

Das Scheitern psychotherapeutischer Modelle in der Pädagogik

Autor(en): **Briner, Frederik**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **72 (1985)**

Heft 2

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527324>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Das Scheitern psychotherapeutischer Modelle in der Pädagogik

Frederik Briner



*Dr. phil. Frederik Briner
Geboren 1938. Während
fünf Jahren Lehrer an Primar-,
Sekundar- und Hilfsschulen.
Studium der Psychologie,
Philosophie, Heilpädagogik
an der Universität Zürich;
Promotion 1964; während
zehn Jahren Teilpensum am
Lehrerseminar Basel, seit
sieben Jahren Lehrauftrag für
Gruppendynamik am Institut
für Spezielle Pädagogik und*

*Psychologie an der Universität Basel; Promotion in
Gestaltpsychotherapie am Fritz-Perls-Institut, 1980.
Tätig in selbständiger psychotherapeutischer Praxis und
in Lehrerfortbildung mehrerer Kantone/Institutionen
(Balint/Supervision/Verhaltenstraining).*

Soll der Lehrer ein Psychotherapeut sein? Soll er seine Schüler therapieren? Welche Psychotherapieformen sind in Schule und Unterricht brauchbar? Was kann der Lehrer von ihnen erwarten, und wo sind die Grenzen der Psychotherapie in der Pädagogik?

Lehranalyse für Lehrer

Vertreter verschiedener psychotherapeutischer Richtungen setzen sich zum Ziel, dass der Lehrer auch Psychotherapeut sein soll und haben den Anspruch, ein therapeutisches Modell in die Schule hineinzutragen. Als Beispiel sei Freud zitiert, der schon 1932 forderte: «Die einzig zweckmässige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche, psychoanalytische Schulung. Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist, denn ohne Erfahrung an der eigenen Person kann man sich die Analyse doch nicht zu eigen machen». Auch bei Anna Freud ist zu lesen: «Ich meine, wir haben das Recht zu verlangen, dass der Lehrer oder Erzieher seine Konflikte kennen und beherrschen gelernt hat, ehe er die pädagogische Arbeit beginnt». In der zeitgenössischen Literatur, z.B. bei Friedrich Sauter (Psychotherapie der Schule, München 1983), steht, dass Psychotherapie als «Entwicklung der Persönlichkeit des

Heranwachsenden verstanden werden kann, dass aber die Erziehungspsychologie sich zuviel mit der Natur des Kindes, mit Erziehungsmethoden befasse, zu wenig jedoch mit der Natur des Erziehers und seiner Persönlichkeitsentwicklung».

Gesprächspsychotherapeuten im Lehrerverhaltenstraining

Der Autor hat etwa 100 Psychologen, Pädagogen und qualifizierte Lehrer zu Kursleitern ausgebildet, welche das Modell «Lehrertraining» von Thomas Gordon an Lehrer weitergeben sollen. Unter diesen Personen befanden sich mehrere, welche eine abgeschlossene Ausbildung in personorientierter (klientenzentrierter oder non-direktiver) Therapie mitbrachten. Nicht selten vertraten sie die Meinung, eine solche Ausbildung sei auch für den pädagogischen Bereich genügend. Vom Sozialprestige her sei das Erlernen von Stoff und Methoden des Lehrertrainings quasi ein sozialer Abstieg. Sie fühlten sich für diese Aufgabe überqualifiziert.

Einfühlen – Konfrontieren

Aus unserer Sicht war ihre Fähigkeit, aktiv zuzuhören, wirklich sehr gut ausgebildet. Gordon bestreitet an keiner Stelle, dass er diesen Teil seiner Technik bei und mit Rogers

gelernt und entwickelt hat (Gordon war Student und Assistent von Carl Rogers, und beide lehrten eine Zeitlang gemeinsam an der Universität von Chicago). Im Lehrertraining wird das therapeutische Verfahren «aktives Zuhören» gelernt, und die Gesprächstherapeuten aus dem Umfeld von Rogers anerkennen die methodisch-didaktische Art, wie dieses «Verbalisieren emotionaler Erlebnis-inhalte» gelehrt wird. In diesem Teil sind die Gesprächstherapeuten sehr kompetent. Praktisch alle jedoch bekundeten grosse Mühe beim Erlernen der *Konfrontationstechniken*. Aktives Zuhören ist in der Schule als Versuch zu sehen, auf nur einem Bein zu gehen.

Lehrer/Schüler – Therapeut/Klient

Die Beziehung eines Schülers zum Lehrer ist eine in bezug auf Struktur, Organisation und Umfeld ganz andere als die eines Klienten/Patienten zum Therapeuten. Schon allein die Motivationslage ist so verschieden: Der Klient bezahlt, kommt freiwillig, steht unter einem Leidensdruck, sucht sich den Therapeuten aus, während der Schüler in einer nicht frei gewählten Klasse bei einem nicht frei gewählten Lehrer oft nicht frei gewählten Stoff erlernen muss. Der Konflikt im Setting* Schule ist somit vorprogrammiert. Deshalb wird der Lehrer in diesem Konflikt über Konfrontationstechniken verfügen müssen. Die Gesprächstherapeuten tun sich nach meinen langjährigen Beobachtungen ausserordentlich schwer, Konfrontationstechniken zu lernen. Diese sind im Gordon-Modell operationalisiert, lehr- und lernbar. Wohl ist es günstig, wenn auch der Lehrer die Fähigkeit hat, Schüler *anzunehmen* und *sich einzufühlen*. Die dritte Bedingung von Rogers, nämlich die der *Echtheit*, enthält wesensmässig Konfrontationscharakter. Ich stelle fest, dass die Gesprächstherapeuten selten oder zu spät von den Konfrontationstechniken Gebrauch machen.

* Setting = Umfeld

** Skill = Geschick, Fertigkeit

Hilflose Helfer?

Sie erinnern eher an hilflose Helfer im Sinne von Schmidbauer: sie hören auch dann noch aktiv zu, widerspiegeln und verbalisieren Gefühle, wenn es dem Klienten längst gelungen ist, seine Probleme dem Therapeuten aufzuladen. Ich stellte mir sogar die Frage, ob sich nicht aggressionsgehemmte, zu depressivem Verarbeiten neigende Menschen speziell von Rogers Psychotherapieform angezogen fühlen. Sollte sich diese Hypothese bestätigen, wäre erwiesen, dass dieses personenzentrierte Therapiemodell für den pädagogischen Bereich ungeeignet, ja dass es zum Scheitern verurteilt ist. Wir verstehen die depressive Verarbeitung im Sinne von Fritz Riemann (Grundformen der Angst, Reinhardt, München 1961). Der Depressive hat Angst vor Konfrontation, weil er Liebesverlust befürchtet. Dahinter steht seine Angst vor Isolation und Einsamkeit. Ein Problem, das ich bei Lehrern und Lehrerstudenten sehr oft beobachten konnte. Gesprächspsychotherapeuten kennen nicht nur selten Konfrontationstechniken, sondern sie tun sich auch ausserordentlich schwer, solche zu erlernen. Manche haben im Laufe der Kursleiterausbildung richtige Aha-Erlebnisse gehabt und die Absicht bekundet, sich Konfrontationstechniken, vielleicht im Sinne von George Bach («Faires Streiten» oder «Streiten verbindet»), anzueignen. Nicht selten wurde diesen Kursleitern im Verlaufe des Trainings ein Persönlichkeitsdefizit, ein Manko in ihrem Skill**, andere Menschen zu konfrontieren, bewusst.

Psychotherapeuten als pädagogisches Modell

Wir können verstehen, dass Lehrer sich weigern, von Psychotherapeuten, die sie als «hilflose Helfer» im Sinne von Schmidbauer wahrnehmen, als Modell anzuerkennen und von ihnen zu lernen. Wir glauben Beweise dafür zu haben, dass sich Menschen, die eine Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsschwäche oder eine Aggressionshemmung aufweisen, von der personenzentrierten Therapieform ganz besonders angezogen fühlen. Ihr Bedürfnis, gut und lieb zu sein, können sie

befriedigen, ohne dass sie ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten zu entwickeln brauchen. Die statistisch bestätigten Folgen sind, wie das Schmidbauer nachgewiesen hat, vermehrte Depressionen, häufigere psychosomatische Erkrankungen und erhöhte Suizidrate in helfenden Berufen. Neben den Schwierigkeiten, in einem Kursleiterseminar die Konfrontationstechniken zu erlernen, fallen solche Therapeuten in der Atemtherapie nach Glaser, wie Edith Gross das in «Atemformen von Therapeuten» (in Vorbereitung) beschreibt, hauptsächlich durch einen abfallenden, kraftlosen und erschlaffenden Ausatem auf.

Verstärkung oder Kompensation

Eine ähnliche Beobachtung lässt sich auch bei Lehrern machen, die in einem Lehrertraining nach Gordon insbesondere die Skills weiter kultivieren, die sie schon gut beherrschen: Durchsetzungsstarke Lehrer freuen sich über die Konfrontationstechniken und kultivieren diese, während der einführende, verstehende Lehrertyp vom aktiven Zuhören begeistert ist, und das – was er schon gut kann – noch weiter entwickelt.

Balance

Ziel des Lehrertrainings nach Gordon ist es natürlich, dieser Entwicklung entgegenzusteuern und anzustreben, dass der durchsetzungsstarke Lehrer seine empathischen, einführenden Fähigkeiten, der verstehende Lehrer seine Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeiten besser zu handhaben lernt. Wir sind durchaus der Meinung von Sigmund Freud, Anna Freud, Friedrich Sauter, die, wie wir eingangs beschrieben haben, eine Lehranalyse des Lehrers fordern; wir sind auch der Meinung, dass der Lehrer nicht seine verdrängten Gefühle und ungelösten Konflikte automatisch und unbesehen auf seine Schüler

projizieren soll. Insofern halten wir eine Lehranalyse in einer moderneren, adäquaten Form für Lehrer und Lehrer in Ausbildung für sehr wünschbar. Das bedeutet nicht, dass der Lehrer Psychoanalytiker oder Psychotherapeut sein soll. Es heisst auch nicht, dass in der Schule psychoanalytische Deutungen verwendet werden sollen. Der Lehrer ist nicht Therapeut, aber er soll sich selber so weit kennen, dass er nicht mehr von sich sagt: Ich habe keine Konflikte.

Neurosen tradieren

Wie Neurosen quasi vererbt werden, ist in bezug auf die Eltern-Kind-Beziehung von Alice Miller (Das Drama des begabten Kindes) beschrieben worden, und Lehrer sollen ihre Neurosen nicht an ihre Schüler tradieren.

Der Einfluss der Schulstruktur

Alle diese Feststellungen gelten in Schulen, deren Struktur, Organisationsform, institutionalisiert sind durch den Staat. Viele Lehrer fühlen sich ohnmächtig und hilflos. Sie können Strukturen und Organisationsformen nicht entscheidend verändern. Wenige Lehrer sind echt in der Lage, humanistische Ideen in ein Schulsystem hineinzutragen, welches ihm seinen Freiheits- und Entscheidungsspielraum weitgehend einschränkt. Wir sind überzeugt und haben die Erfahrungen von Lehrern vorliegen, dass innerhalb des Entscheidungs- und Freiheitsspielraumes das Modell des Lehrertrainings von Gordon angewendet werden kann, dass es zu einer herzlicheren Atmosphäre und besserer Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern führt. Optimal wäre es natürlich, das Schulsystem so zu verändern, dass mehr Kreativität, mehr Entscheidungsspielraum und damit mehr Menschlichkeit im Sinne der humanistischen Psychologie erreicht werden kann. Dies scheint innerhalb des Staatsschulsystems schwer möglich. Jedenfalls ist dem Autor kein Modell bekannt, wo solches geschehen

konnte. Aus der Literatur kennt er die verschiedenen Modelle alternativer Schulen, wo andere Lehrer-Schüler-Beziehungen und kreative Entscheidungsmöglichkeit in grösserem Masse gegeben sind. Persönlich hat der Autor das Modell des Freien Katholischen Lehrerseminars St. Michael in Zug kennengelernt. Der weise Seminardirektor hatte erkannt, dass sich Lehrer im Sinne einer Ausrede auf den Stoffplan, den Stoffdruck und den einengenden Lehrplan beriefen. Somit schaffte er Stoff- und Lehrpläne ab. Man erschrickt und befürchtet, das totale Chaos würde ausbrechen. In dieser Schule gab der Direktor jedoch jedem Lehrer den Auftrag: Lehre was und wie es sinnvoll ist. Zudem wurde das Erteilen von Noten abgeschafft, und wieder mag man erschrecken und die totale Anarchie, Schülerverhalten nach dem Lustprinzip oder Absinken des Leistungsniveaus befürchten. Die Noten wurden natürlich nicht ersatzlos gestrichen. Während der fünfjährigen Studienzeit lernen die Absolventen, ihre Leistungen mehrmals pro Quartal und in einem ausführlichen Bericht am Ende des Schuljahres selber zu beurteilen. Sie schreiben über ihre Lernfortschritte, und der Lehrer korrigiert diesen Lernbericht, indem er seinen Kommentar darunter setzt. So sind Lehrer und Schüler während fünf Jahren in einem kontinuierlichen Dialog, einem Lernprozess, bis sich der Schüler selber realistisch einschätzen kann. Lehrstoff und Lehrzielfreiheit sowie Notenfreiheit sind nicht die einzigen Bedingungen, welche ein psychologisch günstiges Klima schaffen; die Schule weigert sich zu wachsen, aus den Nähten zu platzen; sie will überschaubar bleiben und hält die relative Kleinheit für eine sehr wichtige Dimension, in welcher effektives und relevantes Lernen möglich ist. Die Schüler sind täglich miteinander und mit ihren Lehrern konfrontiert. Sie können sich nicht in der Anonymität verkriechen; sie sind interaktionell gefordert und sollen an diesen sozialpsychologischen Gegebenheiten wachsen. Das weitere Kriterium ist also, dass der Schüler von Anfang an weiss, dass nicht nur Lehrstoffvermittlung geschieht, sondern dass er einem Prozess der

Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung ausgesetzt ist. Die Bedingungen für optimales Lernen aufgrund des St.-Michael-Modells können wir zusammenfassen:

1. Föderalismus und Entscheidungsfreiheit
2. überschaubare Grösse
3. Lernziel- und Stoffplanfreiheit
4. statt Noten Selbstbeurteilung der Schüler im Dialog mit dem Lehrer
5. wenig Hierarchie in der Schulverwaltung und Schulaufsicht

Konfrontieren – auch in optimalen Strukturen

Unter solchen Bedingungen kann der Lehrer sowohl seine Fähigkeit zur Einfühlung und Annahme des Schülers im Sinne von Rogers entfalten, ebenso aber auch konfrontieren lernen im Sinne von Gordon durch die Methoden der sechsstufigen Konfliktlösung und der konfrontativen dreiteiligen Ich-Botschaft. Aber selbst in solch optimalem Rahmen für relevantes Lernen würde nur das eine Bein, nämlich Annahme/Einfühlung, nicht genügen.

Auch in solch freiheitlichem Raum muss gelernt werden, Schüler zu konfrontieren. Zum fairen Konfrontieren gehört, dass ich zwar möchte, der Schüler soll sein Verhalten ändern. Mir ist aber wichtig, dass seine Selbstachtung erhalten, dass die Qualität unserer Beziehung bewahrt bleibt und dass der Schüler mithelfen kann, kreative Ideen zu entwickeln, wie der Konflikt gelöst werden soll.

Glauben oder empirische Überprüfung?

Im Lehrertraining nach Gordon muss nichts einfach als Glaubenssatz hingenommen werden. Alle Übungen sind soweit operationalisiert, dass der Teilnehmer die Thesen am eigenen Leibe erfahren kann und selber spürt, ob er es lieber mag, zum Beispiel in Ich- oder in Du-Botschaften angesprochen zu werden. Seine kommunikative Kompetenz steigt sowohl in bezug auf seine empathischen wie auch in bezug auf seine konfrontativen Fähigkeiten.

Wissenschaftliche Untersuchungen

Es gibt wissenschaftliche Beweise, dass Ich-Botschaften jedem anderen Interventionsstil überlegen sind und störendes Verhalten in Schulzimmern reduzieren. Ronald Carducci hat in seiner Dissertation an der Universität von Nevada einen Vergleich von Ich-Botschaften mit Befehlen bei der Bekämpfung von störendem Verhalten in Schulzimmern durchgeführt und ganz eindeutig herausgefunden, dass die Anwendung von Ich-Botschaften ohne Androhung von Konsequenzen, ohne Belohnung oder Bestrafung, störendes Verhalten wirkungsvoller reduziert. Ich-Botschaften waren erfolgreicher als Befehle, um die Häufigkeit von verbalen und nicht-verbalen Störungen (Dreinsprechen, Herumläuferei) herabzusetzen.

Der (gesprächs-)psychotherapeutische Ansatz scheitert

Wir folgern, dass sowohl im Bereich der öffentlichen, staatlichen Schulen mit ihrer Organisationsstruktur, wo der Lehrer Beamter ist, der jederzeit ersetzt werden kann, und das System trotzdem weiterläuft, dass aber auch in einem freiheitlich demokratisch geführten Schulsystem das rein personorientierte Verfahren nach Rogers scheitert, weil ihm die Dimension der Konfrontation fehlt, respektive diese zu wenig operationalisiert ist, als dass der Lehrer sie als praktizierbare Fähigkeit erlernen könnte. Pädagogik ist weder eine wertfreie Wissenschaft noch eine wertfreie Praxis. Tausch und Tausch belegen, besonders deutlich in ihrer 7. Auflage, dass Erziehungsziele nicht wissenschaftlich definiert werden können, sondern weitgehend Glaubenssache oder eben Wertvorstellungen sind. Sie stellen ihre pädagogischen Grundüberzeugungen in der vorgenannten Auflage klar heraus und stehen dazu, dass sie solche Ziele anstreben, ohne dass diese im Sinne der Wissenschaftlichkeit beweisbar wäre.

Gruppendynamische Abläufe und Prozesse

Signer hat in seinem Buch «Lehrerverhaltenstraining» (Beltz, 1976) Kritik am Modell von Tausch geübt, indem er aus gruppendynamischer Sicht die These vertritt, dass der Lehrer nicht kampfflos seine Führungsposition preisgeben soll, sondern dass in einem länger dauernden Prozess die Klasse den «Vater quasi absetzen» müsse. Dann erst wird eine partnerschaftlich-demokratische und sozial-integrative Kooperation möglich. Aus dem Wissen um gruppendynamische Prozesse und Abläufe meint Signer, dass der Verzicht auf die Ausübung der Führungsfunktion durch den Lehrer Verwirrung stifte und nicht zum intendierten Ziel der sozial-integrativen Kommunikation führen könne. Etwas Ähnliches stellen wir fest: Wenn der Lehrer nicht führt und ab und zu auf Methode 1 (Ich gewinne) zurückgreift, wird er keinen Einfluss auf den Kommunikations- und Kooperationsstil in seiner Klasse haben. Wenn er von Methode 2 aus startet (Die Schüler gewinnen auf Kosten des Lehrers), dann hat er weder Einwirkungsmöglichkeiten noch Einfluss auf den Kommunikationsstil der Schüler. Nur wenn der Lehrer als Führer anerkannt wird, kann er wirkungsvoll Haltungen und Einstellungen im kommunikativen und kooperativen Bereich beeinflussen. Dazu gehören sehr wohl Empathie, Annahme und Einfühlung, aber auch die Fähigkeit, störendes Verhalten zu konfrontieren, störendes Schülerverhalten nicht einfach zu schlucken. Verzichtet der «therapeutische», nur annehmend-einfühlende Lehrer darauf, besteht die Gefahr, dass er psychosomatisch reagiert, depressiv wird, oder aus dem Feld geht, in einen anderen Job wechselt, und auf Seiten der Schüler sich Frustration und Enttäuschung breit machen über die mangelnde Führungsbereitschaft des Lehrers. Diese Feststellungen dürften auch ein Erklärungsmodell für den «Praxischock» und die «Konstanzer Wanne» sein. «Besser machen» ist bekanntlich für viele Lehreranfänger eine wichtige Motivation. Sie nehmen sich vor, keinesfalls autoritär, autokratisch Schule zu geben, wie sie es bei ihren Lehrern erlebt haben. Nicht selten reagieren sie dann antiautoritär,

verfallen dem Stil des *laissez faire*, der gekennzeichnet ist durch die Unfähigkeit zu konfrontieren, sich selbst zu behaupten und seinen Führungsanspruch auszuüben.

«Konfrontation» in den psychotherapeutischen Modellen

Am Rande mag interessieren, dass die Frage der Konfrontation auch die psychoanalytischen und psychotherapeutischen Schulen scheidet. Wir meinen, dass dies ein Hauptunterscheidungsmerkmal sei zwischen z.B. orthodoxer Psychoanalyse und interventionsfreudiger Gestalttherapie oder zwischen immer alles verstehender Gesprächstherapie (wenn die Forderung nach Echtheit vergessen geht) und sehr direktiven Methoden, der Bioenergetik als Beispiel. Nach unserer vorläufigen und vorsichtig formulierten These meinen wir, dass sich Gordons Modell auch in der Therapie als Verhaltensmodell für den Therapeuten eignet und dass Klienten, welche ihre Probleme dem Therapeuten aufladen, im Rahmen ihrer Belastbarkeit ebenso konfrontiert werden müssen wie Schüler im Schulbereich. Aber diese Diskussion soll an einem andern Ort fortgesetzt werden.

Zusammenfassung

Aus der Verhaltensbeobachtung von personzentrierten Psychotherapeuten im Lehrerverhaltenstraining nach Gordon wird geschlossen, dass das personzentrierte Modell im pädagogischen Bereich nicht anwendbar ist. Dies aus Gründen der Strukturen sowohl in staatlichen Schulen als aber auch im Bereiche

freiheitlicherer, mehr «selbstverwalteter» Schulstrukturen. In beiden Organisationsstrukturen wird Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung des Lehrers erforderlich sein. Sicher ist es günstig, wenn er analysiert ist und seine unbewussten Konflikte nicht auf die Schüler projiziert. Dimensionen einer Schulorganisation wie föderalistische Struktur, überblickbare Grösse, grösstmögliche kreative Freiheit, Wegfall von Stoff- und Lehrplandruck sowie Wegfall der Noten setzen zwar bessere Bedingungen für die Verwirklichung humanistischer, personzentrierter Erziehungsziele als harte, kalte, administrativ verkrustete Organisationsformen, wie sie im Staatsschulbereich oft angetroffen werden (Beispiel: Jede gute Idee versandet spätestens bei der zweiten vorgesetzten Behörde). Der Lehrer kann nur im sozial-integrativen, demokratisch-partnerschaftlichen Stil erziehen, wenn er vorerst seine Führungsaufgabe wahrnimmt, wenn er zu konfrontieren gelernt hat und die beiden Seiten seiner Fähigkeiten in einer gesunden Balance stehen, nämlich Einfühlung/Empathie sowohl wie auch Durchsetzung/Selbstbehauptung. Wir verstehen Lehrer, wenn sie die personzentrierte Psychotherapie als pädagogischen Ansatz ablehnen. Therapieformen, welche die Verhaltensdimension der Abgrenzung, Durchsetzung, Selbstbehauptung, ja sogar Provokation (zu Auseinandersetzung und persönlichem Wachstum) enthalten, könnten für die Pädagogik fruchtbare Ansätze sein. Gestaltpädagogik (mitunter «Integrative» genannt) könnte diese Bedingung erfüllen; ist aber heute noch zu wenig entwickelt als lehr- und lernbares Modell. Die themenzentrierte Interaktion strebt zwar nach «Balance», gibt aber auch wenig konkrete Konfrontationsanleitung. Es wäre utopisch, nur mit Empathie, Einfühlung und Verstehen in der Schule unterrichten und erziehen zu wollen. Wir meinen, dass das Modell von Gordon praktikabel ist, weil es zur geforderten Balance beiträgt und als Modell auf zwei Beinen steht. Beide «Beine» müssen gesund und kräftig entwickelt sein, damit sie zum Gehen tauglich sind.



Die gute
Schweizer
Blockflöte

Publikationen:

- Haltung und Halt in Psychologie und Heilpädagogik, Huber, Bern 1964.
- Ziele und Inhalt des Lehrertrainings nach Gordon, in: Wissenschaft und Praxis, Aregger (Hrsg.) Sauerländer, Aarau 1982
- Wieviel Psychologie und Therapie braucht ein Erzieher? Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 26, 1983
- Lehrer lernen mit Schülern sprechen. Brückenbauer, Nr. 5, 1982
- Demokratie ist lernbar. Basler Zeitung, Nr. 159, 1981
- Wer hat das Problem? Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 30-33, 1980
- Amerikanische Untersuchungen über die Auswirkungen von Lehrerverhaltenstraining bei kriminellem Schülerverhalten. In: Bäuerle Siegfried (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining, Wolf, Regensburg, in Vorb. (1985).

Literaturverzeichnis

- Bach G.R. Wyden P., Streiten verbindet, Gütersloh 1970
Carducci Ronald, Vergleich von Ich-Botschaften mit Befehlen bei der Bekämpfung von störendem Verhalten in Schulklassen, Diss. University of Nevada, 1975
Freud Anna, Das Ich und die Abwehrmechanismen, Kindler, München, 1964 (1936)
Freud Sigmund, Gesammelte Werke, Fischer Frankfurt 1961³
Gordon Thomas, Lehrer/Schüler-Konferenz, Hoffmann/ Campe, Hamburg 1974
Gross-Gstöhl Edith, Atemformen von Psychotherapeuten, i. Vorb. (1985)
Miller Alice, Das Drama des begabten Kindes, Suhrkamp, Frankfurt 1979
Riemann Fritz, Grundformen der Angst, Reinhardt, München/Basel 1936
Rogers Carl R., Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Kindler München, 1975
Sauter Friedrich, Psychotherapie der Schule, Kösel, München 1983
Schmidbauer Wolfgang, Die hilflosen Helfer, Rowohlt, Reinbek, 1977
Signer Ruedi, Lehrerverhaltenstraining, Diss. Uni Zürich, Beltz 1976
Tausch R. und Tausch A., Erziehungspsychologie, Göttingen 1973⁷

Die «Brummer» – unsere musikalischen Sorgenkinder*

Hans Pimmer



Hans Pimmer, geb. 1931 i. Prag/Konservatoriumsabschlussprüfung 1970, Kompositionsunterricht privat b. Prof. Dr. Sachsse und Prof. Lehner (München), Universitätsstudium in Kunstgeschichte und Musikwissenschaft (Salzburg, Regensburg), ab 1952 Unterrichtspraxis an Grund- und Hauptschulen/Veröffentlichungen.

3. Mehr Betreuung als Förderung

Wer sein Herz vom Schicksal der Brummer in Beschlag nehmen lässt, dem wird individuelle Hilfestellung an ihnen bald zu einer musikalischen Gewissensfrage werden. In die Nähe der Heilpädagogik werden die Probleme der Brummer vor allem durch einen erheblichen Anteil an psychologischen Aspekten gerückt. Dabei wird an der musikalischen Fehlentwicklung einmal Verbogenes wieder gerade zu biegen und ein andermal Versäumtes nachzuholen sein. In Anbetracht der häufig sehr verhärteten Situation bei den betreffenden Kindern sowie angesichts der erst vorzubereitenden musischen Grundfertigkeiten können wir nicht den für uns so geläufigen Weg über die Forderung zur Förderung gehen. In ganz kleinen Schritten werden wir

* Dieser Beitrag ist die Fortsetzung des gleichnamigen Aufsatzes, erschienen in Heft 2 des letzten Jahrgangs der «schweizer schule», S. 71ff.