zeit bietet eine Chance zu Neukonstruktionen in der Persönlichkeit auf besondere Weise (Vgl. Erdheim 1988: 194; Schröder/Leonhardt 1998: 28).

Erfahrungen haben eine individuelle und eine kollektive Komponente. Mit der individuellen Komponente meine ich die biografische Erfahrung, das individuelle Sosein, mit meinen spezifischen Gedanken und Gefühlen, meinen Verarbeitungserfahrungen im Umgang mit Enttäuschungen, mit Konflikten, mit nicht erfüllten Wünschen und ebenso mit den großartigen Erfahrungen, mit beflügelnden Erfahrungen, mit Liebes- und Näheerfahrungen, mit Glückserfahrungen.

3

Die deterministische Sichtweise bedeutet, dass die frühen Kindheitserfahrungen das Leben im wesentlichen bestimmen.

Erfahrungen haben zudem verschiedene kollektive Komponenten. Es gibt bestimmte Erfahrungen in einer Familie, die allen Mitgliedern dieser Familie gemeinsam sind, es gibt vergleichbare Erfahrungen innerhalb eines sozialen Milieus - mit Armut oder mit Reichtum, mit Religion und mit Weltanschauung, mit Infrastruktur und mit Wohnraum. Es gibt auf einer größeren Ebene ähnliche gesellschaftlich-kulturelle Erfahrungen, je nach dem, ob man in Deutschland aufgewachsen ist oder in Jugoslawien oder in einem asiatischen Land beispielsweise.

Die Erfahrungen mit ihren individuellen und kollektiven Komponenten stellen die Voraussetzungen dar, die im Subjekt vorhanden sind. Ohne Erfahrungen und Vorerfahrungen ist Lernen nicht denkbar. Wie bereits erwähnt, geschieht das erste Lernen durch Erfahrungen, - ich zitiere: durch „Erfahrungen mit der Umwelt, die über die Sinnesorgane vermittelt werden. Ohne menschliche Kontakte zur rechten Zeit lernen wir nicht sprechen. Wir sind von klein an auf Erziehung angewiesen“ (Biesenbaum 2000). Durch dieses Erfahrungslernen wird die Architektur des Gehirns erst geschaffen, meinen die heutigen Neurowissenschaftler. Somit hängt von diesem Erfahrungslernen ab, wie man später das Gehirn zum kognitiven Denken und Lernen benutzen kann.

Lernen hat dann die größten Chancen, wenn es die individuellen und kollektiven Erfahrungen aufgreift, wenn es an den Erfahrungen andocken kann. Das ist eigentlich eine alte Weisheit. Aber sie geht immer wieder verloren. Derzeit spricht man viel von **der Wissensgesellschaft und der Informationsgesellschaft** und scheint wieder zu glauben, dass es vor allem um die Verfügbarkeit von Informationen geht. Es wird unterstellt, dass bei einer ausreichenden Verfügbarkeit über Informationen die Individuen diese nur zu adaptieren brauchen. Aber das können sie eben teilweise überhaupt nicht. Die Vorstellung, dass man sich nur über die Verfügbarkeit zu kümmern hätte, ist zuhöchst unsozial, weil diejenigen mit guten Voraussetzungen – hinsichtlich ihres Talents, ihrer biografischen Erfahrungen und ihrer materiellen Lage – haben auch die besten Möglichkeiten. Das sind eben die Gewinner und die anderen sind die Verlierer.

Die Bildungsappelle richten sich unterschiedslos und scheinbar gleichberechtigt an jeden Einzelnen. Wissensaneignung ist jedoch „von Art und Qualität früher angeeigneten Wissens abhängig“ (Pollak 2000: 12) und verweist somit auf die ungleich verteilten Voraussetzungen. Das, was das Individuum an Bildung braucht und wie es das braucht, ist von daher sehr unterschiedlich. Die Bildungserfordernisse der Gesellschaft werden heute auf einer sachlogischen Ebene dargestellt, die den Raum für ganz unterschiedliche soziale Kompetenzen einschränkt und die individuellen Stärken und Schwächen entwertet.

Pollak befürchtet dadurch eine Tendenz zur Entmündigung der Adressaten von Bildung. Es liegt bereits fest, was sie lernen sollen und wie sie es lernen sollen. Er schlägt deshalb vor, dass Mündigkeit wieder zu einem Leitbegriff von politischer Bildung werden soll. Hier sind Kompetenzen zu vermitteln, die zu einem Umgang mit der Gesellschaft und ihren aktuellen Erscheinungsformen befähigen. Dazu braucht es auch die kritische Reflexion der eigenen Person und ihrer Erfahrungen (vgl. ebd.: 14).

das, was man als Binsenweisheit bezeichnen kann, beim Lernen an den Erfahrungen der Individuen anzusetzen, wird oft nur unzureichend befolgt. Allerdings ist es auch nicht leicht, dieser Weisheit zu folgen. Denn die Erfahrungen, die uns prägen, sind uns nur teilweise bewußt. Dementsprechend gilt es, Lernprozesse so zu organisieren,

- dass Erfahrungen darin auftauchen können,
- dass Erfahrungen durch besondere Methoden angeregt werden,
- dass die damit verknüpften Gefühle spürbar werden,
- dass Erfahrungen sich auch geschützt fühlen und
- dass Erfahrungen durch Neues angereichert und damit in Teilen umstrukturiert werden.

Wir können eine Bildung gegen Entmündigungsprozesse und für ein selbsttätiges In-die-Hand-nehmen nur initiieren, wenn wir an der Lebenserfahrung der Individuen anknüpfen und das heißt eben auch an deren Gefühlen.

4. Am Beispiel von Seminaren zur Gewalt- und Konfliktverarbeitung mit der Methode „Szenisches Spiel“

Das „Szenische Spiel“ ist eine Methode, die Ingo Scheller im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität in Oldenburg aus der Theaterarbeit und hier speziell der Brechtschen Lehrstückarbeit heraus entwickelt hat (Vgl. Scheller 1998). Das „Szenische Spiel“ eignet sich zur Reflexion und Aufarbeitung von alltäglichen Erfahrungen. Man stellt eine real erlebte Situation als **Standbild** szenisch nach und arbeitet daran. Man hält den Film, den man noch im Kopf hat, an und betrachtet unter Einsatz verschiedener Verfahrensweisen, was in dieser zugespitzten Situation geschehen ist und was die daran Beteiligten in ihrer jeweiligen Lage empfinden. Dabei kann die Position des Opfers, die Position des Täters, die Position des Sowohl-als-auch und die Position des Zuschauers oder Außenstehenden nachempfunden werden.

Konkret läuft das in einem Seminar etwa so ab. Jemand hat eine Konfliktsituation erlebt und baut die Szene mit drei oder vier Personen auf. Die Haltungen der Personen einschließlich ihrer Mimik werden möglichst genau rekonstruiert. Der Protagonist der Szene – also der, der sie erfahren hat – modelliert die Spieler so lange, bis das Standbild die erlebte Situation so wiedergibt, wie er sie erinnert. Nun befragt der Spielleiter die einzelnen Personen, die weiter im Standbild verharren, nach dem, was sie gerade tun, wie es ihnen geht und was sie empfinden. Durch dieses sogenannte **Einführungsgespräch** wird die Szene immer plastischer, die Erfahrungen werden lebendig. Die Befragung der Personen verschafft wir uns einen Zugang zu den inneren Haltungen in der jeweiligen Position. Diese Haltungen sind selbstverständlich subjektiv und dementsprechend vom einzelnen Spieler abhängig. Wenn beispielsweise die Position eines Opfers nacheinander von zwei verschiedenen Personen gespielt wird, werden zwar beide Personen die Opferposition zeigen und nachempfinden, aber sie werden diese Position auf verschiedene Weise empfinden. Wir sehen als Beobachter eines Standbildes also immer einerseits die Position einer Person innerhalb der Szene und andererseits das, was der jeweilige Mensch subjektiv daraus macht und dabei erlebt.

Wir haben nun das Standbild vor uns und haben gehört, was in den Personen vorgeht. Jetzt arbeiten wir mit verschiedenen Reflexionsmethoden an dem Bild weiter, um andere Perspektiven zu sehen und alternative Lösungen durchzuspielen. Eine Methode dazu ist die **Stimmenskulptur**. Dazu wählt der Spielleiter eine Person im Standbild aus und fordert die Beobachter auf, dieser Person eine Stimme zu geben, sie etwas sagen zu lassen, was zu ihrer Rolle paßt. Bald stehen drei, vier oder fünf Beobachter hinter der Person und wiederholen mehrfach ihre Aussprüche wie beispielsweise „was soll ich nur machen?“ oder „nichts wie weg von hier“. Auf diese Weise entfaltet sich das, was in der Person vorgeht oder vorgehen könnte. Auch hier kommt es uns wieder darauf an, die ganz unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen und Gefühle zu entäußern und damit kennen zu lernen.

Die Stimmenskulptur kann uns erste Hinweise darauf geben, wie einzelne Personen eine andere Haltung innerhalb der Szene einnehmen könnten. Weitere Anregungen erhalten wir dann, wenn wir eine Position im Bild durch eine andere Person aus der Beobachtergruppe übernehmen und spielen lassen. Nach einem solchen **Rollentausch** führen wir erneut Einführungsgespräche. Wir lassen dann die Szene auch mal kurz anspielen und treten aus dem Standbild im engeren Sinn heraus. Der Film läuft jetzt weiter, wir halten ihn wieder an und beginnen erneut und immer wieder in anderen Besetzungen. Für viele Konfliktsituationen gibt es keine einfachen Lösungen oder ganz andere Verhaltensweisen. Oftmals zeigen jedoch kleine Haltungsänderungen einzelner Personen, wie man dennoch anders mit der Situation umgehen könnte.

An 2 Beispielen möchte ich das Arbeiten mit der Methode erläutern. Eine Studentin war als **Erziehungsbeistand** für einen Jungen tätig. Den Auftrag dazu hatte ihr das Jugendamt erteilt, das auf diese Weise eine ambulante erzieherische Hilfe auf den Weg bringen kann, um einem Kind oder einem Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen zu unterstützen (§ 30 KJHG). Die Studentin machte einen Hausbesuch und erlebte einen Streit zwischen der Mutter und dem Sohn, den sie betreute. Der Sohn wurde wütend und wollte die Mutter ins Gesicht boxen. Die Studentin stand daneben. Das war die Szene. Wir leuchteten mit unserem Verfahren die verschiedenen Personen und ihre Positionen aus: die Hilflosigkeit der Studentin, den Zorn des Jugendlichen und die möglichen Hintergründe der Situation bei Mutter und Sohn. Es schien zunächst überhaupt keine Idee in Sicht, wie man sich denn in so einer Situation verhalten könne. Doch durch die verschiedenen Einfühlungsversuche und Perspektivenwechsel und auch durch körperliche Haltungen, die die Beobachter zu der Szene einnahmen, entwickelte sich eine Vorstellung, wie man mit Körpersprache auf die Situation reagieren kann. Eine Voraussetzung für einen selbstbewußteren Umgang mit der Szene war, die eigene Hilflosigkeit zulassen zu können und als Teil der Situation zu begreifen. Die Studentin hatte ihre Untätigkeit in der Situation ihrer eigenen Unfähigkeit zugeschrieben. Für sie war es allein schon wichtig, die Ratlosigkeit auch bei den anderen im Seminar zu erleben, dann aber aus dieser Ratlosigkeit heraus doch noch eine akzeptable Haltung zu der Konfliktsituation entwickeln zu können.

Ein zweites Beispiel: Diese Szene spielte sich am letzten Tag einer 14tägigen **Jugendfreizeit** auf einem Hausboot in Holland ab. An Bord befanden sich noch drei Jugendliche und ein Sozialarbeiter. Die Küche war noch nicht geputzt, das war die Aufgabe von Tim. Der Sozialarbeiter geriet in einen Streit mit ihm. Unterdessen verließen die anderen beiden Jugendlichen das Schiff, denn der Reisebus war eingetroffen. Letztendlich beförderte der Sozialarbeiter den Jugendlichen mit „sanfter Gewalt“, wie er das nannte, in die Küche und zwang ihn zum Putzen. Beim Vorstellen der Situation einige Monate später im Seminar war der Sozialarbeiter immer noch sehr bewegt und hochgradig unzufrieden mit dem ganzen Verlauf.

Die Einfühlungsgespräche ergaben Einiges über die Vorgeschichte zu diesem Streit. Tim empfand schon die ganzen Tage bei der Freizeit als Streß. Der Sozialarbeiter kam mit allen Jugendlichen gut aus, nur Tim habe immer eine Sonderrolle gehabt. Welchen Hintergrund die Empfindungen und Verhaltensweisen von Tim wohl gehabt haben, können wir nicht wissen. Aber an Hand der verschiedenen Ideen, die einige Spieler und Beobachter des Standbildes einbrachten, konnte der Sozialarbeiter Erklärungen finden, die ihm passend erschienen. Tim hat offenbar nach dem Motto agiert „besser unangenehm auffallen als gar nicht.“ Er war anscheinend „in sich gefangen“, hätte sich gerne anders verhalten, konnte es aber nicht. Dementsprechend tauchten alternative Verhaltensideen für die Zeit vor der zugespitzten Situation auf. Beispielsweise hätte man mit ihm mal einen Tag allein verbringen können und auf diese Weise sich ihm persönlich widmen und ihn auf seine Weise anerkennen können. Diese und andere Ideen spielten wir ausgiebig durch.

Am Ende ging der Sozialarbeiter aus der Reflexionsarbeit mit dem Gefühl heraus, zukünftig solche Konstellationen eher erkennen und anders damit umgehen zu können. Er kam in einen Kontakt zu anderen Umgangsweisen nicht über das reine Nachdenken und Reden, sondern innerhalb eines nachgestellten Raumes und mit lebendigen Personen. Hier in dem Raum und an den Personen konnte er die anderen Haltungen spüren und erleben.

Das Faszinierende am „Szenischen Spiel“ als einem Verfahren zur Reflexion ist für mich, wie man mit **inneren Haltungen** arbeiten kann, ohne es auf eine therapeutische Weise zu tun. Das Verfahren ist klar strukturiert und bietet einen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens – beispielsweise bei den vom Spielleiter vorsichtig zu führenden Einfühlungsgesprächen – kann jeder von sich in der Position erzählen. Dabei tauchen unweigerlich eigene Dispositionen und Erinnerungen zu einer Situation auf, die man in ähnlicher Weise vielleicht schon einmal schmerzlich erlebt hat. Hier wird niemand gedrängt, dieses alles zu erzählen. Darum geht es ja nicht. Wir leuchten Situationen aus und das mit Hilfe der Gefühle von jedem von uns. Das, was uns dabei zu uns selbst, zu unserer Lebensgeschichte und zu unserem Um-

gang mit Konflikten einfällt, bleibt bei uns selbst und wird nicht entäußert. Dazu ist die Position hilfreich, die man spielt, und hinter der man, soweit wie nötig, versteckt bleibt. Natürlich muß der Spielleiter auch spüren, wenn sich ein Spieler zu weit einläßt, sei es weil er das Seminar als Therapie mißversteht, oder sei es weil er sich von anderen aus der Gruppe zu einer Entblößung gedrängt fühlt. Das Verfahren bietet eine Fülle von Übungen, die der Spielleiter entsprechend einsetzen kann, damit sich die Arbeit innerhalb eines schützenden und strukturierenden Rahmens bewegt.

Andererseits, und da komme ich auf meine Faszination zurück, fühlen sich die meisten TeilnehmerInnen bei diesen Seminaren von den nachgestellten und durchgearbeiteten Situationen deshalb so berührt, weil sie emotionale Anteile haben entdecken und erleben können, die mit ihren Lebensthemen zu tun haben, ihnen aber doch in Teilen verborgen waren. Das aktuelle Beziehungsarrangement wird in unseren Seminaren nachgestellt und im wahrsten Sinn des Wortes szenisch und das heißt auch bildlich und körperlich nachempfunden (Vgl. Gerspach 1998: 148). In diesem Prozeß tauchen frühere Erfahrungen und Gefühle wieder auf, sie werden reaktiviert.

Vielfach waren TeilnehmerInnen bei den Seminaren davon überrascht und teilweise erschrocken, wie sehr ihnen Macht- und Gewaltausübung in einer nachgespielten Situation Spaß bereite habe. In der Aufbereitung solcher Erfahrungen bleiben wir nicht bei dem Erschrecken stehen, können vielmehr herausarbeiten, inwiefern solche Anteile auch zu uns gehören, obwohl wir sie oft verleugnen. Das erleichtert möglicherweise ein Einfühlen in einen Täter bei einer vergleichbaren Konflikt- und Gewaltsituationen. Dieses Einfühlen erweitert die eigenen Handlungsmöglichkeiten.

5. Abschließende Gedanken

In der Begründung zu dem Gesetzentwurf zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung listet die Bundesregierung eine Reihe von flankierenden Maßnahmen auf, so auch Beratungs- und Bildungs-Leistungen, die der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie dienen. In der Begründung heißt es dazu: „Mit solchen Angeboten können den Eltern auch Wege aufgezeigt werden, wie Konfliktsituationen in der Familie ohne Gewalt gelöst werden können (Deutscher Bundestag 1999: 6). Ich hoffe meine Ausführungen haben deutlich gemacht, wie wichtig beim Suchen nach anderen Lösungen die Einbeziehung der jeweiligen Persönlichkeiten ist. Insofern wird es in vielen Fällen wenig nutzen, wenn andere Wege „aufgezeigt“ werden, man wird sie unter starker Beteiligung der betroffenen Personen und unter Einbeziehung ihrer inneren Haltungen **entwickeln** müssen – statt aufzeigen also gemeinsam entwickeln.

Mit der vorgestellten Verfahrensweise ist ein Lernen auf mehreren Ebenen möglich. Man erweitert die eigene **Deutungskompetenz**, indem die Standbilder beobachtet und reflektiert werden. Die Rolle der Beobachter beim Szenischen Spiel ist nicht nur wichtig, damit die SpielerInnen eine Rückmeldung durch die Außenperspektive bekommen, sondern auch für die Beobachter selbst, die ihre Wahrnehmung schärfen und ihre eigenen Deutungen mit denen der anderen vergleichen. Beim Deuten von Konfliktsituationen beziehen wir soziale und gesellschaftliche Hintergründe selbstverständlich mit ein, sodass hier am konkreten Fall gleichzeitig Persönlichkeitsbildung und politische Bildung betrieben wird. Hier kommen, wie es auch Lipinski für die Bildungsarbeit zu diesem Thema gefordert hat, „individueller und struktureller Kontext“ zusammen (1999: 11).

Wer in einem Standbild mitspielt und sich auf die Einfühlungsgespräche, auf die Stimmen-skulptur und auf den Rollentausch einläßt, erweitert seine **Fähigkeiten zur Empathie und zur Perspektivenübernahme**. Die Perspektive des Gegenübers einnehmen zu können, ermöglicht Fremdverstehen.

Wir können mit dem vorgestellten Verfahren an tiefere Schichten unserer Erfahrungen herankommen und damit in Teilen neu strukturieren, weil wir die verschiedenen Sinne im Körper ansprechen. Gefühle und Haltungen, die ausgeblendet werden, weil sie Angst

machen oder mit Verbotenem zu tun haben, können hier über andere Personen mit denen ihn eigenen Strukturen auf eine neue Weise gesehen werden. Einen anderen Umgang mit Konflikten lernt man nicht allein dadurch, dass man einen anderen Umgang sieht. Aber das Sehen und Erleben eröffnet Möglichkeiten, die, sofern man sich wirklich berührt fühlt, auch jenseits des Seminars weiterwirken und auf die eine oder andere Weise aufgegriffen werden können.

Literaturverzeichnis:

- Ahrbeck, Bernd 1997: Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen, Neuwied
- Arnold, Rolf u.a. 2000: Konstruktivistische Impulse für Lehren und Lernen. In: auserschulische Bildung, Heft 4/99, S. 372-376
- Benjamin, Jessica 1993: Vater und Tochter: Differentielle Identifizierung. Ein Beitrag zur Heterodoxie der Geschlechter, in: Dies.: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz, Basel und Frankfurt, S. 87-114
- Deutscher Bundestag 1999: Drucksache 14/1247. Gesetzentwurf der Fraktionen SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN. Entwurf eines Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung, S. 1-8
- Biesenbaum, Hannegret 2000: Es gibt keine Wahrnehmung ohne Gefühl. Warum Neurowissenschaft und Pädagogik zusammenarbeiten sollten, Frankfurter Rundschau vom 24. August
- Butterwege, Christoph 2000: Sozialstaat, Globalisierung und Herrschaft des Marktes. In: Sozialextra 7/8 2000, S. 38-42
- Deegener, Günther 2000: Die Würde des Kindes. Plädoyer für eine Erziehung ohne Gewalt, Weinheim und Basel
- Devereux, Georges 1984: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt (zuerst erschienen: 1967 in Paris)
- Dornes, Marin 1993: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt
- Erdheim, Mario 1988: Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In: Ders.: Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur, Frankfurt, S. 191-214
- Gerspach, Manfred 1998: Wohin mit den Störern?. Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen, Köln
- Grüneisen, Veronika 1998: Lernen durch Erfahrung. In: Eckes-Lapp, Rosemarie/ Körner, Jürgen (Hg.): Psychoanalyse im sozialen Feld. Prävention – Supervision, Gießen, S. 233-250
- Lipinski, Heike 1999: Gewaltfreie Erziehung – Perspektiven für die politische Bildung. Vortrag bei der Fachtagung „Gewaltfreie Erziehung“ am 27.10. in Bonn. Dokumentation S. 5-11
- Miller, Alice 1983: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt (zuerst: 1980)
- Negt, Oskar 2000: Die Aufdinglichkeit der Sinne. Vom machtgeschützten Verlust der gesellschaftlichen Sehkraft, in Frankfurter Rundschau vom 28. Juni
- Olivier, Christiane 2000: Das innere Monster zähmen. Warum unsere Kinder Autorität brauchen, Freiburg (zuerst erschienen in Frankreich 1998)
- Pollak, Guido 2000: Erziehungswissenschaftliche Bemerkungen zu einigen Problemen aktueller bildungspolitischer Diskussionen. In: auserschulische Bildung, Heft 1/2000, S. 9-15

-
- Preuschoff, G. 1999: Wachsen und wachsen lassen. Anregungen für das Leben mit Kindern, Köln (zit. nach Deegener)
- Raser, Jamie 1999: Erziehung ist Beziehung. Sechs einfache Schritte, Erziehungsprobleme mit Jugendlichen zu lösen. Mit einem Vorwort von Klaus Hurrelmann, Weinheim und Basel (zuerst: 1995 in Houston)
- Rogge, Jan-Uwe 1993: Kinder brauchen Grenzen, Reinbeck
- Rogge, Jan-Uwe 1995: Eltern setzen Grenzen, Reinbeck
- Scheller, Ingo 1998: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin
- Schröder, Achim/ Leonhardt, Ulrike 1998: Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen, Neuwied

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Achim Schröder
Zum Wenzelholz 5
61267 Neu-Anspach
E-Mail: ASchroe@t-online.de