

Unterrichten im sozialen Brennpunkt: Stärkung von Lernenden und Lehrenden

Doris Ayaita¹

Wie die PISA-Studien zeigen, haben Schulen in Deutschland mit vielerlei Problemen zu kämpfen, vor allem sozialer Art (vgl. Seiffge-Krenke, 2006). Die Schule trägt in Deutschland, wie in kaum einem weiteren OECD-Land zur weiteren Verfestigung sozialer Ungleichheiten bei, dies wurde in der Presse vielfach diskutiert. Sowohl Lernende als auch Lehrende stehen vor großen Herausforderungen, um im internationalen Vergleich mithalten zu können. In diesem Beitrag soll ein Bereich näher beleuchtet werden, der üblicherweise in jeglicher Hinsicht im Verborgenen liegt: der soziale Brennpunkt. Eine Schreckensvision für fast jeden Lehrenden, in einer solchen Umgebung unterrichten zu müssen und für Eltern, die ihre Kinder aus unterschiedlichen Gründen in solche Schulen schicken müssen. Dass solche Schulen aber als positive Herausforderung gesehen werden können und die Beteiligten gemeinsam an diesen Herausforderungen wachsen und große Freude daran haben können, soll in diesem Beitrag erspürbar werden. Mit dem im Titel erwähnten Begriff „Stärkung“ ist gegenseitige Unterstützung und Bereicherung gemeint. Die Betonung liegt im Buber'schen Sinne (Buber, 1986) auf *gegenseitig*, denn Lernende und Lehrende können sich gegenseitig bereichern und bestärken, wenn sie sich im gleichberechtigten Dialog gegenseitig respektieren und offen sind voneinander zu lernen, auf einander Rücksicht nehmen, sich aneinander reiben und im Sinne des afrikanischen „Ubuntu“ nach ihrer Begegnung nicht mehr dieselben Personen sind wie zuvor.

Fallbeispiele: ein türkischer und ein italienischer Junge

Dem Beitrag liegen zwei Siebt-, inzwischen Zehntklässler aus dem sozialen Brennpunkt zugrunde, die über zwei Jahre hinweg im Mathematikunterricht beobachtet wurden: Murat, ein türkischer Schüler mit hervorragenden mathematischen Kompetenzen, aber mit Verhaltensauffälligkeiten und sprachlichen Schwächen, die ihn schulisch zurückwarfen und Mario, ein Schüler italienischer Herkunft mit künstlerischer und sportlicher Begabung, vollkommen verhaltensunauffällig, sehr schüchtern, der dem Fach Mathematik mit großer Angst entgegentrat und deswegen jedes Jahr versetzungsgefährdet war. Beide haben keinerlei Unterstützung von zu Hause. Die Beobachtung bezog sich auf die Schüler und zwar im Stärken fördernden Sinne (vgl. Eggert, 2000), aber auch auf

¹ Lehrerin für Mathematik und Französisch an der Carl-Schomburg-Schule Kassel und Pädagogische Mitarbeiterin im Amt für Lehrerbildung, Abt. V.

die Beobachtende selbst (Beobachtung 2. Ordnung, Werning, 2006). Es wurden bewusst zwei Jungen für die Studie ausgewählt, da Jungen derzeit zu den größeren Bildungsverlierern zählen. Die extremen Konsequenzen, zu denen dies – gerade im sozialen Brennpunkt - aus Gründen der Scham führen kann, beschreibt Kersten (2009) sehr eindrucksvoll: „[...] mit dem Einsetzen der Pubertät verknüpfen sich Schamgefühle mit sehr zerbrechlichen Entwürfen von Geschlechtsidentität, bei Jungen ist das Ganze stärker mit Durchsetzungsvermögen und der Bereitschaft verbunden, auch Gewalt einzusetzen. Es geht darum, ein Ideal von Maskulinität zu verteidigen.“ Es lohnt sich also sehr, eine auf Augenhöhe basierende Kommunikation in Schulen zu praktizieren, um Gewalttendenzen bei männlichen Jugendlichen entgegenzuwirken.

Murat war zu Beginn der Beobachtung kaum in der Lage, seine mathematischen Kompetenzen schriftlich oder mündlich mitzuteilen. Im Unterricht war er Klassenclown und versuchte, sich mit Händen und Füßen verständlich zu machen. Seine schriftlichen Arbeiten befanden sich in einem katastrophalen und vollkommen unübersichtlichen Zustand. Beim Sprechen gelang es ihm zuweilen, sich mit wenigen Wörtern so präzise auszudrücken, dass ich seine mathematische Begabung rasch erkennen konnte. Gleichzeitig wurde ich durch sein negatives Verhalten extrem herausgefordert. Murat wurde als Kleinkind vernachlässigt, so dass ich mich in Anlehnung an Melanie Klein (1962) anschickte, sein Verhalten direkt zu spiegeln, indem ich ihn imitierte. Zugleich hielt ich ihm seine Schriftstücke vor Augen und bat ihn, sich in die Lage des Betrachters zu versetzen. Parallel dazu bekundete ich ihm meinen unverrückbaren Willen, ihn so zu fördern, dass er nach der 10. Klasse ein Gymnasium besuchen könne. Ich begegnete ihm mit genau der humorvollen Art, die auch er manifestierte. Auf diese Weise gelang es mir, sein Vertrauen zu gewinnen. Nach einem Jahr nutzte er meine Sympathie aus und verfiel in alte Muster. Ich quittierte ihm dies mit schlechten Noten und setzte wieder am Ausgangspunkt an. Über die ganze Zeit führte ich immer wieder persönliche Gespräche mit ihm und unterließ auch keine Strafen, wenn er es übertrieben hatte. Erst nach 1,5 Jahren entwickelte er einen großen Ehrgeiz. Inzwischen gibt er regelmäßig Hausaufgaben ab und schreibt sehr strukturiert und übersichtlich. Mehr und mehr schafft er es, seine Kompetenzen gewinnbringend einzusetzen. Er hat seine krumme Körperhaltung verloren, geht aufrecht, ist im Unterricht wesentlich ruhiger geworden, übernimmt als Klassensprecher Verantwortung und ist ein aufgeschlossener, humorvoller junger Mann mit Arbeitswillen geworden. Seine sprachlichen Schwächen hat er noch nicht im Griff, sie sind ihm aber bewusst.

Mario brachte dem Fach Mathematik große Angst entgegen. Seine künstlerische Begabung entdeckte ich, als ich ihn beim Zeichnen während der Mathestunde erwischte. Er zeichnet mit Vorliebe Mafiaköpfe, sehr ausdrucksstark mit witzig-ironischer Komponente und so ausgeprägten Charakterzügen, dass ein und dieselbe Karikatur nach mehrmaligem Hinsehen immer anders erscheint. Ich konnte seine Sympathie dadurch gewinnen, dass ich ihm gestattete, mathematische Erklärungen zeichnerisch zu erbringen. Ferner ist er Fußballfan. Als Französischlehrerin tat ich so, als sei ich für Frankreich und gegen Italien. Als zeitgleich die Weltmeisterschaft lief und Frankreich und Italien auch noch im Endspiel waren, traten wir als Konkurrenten auf und die ganze Klasse hielt mit ihm gegen mich zusammen. Er verlor dadurch vollkommen die Angst vor mir und dem Fach. Er konnte dies nicht in Leistungen umsetzen, jedoch traute er sich nach einem Jahr auch dann an die Tafel zu kommen, wenn er etwas nicht verstanden hatte. Wie Murat verfiel auch er nach einem Jahr wieder in alte Muster, jedoch mit weniger Angst. Nach 1,5 Jahren befand er sich wieder auf einem Tiefpunkt. Nach einem intensiven Gespräch mit seiner Mutter konnte ich ihn dazu bewegen, in einen Förderkurs zu gehen, daraufhin konnte er seine Leistungen verbessern und gewann wieder neues Vertrauen. Nach wie vor reagiert er sich in Zeichnungen ab. Oft setzt er eine Lösung an, zeichnet eine Karikatur und ist erst danach in der Lage, die Lösung fortzusetzen. Manchmal baut er auch seine Aggressionen gegenüber dem Fach zeichnerisch ab. Da ich ihn darin bestärke und ihn nicht rüge, ja sogar große Freude an seinen Zeichnungen habe und dies auch zeige, gibt es Grundlagen für einen fruchtbaren Dialog und wir finden immer wieder zueinander, was sich auf das Fach positiv auswirkt. Trotzdem konnte er seine Leistung kaum verbessern, hat aber enorm an Selbstwertgefühl gewonnen.

Kinder im sozialen Brennpunkt - Beobachtungen

Beim Beobachten des Kindes wird versucht, ganzheitlich zu beobachten, d.h. seine Körperhaltung, das Schriftbild, Heftführung, Bewegungsabläufe, Sprache, Herkunft, Stellung in der Klasse. Besonders auftauchende Widersprüche sind dabei von ganz herausragender Bedeutung. Ist z. B. ein Kind sehr locker in seinen Bewegungsabläufen, auf der Schulbank aber extrem verkrampft, dann könnte man versuchen, Blockaden über die Bewegung abzubauen, etwa Vokabeln lernen über Bewegungen, draußen Unterricht machen usw. Bei Murat z.B. standen die mathematisch-logischen Kompetenzen im krassen Widerspruch zu seinen sprachlichen Kompetenzen, also habe ich versucht, ihn über seine Intelligenz zu gewinnen und ihn langsam an sprachliche Notwendigkeiten heranzuführen über Einsicht, nicht über Druck. Gleichzeitig analysierte ich meine eigenen

Reaktionen und bemühte mich, im psychoanalytischen Sinne immer gerade so viel Distanz zu wahren, dass es nicht zu Gegenübertragungen kommen konnte (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2009:32ff²) Dadurch bleibt die Kraft und die Nüchternheit erhalten, sich nicht in emotionale Teufelskreise zu verstricken und eigene Grenzen klar abzustecken. „Wenn [...] Erwachsene persönliche Grenzen ziehen, gehen sie zunächst von eigenen Bedürfnissen aus. Wenn es ihnen gelingt, das zu tun, ohne die Grenzen der Kinder zu verletzen, wird der [...] Interaktionsprozess geprägt sein von einem grundlegenden Respekt für die Vielfalt des Lebens, in einer respektvollen *Praxis*. Die Kinder lernen dann nicht nur zwischenmenschlichen Respekt und Rücksichtnahme als *moralische* Botschaft. Sie lernen, *ethisch* zu handeln.“ (Juul 2008:226).

Intensive Gespräche mit Eltern und Kindern sind also notwendig. Wenn Änderungen erwirkt werden sollen, muss es auch immer wieder Rückmeldungen geben. Die Kinder im sozialen Brennpunkt sind nicht gewöhnt, dass man sich für sie dauerhaft interessiert. „Sie trauen [der Freundlichkeit] nicht, weil sie ihnen fremd ist.“ (Rosenberg, 2007: 80). Sie fordern immer wieder heraus um zu testen, ob wir ernsthaft an ihnen interessiert sind. „[...] in dieser ‚Testing-out‘-Phase prüft die Person, ob du wie der Rest der Welt bist. Sie ist einfach unglaublich misstrauisch und versucht sich zu beweisen, dass du ein Arschloch bist, denn dann ist die Welt wieder in Ordnung.“ (ebd.) Sobald unser Augenmerk abschweift, verfallen sie sofort wieder in ihre alten Muster. „Aber wenn du ihr Einfühlung für die Angst hinter der Aggression gibst“ (ebd.), dann kann man den Teufelskreis unterbrechen. Die erfolgreiche Arbeit dauert mitunter sehr lange. Bei Murat und Mario fast zwei Jahre, bis ansatzweise Erfolge zu sehen waren. Dies erfordert seitens der Lehrperson einen reichlich langen Atem – zuweilen eine sehr kraftaufwändige Angelegenheit. Unter Umständen, wenn es einen Lehrerwechsel gibt, wird die Lehrperson während ihrer Unterrichtsperiode überhaupt keine Erfolge erkennen können. Von Verträgen und Belohnungssystem halte ich persönlich nichts. Nach Buber ist Beziehung Gegenseitigkeit! Viel wichtiger ist der persönliche, direkte Austausch und das Erfühlen der Zuneigung, aber auch der Hartnäckigkeit und der konsequenten Haltung der Lehrperson. Festgelegte Verträge und Belohnungen bei kleinen Erfolgen schüren m.E. Betrug oder bestenfalls extrinsische³ Motivation. Ich halte es für weit effektiver in Anlehnung an die neurobiologischen Untersuchungen von Spitzer (2005) und Hüther (2007), auf die Beziehungsebene zu gehen, einem Kind auf die Schulter zu klopfen und es persönlich zu loben mit anerkennenden Gesten,

² Leuzinger-Bohleber beschreibt anhand eines Fallbeispiels, in wieweit bei sehr schwierigen Fällen der oder die Therapierende bzw. Beratende mit eigenen Gefühlen u.U. stark involviert wird und wie sich davon abgegrenzt werden kann.

³ Extrinsische Motivation ist eine durch äußere Anreize bedingte Motivation, etwa wenn jemand nur der guten Note wegen lernt. Intrinsische Motivation ist die von innen gesteuerte, aus eigenem Antrieb entstandene Motivation, z.B. wenn man lernt, weil man sich für ein Thema sehr interessiert.

offenkundiger Freude – so wie sich Eltern mit Tränen in den Augen freuen, wenn ihr Kind die ersten Schritte tut, es in den Arm nehmen und liebevoll drücken. Dann kommt genau diese Freude auch wieder vom Kind zurück: Es strahlt über das ganze Gesicht, juchzt und rennt in die Arme seiner Eltern. Niemand käme auf die Idee, dem Kind dafür Schokolade, Geld oder gute Noten anzubieten.

Nach Rabanal (1995) haben Kinder aus dem sozialen Brennpunkt ganze Entwicklungsphasen übersprungen und sind oft emotional sehr unterentwickelt. Seine Untersuchungen mit lateinamerikanischen Straßenkindern sind auf unsere Kinder im sozialen Brennpunkt durchaus übertragbar und daher besonders lehrreich im Umgang mit ihnen. Kinder im sozialen Brennpunkt sind oft Hartz-IV- Empfänger, ihre Eltern z.T. oder so gut wie Analphabeten mit niedriger Schulbildung (sowohl die ausländischen als auch die deutschen!), haben Missbrauchserfahrungen aller Art gemacht, sind Scheidungskinder, haben suchtkranke Eltern, haben selbst oder ihre Eltern traumatische Erfahrungen gemacht – sei es durch Kriege, Verlust von nahestehenden Personen, Gewalt usw.. Nach Juul (2008) kooperieren Kinder immer mit ihren Familien. Fallen Eltern aus, weil sie depressiv oder suchtkrank sind oder einfach nicht mit ihrem Leben zurecht kommen, springen die Kinder ein. Dies ist bei den lateinamerikanischen Kindern, die Rabanal untersucht, der Fall: Sie müssen für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen, für ihre verzweifelten Eltern Verantwortung, Erwachsenenaufgaben übernehmen – sind also viel zu früh erwachsen. Auch unsere Kinder im sozialen Brennpunkt werden vor ähnliche Herausforderungen gestellt, für die sie noch nicht die Reife haben. Dadurch bleiben normalkindliche Entwicklungen auf der Strecke. Sie sind also einerseits überaus selbstständig, andererseits lehnen sie sich auf: Die einen entwickeln sich zum „Zappelphilipp“, andere werden zum Clown oder hysterisch, magersüchtig, depressiv. Dies sind allesamt Hilfeschreie, um auf sich und ihre Not aufmerksam zu machen.

Das Überspringen kindlicher Entwicklungsphasen manifestiert sich im schulischen Bereich der Sekundarstufe I durch zurückgebliebenes Sozial- und Leistungsverhalten. Eine junge Künstlerin stellte fest, dass Straßenkinder im Alter von 13 Jahren noch Kopffüßler malten und keine Farben benutzten. Aufgrund ihrer starken Überforderung waren sie nicht in der Lage, Farben zu sehen. Offenbar schützt sich das Gehirn auf diese Weise vor weiteren äußeren Reizen. In meinem Mathematikunterricht haben diese Kinder ein sehr eingeschränktes räumliches und zeitliches Vorstellungsvermögen, wie Kleinkinder. Sie haben keine gefühlsmäßige Einschätzung, was es bedeutet, morgen eine Klassenarbeit zu schreiben. Ist das sofort, in einer Woche, schon bald, habe ich noch Zeit...?? Sie wissen es nicht. Diese Feststellung musste ich in Klasse 9 machen! Genauso

ist es mit Entfernungen. Ein 15-jähriger Schüler fragte mich, ob denn das Einkaufszentrum mit einem mehrstöckigen Atrium größer sei als eine Flugzeuglandebahn. Das Einkaufszentrum war das Größte, was er sich vorstellen konnte. Dabei war er bereits geflogen. Weil er aber im Flugzeug saß und das sehr schnell ging, hatte er keinen visuellen Vergleich. Ferner wussten bis auf eine Schülerin die Kinder in einer 8. Klasse nichts von der Weltkunstausstellung Documenta in Kassel, die unmittelbar bevor stand. Die ganze Stadt war entsprechend dekoriert mit Plakaten, Fahnen, Kunstwerken. Die Kinder wohnen in unmittelbarer Innenstadtmitte, haben diese Veränderung aber nicht wahrgenommen. Da sie damit nichts anfangen konnten, wurden diese für sie fremden Reize sofort ausgefiltert. Sie passten nicht in ihre kleine Welt. Viele unserer Schüler sind noch nie aus ihrem Stadtviertel herausgekommen. Alles, was fremd ist, verunsichert sie.

Angesichts dieser Tatsachen ist ein Unterricht im herkömmlichen Sinne nicht möglich. Wie können Kinder verstehen, wo der amerikanische Kontinent liegt, wenn sie nie über 5 km in ihrer eigenen Umgebung hinausgekommen sind? Wie können sie Mathematik oder Physik lernen, wenn sie keine Wahrnehmung für Natur und Änderungen in ihrer engsten Umgebung haben? Bislang reagieren undifferenzierte Lehrpläne und Schule mit schlechten Noten, Selektion und weitgehendem Unverständnis darauf. Da die Kinder kooperieren (vgl. Juul, 2008:45ff), geben sie sich als Außenseiter und lehnen sich gegen Schule auf (geben gewissermaßen der Schule schlechte Noten). Die Folge ist eine hohe Burn-out-Rate bei Lehrern (s. Ringvorlesung Dauber, 9.11.2009).

Nicht nur die Kinder, sondern auch wir müssen davon lernen. Wie Dauber (ebd.) im Vortrag erwähnte, leiden die Lehrenden, die andere Unterrichtsformen wählen und die Schüler ganzheitlich im Blick haben, sich ständig weiter fortbilden, sich also auswärtige Hilfen und ein außerschulisches Standbein suchen, am wenigsten unter Burn-out. Es lohnt sich also, bei den Lernenden zu lernen! Nach Juul (2008:162) wissen Jugendliche und Kinder, „wozu sie Lust haben, aber nicht immer, was sie brauchen“. Geht es den Lehrenden nicht ähnlich?

Was Lehrende und Lernende im sozialen Brennpunkt brauchen – und nicht nur dort

Lehrende von Kindern im sozialen Brennpunkt sollten auf jeden Fall *Interesse und Neugier* an Jugendlichen mitbringen. Sie sollten *schlagfertig* und sehr *humorvoll* sein. Jugendliche und ihre Eltern im sozialen Brennpunkt haben ein überwiegend trauriges Leben. Ein bisschen Frohsinn, liebevolles Necken tut ihnen sehr gut. Unter Jugendlichen ohne Zukunftsperspektive wird es häufig

zur Aufwertung des Selbstwertgefühls genutzt. „Das Lachen ist in der Gegenkultur der Ausbildungsmüden eine komplexe Äußerung mit einem spezifischen sozialen Sinn. Es definiert zum einen den Status in der Bezugsgruppe der Gleichaltrigen. Der Wettbewerb geht darum, wem es am schnellsten und besten gelingt, ein Opfer dem allgemeinen Gelächter auszuliefern. [...] Man liegt auf der Lauer [...] um gemeinsam erzählten Geschichten einen überraschenden Dreh zu geben.“ (Bude, 2008:94). An dieser letzten Stelle können Lehrpersonen ansetzen: Mit Humor überraschen ist eine durchaus wirksame Methode, um ein gutes Unterrichtsklima zu erhalten. Ganz wichtige Voraussetzung dazu ist aber immer die oben erwähnte Gegenseitigkeit und der gegenseitige Respekt. All das, was die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern zumutet, muss sie auch selbst verkraften können! Dazu gehört insbesondere, sich von Lernenden humorvoll hochnehmen zu lassen und im Lachen geäußerte Kritik ernst zu nehmen!

Im sozialen Brennpunkt wird in der Regel eine sehr primitive und *direkte Sprache* gesprochen. Als Lehrkraft muss man sich darauf ein gutes Stück einlassen, wenn die Kinder dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen. Gepflegtes, sprachlich differenziertes Hochdeutsch ist für diese Kinder eine Fremdsprache. Nach Rolff (1973) wird „bitte setz dich“ nicht als Aufforderung verstanden, sondern als Bitte, der man nicht Folge leisten muss. „Setzen!“ mit brüllendem Unterton bringt erst die erwünschte Wirkung und koppelt an Gewohntes aus dem Elternhaus an. Nach und nach kann ein erweiterter Sprachcode entwickelt werden.

Viele Kinder im sozialen Brennpunkt haben Migrationshintergrund. Lehrende sollten auf jeden Fall *interkulturelle Kompetenzen* mitbringen. Kinder und Eltern südlicher Herkunft verstehen z.B. die in unseren Breiten übliche körperliche Distanz als Ablehnung. Ist es Lehrenden unangenehm, Lernende oder deren Eltern am Arm zu berühren oder sich berühren zu lassen, sollten sie klar ansprechen, dass sie das nicht mögen, dies aber keine Ablehnung bedeutet. Afrikaner lachen üblicherweise auch dann, wenn ihnen etwas extrem peinlich ist. Das Lachen nach einer Rüge wird in unseren Augen als Hohn und Spott interpretiert, was in Konflikten oft zu Eskalationen führt. So gibt es zahlreiche Quellen von Missverständnissen, die unnötig wären, wenn Lehrende im sozialen Brennpunkt interkulturell ausgebildet wären⁴.

Lehrpersonen sollten sich mit der Sprachstruktur der jeweiligen Migrantensprachen auseinandersetzen. Ältere Schüler oder des Deutschen Mächtige aus den jeweiligen Ländern könnten um Rat gefragt werden. Ideen dazu liefert Karl Rieder (2000), der drei Migrantensprachen

⁴ Sehr schöne Beispiele für die Problematiken bei der interkulturellen Begegnung sind nachzulesen bei Dauber, Heinrich u.a. (1998), die ein Projekt zwischen einer nordhessischen und einer afrikanischen Schule in Zimbabwe durchführten.

in ihrer Syntax mit der deutschen Sprache vergleicht und dabei die Schwierigkeiten herausarbeitet, die die Kinder mit der deutschen Sprache haben können.

Im sozialen Brennpunkt werden Konflikte selten diskursiv ausgetragen. Einfache, direkte Sprache reicht jedoch nicht immer aus, um Konflikte zu lösen, weswegen es öfter zu Handgreiflichkeiten, Beleidigungen oder Schlägereien kommt. Beleidigungen von Müttern führen unweigerlich zu offen ausgetragenen Konflikten. Wie oben geschildert, versagen Kinder aus dem sozialen Brennpunkt oft in der Schule, weil Lehrende hilflos sind, sie dort abzuholen, wo sie stehen. Eltern fühlen sich missverstanden und ihre Kinder ungerecht behandelt. In Gesprächen kommt es daher vermehrt zu Konflikten. Eine *gute Ausbildung im Konfliktmanagement* kann da Abhilfe schaffen. Es ist erlernbar, wie von überschäumenden Emotionen auf ein sachliches Gespräch gelenkt werden kann. Ähnlich wie bei den Kindern, ist auch bei Eltern eine *gute Beziehungsarbeit* von Vorteil (hierzu sind Schultz von Thun (1999), Rosenberg (2007) und Juul (2008) absolut lesenswert). Ausgehend davon, dass Eltern ihre Kinder lieben, sollte ihnen auf dieser Ebene begegnet werden, d.h. Verständnis gezeigt und mit Eltern gemeinsam ohne jegliche Vorwürfe, sondern an den Fähigkeiten des Kindes orientiert, gemeinsame Lösungen gefunden werden. Anstatt Eltern Vorwürfe zu machen, empfiehlt es sich, sie zur früheren Kindheit des Kindes zu befragen und darauf aufbauend durch intensive Lernberatung die *Zukunft des Kindes gemeinsam zu gestalten*. In den meisten Fällen kooperieren die Eltern in erheblichem Maße, gerade weil sie ihre Kinder lieben und sich mit ihren Problemen nicht allein gelassen fühlen, durch die Beratung neue Hoffnung schöpfen. Das Lehren wird dadurch wesentlich einfacher.

Dies alles schafft ein Lehrender nur, wenn er in sich selbst gefestigt ist und sich immer wieder selbst reflektiert (vgl. Müller-Pozzi, 1991). *Offene Unterrichtsformen* ermöglichen alle o.g. Punkte während der Schulstunden ohne übergroßen zusätzlichen Zeitaufwand (vgl. Edel, 2006). Kurze Gespräche in der Pause oder in offenen Arbeitsphasen stärken die persönliche Beziehung und fördern den gegenseitigen Austausch.

Die Arbeit im sozialen Brennpunkt ist sehr anstrengend und kräftezehrend (s. Seite 4). Neben *Liebe zum Jugendlichen im Allgemeinen* sind *Hartnäckigkeit, konsequente Erziehung, klares Abstecken eigener Grenzen* (nicht der Grenzen der Jugendlichen!) *und unmittelbare Strafen* leider eine Notwendigkeit (vgl. Juul, 2008). Dies erfordert sehr viel Kraft. Es ist daher notwendig, an anderer Stelle Kraft zu tanken. *Sport, intensive Erholung, Austausch mit Kollegen und Fachleuten und*

zeitweiliges totales Abschalten gehören für einen Lehrenden im sozialen Brennpunkt dazu. Genau dies brauchen auch die Lernenden und deren Eltern.

Im sozialen Brennpunkt sind keine Wunder zu erwarten. Wie oben erwähnt, kann es sein, dass teilweise keinerlei oder nur sehr langsam Erfolge zu verzeichnen sind. Dennoch, wie eine Rückmeldung einer Nachhilfeschülerin erst einige Jahre nach ihrer Schulzeit gezeigt hat: Die Arbeit ist nicht umsonst:

[...] ich könnte nun sagen all die vielen Stunden [...] waren vergebens – die Zeit hätte ich mir sparen können – doch dies wäre einfach nur falsch! [...] Du hast mir beigebracht zu akzeptieren, dass Mathe einfach nicht mein Ding ist und ich dafür andere Dinge besser kann. Du hast mir gelehrt meine Schwäche zu akzeptieren und mir meine Stärken aufzuzeigen, ohne den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen. [...] mich [...] zum Lachen gebracht, während ich mich mit den Aufgaben gequält habe und wahrscheinlich ist genau das ausschlaggebend gewesen. [...] Ich habe mich von dir verstanden gefühlt. Dinge, die du mir gesagt hast habe ich mir zu Herzen genommen. Sie sind nicht an mir vorbei gegangen sondern haben mir in so mancher Situation weitergeholfen. Du bist einer der Menschen, die mich dahin begleitet haben wo ich heute stehe und mich wohl fühle.

Schon allein, dass diese Kinder wissen: Einmal in meinem Leben hat jemand an mich geglaubt, mit mir gelacht, mich ernst genommen, mich respektiert, so wie ich bin, ist sehr viel wert und hilft vielleicht erst nach vielen Jahren. Auch wenn sich Erfolge nicht in Noten niederschlagen: Menschlich wird sehr viel erreicht.

Nur wenige schaffen den Ausstieg aus dem Brennpunkt, das Ziel darf nicht zu hoch gesteckt werden. Einige driften in die Kriminalität ab. Aber jeder Lernende, der eine Kehrtwende schafft – und sei es nur ein Einziger – ist die Mühe wert. Denn er wird zum Multiplikator für Andere.

Literaturhinweise:

Buber, Martin (2002): Das dialogische Prinzip, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, 9. Aufl.

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, Hanser: München.

Dauber, Heinrich / Döring-Seipel, E. (2009): Salutogenese, Vortrag zur Jahrestagung der DGfE in Germerode, 16.5.2009.

Dauber, Heinrich / Kandemiri, David / Kimbini, Venus / Kühnemund, Bernhard / Munyati, Evermore / Nolle, Reinhard (1998): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog, IKO: Frankfurt, besonders: 26-58.

Edel, Norbert (2006): „Offener Unterricht“. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Cornelsen Scriptor: Berlin, 4. Aufl.

Eggert, Dietrich (2000): von den Stärken ausgehen....., Bornmann: Dortmund, 4. Aufl.

Hüther, Gerald (2007): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Juul, Jesper (2008): Das kompetente Kind, Rowohlt: Reinbek b. Hamburg, 10. Aufl.

Kersten, Jochen (2009): „Vor lauter Scham“. In: *Psychologie heute*, Dezember 2009, 36-39.

Klein, Melanie (1962): „Über das Seelenleben des Kleinkinds“. In: dies.: *Das Seelenleben des Kleinkinds und andere Beiträge zur Psychoanalyse*, Klett-Cotta: Stuttgart.

Leuzinger-Bohleber, Marianne (2009): *Frühe Kindheit als Schicksal?*, Kohlhammer: Stuttgart.

Müller-Pozzi, Heinz (1991): *Psychoanalytisches Denken*, Hans Huber: Bern, Stuttgart, Toronto, 11-39.

Rieder, Karl (2000): *Herkunftssprache – Zielsprache*, Studien-Verlag: Innsbruck.

Rodriguez Rabanal, César (1995): *Elend und Gewalt. Psychoanalytische Studie aus Peru*, Fischer: Frankfurt am Main, 9-46.

Rolff, Hans-Günther (1973): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, Heidelberg, 6. Aufl., 112-150.

Rosenberg, Marshall B. (2007): *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation*, Herder: Freiburg i. Brg., 9. Aufl.

Schultz von Thun, Friedemann (1999): *Miteinander reden 1*, Rowohlt: Reinbek.

Seiffge-Krenke, Inge (2006): *Nach Pisa*, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen.

Spitzer, Manfred (2005): *Erfolgreiches Lernen in Kita und Schule*. Vortrag in Tuttlingen, 13.6.2005.

Werning, Rolf (2006): „Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag.“ In: *Friedrich Jahresheft*, Thema: Stärken entdecken – Können entwickeln. Diagnostizieren und Fördern, 11-15.

Winnicott, D.W. (1956): „Die antisoziale Tendenz“. In: Ders.(1983): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*, Fischer. Frankfurt am Main, 230-243.