

Hermann Potschka

Pädagogische Verantwortung

Zentrale schulpädagogische
Aufgabenbereiche



3. Auflage



PÄDAGOGISCHE VERANTWORTUNG

Zentrale schulpädagogische Aufgabenbereiche

von

Hermann Potschka

3. Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Gewidmet meinen Eltern
Edeltraut und Hermann (†) Potschka

Umschlag: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2163-3

Schneider Verlag Hohengehren,
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	11
1. Das Vertrauen als konstitutiver Faktor im pädagogischen Verhältnis	15
1.1 Stans: ein historisches Beispiel	15
1.2 Das pädagogische Verhältnis als Vertrauensverhältnis	16
1.2.1 Strukturelemente des pädagogischen Verhältnisses	16
1.2.2 Das Vertrauen im Lehrer-Schüler-Bezug	18
1.3 Die Rolle des Elternhauses	20
1.4 Aufbau von Vertrauen in der Schule	23
1.4.1 Wertschätzung und Takt	23
1.4.2 Verständnisvolles Gespräch und positive Erwartungshaltung	25
1.4.3 Fairneß	28
1.5 Übergang zum kritischen Vertrauen	30
1.6 Wirkung der vertrauensbildenden Maßnahmen auf die Persönlichkeitsentwicklung	32
2. Erziehung zu mitmenschlicher Verantwortung	34
2.1 Verantwortung als dialogisches Phänomen	34
2.2 Pädagogische Wegweisung	36
2.2.1 Schulung des Verantwortungsbewußtseins	37
2.2.1.1 Sensibilisierung des Wahrnehmens	37
2.2.1.2 Besinnungsimpulse	38
2.2.2 Förderung der Verantwortungsbereitschaft	39
2.2.2.1 Die Rolle der Empathie	39
2.2.2.2 Kompetenzerwerb	40
2.2.3 Pädagogische Betreuung des engagierten Tuns	42

3.	Handlungsorientierte Schularbeit	44
3.1	Erkenntnisgewinn durch Handeln	44
3.2	Erwerb von Handlungskompetenz	49
4.	Pädagogische Lebenshilfe	54
4.1	Ansätze und Intentionen	54
4.2	Enkulturationshilfe und Schulung der Vernunft	58
4.3	Kompetenzentfaltung	62
4.3.1	Sachkompetenz	63
4.3.2	Sozialkompetenz	65
4.4	Interessenaktivierung	69
4.5	Aktivierung von Zusammenhangswissen	73
4.6	Sensibilisierung für die Sinn-Frage: Die Sinn-Komponente im Daseinsvollzug	79
5.	Lesen im Dienst jugendlicher Selbstfindung	84
5.1	Lesen und Lebensorientierung	84
5.2	Anmerkungen zu den ausgewählten Lesetexten	85
5.3	Text I: Margret STEENFATT: Im Spiegel	86
5.3.1	Didaktisch-psychologische Leitgesichtspunkte zur Textinterpretation ..	88
5.4	Text II: Walter Helmut FRITZ: Augenblicke	90
5.4.1	Didaktisch-psychologische Leitgesichtspunkte zur Textinterpretation ..	92
6.	Selbstgesteuertes Lernen und Problemlösen	95
6.1	Selbsttätigkeit als Lebens- und Lernprinzip	95
6.2	Umgang mit Informationen: Informationsbeschaffung, -sichtung und -verarbeitung	97
6.3	Lernhilfen zum Einprägen und Reproduzieren	100

6.4	Effektives Problemlöseverhalten	102
6.5	Die Rolle der Instruktion und der Beratung	109
7.	Schulung der Selbstverantwortung: Konfliktlöse- und Verhaltenstraining	112
7.1	Kooperative Konfliktlösung	112
7.2	Kooperative Verhaltensmodifikation	116
7.3	Selbststeuerungs-Training	120
8.	Lernen, sich selbst zu erkennen:	126
8.1	Die Kenntnis seiner selbst	126
8.2	Selbstbegegnung im Unterricht und im Schulleben	127
8.3	Pädagogische Unterstützung bei der Selbstwahrnehmung und Selbstbeurteilung	129
	Anmerkungen	133
	Veröffentlichungsnachweise	139
	Literaturverzeichnis	140
	Personenregister	150

VORWORT

Bei aller Veränderung, die pädagogisches Handeln in Schulen im Wandel der Zeit durchlebt, macht sich das vorliegende Buch auf die Suche nach dem Zentrum eines grundlegenden pädagogischen Verständnisses, welches ein tragfähiges Fundament erfolgreichen Unterrichtens und Lernens an Schulen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sein kann und konnte. Es richtet sich damit an all jene Lehrpersonen, welche die ihnen übertragene pädagogische Verantwortung für ihre Lernenden über kurzlebige Trends hinweg bestmöglich wahrnehmen wollen und in deren beruflichem Selbstverständnis tragfähige, nachhaltige Lern- und Bildungsprozesse in Schulklassen festen Bestand haben.

Das Buch, welches 1996 erstmalig erschien und in der pädagogischen Fachwelt auf großen Zuspruch stieß, erfährt in der vorliegenden dritten Auflage kleinere Veränderungen und Ergänzungen.

München, Frühjahr 2021

EINLEITUNG

Pädagogische Verantwortung hat ihren letzten Grund im Mit-Sein der menschlichen Existenz mit dem anderen. Das schließt in sich: f ü r den anderen, in Sorge um ihn, da zu sein. Dieses “F ü r - S e i n” (Lichtenstein 1967, 64; vgl. auch Anm. 1) hat entscheidendes Gewicht bei der Art und Weise des Verhaltens der älteren Generation zur jüngeren: “Der in die Menschheit hineingeborene Mensch kann nicht im Vollsinn Mensch werden, wenn nicht andere mit und für ihn da sind, mit ihrer Existenz ihm Beistand leisten und ihn tragen” (a.a.O.). Auf ein solches Verantwortungsengagement kann der werdende Mensch erst verzichten, wenn er so weit ist, in eigener Selbständigkeit und Verantwortlichkeit sein Leben zu gestalten.

Pädagogische Verantwortung ist der Ausgangspunkt und der Antriebsmotor für das pädagogische Handeln. Dieses ist in Verbindung zu sehen mit der menschlichen Gesamtpraxis, von der her sich Probleme aus einer “*dreifachen Auseinandersetzung*” ergeben: “aus der Auseinandersetzung der Menschen untereinander (des einen mit dem andern), aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Natur und aus der Auseinandersetzung mit der eigenen ... Mangelstruktur” (Derbolav 1975, 94). Letztere ergibt sich aus der “konstitutionellen Unfertigkeit” des Menschen (a.a.O.).

Eingebunden in die Gefügeordnung der übrigen Daseinspraktiken (vgl. a.a.O. und ders. 1987, 22), verfolgt das von Verantwortung getragene pädagogische Handeln den Zweck, durch seine ihm spezifisch zukommenden Möglichkeiten Orientierungen und Hilfestellungen bei den angesprochenen Auseinandersetzungen zu geben. Die in der vorliegenden Publikation behandelten Themenbereiche stellen im Hinblick auf die Existenz-Realisation eines jungen Menschen wichtige, *anthropologisch bedingte* und aus den heutigen *gesellschaftlichen, kulturellen* und *ökologischen* Lebensbedingungen heraus erwachsene pädagogische Aufgabenstellungen dar, die für die moderne Pädagogik, speziell für ihre Teildisziplin: die Schulpädagogik, als eine besondere Herausforderung angesehen werden können.

Die ziel- und handlungsorientierten Aussagen zur pädagogischen Verantwortung stützen sich auf ein für die jeweilige Thematik relevantes Grundlagen- und Hand-

lungswissen der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen: der Psychologie, der Soziologie, der Anthropologie (in ihren verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen) sowie der Praktischen Philosophie. Daß dort, wo Handlungsempfehlungen gegeben werden, neben dem angesprochenen wissenschaftlichen Grundlagen- und Handlungswissen das "pragmatische Alltagswissen" (aus umfassenden Erfahrungen eines einzelnen oder einer Gruppe resultierend) nicht unberücksichtigt bleiben darf, wird gerade von der neueren pädagogischen Praxisforschung herausgestellt (vgl. Krapp/Heiland 1994, 66 ff.; zur Neubesinnung auf die Bedeutung der pädagogischen Alltagserfahrung vgl. auch Kozdon 1984, 44 ff.). Ein solches Alltagswissen spielt u.a. eine Rolle bei motivationalen Fragen, bei Gesichtspunkten der ganzheitlichen Erfassung der werdenden Persönlichkeit und bei Überlegungen, wie das pädagogische Vorgehen in Einzelschritten oder bestimmten Stufen artikuliert werden soll.

Wo für anstehende Problembewältigungen Lösungsstrategien entwickelt werden, haben diese den Status von aufklärenden Entscheidungshilfen. Sie richten sich an den kritischen Pädagogen, der bereit ist, über Handlungsvollzüge nachzudenken, und der nach Begründungen für sein eigenes Handeln sucht.

Handlungsstrategien, die im theoretisch-sachlichen Sinne schlüssig sind, garantieren nicht von vorneherein bei ihrer Umsetzung im pädagogischen Wirklichkeitsfeld den Erfolg, der als wünschenswert anzusehen ist. Das hängt damit zusammen, daß das pädagogische Handeln stets an Situationen von einmaliger Strukturiertheit gebunden ist, so daß eine pädagogische Vorplanung im Handlungsvollzug immer gewisse Modifikationen erfahren müssen.

In diesem Sinne können Handlungsvorschläge immer nur als Hypothesen aufgefaßt werden, die in der konkreten Wirklichkeit, in die sie hineinwirken sollen, u.U. abgeändert werden müssen, und die deshalb stets in Korrespondenz mit der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Praktiker zu sehen sind, der mit seinem Einfühlungsvermögen, seiner Intuition, seiner Berufserfahrung und nicht zuletzt mit seinem "gesunden Menschenverstand" (vgl. Brezinka 1978, 257) das i m D e t a i l zu realisieren hat, was in Ansehung bestimmter Gegebenheiten und eventuell auftretender Schwierigkeiten und Widerstände das situativ je Angemessene ist.

Auf dem Feld verantwortlichen pädagogischen Agierens gibt es praktische Themenbereiche, die von der Geschichte der Pädagogik her bekannt sind und deren pädagogische Bedeutsamkeit bis heute gleichgeblieben ist. Eine Sichtung, wie man über solche immer noch aktuelle Thematiken zu einem anderen Zeitpunkt nachgedacht hat, braucht nicht nur das historische Interesse zu befriedigen. Es kann sich daraus für die gegenwärtige Auseinandersetzung eine Vertiefung des Problembewußtseins sowie eine Sensibilisierung für konzeptionelle Gewichtungen ergeben, und es können dabei Aspekte auftauchen, deren Kenntnisnahme mit dazu beitragen, die eigene "Befangenheit in der Einseitigkeit des mitgebrachten Vorverständnisses zu durchbrechen" (Bollnow 1979, 19 f.). In der vorliegenden Arbeit wird auf historische Perspektiven an einigen Stellen, wo wir meinen, daß der pädagogische Gedankengang davon profitiert, näher eingegangen.

Die aus der beschriebenen dreifachen Auseinandersetzung des Menschen sich ergebenden Handlungsziele erfordern zu ihrer Verwirklichung eine Fülle pädagogischer Einzelmaßnahmen. Es muß von diesen Maßnahmen erwartet werden, daß sie sich so miteinander zusammenfügen, daß von ihnen aus beim heranreifenden Menschen umfassende Lebensentwürfe möglich werden, über die eine "sinnvolle Gestaltung des Lebens auf persönlicher und gemeinschaftlicher Ebene" (Fend 1991, 22) stattfinden kann.

Die Bedeutung der Intuition in der heutigen Pädagogik

Intuition ist in der Innensphäre menschlichen Seins ein Erleben und Wahrnehmen von Gefühlen, Stimmungen, Empfindungen und Ahnungen, die einen Weg zeigen, sich selbst zu erkennen und sich mit „Selbstbeurteilungen“ zu beschäftigen, ohne daß von außen die eine oder andere pädagogische Mahnung kommen muß.

Man erkennt bei solchen Erfahrungen Neigungen, kreative Veranlagungen als Begabungen, ohne daß dafür Denkprozesse eine Rolle spielen müssen. Über entsprechende Gefühle und Ahnungen eröffnen sich auch Selbstbestimmungen, an die man vorher nicht gedacht hat und die einen bestimmten eigenständigen Lebensweg anzeigen.

Intuitionen stehen bereit für Selbsthilfen in den verschiedensten Bereichen. So brauchen u.a. Selbstfindungen keine pädagogischen Unterstützungen.

Heutiges pädagogisches Verhalten

Intuition für sich und pädagogische allgemeine Hilfen werden eine Teamarbeit stets vertreten müssen, wenn von vornherein nicht immer das richtige Verständnis vorhanden ist, so daß pädagogische Eingriffe nach wie vor nicht fehlen dürfen.

Wer in den vorgestellten Buchtexten mit vorkommenden intuitiven Abläufen sich näher beschäftigt, sich aber auch mit wichtigen pädagogischen Dingen befaßt, wird, wenn er in einer guten Verbindung mit seinem Pädagogen steht, weitgehende Erkenntnisse in sich aufnehmen.

Wo der schulische Erziehungsauftrag sehr ernst genommen wird, steht selbstverständlich für die Schüler eine gute Bildung mit ihren geistigen Grundlagen im Mittelpunkt.

Was hier Pädagogik bedeutet ist ein umfassender Lernprozess, der Sinn-Inhalte zu finden sucht und sich darin beheimatet.

Es entsteht darüber hinaus eine Verwesentlichung in der Wertewelt mit einer Selbstwerdung als reales und geistbezogen-ideales Person-Sein.

1. DAS VERTRAUEN ALS KONSTITUTIVER FAKTOR IM PÄDAGOGISCHEN VERHÄLTNIS

Das pädagogische Verhältnis ist wesentlich ein Vertrauensverhältnis. Auf dieser Basis werden Erziehungs- und Bildungseinflüsse wirksam ohne unnötige Widerstände und Zurückweisungen seitens des Heranreifenden, und es kommen Entwicklungsprozesse zustande, die wichtig sind für die personale Hinwendung zum Mitmenschen und für ein positives Selbstkonzept.

Es gehört zur Verantwortung des Pädagogen, das pädagogische Verhältnis so zu gestalten, daß das Vertrauen in diesem eine entscheidende Rolle spielt. Bedeutung und Konstituierung des Vertrauens in der pädagogischen Beziehung zeigen sich nirgendwo besser als in der Erziehungsarbeit Pestalozzis in Stans, worauf kurz eingegangen werden soll.

1.1 Stans: ein historisches Beispiel

Pestalozzi erhält 1798 den Auftrag, durch negative familiäre Umstände verwahrloste und durch Kriegswirren zum Teil verwaiste Kinder zu betreuen. Bevor er sich daranmacht, irgendwelche speziellen Erziehungsziele zu verfolgen, versucht er zu erreichen, daß die ihm Anvertrauten jegliche Art von Mißtrauen ablegen und ihm Vertrauen entgegenbringen: "Vor allem ... wollte und mußte ich also das Zutrauen der Kinder, ihre Anhänglichkeit zu gewinnen suchen" (XIII, 8).

Das Wirken einer Mutter nachvollziehend, läßt der Schweizer Pädagoge seine Stanser Kinder durch eine von "Liebe und Wohltätigkeit" getragene Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse (a.a.O., 14) die Grunderfahrung des Behütet- und Umsorgtseins gewinnen, die Erfahrung, daß sie im Sinne Binswangers (1962, 69) in der Liebe beheimatet sind und sich sicher fühlen können. Diese Erfahrung macht die Kinder nicht nur zu ihrem Erzieher "weitherzig" (Pestalozzi XIII, 14), sondern auch untereinander: "Man sah in kurzem bey siebenzig so verwilderte Bettelkinder mit einem

Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit untereinander leben, die in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern statt findet” (a.a.O., 14).

Erst nachdem sich gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen als selbstverständliche Gemütsstimmung in der Stanser Gemeinschaft eingestellt haben, hält Pestalozzi den Zeitpunkt für gegeben, daß zu verantwortungsbewußtem sittlichen Handeln angehalten und eine Gesinnung sittlicher Verantwortung aufgebaut werde, daß Anstrengungen gemacht werden “in dem, was recht und gut ist” (a.a.O., 19). Eine Bewährungsprobe für das diesbezüglich Erreichte erfolgt in Stans in dem Augenblick, als die Entscheidung ansteht, neue obdachlose Schicksalsgefährten aufzunehmen. Die Kinder zögern nicht, einschneidende Einschränkungen auf sich zu nehmen, um so Hilfe gewähren zu können – aus verantwortlicher Mitmenschlichkeit (a.a.O., 16).

Der mögliche Einwand, daß Stans nicht die Normalität einer Erziehungssituation darstelle, hat wenig Gewicht. Der bei Pestalozzi sichtbar werdende Standpunkt, daß das Fundament erzieherischen Wirkens die Herstellung einer Vertrauensbasis ist (vgl. dazu auch Klafki 1967 und Potschka 1984, 202 f.), hat nicht nur seine Bedeutung bei vernachlässigten und seelisch geschädigten Heranwachsenden, sondern ist, wie sich zeigen wird, das Grundprinzip von Erziehung schlechthin.

1.2 Das pädagogische Verhältnis als Vertrauensverhältnis

1.2.1 Strukturelemente des pädagogischen Verhältnisses

Bevor im folgenden die Rolle des Vertrauens im pädagogischen Verhältnis näher beleuchtet wird, scheint es angebracht, zunächst einige Wesensmerkmale kurz zu umreißen, die dieses Verhältnis prinzipiell kennzeichnen.

“Es gibt keine Strecke im pädagogischen Verhältnis, für die nicht mehr gälte, daß sich die als Erzieher und Zögling oder Lehrer und Schüler Aufeinandertreffenden als Menschen gleichrangig gegenüberstehen, und es gibt andererseits keinen Teilbereich

in ihm, wo es um zweckfreies Beieinandersein ginge und keine Aufgaben und Forderungen Geltung hätten" (Schorb, zit. nach Joppien 1981, 25). Der Hinweis auf die Gleichrangigkeit hebt darauf ab, daß die pädagogische Beziehung ein personales Verhältnis darstellt, bei dem es keinen Unterschied im Person-Sein zwischen beiden Partnern gibt: das heißt, daß der Heranwachsende ein Recht darauf hat, in seinem seelisch-geistigen Selbst, in seiner Menschenwürde anerkannt zu werden; es heißt aber umgekehrt auch, daß der Pädagoge davon ausgehen kann, als Mensch geachtet und respektiert zu werden.

Bei dieser humanen Gleichheit ist das Verhältnis von einer spezifischen Aktionsdynamik bestimmt. Von der einen Seite, der Erzieherseite, geht ein ganz bewußtes aufgaben- und zielbestimmtes Einwirken auf den Zögling aus, das den Zweck verfolgt, dessen Anlagen bestmöglich zu fördern und ihm Hilfen für seine gegenwärtige und zukünftige Lebensgestaltung anzubieten. Soweit sich hierbei eine Dominanz durch den Erwachsenen beim Ergreifen von entsprechenden Initiativen ergibt, bedeutet das nicht von vorneherein, daß der Heranwachsende einem unangemessenen Einfluß ausgesetzt ist. Es bedeutet lediglich eine gewisse Führungsaktivität auf der Erzieher- und Lehrerseite, die als sorgendes Weggeleit aufzufassen ist; dies zum Wohle des Kindes und Jugendlichen und nicht zu seiner Manipulierung und Unterdrückung. Ein solches Weggeleit ist mit einer besonderen Dringlichkeit insofern geboten, als der Partner des Pädagogen noch nicht erwachsen ist und sich in dem, was seinem Leben dienlich ist, noch nicht oder nur unzureichend oder noch nicht genügend umfassend selber bestimmen kann.

Eine Voraussetzung gilt dabei: daß der Helfende eine Vorstellung und ein Wissen davon hat, welche Hilfe zu geben ist und wie er sie im Einzelfall einzusetzen hat. Das verlangt nach einer Kompetenz und einem Reifevorsprung, durch die gewährleistet ist, "daß der eine besitzt, was dem anderen fehlt, so daß der eine dies dem anderen geben kann" (Danner 1978, 101).

Durch das vorhandene Reifegefälle steht der Kontakt miteinander unter Rahmenbedingungen einer asymmetrischen Relation. Im Anschluß an Nohl ("Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen ..."; 1978, 134) stellt Derbolav bezüglich der unterschiedlichen Reifegegebenheiten fest: "Der 'pädagogische Akt' ist die kleinste Zelle pädagogischer

Wirklichkeit und Wirksamkeit, in der alle wesentlichen Elemente des Pädagogischen präsent sind. Er stellt die Begegnung (oder das Miteinanderhandeln) zweier durch ein Reife- oder Kompetenzgefälle gekennzeichneten Partner dar, in der der Überlegene dem anderen mit der Absicht auf Förderung entgegentritt" (zit. nach Joppien 1981, 26).

Das differente Reifenniveau schließt nicht automatisch ein, daß das pädagogische Verhältnis zu einem einseitig linearen wird. Dieses ist von seiner Anlage her ein interaktionales Verhältnis mit ständig stattfindenden Prozessen "wechselseitigen Wahrnehmens und Beurteilens, Kommunizierens und Beeinflussens symmetrischer wie asymmetrischer und verbaler wie nicht-verbaler Art" (Ulich 1975, 101).

Mit dem Fortgang des Mündigwerdens des zu Erziehenden schwächt sich die angesprochene Reifediskrepanz ab, so daß aus entwicklungspsychologischen Gegebenheiten heraus in fortschreitendem Maße ein Übergehen zu einer symmetrischen Partnerschaft im Jugendalter (bzw. angenähert symmetrischen, was wohl der Realität eher gerecht wird) gerechtfertigt erscheint. Der freiheitsbestimmte Raum für das Annehmen oder Ablehnen der Vorschläge des Erwachsenen vergrößert sich; die Möglichkeiten zu einem kommunikativen Handeln, wie Mollenhauer dies im Erziehungsverhältnis realisiert wissen will (1972, 41 ff.), erweitern sich erheblich; die immer deutlicher werdende Eigeninitiative im Tun und die zunehmend unbeeinflussten Entscheidungen zu verantwortungsvollem Verhalten veranlassen den Pädagogen entgegen seinem anfänglichen "Auftreten" zu einem verstärkten Zurücknehmen von Führungs- und Anleitungsimpulsen, bis schließlich das pädagogische Verhältnis, das ja, wie H.J. Finck es formuliert, von Anfang an "auf sein eigenes Ende, d.h. auf Selbständigkeit des jungen Menschen angelegt" ist (zit. nach Beckmann 1983, 6), mit dem Erreichen dieser Selbständigkeit und Selbstbestimmung sich überhaupt in sich selbst auflöst.

1.2.2 Das Vertrauen im Lehrer-Schüler-Bezug

Eine herausragende Rolle spielt im pädagogischen Verhältnis das Vertrauen, so daß es gerechtfertigt ist, dieses Verhältnis als ein "Vertrauensverhältnis" (Danner 1983, 256) zu bezeichnen. Ohne Vertrauen kann keine Offenheit für erziehlische und bildende Einwirkungen vorausgesetzt werden. In seiner Rede "Über Charaktererzie-

hung” erklärt Martin Buber, daß es “nur *einen* Zugang zum Zögling gibt, dessen *Vertrauen* ... In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an. Er fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt ...” (1964, 57).

Teilnahme bedeutet für Buber, den anderen in seinem Anders-Sein, in seiner “ontischen Uranderheit” (1962a, 207) zu erkennen und anzuerkennen. “Dieser Mensch ist anders, wesenhaft anders als ich, und diese seine Anderheit meine ich, weil ich ihn meine ...” (a.a.O., 233).

Es besteht bei Erziehern die Gefahr, die Eigenständigkeit des jungen Menschen um allgemeiner Erziehungsziele oder subjektiver Zielvorstellungen willen nicht genügend zu berücksichtigen: “... die Wirklichkeit des Gegenüberstehens lebt vom Ernstnehmen ... dieser bestimmten Seinsgestalt. Der Zögling spürt, ob man nur ein Zielbild meint, ob man ihn als Projektion eines Eigenen, Gedachten nimmt – oder ob er angesprochen wird, ‘wie er nun mal ist’, was den Blick auf eine mögliche Werdeform nicht verstellen muß” (Faber 1960, 124 f.).

Wenn eben von Eigenstand die Rede war, so muß, um einem Mißverständnis vorzubeugen, gesagt werden, daß damit nicht gemeint ist “die blinde Billigung von Absonderlichkeiten und Fehlentwicklungen” (a.a.O., 74). Ein unkritisches Akzeptieren könnte hier bald keine Grenzlinien mehr ziehen zwischen Tugenden und Lastern, zwischen Klugheiten und Narrheiten (vgl. Gehlen 1969, 143 f.).

Buber geht es um die Anerkennung des anderen in seinem Sein, in seinem unaufheb-
baren Sosein. Wo ein solches Angenommensein erfahren wird, entsteht Vertrauen auf natürliche Weise.

Bei der Genese von Vertrauen ist die Liebe des Erziehers zu dem ihm Anvertrauten mit im Spiel. Buber wendet sich gegen eine Liebesintention, die sich als “Sympathie-Liebe” kundtut, welche, bloßen Neigungen folgend, aufgrund emotionaler Komponenten von einer auswählend-selektiven Natur ist (1964, 27). Für Buber ist die Liebe aus Verantwortung wichtig: “Liebe ist Verantwortung eines Ich für ein Du” (1962b,

19). Sie hat die "Wertmöglichkeiten" (Spranger 1966, 194) des jungen Menschen im Auge und will ihnen Geltung verschaffen. Durch seine liebende Zuwendung wird der Erwachsene als vertrauenswürdig akzeptiert, und der Heranreifende erfährt das fundamentale Lebensphänomen der "Vertraubarkeit" (Schottlaender 1957, 19), von dem eine Prägungswirkung ausgeht, die die zukünftige Weltbegegnung entscheidend beeinflusst.

Das Vertrauen des Heranwachsenden zum Pädagogen verbindet sich im pädagogischen Verhältnis mit einem Gegenvertrauen. Dieses bezieht seine Rechtfertigungsgründe aus dem Glauben an die Entwicklungsmöglichkeiten der letztlich auf das Gute hin angelegten menschlichen Natur. "In einer 'schöpferischen Zuversicht' vertraut er (der Pädagoge; Anm. d. Verf.) der Erziehbarkeit des jungen Menschen, nicht blind, sondern 'sehend' ... Es gibt keinen jungen Menschen, der 'hoffnungslos schlecht' wäre; das sehende Vertrauen glaubt an eine 'Urmacht', die in allen Menschen wirksam ist" (Faber 1960, 144 f.).

Die Kraft zu dieser Einstellung entnimmt der Erzieher nicht zuletzt der Hoffnung, daß auch im Krisenfall der Heranwachsende immer wieder aufs neue das Wesen seines Selbst findet. "Es ist die Hoffnung, daß sich das Kind in der rechten Weise entwickelt, nicht so sehr aus eigener Anstrengung, sondern daß die Natur sich in ihm entwickelt. In den schwersten Enttäuschungen und aussichtslos scheinenden Verwicklungen behält sie die Gewißheit, daß sich alles 'irgendwie' schon lösen wird, und bewahrt darin eine innere Überlegenheit zu den Schwierigkeiten, die auch das Kind, wo es verzagen möchte, mittragen kann" (Bollnow 1970, 61).

1.3 Die Rolle des Elternhauses

Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, daß das Kind, wenn es zur Schule kommt, schon eine gewisse Entwicklung in seiner vertrauenden Haltung zu seinen Mitmenschen durchlaufen hat. Vor allem die sozial-psychologische Forschung hat auf die Bedeutung der dem Kind in der Familie nahestehenden Personen, in erster Linie der Mutter, aufmerksam gemacht.

Durch die von Liebe getragene Fürsorge der Mutter erfährt das Kind in frühem

Lebensalter ein Geschützt- und Gesichertsein, das in ihm das von Erikson so bezeichnete "Urvertrauen" hervorruft. Urvertrauen ist "die erste und grundlegende Ganzheit, denn es scheint zu besagen, daß das Innen und Außen als ein zusammenhängendes Gutes erfahren werden kann" (1974, 81 f.).

Bei der Erzeugung des Urvertrauens kommt es sehr auf die Qualität der "einfühlenden Befriedigung der individuellen Bedürfnisse" des Kindes an (ders. 1984, 243); zugleich muß aber auch die von Kontinuität und Wiederholung gekennzeichnete Regelmäßigkeit der Pflege und Betreuungsmaßnahmen gewährleistet sein. Claessens spricht in Anspielung auf diesen Tatbestand vom "Rhythmus der Versorgung, der Pflege, des Umganges, des Verhaltens, der Umgebung schlechthin" (1972, 94), welcher die Zuverlässigkeit der Bezugsperson dokumentiert und im Kind eine "Abfolgeerwartung" aufbaut, die, wenn sie nicht enttäuscht wird, unmittelbar zu einem selbstverständlichen Sichanvertrauen führt (vgl. a.a.O., 94 ff.). Dieses wird durch die immer wieder neu in Sorge und Liebe vollzogenen Aktionen und Kommunikationsakte der Eltern gegenüber ihrem Kind beständig weiter vertieft.

Das heranwachsende Kind, das erlebt hat, daß Mutter und Vater ganz für es da sind, in Sorge für es da sind, und es sich auf sie vollkommen verlassen kann, vertraut nicht nur seinen Eltern, sondern es entwickelt sich in ihm eine grundsätzliche Haltung und Einstellung des Vertrauens. Pestalozzi beschreibt sehr anschaulich, wie das kindliche Vertrauen von seinen Uranfängen aus immer weitere Kreise zieht. "Aber in der Liebe gegen diese (die Mutter; Anm. d. Verf.) vollendet, will es mehr lieben; um mehr zu lieben, muß es mehr trauen. Es traut itzt auch dem Menschen, dem seine Mutter traut ..." (XVIII, 45). (Vgl. Anm. 2.)

Das Akzeptieren vor allem der Mutter als Vertrauensperson ist nicht ohne Rückwirkung auf die Art und Weise, wie sich das Kind in seiner näheren Umgebung zurechtfindet. "Mit diesem vertrauenden Sich-Aufschließen in der liebenden Bindung an die Mutter, mit dieser besonderen Erfahrung der Zugehörigkeit zu einem Du öffnet sich das Kind zur Welt als eigenes menschliches Wesen ... Die Mutter schafft in ihrer sorgenden Liebe für das Kind einen Raum des Vertrauenswürdigen, Verlässlichen, Klaren. Was in ihm einbezogen ist, wird zugehörig, sinnvoll, lebendig, vertraut, nahe, zugänglich" (Nitschke 1962, 13).

Es ist bekannt und auch empirisch belegt, daß bei einem Kind das "Erkundungsverhalten" in der geborgenen Obhut der Mutter besonders stark ausgeprägt ist (Bowlby 1979, 139; vgl. auch Grossmann 1988, 436 f.). In dieser Obhut nehmen die frühen Handlungsaktivitäten eine besondere Gestalt an. "Erst im Vertrauen zu einem bestimmten Menschen kann das Kind Vertrauen auch zur Welt gewinnen, das heißt, den Mut aufbringen, sich entdeckend an die Umwelt, an Dinge und andere Menschen heranzuwagen. Bei einem kleinen Kind können wir unmittelbar beobachten, wie seine aktive oder zaghafte Welt-Eroberung mit dem vertrauensvollen oder gestörten Verhältnis zur Bezugsperson korreliert" (Danner 1983, 258).

In seinem Entdeckungsdrang stößt das Kind in seiner Nahwelt auf Ordnungsvorgaben (vgl. Gehlen 1978, 131 ff.), die ihm eine Sicherheit in der Weltorientierung verschaffen, und mit dieser Sicherheit stellt sich eine erste Form eines Vertrauens gegenüber seiner Lebenswelt ein, sofern diese als eine sachliche gegeben ist. Im Umgang mit der dinglichen Erscheinungswelt kommt er zu der immer deutlicher werdenden Erkenntnis, daß bei aller Wandelbarkeit und Veränderlichkeit, der sie unterliegt, in ihr doch auch Invariantes und Konstantes in der Form unverrückbarer Orientierungsmarken vorzufinden ist.

Dies ist wichtig für die reflektierende Auseinandersetzung mit der Welt und für das Verhalten im Alltag. Für den jungen Menschen gilt hier nichts anderes als für den Erwachsenen auch: "Ohne Vertrauen auf eine in unserem Dasein wirkende, sinnvoll gestiftete Ordnung kann der Mensch nicht wahrer Mensch sein, gerät er in Unsicherheit und Ratlosigkeit, in die er sich immer unentrinnbarer verwickelt" (Nitschke 1962, 15).

Fühlt das Kind sich bei seiner Mutter nicht geborgen, entbehrt es überhaupt der mütterlichen Obhut, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß es über die Ausbildung eines "Ur-Mißtrauens" (Erikson 1984, 241 ff.) zu schweren Störungen kommt, die nicht nur belastend für die Kindheit, sondern für die gesamte Lebenszeit sein können. Urmißtrauen, das sich als prinzipielle Abwehrhaltung gegenüber dem Leben darstellt, kann sich u.a. in Unsicherheit, Angst, Depressivität, Zweifel zeigen; es kann aber auch die verschiedenen Ausprägungsformen von Aggressivität und Feindseligkeit hervorrufen. (Es sei hier auf das Gesamtwerk von Erik H. Erikson verwiesen.)

1.4 Aufbau von Vertrauen in der Schule

Was an Vertrauenssubstanz im Elternhaus erworben wurde, kann die Schule aufgreifen und in all jene pädagogischen Verhältnisse einbinden, in die das Kind von seiner Schulpflicht an eintritt. Schule hat aber auch ihren eigenen Anteil beizutragen, die Beziehungen, die in ihr gestiftet werden, zu wirklichen Vertrauensbeziehungen werden zu lassen. Und sie hat, sollten sich Defizite vom frühkindlichen Entwicklungsprozeß her zeigen, die nicht so gravierend sind, daß eine therapeutische Betreuung notwendig ist, alle Möglichkeiten, die ihr zur Verfügung stehen, auszunützen, um diese zu beheben oder zumindest zu verringern.

Der Aufbau von Vertrauen in der Schule ist wesentlich daran gebunden, ob der junge Mensch sich vom Pädagogen angenommen weiß. Es gibt eine Reihe von Umgangs- und Verhaltensformen, durch die der Lehrende und pädagogisch Führende diese Annahme zeigen und pflegen kann.

1.4.1 Wertschätzung und Takt

Zu nennen wäre hier als erstes die Wertschätzung, die dem jüngeren Partner entgegengebracht wird. Die wissenschaftliche Bewußtmachung und umfassende pädagogische Aufbereitung dieser Einstellung für die heutige Pädagogik verdanken wir maßgeblich dem Ehepaar Tausch. Für Tausch/Tausch hat die Wertschätzung in entscheidendem Maße Anteil am Gelingen pädagogischer Interaktionen. Zu ihr gehören Haltungen, Reaktionsweisen und Aktivitäten wie: Anerkennung des anderen, warme Zuwendung, Sorgen für den anderen, Herzlichkeit, Anteilnahme, Geduld, Mitleiden, Vermeidung erniedrigender, demütigender und entmutigender Erlebnisse, Akzeptierung der Gefühle und der Person des anderen (vgl. 1979, 101 u. 123).

Dieser Verhaltenskomplex ist nicht von irgendwelchen sondierenden Vorüberlegungen abhängig. "Die Achtung-Anteilnahme und das Sorgen eines Erziehers gegenüber einem Kinde und Jugendlichen sind gleichsam grundsätzlich und nicht an Bedingungen gebunden, sie gelten möglichst seiner gesamten Person. Der Erzieher akzeptiert nicht einzelne Gefühle und Gedanken des Jugendlichen und mißbilligt andere ... Er erkennt dessen Gefühle als gegeben an und ist dankbar dafür, daß der andere

sie mitteilt, unabhängig davon, ob er selbst derartige Gefühle haben könnte und wie er zu diesen Gefühlen steht” (a.a.O., 130). Akzeptanz darf jedoch nicht mit Billigung gleichgesetzt werden. Es wird lediglich zugestanden, daß der andere bestimmte Gefühle hat, “so wie wir akzeptieren, daß ein Berg hoch ist oder ein Fluß tief” (a.a.O., 130).

Achtung und Wertschätzung vollziehen sich für Tausch/Tausch (a.a.O., 123 ff.) konkret über

- Aktivitäten und Maßnahmen (den anderen beachten, ihm zuhören, Hilfslosigkeit bemerken, Hilfe und Unterstützung anbieten ...),
- Mimik, Gestik, Tonfall (auf den anderen zugehen, ihn anerkennend, freundlich anblicken, ihn anlächeln, ihm zunicken ...),
- individuell abgestimmte, wohlgesonnen-stützende, aber zugleich entwicklungsfördernde Sprachäußerungen.

In enger Verbindung mit wertschätzendem Verhalten sind Feingefühl und Zurückhaltung zu sehen, beides Einstellungs- bzw. Verhaltensformen, die zum Wesen des pädagogischen Taktos gehören (vgl. Muth 1967, 15 ff.). Das Feingefühl dafür, im richtigen Augenblick pädagogisch sensibel zu agieren, kann sich nur dort einstellen, wo “ein Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen” obwaltet. Es ist “ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen” (a.a.O., 20).

Feingefühl wird vor allem in sprachlichen Äußerungen deutlich, die von einer emotionalen Verbindlichkeit gekennzeichnet sind. “*Verbindlichkeit der Sprache schafft eben über die bloße Verständigung hinaus ein Beziehungsfeld, sie stiftet Kommunikation, Übereinstimmung und Verstehen*” (a.a.O., 27). Muth geht (a.a.O., 27 ff. u. 54) darauf näher ein, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang etwa das Ansprechen mit dem Vornamen hat, das Bitten (gegenüber einem schroffen Auffordern), die aufmunternde Feststellung (gegenüber dem heruntersetzenden Vorwurf), das nicht verletzende sprachliche Reagieren, wo verbale Schülerbeiträge vielleicht gerade unpassend sind. Das Feingefühl äußert sich je in einem Verhalten, das nicht Ausdruck