

Abschlussarbeit

Lehrgang „Psychologische/r Berater/in – Psychologie“

Potenzialentfaltung bei jungen Menschen

Acht Voraussetzungen zur Entfaltung der inneren

Werdemöglichkeiten

Dr. Ruth zum Kley

Studennummer 315217

Pater Delp Str. 14

50737 Köln

VORWORT

„Potenzialentfaltung bei jungen Menschen“, das ist ein Thema, das mich persönlich und beruflich schon länger beschäftigt. Was mich bewegt ist, dass ich so viele (junge) Menschen erlebe, die bei der Entfaltung ihrer inneren Werdemöglichkeiten gestört werden. Wir hindern sie durch die Art, wie wir miteinander umgehen und durch unsere eigenen Grenzen und Ängste. Wie aber können wir zu einer Kultur der Potenzialentfaltung kommen? Die aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie helfen uns Antworten zu finden. Und sie stärken all diejenigen, die schon immer gesagt haben, dass wir die Art unserer Beziehungen so gestalten können, dass wir die Entfaltung der Potenziale möglich machen. Nicht nur bei unseren Kindern, sondern auch bei uns selbst.

In der vorliegenden Arbeit habe ich versucht acht Voraussetzungen aufzustellen, die unsere Grundhaltung betreffen und die das Werden der inneren Möglichkeiten unterstützen. Es geht um eine wertschätzende Haltung uns selbst und anderen gegenüber. Bei der Ausführung meiner Thesen berufe ich mich auf die angeführte Literatur, beziehe aber auch Erfahrungen aus meiner Arbeit ein.

Als Theaterleiterin, Regisseurin und Trainerin habe ich auf verschiedenen Wegen immer wieder mit jungen Menschen zu tun. Vor allem aber mache ich zusammen mit meinen Kollegen/innen aus dem Theaterbereich Workshops in Schulen, in denen wir mit Kindern und Jugendlichen Theaterspielen, aber auch andere Methoden einbeziehen. Hier erlebe ich so viele junge Menschen, die anfangen zu strahlen, wenn sie sich gesehen fühlen, dass mich die Frage interessiert hat, was da sein muss, damit die Augen leuchten.

Die Auseinandersetzung mit den Thesen war auch für mich ein Prozess der Bewusstwerdung der eigenen Haltung. Während ich über bedingungsloses Akzeptieren geschrieben habe und ich damit in meiner Rolle als Trainerin auch bewusst umgehe, habe ich mich im Alltag immer wieder bei Vergleichen und Bewertungen ertappt. Die Arbeit ist daher auch eine Aufforderung, sich bewusst zu fragen, in was für einer Gesellschaft wir leben möchten – um dann Verantwortung zu übernehmen.

INHALTVERZEICHNIS	Seite
<u>Einleitung</u>	5
<u>I. Leistungsorientierte Schulen</u>	6
I.1. Der gewachsene Druck	6
I.2. Die vorherrschende Angst beim Lernen	8
I.3. Objektbeziehungen	10
I.4. Verkannte ‚Genies‘	12
<u>II. Eine Kultur des Miteinanders und der Potenzialentfaltung</u>	13
II.1. Die Begrifflichkeiten: Potenziale – Talente – Begabungen	14
II.2. Eine Schule der Potenzialentfaltung	16
II.3. Acht Voraussetzungen für eine Schule der Potenzialentfaltung	17
II.3.1. Voraussetzung 1: Erfüllung der „zwei Grundbedürfnisse“	18
II.3.2. Voraussetzung 2: „ Subjekt-Subjekt-Beziehungen“	19
II.3.3. Voraussetzungen 3 bis 5, die dem „schülerinnen- und schülerzentrierten Unterricht“ zuzuordnen sind	21
II.3.3.1) Voraussetzung 3: Präzises einführendes Verstehen und Empathie	22
II.3.3.2) Voraussetzung 4: Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung	23
II.3.3.3) Voraussetzung 5: Kongruenz und Echtheit	24
II.3.4. Voraussetzung 6: Emotionale Berührung und Begeisterung	24
II.3.5. Voraussetzung 7: „Annahme einer Aktualisierungstendenz“	25
II.3.6. Voraussetzung 8: „Selbstbestimmung“	26
II.3.7 Fazit	27
II.4. Rolle der Lehrer/innen	28

<u>III. Schulen der Potenzialentfaltung (ausgewählte Konzepte)</u>	29
III.1. Vier Konzepte – kurz dargestellt	29
III.2. Untersuchung der Modelle mit Blickrichtung auf die Voraussetzungen	30
III.2.1. „Zwei Grundbedürfnisse“	30
III.2.2. „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“	31
III.2.3. Schülerinnen- und schülerzentrierter Unterricht	32
III.2.3.1) Präzises einführendes Verstehen und Empathie	32
III.2.3.2) Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung	33
III.2.3.3) Kongruenz und Echtheit	33
III.2.4. Emotionale Berührung und Begeisterung	34
III.2.5. Annahme einer „Aktualisierungstendenz“	35
III.2.6. „Selbstbestimmung	35
III.2.7. Fazit	36
<u>IV. Theater im Kontext der Potenzialentfaltung</u>	37
IV.2. Die Rolle der Kunst mit dem Schwerpunkt auf Theater	37
IV.3. (Unsere) Theaterarbeit im Kontext von Potenzialentfaltung	38
IV.3.1. „Zwei Grundbedürfnisse“	38
IV.3.2. „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“	39
IV.2.3. Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzentrierte Theaterarbeit	39
IV.2.3.1) Präzises einführendes Verstehen und Empathie	39
IV.2.3.2) Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung	40
IV.2.3.3) Kongruenz und Echtheit	40
IV.2.4. Emotionale Berührung und Begeisterung	41
IV.2.5. Annahme „Aktualisierungstendenz“	42
IV.2.6. Selbstbestimmung	43
IV.3. Fazit	43
<u>V. Schlusswort</u>	44

EINLEITUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu fragen, wie wir allgemein, aber vor allem auch in unseren Schulen, zu einer Kultur der Potenzialentfaltung kommen und welche Grundhaltung die Entfaltung von Potenzialen ermöglicht. Es geht also um eine Vision, die bisher selten umzusetzen versucht wird. Die meisten unserer Schulen haben eine leistungsorientierte Kultur und eine wertende Haltung. Ich behaupte, dass sich hier Potenziale nicht oder nur schwer entfalten können. Weiter behaupte ich, dass acht – unsere Grundhaltung betreffende – Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich Potenziale entfalten können.

In der vorliegenden Ausführung geht es um die Frage nach der Kultur, um Voraussetzungen auf der Beziehungsebene und nicht um konkrete schulische Wege und Instrumente. Denn: Die Kultur, die wir schaffen, bestimmt über die Wahl der Instrumente. Die jeweilige Kultur ist das Fundament. Sie ist unsere Grundhaltung und bestimmt (mit) über unsere Handlungen und über die Werkzeuge. Dito: Es geht um die kulturellen Aspekte, die erfüllt sein müssen, damit sich Potenziale entfalten können.

Die aufgestellten Thesen gilt es zu belegen. Daher wird im I. Kapitel die leistungsorientierte Kultur der Regelschulen hinterfragt. Im II. Kapitel geht es um die Kultur der Potenzialentfaltung und um die acht behaupteten Voraussetzungen. Im III. Kapitel wird auf Schulmodelle eingegangen, die eine Kultur der Potenzialentfaltung leben. Im IV. Kapitel gebe ich einen Einblick in das, vom Kölner Künstler Theater¹ verantwortete, ‚Theaterspielen‘ an Schulen. Hier geht es darum, die kulturelle Wirkkraft von Kunst aufzuzeigen und zu untersuchen, ob wir mit unserer Arbeit die behaupteten Voraussetzungen erfüllen. Das V. Kapitel beinhaltet das Schlusswort.

¹ Das Theater wird von meinem Mann und mir geleitet. Als promovierte Kulturmanagerin bin ich für das Management verantwortlich. Darüber hinaus mache ich Regie und leite die Trainings. Wir arbeiten vor allem mit Theater, aber auch mit Tanz und Musik, in Kombination mit Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Potenzialentfaltung sowie mit Entspannungs- und Atmungstechniken. Unsere Teilnehmer sind vor allem junge Menschen ab 11 Jahre, aber auch Grundschüler/innen. In der Regel arbeiten wir eine Woche bis zwei Monate mit den Schülern. Länger sind wir selten dort, da das kaum möglich ist, ohne Teil der Schule zu werden. Um zu verdeutlichen, dass wir nicht als Lehrer/innen kommen, stellen wir uns mit Vornamen vor und bieten das Du an. Und wir versuchen jede Bewertung und Bestrafung und weitgehend auch Belohnungen zu vermeiden. Wir sind derzeit zu sechst: 1 Regisseurin, 2 Schauspielerinnen, 1 Puppenspielerin, 1 Musiker, 1 Therapeutin und 1 Pädagogin.

I. Leistungsorientierte Schulen

Fragt man Lehrer/innen und Schüler/innen, wie es ihnen an unseren Schulen geht, bekommt man, so HÜTHER², entmutigende Antworten. Verschiedene Studien bestätigen, dass die Menschen an unseren Schulen nicht glücklich sind. So besagt eine Studie³, dass im internationalen Vergleich Kinder nirgendwo so ungerne zur Schule gehen, wie in Deutschland. Auf die Frage, wann Noten sinnvoll sind, antwortet zum Beispiel KLIEME⁴, dass Noten für die Schüler eigentlich nie sinnvoll sind. Lernfreude und Leistungen profitieren von differenziertem Feedback wesentlich mehr. Dennoch – so eine andere Studie⁵ – wünschen sich ‚die Deutschen‘ eine leistungsorientierte Schule. Da die Situation komplex ist, möchte ich zunächst auf die vorherrschende leistungsorientierte Kultur eingehen.

I.1. Der gewachsene Druck

Wenn wir mit Schulen arbeiten stellen wir ebenfalls fest, dass viele Schüler/innen – und auch Lehrer/innen – unglücklich oder unzufrieden wirken. Diese Stimmung hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Das liegt vielleicht daran, dass alle Schulformen mit neuen Anforderungen und Veränderungen zu tun haben. Nach unserem Eindruck (und bestätigt durch verschiedene Gespräche mit Lehrern/innen) hat in Grundschulen und an Gymnasien – vor allem in denen mit Schulzeitverkürzung – der Druck zugenommen. Dadurch bedingt ist es schwieriger, individuell auf die Vielfältigkeit der jungen Menschen einzugehen. Die Themen, zu denen wir arbeiten, bestätigen, dass das Miteinander schwieriger wird und dass Mobbing und andere Formen der Gewaltausübung häufiger geworden sind. Mit Realschulen haben wir weniger Erfahrung, aber auch dort ist der ‚Stress‘ gewachsen. Hauptschulen haben erstens Existenzprobleme, was Druck und damit auch Angst hervorruft. Zweitens sind dort viele Schüler/innen, die mit ihren Potenzialen verkannt wurden und als unzureichend gelten. Drittens wird diese Schulform derzeit zum Auffangbecken für geflüchtete und eingewanderte Kinder und Jugendliche mit wenig

² Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 163f und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 112ff. – Mit Lehrer/innen sind in der Regel auch die Sozialarbeiter/innen und andere Betreuer gemeint.

³ Vgl. <http://www.news4teachers.de/2016/02/internationaler-vergleich-nirgends-sonst-gehen-kinder-so-ungern-zur-schule-wie-in-deutschland/>

⁴ Vgl. KLIEME in: Spektrum der Wissenschaft, 03/2016, S. 41.

⁵ Vgl. http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_71023362/bildung-deutsche-wuenschen-sich-leistungsorientierte-schule.html

Schulbildung. Hier stoßen teils traumatisierte Jugendliche (geflüchtete Syrer und Iraker mit Kriegs- oder Terrorerfahrungen oder junge Roma, die sich noch nie irgendwo angenommen oder gewollt gefühlt haben) auf Jugendliche, die sich ebenfalls nicht gewollt fühlen (schließlich sind sie auf einer Schule für ‚Looser‘).⁶ Lehrer/innen nennen uns zunehmend – und von uns ungewollt – Diagnosen (wie ADHS, Autismus, Legasthenie) oder Einschätzungen (wie „schwierige(r) Schüler/in“, „den/die müssen sie wahrscheinlich rausschmeißen“ usw.).⁷

BROHM/ENDRES⁸ kommen zu dem gleichen Schluss: Die Stressempfindung ist höher und der Psychopharmaka-Konsum (ADHS) wächst. Motivations- und Disziplinprobleme werden gravierender. Auch die Burn-out- und Depression-Fälle werden mehr – bei Schüler/innen und Lehrer/innen. Diese Schwierigkeiten gehen mit Verhaltens- und Lernproblemen von Schüler/innen sowie mit Gewalt in Schulen einher: Soziale Exklusion, Mobbing, Cybermobbing und andere Gewalttaten passieren alltäglich. Risikogruppen sind Jungen, Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch niedrig statuierten Familien und / oder mit Migrationshintergrund. Die Risikowahrscheinlichkeit, dissozial zu werden, ist hier fast doppelt so hoch.⁹

Auch wenn das Thema der Objektbeziehungen erst im übernächsten Kapitel kommt, möchte ich schon anführen, dass die verbreitete Haltung Kinder ‚in Schubladen zu stecken‘, eine zerstörerische ist. Sie hat zur Konsequenz, dass viele Kinder ihre Potenziale nicht entfalten können.¹⁰ Auf der Suche nach den Ursachen

„stoßen wir mit Elementarwucht auf die systemischen und psychosozialen Grundlagen eines an Effektivitäts- und Effizienzerwägungen ausgerichteten Bildungssystems.“¹¹

⁶ Wir (als Theater) arbeiten nicht zu den Traumata.

⁷ Häufig sind es dann genau die Schüler/innen, über die sie ihre Meinung im Laufe des Workshops ändern „müssen“ – siehe Kap. IV.

⁸ Folgender Abschnitt Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 7f, 13ff, 29. Ebenda: In NRW werden immer mehr Kinder kurzzeitig stationär behandelt. Seit 2009 um 50 % gestiegen. Und 52.000 Kinder Jugendliche wurden in NRW 2011 ambulant wegen Depressionen behandelt. Siehe: EICHINGER-BÖSSNER, Ulm 2012, S. 68ff. Sowie: HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S.132f.

⁹ Siehe auch STAMM in STAMM, Bern 2014, S. 375ff: Aktuell geht in unseren Schulen ein großes Potenzial an guten Leistung verloren, weil der Erfolg von der Herkunft abhängt. Daher gibt es v. a. bei Kindern mit Migrationshintergrund viele Underachiever.

¹⁰ Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 139, 55 sowie HÜTHER in WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN, Salzburg 2013, S. 10: „Sobald wir auf irgendjemandes Stirn schreiben, da wird nix mehr draus, sobald wir jemanden diagnostizieren (...) haben wir ein Problem geschaffen. Und zwar wir für das Kind.“

¹¹ BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 13.

Als strukturelle Gründe führen BROHME/ENDRES die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems, dessen geringe Durchlässigkeit und die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit an. Psychosozial weisen sie auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Werte und veränderten familiären Konstellationen sowie den erhöhten Leistungsdruck hin. Zudem kommt es zu immer neuen Bildungsstandards, zu neuen Formen des Qualitätsmanagements, der Evaluationsmodelle usw..¹² Diese wachsenden Anforderungen führen zu stärkerem Druck und damit zu Angst.

I.2. Die vorherrschende Angst beim Lernen

Was aber sind die Folgen? HÜTHER¹³ hält fest, dass jede Art von Verunsicherung oder von Angst in unserem Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe erzeugt. Unter diesen Bedingungen können die über die Sinneskanäle eintreffenden Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen werden und es kann nichts Neues dazu gelernt werden. Oft ist das Durcheinander im Kopf sogar so groß, dass auch bereits Erlerntes nicht mehr genutzt werden kann. Das Einzige was dann noch funktioniert sind sehr früh entwickelte, fest eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster: Angriff (Schreien, Schlagen), Verteidigung (nicht mehr hören, sehen, wahrnehmen wollen, stur bleiben) oder Rückzug (Unterwerfung, Verkriechen, Kontaktabbruch). Die Folge ist der Verlust der Offenheit, der Neugier und des Vertrauens – damit die Fähigkeiten die Potenziale zu entfalten. Hierbei scheitert aber kein Kind an sich selbst sondern an den Bewertungen, Maßregelungen und Ratschlägen anderer. HÜTHER spricht hier von

„einer vorherrschenden Kultur der gegenseitigen Abwertung, in der sich die Menschen gegenseitig wie Objekte behandeln.“¹⁴

ROSENBERG¹⁵ nimmt Bezug auf diese Kultur der Entwertung und Objektbeziehungen und stellt fest, dass wir in unserer Kultur eine Person sehr schnell ent-

¹² Siehe auch WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN, Salzburg 2013, S. 43ff.

¹³ Vgl. HÜTHER, Göttingen 2016, S. 27, 108. Siehe zudem: HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 60ff und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 80f. Sowie: BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 72f. Sowie: LUEGER; Wien 2014, S. 92f: Auch Vergleiche zwischen Schülern/innen sind zu vermeiden, da ein Vergleich von Leistungen vorgenommen wird, die in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind. In dieselbe Richtung argumentiert auch die Hirnforschung, in dem diese darauf hinweist, dass die Belohnung und Belobigung Einzelner in Anwesenheit Anderer für viele wie eine Bestrafung wirkt (im limbischen System).

¹⁴ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 139.

¹⁵ Folgendes Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S.99, 102f, 109f.

menschlichen, weil wir sie in Schubladen stecken. Dann sehen wir den anderen als Stereotype und nicht Individuum.¹⁶ Die Folge beschreibt HÜTHER:

„(...) nicht nur die jeweilige Tätigkeit (Lernen und Üben), sondern auch der Ort (Kindergarten oder Schule) und sogar die betreffende Person (die Erzieherin oder der Lehrer) [sind] fortan angstbesetzt << wahrgenommen (...) werden. Das freilich sind die schlechtesten Voraussetzungen für die weitere Entfaltung von Offenheit, Interesse und Kreativität. Aus der Stressforschung ist hinreichend bekannt, was die Entstehung und Ausbreitung von Angst verhindert: Vertrauen.“¹⁷

Wenn wir wissen wollen, warum an unseren Schulen Angst beim Lernen herrscht, gilt es zu fragen, was wir überhaupt unter Lernen verstehen. Zunächst möchte ich ein 9-jähriges Kind zitieren, mit dem ich über Schule gesprochen habe. Auf meine Frage, wie sie zum Beispiel Mathe lernen, war die Antwort: „Wir lernen das nicht, wir sollen das wissen.“¹⁸ Das deckt sich mit einer Einschätzung von HÜTHER:

„Wenn unter Lernen die Aneignung von Wissen verstanden wird, das in einem Lehrplan vorgegeben, in Schulstunden unterrichtet und in Leistungskontrollen überprüft wird, kann diese sehr eng gefasste Form des Lernens nur schwer und auch nur manchen Kindern gelingen. Alle anderen verlieren allzu leicht ihre Lust dabei und betrachten das Lernen fortan als eine frustrierende Last.“¹⁹

Pädagogen verstehen sich als Wissensvermittler (und werden so gesehen) und Schüler sollen das vermittelte Wissen lernen. Hierbei sollen sie ihre eigene Art und Weise, ihre eigenen Interessen und damit ihr Wesen vernachlässigen.²⁰ Aus neurobiologischer Sicht kann das nicht gut gehen:

“Schülergehirne sind keine Fässer, die man mit Wissen füllen kann. Schüler nutzen ihr Gehirn ständig, um zu lernen. Allerdings lernen sie nicht unbedingt das, was Eltern, Lehrer oder Schulbehörden für wichtig halten. Lernen ist ein aktiver Prozess, in dessen Verlauf es im Gehirn zur Wahrung und Stabilisierung von neuronalen Netzwerken und damit zur Verankerung und Erweiterung von Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten kommt. Dies geschieht allerdings nur dann, wenn Schüler den Erwerb dieser Kenntnisse für sich und ihre eigene Lebensgestaltung als bedeutsam erachten.“²¹

¹⁶ HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 96 und Vgl. S. 97: „Wer nach wie vor meint, Kinder mit Bestrafung und Belohnung dazu bringen zu müssen, sich so zu verhalten, wie er das möchte, erzieht nicht. Er richtet ab. Dressiert. Ein Kind erlebt diese Versuche als Verletzung seines tiefsten Bedürfnisses nach Verbundenheit. Es macht die schmerzvolle Erfahrung, dass es so, wie es ist, nicht richtig ist, und dass sie sich so verhalten muss, wie es seine Erzieher wünschen, damit es von ihnen wieder angenommen wird und dazugehören darf.“

¹⁷ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 159. Zudem: HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 76.

¹⁸ Die Autorin im Gespräch mit einem Grundschulkind (4. Klasse), am 08.04.2016. Hier lässt sich – wie an so vielen Stellen – die Weisheit von Kindern erkennen, die uns in vielem voraus sind, wenn wir sie lassen.

¹⁹ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 10.

²⁰ Siehe auch: HÜTHER, Göttingen 2014 als Ganzes sowie LARGO, München 2011, S.17f.

²¹ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 113. Vgl. zudem: HÜTHER, Göttingen 2016, S. 103 ff: Wir wissen heute, dass neue Erfahrungen zu neuen Verschaltungen zwischen Milliarden von Nervenzellen führen, so dass unser Gehirn lebenslang lernfähig ist. Aber nur dann, wenn wir die Inhalte als be-

Wir lernen also nur, wenn wir einen Sinn darin sehen, uns das neue Wissen anzueignen. Wir müssen aktiv begriffen haben, was andere vor uns gemeint haben könnten. Statt sich mit den neuen Erkenntnissen auseinanderzusetzen, herrscht an den meisten unserer Bildungseinrichtungen weiter die tradierte Vorstellung von Lernen.²² Die Folge ist, dass junge Menschen die Lust am Lernen verlieren.

1.3. Objektbeziehungen

In unserer derzeitigen Kultur des Wettbewerbs und des Leistungsdruck machen wir uns also gegenseitig zu Objekten. Welche Haltungen (und damit Bewertungen) uns prägen, hat auch mit dem Anpassungsprozess zu tun, den wir durchlaufen:

„Ohne es selbst zu merken, entfernt sich der betreffende Mensch im Verlaufe dieses Anpassungsprozesses immer weiter von dem, was sein Denken, Fühlen und Handeln ursprünglich, also noch ein kleines Kind war, primär geprägt hatte: die eigene Körpererfahrung und die eigene Sinneserfahrung. Indem er all das zu unterdrücken beginnt, was bisher der selbstverständlichste und ureigendste Teil seiner Selbst war, wird er sich selbst zunehmend fremd.“²³

Auch ROGERS²⁴ geht auf die Objektbeziehungen ein und stellt fest, dass wir in fast jeder Phase unseres Lebens belohnt, bestraft und damit beurteilt werden: ‚das ist gut‘, ‚das ist schlecht‘, ‚eine Eins wert‘, ‚ein Fehler‘. Er vermutet, dass solche Beurteilungen einen gewissen sozialen Nutzen für Institutionen und Organisationen wie Schule und Beruf besitzen. Der Nachteil ist aber eklatant: Diese Bewertungen (egal ob negativ oder positiv) verhindern die persönliche Entfaltung und können daher nicht in hilfreichen Beziehungen münden. Aber auch sie prägen uns, da sie emotional verankert sind: Wir lernen das, was für uns Bedeutung hat. Diese emotionale Aufladung kann, so HÜTHER²⁵, über drei Wegen geschehen:

- 1) Über die eigene Entdeckerfreude: Der Lerninhalt selbst ist bedeutsam (intrinsische Motivation).²⁶
- 2) Über die Bedeutsamkeit der Person, von der etwas gelernt wird: Die emotionale Beziehung führt zu der emotionalen Aufladung des Lernstoffs.

deutsam erachten. Siehe: HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 13 sowie HÜTHER, Göttingen S. 104. Und EICHINGER-BÖSSNER, Ulm 2012, S. 98.

²² Siehe HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 152ff. und HÜTHER, Göttingen 2016, S. 68, 138. Und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 122f.

²³ HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 55

²⁴ Vgl. ROGERS, Stuttgart 2014, S. 68f

²⁵ Vgl. HÜTHER, Göttingen 2016, S. 63ff, 116 sowie HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 10.

²⁶ Siehe HÜTHER, Köln 2016, Vortrag: In seinem Vortrag auf der didacta ist Gerald Hüther ebenfalls auf das Thema der Freude beim Lernen eingegangen.

3) Über eine Androhung von Bestrafung oder dem Versprechen von Belohnung: So wird vor allem gelernt, Strafen zu vermeiden oder Belohnungen zu erreichen.²⁷ Wir benutzen andere Menschen als Objekte, um bestimmte Ziele zu erreichen. Diese Art der Beziehung und des Lernens war vielleicht zu früheren Zeiten angebracht, ist es aber heute nicht mehr.²⁸ Dennoch herrscht immer noch die Vorstellung, so HÜTHER,

„dass Schüler zum Lernen motiviert werden müssen und dass das am besten funktioniert, indem sie zu Objekten von Erwartungen und Bewertungen von Belohnungen und Benotungen, von Unterrichts- und sonstigen Fördermaßnahmen gemacht werden.“²⁹

Hierdurch kommt es zu einem Kreislauf der Objektmachungen, auf den HÜTHER³⁰ eingeht: Die Objektbeziehungen rufen schmerzhaft Gefühle hervor. Um den Schmerz zu überwinden lernen junge Menschen entweder andere oder sich selbst wiederum zum Objekt zu machen. Erstere machen ihre Betreuer zum Objekt – zunächst durch Bewertungen („doofer Lehrer“) und später auch durch ihre Handlungen (andere manipulieren, hintergehen, ausnutzen). Das gibt ihnen ein Gefühl der (Ersatz-) Befriedigung, aus dem in seiner Steigerung ein Triumphgefühl wird. Letztere machen sich selbst zum Objekt, in dem sie selbst abwerten: Sie erklären sich für zu dumm, halten sich für nicht liebenswert und nicht gut genug – betrachten sich als Versager. Sie haben dann weder eine gute Beziehung zu sich noch zu anderen. Mit dem ursprünglichen Gefühl der Freude am Lernen und der wertschätzenden Offenheit gegenüber anderen hat beides nichts mehr zu tun. Nach HÜTHER³¹ ist dieser Verlust eine Folge unserer Wettbewerbskultur.³²

²⁷ Siehe: EICHINGER-BÖSSNER, Ulm 2012, S. 93ff. Vor allem wird hier betont, dass Lehrer/innen das Verhalten von Schülern/innen schnell abspeichern und die aus ihrer Sicht schwierigen Kinder in ihre Störenfried-Schublade stecken – und sie entsprechend schnell tadeln. Die betroffenen Schüler/innen fühlen sich oft ungerecht behandelt, so dass es zu Auseinandersetzungen kommt.

²⁸ Damals war der Aufbau einer möglichst streng organisierten, hierarchisch geordneten Sozialstruktur der sicherste und passende Weg. Entscheider brauchte man nur wenige. Vgl. HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 42. Anmerkung: HÜTHER bezeichnet dies Entscheider als Subjekte und die andere als Objekte. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass in dieser Struktur auch die Entscheider zu Objekten werden.

²⁹ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 66

³⁰ Vgl. HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 67ff und HÜTHER, Göttingen 2016, S. 58f, 69ff.

³¹ Vgl. HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 97 und HÜTHER, Göttingen 2016, S. 115.

³² In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage nach der Bewertung im Sinne von Benotung. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann auf das Thema nicht hinreichend eingegangen werden. Es lässt sich verweisend festhalten, dass die Regelschulen auf Leistungsvergleiche ausgerichtet sind und Noten vergeben. Und dass, obwohl sich aus Sicht der Forschung festhalten lässt, dass Noten, zumindest bis in die Mittelstufe, nicht sinnvoll sind. Für mich gehören Noten als Bewertungen zu einer Leistungskultur, die uns zu Objekten degradiert. Hier müssten (und werden teils schon) andere Modelle entwickelt und umgesetzt werden. Denn mit erzwungenen Leistungen kann

I.4. Verkannte ‚Genies‘

HÜTHER³³ führt aus, dass viele durch herausragende Leistungen bekannt gewordenen Persönlichkeiten in der Schule wenig erfolgreich waren: Thomas Alfa Edison zum Beispiel, einer der größten Erfinder in der Menschheitsgeschichte, sei stets der Schlechteste in seiner Klasse gewesen. Marcel Prousts Lehrer hätten seine Aufsätze schlecht gefunden. Pablo Picasso habe sich nie an die Reihenfolge des Alphabets erinnern können. Giacomo Puccini sei bei Prüfungen immer wieder durchgefallen und Paul Cézanne sei von der Kunstschule abgelehnt worden. Auch Persönlichkeiten des politischen oder wirtschaftlichen Lebens konnten ihre Begabungen oft erst später zur Entfaltung bringen (u. a. Nelson Mandel, Mahatma Gandhi und Winston Churchill.) Wenn man genauer betrachtet, wann erkannt worden ist, dass jemand außergewöhnliches leistet, gelangt man, so HÜTHER³⁴, zu einer ernüchternden Erkenntnis: Gerade diese Menschen sind als kleine Kinder, im Kindergarten, in der Schule und auch auf der Universität, nicht durch herausragende Leistungen aufgefallen. Im Gegenteil: Die meisten von ihnen haben sich eher dadurch hervorgetan, dass sie fehl am Platz waren. Menschen, die später durch besonderes Können auffallen (verkannte ‚Genies‘), sind in der Mehrzahl frustrierte Schulabbrecher, unmotivierte Studenten, und unangepasste Querdenker.

„Was wir heute als außergewöhnliche Fähigkeiten dieser Menschen bewundern, trat dann zutage, wenn sie taten, was Ihnen wichtig war, und nicht, was von ihnen erwartet wurde. Salvador Dali zeichnete den lieben langen Tag und Pablo Picasso weigerte sich, rechnen zu lernen. Sie malten, forschten, träumten. Und das so konsequent, kompetent und erfolgreich, wie das Ihre Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Ausbilder/innen und Dozenten/innen kaum von ihnen erwartet hätten.

sich kein (junger) Mensch identifizieren. [Vgl. HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 97f] In den „Life-Serving-Schools“ gibt es keine Noten und Tests werden nicht geschrieben, um zu prüfen, ob die Kinder gelernt haben. Sie sind stattdessen ein Feedback für die Lehrerschaft, werden sie doch am Anfang einer Lernphase gemacht, damit die Lehrer/innen wissen, was die Schüler/in noch braucht. [Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 124ff] Für LUEGER sagen die Bewertungen zudem oft mehr über den Beurteilenden aus als über den Beurteilten. [Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 77f] Das stimmt mit unseren Erfahrungen und mit HEID überein: Wenn Lehrende mit ihren Lernaktivitäten erfolgreich sind, dann liegt, gemäß einer vorherrschenden Meinung, eine entsprechende Lern- und Lehrfähigkeit vor. Sobald Lehrende jedoch bei Lernenden keinen Erfolg haben, folgern Lehrende (und auch Eltern usw.) in der Regel, dass jetzt die natürliche Grenze der Lernfähigkeit dieser Lernenden erreicht ist. Aber dieser Misserfolg kann genauso gut darin begründet sein, dass die gebotenen Lerngelegenheiten unangemessen waren. [Vgl. HEID in STAMM, Bern 2014, S.136f.]

³³ Vgl. HÜTHER, Göttingen 2016, S: 111f und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 95. Und siehe ergänzend: GRUEN, Stuttgart 2014, S. 36: Nicht-Anerkennung erleben wir als ein Sterben. – Unter Bezug auf den Psychologen W. James, der schon 1905 schrieb, dass fehlende Anerkennung des eigenen Wesens ein Ohnmachtsgefühl auslöse, das dem Sterben gleichkomme.

³⁴ Siehe HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 15f.

(...) Sie waren einfach die selbst und genügten ihren eigenen Ansprüchen. Darunter taten sie es nicht.³⁵

Diese Beschreibung deckt sich mit meiner Erfahrung in dem künstlerischen, kreativen und sozialen Bereich, in dem ich tätig bin: Oft, wenn mich jemand besonders beeindruckt, stellt sich heraus, dass der- oder diejenige in der Schule auf irgendeine Art Probleme hatte und nicht mit ihren Potenzialen und Fähigkeiten wertgeschätzt wurden. Und bis heute honorieren unsere Schulen nur die vermeintlichen Begabungen, die der Erfassung der vorgegebenen, gelehrten Inhalte dienen. Eigensinn und Kreativität werden nicht gerne gesehen, eigene Lösungswege oder Herangehensweisen eher verhindert.

II. Eine Kultur des Miteinanders und der Potenzialentfaltung

Ein Ziel sollte also sein, unsere Wettbewerbskultur zu verändern hin zu einer Kultur der Potenzialentfaltung und unsere Objekt-Beziehungen hin zu Subjekt-Beziehungen – damit es den (jungen) Menschen gut geht. Aber auch aus gesellschaftlichen Gründen ist dies wichtig: Was unsere Gesellschaft benötigt, was unsere Kinder brauchen, damit sie die Zukunftsaufgaben bewältigen können, ist die Bereitschaft sich auf neue Herausforderung einzulassen, Lust am gemeinsamen Entdecken und Gestalten sowie Verantwortungsbereitschaft.³⁶ Und genau hier liegt eine Schwierigkeit: Junge Menschen tragen zwar in der Regel die kulturellen Veränderungen, lernen aber gleichzeitig von Vorbildern. Also müssten wir es schaffen unsere eigene Grundhaltung zu verändern, damit die Jüngeren unmittelbar eine wertschätzende Haltung einnehmen können. Das geht dort am besten, wo wenig Wettbewerb herrscht, wo der Leistungsdruck niedriger ist und das Zusammenleben weniger auf Konkurrenz denn auf Gemeinschaftlichkeit basiert.³⁷

³⁵ HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 16f. Siehe : HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 17, 81, 134f, 174f.

³⁶ Siehe <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>: Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung handeln können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrerschaft und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.

³⁷ Siehe auch: HÜTHER, Göttingen 2016, S. 72, 84, 88, 156.

Nach HÜTHER bestätigen die Ergebnisse der Neurobiologie die Wichtigkeit eines Kulturwandels, denn eine zentrale Grunderkenntnis dieser lautet:

„Kinder, und zwar alle Kinder, kommen mit einer unglaublichen Lust am eigenen Entdecken und Gestalten zur Welt. (...) Das ist der eigentliche Schatz der frühen Kindheit. Und diesen Schatz müssen wir besser als bisher bewahren und hegen.“³⁸

Er fährt fort:

„Je reichhaltiger das Spektrum der Wahrnehmung, Eindrücke, Denk- und Handlungsmuster ist, das ein Kind beim Heranwachsen kennenlernen darf, je vielfältiger und intensiver die Beziehungen sind, die es zu den Phänomenen seiner Lebenswelt, zu anderen Personen und anderen Lebewesen einzugehen in der Lage ist, und je vielfältiger die Gelegenheiten sind, die es zum eigenen Entdecken und Erkunden und zum spielerischen Erproben seiner eigenen Gestaltungsmöglichkeiten findet, desto komplexer werden die Verschaltungsmuster, die es in seinem Gehirn stabilisieren kann.“³⁹

Nur wenn es uns gelingt, den Weg zu einem solchen Erfahrungsspektrum zu ermöglichen, werden „unsere Kinder“⁴⁰ mit Freude all das Lernen können, was sie dazu befähigt, die gesellschaftlichen Anforderungen, die auf uns zukommen, zu meistern.⁴¹ Wer Kinder

„zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, bei der niemand als Verlierer zurückgelassen wird. Auf Widerstände stößt die Einführung einer solchen Kultur vor allem dort, (...) wo es eher auf Wettbewerbsfähigkeit ankam.“⁴²

II.1. Die Begrifflichkeiten: Potenziale – Talente – Begabungen

Wie aber können wir die Entfaltung der unentdeckten Potenziale fördern?⁴³ Den Versuch einer Antwort stelle ich noch zurück, um zunächst zu begründen, warum ich mich für den Begriff „Potenzial“ entschieden habe: Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe „Talent“ und „Begabung“ häufig Synonym benutzt und

³⁸ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 25, 157. Zudem HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 114: Je häufiger Menschen Erfahrungen machen, dass sie organisiert und verwaltet werden, desto seltener erleben sie sich selbst als Entdecker ihre eigenen Möglichkeiten und als Gestalter ihres eigenen Lebens.

³⁹ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 24f. Siehe zudem HÜTHER, Göttingen 2016, S.105f und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 12. sowie: ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 10.

⁴⁰ Anmerkung der Autorin: Was Kinder betrifft, wäre dringend eine andere Grundeinstellung notwendig. Derzeit herrscht eine Art ablehnende Haltung gegenüber Kindern, die eher als Störfaktor begriffen werden und sich anpassen sollen. Eigentlich ist es aber genau anders herum. Wir brauchen die Kinder und stören sie in ihrer Entwicklung – und schaden damit allen.

⁴¹ Siehe <http://schule-im-aufbruch.de/neue-lernkultur-an-schulen/kompass/>

⁴² HÜTHER, Göttingen 2016, S. 119f. Da wir vieles lernen können, indem wir andere beobachten, also, Fertigkeiten und Wissen rasch von anderen Menschen übernehmen können, kommt es zu kulturellen Übertragungen. Die Folge ist, dass sich eine kulturelle Haltung durchsetzt, gegen die dann schwer anzugehen ist. Siehe auch: KEYSERES, München 2014, S. 73.

⁴³ Vgl. STAMM in STAMM, Bern 2014, S. 380: Unentdeckte Potenziale sind „Begabungsreserven“.

auch der Begriff „Potenzial“ wird nicht klar abgegrenzt.⁴⁴ Es lässt sich zusammenfassen, dass es sich um unscharfe Begriffe handelt. Zudem sind es Konstrukte, auf die wir nur über Leistungen und Verhalten schließen können. Und genau das beinhaltet ein Problem: „Potenziale“, „Talente“ oder „Begabungen“ werden erst greifbar, wenn sie anfangen sich zu entfalten, also zu Kompetenzen werden.⁴⁵ Der Begriff „Begabung“ beinhaltet für mich die Verengung auf Intelligenzleistungen, steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Begriff „hochbegabt“ und wird leistungsorientiert genutzt.⁴⁶ Zudem ist der Begriff einer kulturellen Bewertung unterworfen und ist oft auf das Lösen von Lernaufgaben bezogen.⁴⁷ Der Begriff „Talent“ ist zu einem Modewort geworden und stark instrumentalisiert – im Unternehmenskontext aber auch im Show-Business, im Sport und in den Medien.⁴⁸

Der Begriff „Potenzial“ ist für mich offener und weniger belegt – oder nur in einem Kontext, der zu meinem Ansatz passt. Zudem ist der Begriff oft schon mit der „Entfaltung“ verbunden: „Kultur der Potenzialentfaltung“, „Schule der Potenzialentfaltung“ usw. Ich verstehe „Potenziale“ als innere Werdemöglichkeiten.⁴⁹ Unabhängig davon, ob sie kulturell gewollt sind oder nicht. Denn was als „Begabung“ oder „Talent“ gilt, ist vom jeweiligen Kulturraum abhängig. Wenn von „Potenzialen“ gesprochen wird, dann sind – zumindest in der derzeitigen Diskussion – die inneren Entfaltungsmöglichkeiten von jedem einzelnen Menschen gemeint. Dennoch ist auch dieser Begriff mit kulturellen Wertungen belegt: Wir sprechen von einer Kultur der Potenzialentfaltung und erwähnen in diesem Kontext immer wieder, dass

⁴⁴ Siehe auch: WOLLERHEIM in STAMM, Bern 2014, S.23 und LEHWALD in STAMM, Bern 2014, S. 33 Siehe zudem: ARNOLD/KLEß/PRESCHER in STAMM, Bern 2014, S.45f, ZIEGLER in STAMM, Bern 2014, S.97. Siehe ferner: JÄNCKE in STAMM, Bern 2014, S.107.

⁴⁵ Vgl. PASCHEN/FRITZ, Neustadt an der Aisch 2014, S. 3 bis 24: Die Entfaltung der Potenziale (und ihre Entwicklung zu Kompetenzen) hängt von einem gewissen Grad von genetischen Unterschieden und dann auch von den Erfahrungen ab, die man macht. Entscheidend ist aber auch unsere Orientierung (innere Strukturen), die die Richtung unserer Entwicklungen vorgibt (weil sie unsere Bewertung von Situationen bestimmt). Zudem spielen die Motivation (als unsere innere Energie), die innere Spannung (unsere Sehnsüchte) und unsere Willensstärke (Selbststeuerung, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft) eine entscheidenden Rolle dafür, dass Potenziale sich entfalten können.

⁴⁶ Siehe: WOLLERHEIM in STAMM, Bern 2014, S. 23-29 sowie LEHWALD in STAMM, Bern 2014, S. 33.

⁴⁷ Vgl. HEID in STAMM, Bern 2014, S.131f. Siehe: SLIWA in STAMM, Bern 2014, S. 453ff. Hier zeigt sich, dass bei der „Begabungsdebatte“ die Beziehungsebene oft unberücksichtigt bleibt.

⁴⁸ Siehe: ARNOLD/KLEß/PRESCHER in STAMM, Bern 2014, S.45ff, bes. auch S. 53.

⁴⁹ Zur Entfaltung der inneren Möglichkeiten siehe auch: HOUSTON, München 1999. Houston hat einen Titel gewählt, der im Grunde auf die Behauptung der vorliegenden Arbeit verweist, die dann heißen würde: „Gemeinsames Entdecken der inneren Potenziale von jungen Menschen über eine Begeisterung für das Mögliche.“

die Gesellschaft vor Herausforderungen steht, die wir nur bewältigen können, wenn wir andere Kompetenzen entwickeln. Und Potenziale sind sozusagen die inneren Möglichkeiten, die in ihrer Realisierung zu Kompetenzen werden.⁵⁰

II.2. Eine Schule der Potenzialentfaltung

Das Ziel ist es also, „Schule zu einem Lernort der Potenzialentfaltung zu transformieren“.⁵¹ Wie aber sieht diese Schule aus, in der Schüler/innen sich mit all ihren Möglichkeiten entfalten können? Was für eine Haltung gegenüber den Schüler/innen und was für eine Auffassung von Lernen brauchen Lehrer/innen, damit sie die jungen Menschen auf diesem Weg begleiten können? Und wie erreichen wir, dass die jetzigen Schüler/innen die späteren Herausforderungen bewältigen können? Und was zeichnet die „Underachiever“ aus, die später erfolgreich sind? Diese letzte Frage beantwortet LEHWALD⁵², der sich auf Längsschnittstudien bezieht: Sich später als begabt erweisende Menschen haben bereits in frühen Phasen ein gutes Zusammenspiel manipulativer (feinmotorischer), visueller und sozialer Fähigkeiten. Genau dafür gilt es Entfaltungsraum zu schaffen und ausreichende Entwicklungsanreize, Lernangebote und Gestaltungsmöglichkeiten zu bieten. Derzeit haben wir stattdessen eine paradoxe Begabungsförderung, führen wir doch eher einseitige kognitive Förderprogramme durch.

Die anderen Fragen beantwortet HÜTHER⁵³ aus neurowissenschaftlicher Sicht, wobei er zum gleichen Schluss kommt: Statt die Schüler/innen über extrinsische Wege belehren zu wollen, gilt es Erfahrungs- und Gestaltungsräume zu schaffen, die die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen zum Lernen und Gestalten, zum Mitdenken und Mitgestalten wecken und stärken. Denn es ist die Aufgabe von uns Erwachsenen, dafür zu sorgen, dass unsere Kinder sich entfalten können. Wie wir alle, lernen Kinder vor allem über Vorbilder und somit in Beziehung. Wenn wir möchten, dass die Kinder in unserer Gesellschaft offen und be-

⁵⁰ Siehe hierzu: PASCHEN/FRITZ, Neustadt an der Aisch 2014, S. 13 bis 25. Zu den „gebrauchten Metakompetenzen“ siehe ebenda S. 29 bis Ende und: HÜTHER, Göttingen 2016, S. 201 sowie HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 13f.

⁵¹ <http://schule-im-aufbruch.de/schule-im-aufbruch/was-ist-schule-im-aufbruch/>: „Aufgabe von Schule ist es, Kinder zukunftsfähig zu machen. Die Kinder (...) haben eine Zukunft vor sich, die sich radikal von all dem unterscheiden wird, was wir kennen. Sie müssen flexibel, erfindungsreich und lösungskompetent sein und ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen (...).“

⁵² Vgl. LEHWALD in STAMM, Bern 2014, S. 41.

⁵³ Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 157, 170.

ziehungsfähig sind und mit Freude entdecken und gestalten, dann liegt es in unserer Verantwortung günstige Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. HÜTHER⁵⁴ folgert, dass Kinder erwachsene Vorbilder brauchen, mit denen eine positive emotionale Bindung besteht:

„Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene Vorbilder können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten (...) weiter entwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in (...) Lernprozessen genutzt werden.“⁵⁵

Das erkenntnistheoretisch folgenreichste und kaum zu überschätzende Ergebnis der neuen Gehirnforschung ist, dass der heranwachsende Mensch fast alles in Beziehung lernt und dass das Gehirn nicht in erster Linie als Denk- sondern als Sozialorgan gebraucht wird.⁵⁶ Und es ist, so HÜTHER⁵⁷, eine Erkenntnis, die unser bisheriges Weltbild am nachhaltigsten erschüttert und in seinen praktischen Auswirkungen auf unser künftiges Zusammenleben einwirkt. Dito: Das menschliche Gehirn ist ein erfahrungs- und nutzungsabhängig entwickeltes Organ, was bedeutet, als dass die soziokulturelle Entwicklungsumwelt, in die ein Mensch hineinwächst, die neuronale Architektur seines Gehirns ganz entscheidend bestimmt. Es liegt also eine große Verantwortung auf der Gesellschaft.

II.3. Acht Voraussetzungen für eine Schule der Potenzialentfaltung

Wenn die soziokulturelle Entwicklungsumwelt so stark über unser Werden und Sein bestimmt, dann ist es um so wichtiger, sie bewusst zu gestalten. Eine Kultur (und Schule) der Potenzialentfaltung bietet Raum für innere Werdemöglichkeiten. Damit in Zusammenhang steht die These der vorliegenden Arbeit, dass es be-

⁵⁴ Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 198. Und: HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 116, 160ff.

⁵⁵ HÜTHER, Göttingen 2016, S. 111.

⁵⁶ http://www.auditorium-netzwerk.de/Kongresse-1991-2015/Kongresse-2015/2015/05-3-Kongress-Denk-und-Handlungsraeume-der-Psychologie-Potentialentfaltung-Neue-Wege-in-Angewandter-Psychologie::1441_8529_8657.html: „Erkenntnisse der modernen Neurowissenschaft und der Genetik machen mehr als deutlich klar: Klinische Psychologie, Psychotherapie, aber auch Coaching, Beratung und Erziehung stehen vor der Notwendigkeit neue Wege zu beschreiten. Die Zukunft in diesen Bereichen liegt ganz offensichtlich darin, zu positiver Potenzialentfaltung beizutragen, statt wie bisher vorrangig auf Defizitminimierung und Fehlerbeseitigung abzustellen. Das erfordert ein Umdenken, wie der Mensch funktioniert. Er ist nicht der Verwalter seines Erbes, sondern Gestalter seiner Zukunft, der Nutzer seines Potentials. Theoretisiert wird darüber schon länger. Aber wie geht das praktisch?“ Eine spannende Frage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden kann. Dennoch halte ich in meiner Ausführung aufgestellten Bedingungen auch im Bereich von Coaching und Beratung für wichtig.

⁵⁷ Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S: 111f und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 44f.

stimmte Beziehungsaspekte umzusetzen gilt. Zunächst möchte ich aber noch auf die zwischenmenschliche Beziehung als tragendes Element eingehen.

ROGERS meint:

„Empirische Befunde bestätigen, dass die zwischenmenschliche Beziehung zur Klientin/zum Klienten als wichtigstes Element über den Erfolg bestimmt und zwar in den verschiedensten Berufen wie Psychotherapeut/in, Lehrer/in, Seelsorger/in, Sozialarbeiter/in und Psychologe/in.“⁵⁸

Der Psychologe stellt also den Bezug zum Erziehungsbereich her und betont eine Relevanz für die Schulsituation:

„Auf ähnliche Weise, wie in der therapeutischen Zweierbeziehung eine Selbsterfahrung begünstigendes Klima geschaffen wird, ist es der Lehrerschaft möglich, im Klassenzimmer ein Klima herzustellen, in dem jeder Schüler nach seinem eigenen Tempo kognitiven effektive Lernfortschritten machen kann.“⁵⁹

In der vorliegenden Erörterung geht es hierbei vor allem um den Zusammenhang zwischen Beziehungsgestaltung und Potenzialentfaltung. Auch zu dieser gibt es direkte Anknüpfungspunkte bei ROGERS:

„Die klientenzentrierte Orientierung ist eine sich ständig weiterentwickelnde Form der zwischenmenschlichen Beziehung, die Wachstum und Veränderung fördert. Sie geht von folgender Grundhypothese aus: Jedem Menschen ist ein Wachstumspotenzial zu Eigen. (...) Es hat sich gezeigt, dass dieser therapeutische Ansatz auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehung anwendbar ist, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird.“⁶⁰

Wenn ich zu den Voraussetzungen komme, wird ROGERS weiter das Fundament bilden; dies ist auch angebracht, weil unter anderem der Psychologe und Biologe KEYSERS⁶¹ Rogers Aktualität betont.

II.3.1. Voraussetzung 1: Erfüllung der „zwei Grundbedürfnisse“

Zunächst wende ich mich jedoch HÜTHER⁶² zu, der erläutert, dass alle Menschen zwei Grundbedürfnisse haben: Zumindest vorgeburtlich machen wir alle gleichzeitig die Erfahrung von Verbundenheit und Wachstum, von Vertrauen und der Zu-

⁵⁸ ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 211. Auf der folgenden Seite (S. 212) fährt er fort: „Ich glaube, daß die Beschaffenheit meiner Begegnungen auf lange Sicht wichtiger ist als mein sachliches Wissen, meine berufliche Ausbildung, meine therapeutische Orientierung oder dem Gespräch angewandte Technik.“

⁵⁹ ROGERS, Frankfurt/M 2013, S.57.

⁶⁰ ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 17.

⁶¹ Siehe auch: KEYSERES, München 2014, S. 114 bis 117: Der Autor geht (unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse) auf die Verarbeitung der Gefühle ein und bezieht sich hier auf Carl Rogers, mit dessen klientenzentrierter Methode ein Psychologe versuchen könnte, die Körperhaltung eines Patienten absichtlich nachzuahmen, und diese willkürliche Nachahmung wird seine Körperhaltung und seine Gefühle beeinflussen. ROGERS wird somit explizit gestärkt.

⁶² Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 115 f. und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 46, 96f, 107, 169 sowie HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 39ff.

nahme der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wir erleben somit eine Beziehung, die beide Grundbedürfnisse erfüllt. Diese gekoppelten Erfahrungen bestimmen unsere tiefen Bedürfnisse und Sehnsüchte, die wir zeitlebens haben. Bedeutsam ist daher alles, was diese beiden oder eine dieser beiden Grundbedürfnisse (und damit Erwartungshaltungen) bestärkt oder verletzt: Wenn wir – und besonders Kinder – die Erfahrung machen müssen, dass wir Nähe und Verbundenheit und / oder Wachstum und Entwicklung nicht finden, sind wir verunsichert und irritiert – und haben Angst. Und dann müssen wir nach einer Notlösung suchen.

„Die schlechteste aller Lösungen, die dabei gelernt werden kann, ist die Selbstabwertung (>>Ich bin nicht liebenswert<<, >>Ich bin zu blöd<<).“⁶³

Übertragen auf eine Schule der Potenzialentfaltung heißt das, dass es die Hauptherausforderung ist, das Lernklima so zu gestalten, dass es gleichermaßen von Vertrauen und Wachstum, von Verbundenheit und Eigenständigkeit geprägt ist.

II.3.2. Voraussetzung 2: „ Subjekt-Subjekt-Beziehungen“

Beginnen möchte ich diesen Abschnitt mit einem Zitat von WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN:

„Das Wort *Erziehung* könnte einfach durch das Wort *Beziehung* ersetzt werden, und die Welt sähe plötzlich ganz anders aus.“⁶⁴

Wenn wir also möchten, dass sich unsere Kultur verändert, gilt es vor allem die Art unserer Beziehungen zu verändern. Das gilt gesamtgesellschaftlich aber auch für das kulturelle Subsystem Schule. Was wir hier brauchen sind Subjekt-Subjekt-Beziehungen, wie auch ROGERS⁶⁵ feststellt.

„Es ist ein tranceartiges Sich-Fühlen in der Beziehung, aus dem sowohl [die Klientin/] der Klient wie ich am Ende der Stunde wie aus einem tiefen Brunnen oder Tunnel auftauchen. In diesem Augenblick existiert, um einen Ausdruck von Buber zu verwenden, eine wirkliche Ich-Du-Beziehung, ein zeitloses Leben in der Erfahrung zwischen [der Klientin/] dem Klienten und mir. Es bezeichnet den Gegenpol

⁶³ Zitiert nach HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 106. Wir werten uns selbst oder andere ab und machen uns oder die anderen zu Objekten. Wie schon dargelegt, verhindern die Objekt-Beziehungen ein nachhaltiges Lernen und das Entfalten unserer Potenziale. Siehe auch: HÜTHER, Göttingen 2016, S. 115. Siehe zudem ebenda, S. 136: Durch die von uns gemachten Erfahrungen bilden wir feste Überzeugungen heraus. Diese bleiben so lange bestehen bis etwas wirklich unter die Haut geht. Unsere Einstellungen oder Haltungen bestimmen was und wie wir etwas wahrnehmen. Sie entscheiden, was uns wichtig und was uns unwichtig ist. Wenn wir Erfahrungen immer wieder machen, verdichten sich diese zu einer Meta-Erfahrung, und die nennen wir eine „innere Einstellung“ oder eine „innere Haltung“.

⁶⁴ WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN, Salzburg 2013, S. 204.

⁶⁵ Die klientenzentrierte Therapie basiert auf einer bestimmten inneren Haltung. Es ist eher eine Seinsweise als eine Theorie oder eine Technik. Siehe ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 135.

einer Sehweise, die [die Klientin/] den Klienten oder mich als Objekt betrachtet. Das ist der Gipfel der persönlichen Subjektivität.“⁶⁶

Ergänzend möchte ich BUBER⁶⁷ zusammenfassen, der schon 1923 geschrieben hat, dass es zwei Arten von Beziehungen gibt: die Ich-Es-Beziehung und die Ich-Du-Beziehung. Die Ich-Es-Ebene folgt dem Distanzierungs-Prinzip, die Ich-Du-Ebene dem Beziehung-Prinzip. Ich-Es-Beziehungen sind nach BUBER zweckgebunden und auf die Zukunft ausgerichtet. Ich-Du-Beziehungen beinhalten für ihn eine persönliche Motivation und sind auf das Hier und Jetzt ausgerichtet. Diese Ich-Es-Beziehungen dienen der Einordnung, dem Verstehen und der Beurteilung der Welt. Wenn ich eine Ich-Es-Beziehung zu einer Person oder einem Objekt einnehme, beinhaltet das eine Distanziertheit. BUBER sagt:

„Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, Es grenzt an andere Es, es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.“⁶⁸

Auch nach BUBER⁶⁹ lebt der Mensch vor allem in einer Ich-Es-Welt. Er muss die Welt als Objekte betrachten, um sie zu ordnen und in ihr leben zu können. Zum Menschen wird der Mensch aber nur in einer Ich-Du-Beziehung. Nur dann ist er ein Ich, das sich entfalten kann.⁷⁰

„Dies gehört zu Grundwahrheit der menschlichen Welt: Nur Es kann geordnet werden. Erst indem die Dinge aus unserem Du zu unserem Es werden, werden sie koordinierbar. Du kennt kein Koordinatensystem.“⁷¹

Das ist ein Dilemma, das die Regelschulen empfinden, die sich fragen, wie sie Du-Beziehungen pflegen können, wenn sie die Dinge ordnen wollen.

HÜTHER⁷² führt aus, dass es zu einer guten Begegnungen nur auf der Subjekt - Subjekt-Ebene kommt: Nur wenn ein Kind sich in seiner Einzigartigkeit von einer anderen Person gesehen und wertgeschätzt fühlt, ist es bereit, sich zu öffnen und das Wissen und Können, die Vorstellungen und Erfahrungen dieser anderen Per-

⁶⁶ ROGERS, Stuttgart 2014, S. 200.

⁶⁷ Siehe BUBER, Ditzingen 2014. Insbesondere S. 3ff.

⁶⁸ BUBER, Ditzingen 2014, S. 4f.

⁶⁹ BUBER, Ditzingen 2014, S.6.

⁷⁰ BUBER, Ditzingen 2014, S.8. Siehe auch S. 12.

⁷¹ BUBER, Ditzingen 2014, S. 30.

⁷² Vgl. HÜTHER, Göttingen 2016, S. (55) und S.58. und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S.124f. sowie HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 72. Ferner: KEYSERES, München 2014, S. 10 und 15 (folgendes): „Tatsächlich ist diese Fähigkeit unseres Gehirns – eine emotionale Verbindung zu anderen Menschen herzustellen – ein Großteil dessen, was uns zu Menschen macht.“

son zu übernehmen. Er spricht hier von Subjekt-Subjekt-Beziehungen als Voraussetzungen für gesunde Lernprozesse: Subjektbeziehungen basieren auf Vertrauen. Und Vertrauen ist das Fundament damit wir lernen und damit sich Potenziale entwickeln können. Wenn allen Kindern also Vertrauen geboten würde, dann würden sich die Potenziale entfalten.⁷³ Deshalb ist die Fähigkeit mit anderen Personen in guter Beziehung zu sein, die Voraussetzung dafür, zu lernen. Je leichter das schon jungen Menschen gelingt und je verschiedener und vielschichtiger das Spektrum ihrer Lernerfahrungen ist, desto vielfältiger und reichhaltiger wird ihr Wissen und Können, werden ihre Vorstellungen und Erfahrungen. Daher kommen wir Menschen bereits mit einer enormen Fähigkeit zur Empathie zur Welt. Die zweite Bedingung für eine Schule der Potenzialentfaltung beinhaltet somit, dass es eine Kultur des Miteinanders und des Vertrauens gibt, die von Subjekt-Subjekt-Beziehungen getragen wird.

II.3.3. Voraussetzungen 3 bis 5, die dem „schülerinnen- und schülerzentrierten Unterricht“ zuzuordnen sind

Mit der angeführten Subjekt-Subjekt-Beziehung in unmittelbarem Zusammenhang stehen drei Kriterien (Voraussetzungen) von ROGERS klientenzentrierter Gesprächsführung (oder eher Haltung). Überträgt man diese auf die schulische Arbeit mit jungen Menschen, dann kommt man einer Schule der Potenzialentfaltung näher. Ich spreche hier (in Anlehnung an ROGERS) von „schülerinnen- und schülerzentrierten Unterricht“, eine Bezeichnung, die man auch allgemein als Begriff für den Unterricht an einer Schule der Potenzialentfaltung verwenden kann. Für den Erfolg einer Therapie und eines Unterrichts, in dem Schüler sich entfalten können, sind also folgende drei Einstellungen entscheidend, die in umgekehrter Reihenfolge erörtert und auf den Bereich Schule übertragen werden:

a) Kongruenz der Therapeutin/des Therapeuten [oder der/des Lehrenden] (3.3)

⁷³ Siehe auch: BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 60f: Die Sehnsucht nach der Nähe anderer Menschen ist so stark, dass sie eine der drei Grundbedürfnisse des Menschen ist. Die sozialen Bedingungen, in denen der Lernende lebt, die Wertschätzung durch die Lehrpersonen und Mitschüler/innen, der humanistische Geist der Annahme und Akzeptanz, die verankerten Grundwerte, die Förderung des Zusammenhalts, die Integration von Außenseitern, eine positive Lernatmosphäre mit Kultur der Fehlerakzeptanz. Wir fühlen uns dann sozial eingebunden – als Subjekt –, wenn wir wahrgenommen werden – wenn jemand merkt dass wir da sind. Dass wir gut sind so wie wir sind. LUEGER; Wien 2014, S. 69: Auch für LUEGER ist das entscheidende, dass die Beziehung von Vertrauen und Kooperation, von Wertschätzung und Empathie geprägt ist.

- b) bedingungsloses Akzeptieren der Klientin/des Klienten durch die Therapeutin/den Therapeuten [oder der Schülerin/des Schülers durch die Lehrenden] (3.2)
- c) präzise einführendes Verstehen der Klientin/des Klienten durch die Therapeutin/den Therapeuten [oder der Schülerin/des Schülers durch die Lehrenden]. (3.1)

II.3.3.1) Voraussetzung 3: Präzises einführendes Verstehen und Empathie

ROGERS⁷⁴ führt aus, dass die Fähigkeit, die Erlebnisse und Gefühle der Klientin/des Klienten und deren persönliche Bedeutung präzise und sensibel zu erfassen, entscheidend für den Erfolg einer Therapie oder Beratung ist. Ich behaupte, dass das gleiche für den Erfolg des Unterrichts gilt: Nur wenn die Lehrenden die Erlebnisse und Gefühle der Schüler/innen präzise und sensibel erfassen, werden die Schüler/innen sich so gesehen fühlen, dass sie sich entfalten können.

Nach ROGERS geht es um

„ein unmittelbares Gespür im Hier und Jetzt für die innere Welt der Klientin/des Klienten [wie auch der Schülerin/des Schülers/] mit ihren ganz privaten personalen Bedeutungen, als ob es die Welt der Therapeutin/des Therapeuten [wie auch der der Lehrerin/des Lehrers] selbst wäre, wobei allerdings der >>Als ob Charakter<< nie verloren geht.“⁷⁵

Präzises einführendes Verstehen seitens der Therapeutin/des Therapeuten [wie auch der Lehrerin/des Lehrers] ist nach ROGERS⁷⁶ zwar in jedem Fall das Erstrebenswerteste, aber auch schon die bloße Absicht, die Klientin/den Klienten [wie auch die Schülerin/den Schüler] zu verstehen, kann einiges ausrichten. Stattdessen zeigen wir aber allzu oft eine ganz andere Art von Verständnis, nämlich so etwas wie ‚Ich sehe schon, was mit dir nicht stimmt‘ oder ‚Ich begreife sehr wohl, was dich dazu veranlasst so oder so zu handeln‘ (bewertendes Verstehen).

„Doch wenn jemand versteht, was für ein Gefühl es ist, ich zu sein, ohne mich zu analysieren oder zu richten, in einer solchen Atmosphäre kann ich blühen und wachsen.“⁷⁷

In einer Schule der Potenzialentfaltung gilt es also, die Schüler/innen so zu sehen, wie sie sind (ohne zu analysieren, zu bewerten oder zu vergleichen) und mit ihren Gefühlen und Erlebnissen wertschätzend und empathisch anzunehmen.⁷⁸

⁷⁴ Vgl. ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 23ff, 158 ff, 216f.

⁷⁵ ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 24.

⁷⁶ Vgl. ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 158ff.

⁷⁷ ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 216f. S. 217. Das deckt sich mit unseren Erfahrungen.

II.3.3.2) Voraussetzung 4: Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung

Zu der Voraussetzung „Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung“ führt ROGERS⁷⁹ aus, dass es den therapeutischen Prozess fördert, wenn die Therapeutin/der Therapeut seiner Klientin/seinem Klienten spürbar echte und akzeptierende Zuwendung entgegenbringt. Auch diese vierte Voraussetzung gilt gleichermaßen für einen potenzialentfaltenden Unterricht. „Bedingungsfreies Akzeptieren“ beinhaltet eine Zuwendung die ohne Bewertungen der Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen der Klientin/des Klienten [oder der Schülerin/des Schülers/in] auskommt. Es gilt der Klientin/dem Klienten [oder der Schülerin/dem Schüler/in] mit einer kongruenten Wertschätzung zu begegnen, damit Vertrauen entstehen kann. Wenn die therapeutische [oder schulische] Beziehung als weniger akzeptierend erlebt wird, dann stellt sich der Organismus auf der physiologischen Ebene auf eine Bedrohung ein – und dann ist auch die Beziehung bedroht. Für die Schule heißt das, dass der Schüler/in dann nicht frei lernen und sich entwickeln kann.

Solange wir also andere mit der Defizitbrille betrachten, stehen wir unserer eigenen Zuneigung im Wege. Denn bedingungsfreies Akzeptieren beinhaltet die Schüler/innen so wertzuschätzen, wie sie sind. ROGERS⁸⁰ führt weiter aus, dass der von Martin Buber geprägte Ausdruck „den anderen bestätigen“ eine wichtige Bedeutung hat. „Bestätigen“ meint die ganzen Möglichkeiten des anderen anzunehmen, seiner innezuwerden, so wie er ist. An anderer Stelle fährt ROGERS⁸¹ fort: Wenn man eine Beziehung als eine Gelegenheit betrachtet, gewisse Meinungen im anderen zu verstärken, dann bestätigen wir ihn als Objekt.

„(...) Wenn ich dagegen die Beziehung als eine Gelegenheit betrachte, alles, was er ist – die Persönlichkeit, die er ist, mit allen ihren vorhandenen Potentialitäten – zu verstärken, dann agiert er in eine Richtung, die diese Deutung unterstützt. Dann habe ich ihn – um Bubers Begriff zu verwenden – als einen lebendigen Menschen bestätigt, der zu kreativer innere Entwicklung fähig ist.“⁸²

⁷⁸ Vgl. KEYSERES, München 2014, S. 243ff: KEYSERES stellt fest, dass Gefühle die primären Triebkräfte unseres Verhaltens sind. Nur wenn sich unsere Gefühle verändern, kann das zu einer grundlegenden Veränderung von Entscheidungen führen. Aus dieser Erkenntnis lässt sich ein einfacher Rat ableiten: Wenn man die Einstellung von (jungen) Menschen verändern möchte, hat es wenig Zweck, auf der rein kognitiven Ebene zu arbeiten. Stattdessen gilt es das Problem aus einer Perspektive anzugehen, die mit Gefühlen verknüpft ist, um die emotionale Haltung zu diesem Problem zu verändern.

⁷⁹ Vgl. ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 27f. Siehe auch ebenda S. 154ff, 218f.

⁸⁰ Vgl. ROGERS, Stuttgart 2014, S.69

⁸¹ Vgl. ROGERS, Stuttgart 2014, S. 69f.

⁸² ROGERS, Stuttgart 2014, S. 70.

II.3.3.3) Voraussetzung 5: Kongruenz und Echtheit

Die dritte (bzw. erste und grundlegendste) Einstellung der Therapeutin/des Therapeuten, die den positiven Verlauf einer Therapie fördert, ist, so ROGERS⁸³, die Echtheit oder Kongruenz. Auch das kann für eine Schule der Potenzialentfaltung übernommen werden. Eine Therapie [ein Unterricht] ist mit größter Wahrscheinlichkeit dann erfolgreich, wenn die Therapeutin/der Therapeut [Lehrerin/der Lehrer] in der Beziehung zu seinen Klienten/innen [seinen Schülern/innen] sie/er selbst ist, ohne sich hinter einer Fassade oder Maske zu verbergen. Auf diese Weise ist die Therapeutin/der Therapeut [wie auch die Lehrerin/der Lehrer] in der Beziehung transparent für die Klienten/innen [für die Schüler/innen] und lebt offen die jeweiligen, aktuellen Gefühle und Einstellungen. Kongruenz bedeutet also, dass es sich um eine direkte, personale Begegnung mit den Klienten/innen [den Schülern/innen] handelt, eine Begegnung von Person zu Person – von Subjekt zu Subjekt. Auch BUBER äußert sich im Grunde zur Kongruenz:

„Das Grundwort Ich-Du [Subjekt-Subjekt-Beziehung] kann mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Das Grundwort Ich-Es [Objekt-Objekt-Beziehung] kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden.“⁸⁴

Im Kontext von Schule geht es also darum, dass die Lehrer/innen ‚echt‘ und ehrlich sind, dass sie sich nicht verstellen und ihre Einstellungen und Gefühle offen (aber wertschätzend) ansprechen.

II.3.4. Voraussetzung 6: Emotionale Berührung und Begeisterung

Eine weitere Voraussetzung für eine Schule der Potenzialentfaltung ist die „emotionale Berührung“. Hierzu äußert sich HÜTHER⁸⁵: Eine Voraussetzung, die gegeben sein muss, damit wir Menschen überhaupt im eigentlichen Sinne lernen (im Gegensatz zu konditioniert werden) und unsere Potenziale entfalten können, ist, dass uns das Lernangebot innerlich bewegt. Dass das, was wir lernen, uns emotional berührt, dass es für uns individuell bedeutsam ist und dass wir es mit etwas schon Gelerntem verbinden können.⁸⁶ Begeisterung ist, so HÜTHER⁸⁷, eine starke

⁸³ Vgl. ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 30f. Siehe auch: S.151ff, 213ff.

⁸⁴ BUBER, Ditzingen 2014, S. 3.

⁸⁵ Siehe. HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 126f und HÜTHER, Göttingen 2016, S. 38f, 51f, 62f, 114, 158.

⁸⁶ Der Lernstoff muss also emotional aufgeladen sein, damit es zu einer innerlichen Erregung kommt, die die emotionalen Zentren aktiviert und so die Freisetzung neuroplastischer Botenstoffe

positive emotionale Berührung und „Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn.“ Er nennt als ein Beispiel jene Pädagogen, die Kindern mit Trisomie-21⁸⁸ geholfen haben, ihre Potenziale zu entfalten. Und zwar indem sie beobachtet haben, wann die Augen leuchteten. Und dieses Leuchten ist immer dann entstanden, wenn die Kinder sich in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen fühlten. Die dadurch bestätigte Vermutung ist, dass Kinder alles lernen, wenn man sie entlang des Leuchtens in ihren Augen begleitet. Die Freude am Lernen ist zudem ein Ausdruck der eigenen Lebendigkeit. Das gleiche gilt aber auch für den umgekehrten Fall: Wer seine Freude am Lernen verliert, der verliert auch seine Freude am Leben. Wenn wir einfach nur unsere Pflicht erfüllen und funktionieren, können wir nicht gestalten und uns entwickeln.⁸⁹

II.3.5. Voraussetzung 7: „Annahme einer Aktualisierungstendenz“

Wenn wir glauben, dass eine Kultur der Potenzialentfaltung funktionieren kann, dann gehen wir davon aus, dass in jedem Menschen ein Drang nach Entwicklung, nach Wachstum und Entfaltung steckt. Hierbei können wir uns nicht nur auf die Neurobiologie stützen, sondern uns auch auf ROGERS⁹⁰ berufen: Der Psychologe nimmt an, dass es eine inhärente Tendenz zur Entfaltung gibt, die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dient. Diese nennt er die Aktualisierungstendenz (oder auch Wachstumspotenzial). ROGERS beschreibt, dass diese Tendenz beim Individuum Wachstum, Reife und eine Bereicherung des Lebens bewirkt, aber nur dann wenn sie nicht behindert wird. Als bestes Beispiel nennt er das menschliche Kleinkind in einer einigermaßen normalen Umgebung. Die Aufgabe der Therapeutin/des Therapeuten [und auch die der Lehrerin/des Lehrers]

auslöst. Entscheidend ist hierbei noch, dass wir niemals etwas wirklich Neues lernen können. Unser Gehirn kann nur an schon Gelerntes anknüpfen und neu kombinieren.

⁸⁷ Siehe auch: HÜTHER, Göttingen 2016, S. 69, 101, 109, 125, 134, 140f; HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 45, 82, 92f und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 20f und 48ff: Kleine Kinder begeistern sich noch 50 mal am Tag. Deshalb können sie auch so viel lernen.

⁸⁸ Während Kinder mit Trisomie 21 lange als nicht ‚beschulbar‘ galten, machen sie heute Abitur.

⁸⁹ Ein spannendes Thema in diesem Kontext ist die Entdeckung der Spiegelneuronen, die unsere Vorstellungen von den Funktionen des Gehirns grundlegend verändert hat und uns hilft, unsere soziale Natur besser zu verstehen. Siehe KEYSERES, München 2014, v.a. S. 14 bis 17, 24, 36, 72, 134, 172ff, 199. Sowie HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 100, 102 und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 68. – In diesem Zusammenhang ist auch der Bezug zur Hebb’schen Regel spannend: Donald Hebb hatte das Spiegelsystem in seiner Hebb’sche Regel schon vorweggenommen Siehe auch: <http://www.spektrum.de/magazin/donald-o-hebb-und-der-menschliche-geist/821197>. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 18, 46, 48. Und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 102.

⁹⁰ Vgl. ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 41f, 135ff.

besteht für ROGERS darin, die Klienten/innen [oder Schüler/innen] dabei zu unterstützen, sich ihrer eigenen Verwirklichungsprozesse bewusst zu werden und auf sie zu vertrauen. ROGERS überträgt das auf Schule (und Familie) und sagt, dass man sich nur eine Familie oder Schule vorstellen müsse, die den Wachstumsprozessen ihrer Mitglieder in einer Atmosphäre echten, verstehenden Wohlwollens uneingeschränktes Vertrauen entgegenbringt, um sich des Unterschieds zu dem in den meisten Familien und Schulen herrschenden Klimas bewusst zu werden.⁹¹ In einem Klima des Vertrauens auf die Aktualisierungstendenz können die Lehrer/innen das Steuer der Schülerschaft übergeben, wissen diese doch am besten, was sie brauchen.

II.3.6. Voraussetzung 8: „Selbstbestimmung“

HÜTHER⁹² geht ebenfalls von einer Art Aktualisierungstendenz aus (auch wenn er das nicht so nennt). Er hält fest, dass wir alle danach streben, uns zu entwickeln und zu entfalten. Und ergänzt, dass das immer dann am besten funktioniert, wenn wir selbst bestimmen können, was wir lernen: Wenn junge Menschen (oder auch Erwachsene) sich für eine bestimmte Idee begeistern, verändert sich ihr Gehirn automatisch so, dass sie ihre Idee besonders gut verfolgen können. Was für ein Gehirn ein Kind bekommt, hängt also davon ab, wie und wofür es sein Gehirn benutzt, wofür es sich begeistert. Damit diese anfangs noch lockeren Verschaltungsmuster gefestigt werden können, brauchen Kinder viel Ruhe und Zeit zum aufmerksamen Beobachten zum intensiven Üben und Ausprobieren. Hierbei lernen Kinder dann am besten, wenn sie den Lernstoff selbst bestimmen können. Denn das Kind selbst ist die einzige Person, die wirklich beurteilen kann, welche Aufgaben und Probleme die richtigen sind (weder zu einfach noch zu kompliziert), um an ihnen zu wachsen. Der Satz „Spielen ist Potenzialerkundung“⁹³ bringt das auf den Punkt. Anders gesagt: Am besten lernen Kinder selbstbestimmt im freien Spiel. Also schafft die Art, wie Kinder miteinander spielen, die optimalen Voraus-

⁹¹ Siehe ROGERS, Frankfurt/M 2013, S. 59. Er fährt fort (ebenda, 59f), das es nur bei einem unbedingten Vertrauen in das individuelle Wachstumspotenzial zur Entfaltung kommt. Siehe Ebenda S. 134.

⁹² Siehe HÜTHER, Göttingen 2016, S. 10ff und HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 65.

⁹³ Vgl. HÜTHER, Göttingen 2016, S. 135, 198. Siehe HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 54ff, 116, 128, 131ff, 159ff. Und HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 100f sowie LARGO, München 2011, S.346ff (v. a. S. 350)

setzungen zum Lernen, was wir im Kontext von Schule noch viel zu wenig nutzen. An anderer Stelle fährt HÜTHER⁹⁴ fort, dass wir unter Bedingungen am meisten schöpferisch sind, die nach landläufiger Meinung überhaupt nicht geeignet sind, hirntechnische Hochleistungen zu erbringen: träumend oder noch halb schlafend, beim spazieren gehen oder unter der Dusche. Kreativität ist eine Leistung die man nicht erreicht, wenn man ein bestimmtes Problem unbedingt lösen möchte. Und genau das ist unser Problem, wie auch WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN⁹⁵ bestätigen: Erwachsene sind (nach Selbstaussage) nur noch zu zwei Prozent kreativ, obwohl als Kind zunächst nahezu alle kreativ sind. Eben weil wir unser Gehirn zunehmend unter Druck und mit Anstrengung benutzen und weil wir die vorgefassten Meinungen, Werturteile, und Glaubenssätze übernehmen, die uns ständig zu verstehen geben, was gut und schlecht, richtig und falsch, schön und hässlich ist. So ersticken wir jede Kreativität im Keim.⁹⁶

II.3.7. Fazit

Wir Erwachsenen können also die Entwicklung eines Kindes nur fördern, indem wir einen Raum schaffen, indem es vielfältige Angebote gibt. Und wenn wir das Kind selbst entscheiden lassen, welche Herausforderungen es aufgreifen will. Vertrauen ist auf drei Ebenen wichtig: Vertrauen in die eigene Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Wachstum); Vertrauen dass wir gemeinsam mit anderen Menschen schwierige Situationen meistern können (Verbundenheit & Wachstum); Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und in das in ihr Geborgensein (Verbundenheit). Sichere Bindungsbeziehungen (Subjekt-Beziehungen) sind die erste und wichtigste Voraussetzung dafür, dass die drei Ebenen des Vertrauens gewährleistet sind. Und nur wenn diese gewährleistet sind, kann ein Kind sich frei entfalten – gemäß einer angenommenen Aktualisierungstendenz und verbunden mit Selbst-

⁹⁴ Vgl. HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 128,131, 159f. Siehe: HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 54ff, 100f.

⁹⁵ Vgl. WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN, Salzburg 2013, S. 9f.

⁹⁶ Eine weitere zu erfüllende Bedingung (damit sich Potenziale entfalten können), die den Unterricht selber betrifft (also eine auch Methode), ist die des anschaulichen, handelnden Unterrichts. Vgl. KEYSERES, München 2014, S. 78 bis 82. Zudem: GRUEN, Stuttgart 2014, S. 78f: In der Wissenschaft [und in den Schulen] „wird das abstrakte Denken vom Erleben getrennt, weil das Erleben als subjektiv und deshalb irrational eingestuft wird. In unserer Kultur löste das je eigene ganz persönliche Erleben oft Unbehagen aus.“ Vgl. HÜTHER, Frankfurt/M 2014, S. 133 bis 136: Er bestätigt die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Unterrichts, der ein aktives Handeln einbezieht, so dass Erfahrungen gleichzeitig auf der kognitiven, der emotionalen und der körperlichen Ebene verankert und aneinander gekoppelt werden. (Das nennt man „Embodiment“.)

bestimmung. Die zentralen Elemente einer potenzialfördernden Beziehung sind einführendes Verstehen, bedingungsloses Akzeptieren und Kongruenz.

II.4. Rolle der Lehrer/innen

ROSENBERG⁹⁷ (Life-Serving-Schools/Gewaltfreie Kommunikation) vergleicht die Rolle der Lehrer/innen mit der einer Reiseveranstalterin/eines Reiseveranstalters: „Lehren heißt, den Schülern Lust aufs Reisen zu machen“. Die Lehrer/innen gehen nicht mit auf die Reise, sondern machen Lust aufs Reisen. Die Lehrer/innen schaffen somit den Rahmen zum Lernen, wecken Begeisterung für das Lernen – damit jede(r) Schüler/in auf ihre/seine eigene Lernreise gehen kann.

Für LUEGER⁹⁸ (Potenzialfokussierte Schule) ist die Lehrer/innen-Rolle die eines Begleiters/in oder eines Lernarchitekten/in, eines Sinngebers/in und Sinnermöglichers/in. Es geht für ihn darum zuzulassen, sich zurückzunehmen und die Konzentration auf die Steuerung des Lernprozesses zu legen. Er beschreibt, dass die Lehrenden eine Türöffnerfunktion übernehmen können, indem sie den Fokus auf die Potenziale und auf die positiven Unterschiede in der Zukunft legen. Den Blick durch diese Tür müssen die Schüler/innen selber tun, denn nur sie können sehen, was sie weiterführt.

BROHM/ENDRES⁹⁹ (Positive Psychologie in der Schule) begreifen Lehrer/Innen als Motivatoren/innen und halten fest, dass – neben den positiven Emotionen – Motivation eine wichtige Rolle für unser Wohlbefinden spielt. Lehrkräfte können die Schüler/innen daher nur dann dazu motivieren Leistungen zu erbringen, wenn sie selbst motiviert sind. Denn das Lernen am Modell ist immer noch eines der am stärksten empirisch nachgewiesenen Wirkkräfte in pädagogischen Beziehungen. Das wichtigste Verhalten, das wir zeigen können, ist daher der Glaube an unsere eigene Kraft (als Lehrkraft) und an die Wirksamkeit des Lernenden – also an dessen Tüchtigkeit. Denn das Gefühl wirksam zu sein (hohe Selbstwirksamkeitserwartungen) macht geradezu erfolgreich.

⁹⁷ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 120ff. Zur Gewaltfreien Kommunikation Siehe ROSENBERG, Paderborn 2009.

⁹⁸ Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 85. Siehe ebenda S. 51.

⁹⁹ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 43 bis 46.

III. Schulen der Potenzialentfaltung

Es gibt Modelle und Ansätze, die versuchen, eine potenzialbasierte Kultur des Miteinanders und der Wertschätzung an Schule umzusetzen. Vier dieser Konzepte stelle ich im folgenden kurz vor, um sie dann in Hinblick auf die acht Voraussetzungen zu untersuchen.¹⁰⁰

III.1. Die vier ausgewählten Konzepte

Die Potenzialfokussierte Schule – zusammengefasst nach LUEGER¹⁰¹ – ist ein Ansatz der an einigen Schulen in Österreich umgesetzt wird und der den Fokus konsequent auf die Potenziale (als Möglichkeiten) und auf die positiven interpersonellen Unterschiede legt. Zudem ist ein entscheidender Ansatzpunkt auf einer gelingenden Zukunft.¹⁰²

Auch der Ansatz der Umsetzung der Positiven Psychologie in Schulen, BROHM/ENDRES¹⁰³, versucht einen positiven Gegenpol zur bestehenden Schulkultur zu etablieren: Die Positive Psychologie sucht seit einigen Jahren intensiv nach dem, was Menschen stärkt, sie gesund und wirksam erhält. Der Urvater des Ansatzes ist Martin Seligmann. Er spricht vom „Aufblühen“ von Menschen und Organisationen, wenn man sie in Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Potenziale wahrnimmt und wertschätzt. Damit wendet sich die Positive Psychologie ab von der alten Defizitorientierung der Klinischen Psychologie hin zu einem Blick auf alles, was evidenzbasiert das Wohlbefinden von Menschen stärkt.

Ebenfalls eingegangen werden soll auf die „Life-Serving-Schools“ (informell „Girafenschulen“), die die Gewaltfreie Kommunikation an Schulen umsetzen. ROSEN-

¹⁰⁰ Die Auswahl ist subjektiv motiviert. Auf meine eigene Haltung zur Umsetzung der Voraussetzungen wird in Kapitel IV eingegangen, da sich das sonst doppeln würde.

¹⁰¹ Nach: LUEGER; Wien 2014 im Ganzen und insbesondere: S. 81ff. Anmerkung: Diese Unterschiede beziehen sich also nicht auf Leistung zwischen Schüler/innen sondern auf sogenannte „intraindividuelle“ Unterschiede. Das Konzept der ‚Potenzialfokussierten Schule‘ ist weniger eine umfassende Theorie als ein konkretes Modell.

¹⁰² Nach: LUEGER; Wien 2014, S. 42f.

¹⁰³ Nach: BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 8. In Deutschland findet die Positive Psychologie bisher nur vereinzelt Umsetzung in Schulen und dann außerhalb des regulären Unterrichts. Siehe auch TOMHOFF, Wiesbaden 2015, der die Elemente der Positiven Psychologie zusammenfasst. – Es sei angemerkt, dass es nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, der Positiven Psychologie gerecht zu werden. Stattdessen wird eine Fokussierung auf ihre Umsetzung in Schulen vorgenommen.

BERG¹⁰⁴ stellt fest, dass Lehrer/innen die Wolfssprachen¹⁰⁵ (Objektbeziehungen) viel schwerer in eine Giraffensprache¹⁰⁶ (Subjektbeziehungen) umwandeln können als Kinder. Diese verstehen schnell, dass man die Bedürfnisse eines anderen Menschen verstehen kann, ohne ihre Worte persönlich zu nehmen.

Als letztes wird das Bündnis der Freien Alternativschulen (SCHULE IM AUFBRUCH und FREIE ALTERNATIVSCHULEN)¹⁰⁷ berücksichtigt. Hierbei handelt es sich um einen Zusammenschluss verschiedener Schulen und Modelle, die aber eine gemeinsame Grundhaltung verfolgen. Ihre Basis ist selbstbestimmtes Lernen, demokratische Mitbestimmung und gegenseitiger Respekt und sie haben den Blick auf der Potenzialentfaltung (der Schüler/innen).

III.2. Untersuchung der Modelle mit Blickrichtung auf die Voraussetzungen

Im Folgenden werden die Modelle in Hinblick auf die Voraussetzungen untersucht. Hierbei geht es nicht um Vollständigkeit, sondern um die Grundhaltungen.

III.2.1. „Zwei Grundbedürfnisse“

Die beiden Grundbedürfnisse „Vertrauen und Wachstum“ spielen bei allen Konzepten eine Rolle. So finden sich auf der Homepage der Schule im Aufbruch ein Passus, der dieses Zusammenspiel beschreibt:

„Potenzialentfaltung ist ein individueller, lebenslanger Prozess, der nur im Wechselspiel mit anderen stattfinden kann. Wir haben als soziale Wesen das Bedürfnis, in unserer Einzigartigkeit Verbundenheit zu erfahren und als Teil einer Gemeinschaft unsere Wirksamkeit zu erfahren. Einzigartigkeit und Gemeinschaft sind zwei Seiten einer Medaille. Wer die eine Seite stärkt, belebt auch die andere.“¹⁰⁸

¹⁰⁴ Nach: ROSENBERG; Freiburg im Breisgau 2010, S. 97f, 120 ff. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht der Anspruch der Gewaltfreien Kommunikation gerecht zu werden. Stattdessen wird das Modell der Giraffenschule behandelt.

¹⁰⁵ Nachzulesen: ROSENBERG, Paderborn 2009, S. 33 bis 42.

¹⁰⁶ Nachzulesen: ROSENBERG, Paderborn 2009, ab S. 43.

¹⁰⁷ Siehe <http://www.freie-alternativschulen.de/> Der Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V. ist ein Zusammenschluss von ca. 100 Freien Alternativschulen und Gründungsinitiativen in Deutschland, deren Basis selbstbestimmtes Lernen, demokratische Mitbestimmung und gegenseitiger Respekt ist. Und: <http://schule-im-aufbruch.de/schule-im-aufbruch/>: Schule im Aufbruch ist eine Initiative, die sich dafür einsetzt, dass jede Schule zu einem Lernort wird, an dem Schüler/innen ihre Talente entdecken und ihre Potenziale entfalten können.

¹⁰⁸ Siehe <http://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/>

Es geht hier nach um einen Entfaltungsprozess (Wachstum), der nur mit Vertrauen (Verbundenheit) gelingen kann. GASCHLER¹⁰⁹ haben mit „Wurzeln und Flügel“ ein schönes Bild hierfür gefunden. Dieses Bild findet sich auch bei BEIGEL:

„Es geht darum, die kindlichen >>Wurzeln<< wachsen und gedeihen zu lassen und auf diese Weise den Kindern >>Flügel<< zu geben, mit denen sie sich gesund und erfolgreich den Herausforderungen (...) stellen können.¹¹⁰ (...) Das Kind nutzt seine >>Flügel<<, wenn es aus Fehlern lernen auf Stärken aufbauen kann. Das Zusammenspiel von >>Wurzeln<< und >>Flügel<< merken wir z.B. dann, wenn aus dem Kind, das sich selbst spürt, ein Kind wird, das mit dem Anderen mitfühlen kann.“¹¹¹

Es geht also darum, dass unsere Kinder stabile, gesunde Wurzeln haben und gleichzeitig gut tragende Flügel.

III.2.2. „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“

Das Thema der Beziehungsgestaltung spielt allgemein eine zentrale Rolle. Außer LUEGER, gehen alle auf das Thema ein. BROHM/ENDRES¹¹² schreiben, dass dort wo die positive Psychologie Eingang in Schulen findet kognitives, emotionales und soziales Aufblühen – und damit das ganzheitliche Wachstum des Menschen – im Zentrum steht. Dieses Wohlbefinden hängt von fünf Faktoren ab, von denen ein entscheidender der der aufbauenden Beziehungen ist. ROSENBERG¹¹³ beschreibt, dass die Giraffenschulen versuchen, ein lebensbejahendes System zu schaffen, dass die Beziehung zu uns selbst und zu den anderen bestimmt. GASCHLER¹¹⁴ stellen die Beziehung zum Kind nach ganz vorne. Sie betonen, dass gegenseitiges Verständnis – Verstehen und Verstandenwerden – in Hinblick auf die unterschiedlichen, lebendigen Bedürfnisse ein wesentlicher Schlüssel ist. Die FREIEN ALTERNATIVSCHULEN¹¹⁵ stellt heraus, dass sie sich als ein (Frei-)Raum begreifen, in dem Haltungen und Lebenseinstellungen als veränderbar und offen begriffen werden. Sie bieten die Möglichkeit, Abenteuer zu erleben, Leben

¹⁰⁹ Vgl. GASCHLER, München 2010, u.a. S. 25. Die Gaschlers sind Trainer für Gewaltfreie Kommunikation (Projekt Giraffentraum).

¹¹⁰ BEIGEL, Dortmund 2009, Buchrücken.

¹¹¹ BEIGEL, Dortmund 2009, S. 9f.

¹¹² Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S.16ff: Kognition meint alle mentalen, also geistigen Prozesse. Emotionen wurden lange ihr Gegenstück verstanden. Heute wissen wir, dass Angst und Ärger erst durch kognitive Prozesse entstehen.

¹¹³ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 35.

¹¹⁴ Vgl. GASCHLER, München 2010, u.a. S. 17ff.

¹¹⁵ Vgl. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueberuns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>

zu erlernen und in guter Beziehung zu sein. SCHULE IM AUFBRUCH¹¹⁶ stellt heraus, dass eine liebevolle Beziehung zu uns selbst und ein gesundes Selbstvertrauen die Basis sind, auf der wir eine konstruktive Beziehung zur Außenwelt aufbauen und uns in und mit ihren Herausforderungen entfalten können. Bei allen kann man die Bezeichnung „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“ treffend einsetzen.

III.2.3. Schülerinnen- und schülerzentrierter Unterricht

Ein schülerzentrierter Unterricht wird bei allen Konzepten umgesetzt, wobei die Hauptaspekte unterschiedlich sind. Im Folgenden habe ich versucht, die drei Behauptungen zuzuordnen, was nicht immer einfach war.

III.2.3.1) Präzises einführendes Verstehen und Empathie

LUEGER¹¹⁷ betont, dass jeder Schüler, jede Schülerin etwas spezifisch anderes braucht, um optimal lernen zu können. Jeder Mensch ist einmalig und geht einen einmaligen Weg der Entwicklung. BROHM/ENDRES¹¹⁸ betonen durchgängig die Wichtigkeit von Empathie. ROSENBERG¹¹⁹ hält fest, dass es darum geht, sich auf einführende Weise mit sich selbst und mit anderen Menschen zu verbinden. Unser Hauptmotiv ist dabei, die Bedürfnisse aller im Blick zu haben. Zudem bezieht sich ROSENBERG¹²⁰ auf Martin Buber, der in seinem Buch „Ich und Du“¹²¹, beschreibt, dass Empathie das wertvollste Geschenk ist, dass ein Mensch dem anderen machen kann. Wenn wir Einfühlung geben, dann geht es darum, einfach ganz und gar präsent zu sein, im Moment zu sein. Denn Empathie bedeutet, alle seine Aufmerksamkeit auf die gerade lebendigen Gefühle und Bedürfnisse des anderen zu richten und sich mit ihnen zu verbinden. Empathie findet immer im Jetzt statt: Wir verbinden uns mit dem, was im Moment lebendig ist. FREIE ALTERNATIVSCHULEN¹²² schreibt von der Geborgenheit in einem überschauba-

¹¹⁶ Vgl. <http://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/>

¹¹⁷ Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 44.

¹¹⁸ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015.

¹¹⁹ Vgl. ROSENBERG; Freiburg im Breisgau 2010, S. 14, S.112ff.

¹²⁰ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 43ff; ROSENBERG, Paderborn 2009, S. 111-160.

¹²¹ Siehe BUBER, Ditzingen 2014 (1923).

¹²² Vgl. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/paedagogik/3-unsere-paedagogik-unsere-methoden>

ren, friedlichen und lockeren Schulklima. Und an anderer Stelle¹²³ wird betont, dass sie einen Raum schaffen, in dem Kinder ihre Bedürfnisse, wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung, und intensive Freundschaften, entfalten können. Ich ergänze, dass im Ganzen einführendes Verstehen hierfür eine Voraussetzung ist.

III.2.3.2) Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung:

Im Zentrum der Potenzialfokussierten Schule nach LUEGER¹²⁴ steht die gerichtete Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auf positive Unterschiede beim jedem der Schüler/innen im Vordergrund. ROSENBERG¹²⁵ geht mehrfach auf bedingungsfreies Akzeptieren ein, soll hier aber nur kurz zitiert werden:

„Die wunderschöne Idee, dass du nicht dafür geliebt wirst, was du tust, sondern dafür, wer du bist, wird in den Giraffenschulen umzusetzen versucht.“

FREIE ALTERNATIVSCHULEN¹²⁶ bestimmen in einem Prozess die Lerninhalte gemeinsam mit den Kindern und basierend auf den Erfahrungen vor allem der Kinder. Der Komplexität des Lernens wird durch vielfältige und flexible Lernformen getragen. Das geht nur – so meine Anmerkung – wenn bedingungsfreies Akzeptieren gelebt wird.

III.2.3.3) Kongruenz und Echtheit:

Das Thema der Kongruenz kommt nicht direkt zur Sprache. Allerdings wird geschildert, dass die Lehrerin/der Lehrer ein echtes und wertschätzendes Interesse an den Schülern/innen und an den von ihr/ihm in den Raum gestellten Inhalten haben muss. Eine Ausnahme bilden BROHM/ENDRES¹²⁷. Auch bei ihnen geht es darum echt zu sein. Allerdings nur bis zu einem gewissen Punkt: Nach den Autoren ist es zwar gut authentisch zu sein. Aber wenn wir müde, sauer oder unlustig sind, ist es manchmal besser an sich selbst Emotionsarbeit zu leisten. Professio-

¹²³ Vgl. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueberuns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>

¹²⁴ Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 14f. Siehe auch: ebenda, S. 17ff. Um zu erläutern, worum es hier geht, spricht LUEGER von verschiedenen Brillen: Neben der „Potenzialfokussierten Brille“ gibt es die „Durchschnittsbrille“ und die „Defizitbrille“. Mit der Durchschnittsbrille ermittelt man Durchschnittswerte und suggeriert damit Stabilität – also etwas schwer Veränderbares. Wirklich fatal ist die Defizitbrille. Diese Brille demotiviert systematisch und zerstört die Entwicklung von Potenzialen.

¹²⁵ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 104.

¹²⁶ Vgl. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueberuns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>

¹²⁷ BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S 38ff.

nelles Handeln meint für sie im Schul- und Hochschulbereich auch, einen möglichst professionellen emotionalen Habitus zu zeigen. Durch Emotionsarbeit kann man die eigenen Gefühle und die der anderen gewissermaßen lenken, in dem man versucht Emotionen herbeizuführen, zu verstärken, abzuschwächen oder zu ändern. Immer dann, wenn die eigenen Gefühle nicht mit den übereinstimmen, was gerade erforderlich ist. Zum Beispiel im Unterricht, wo es ja darum geht, mit Begeisterung anzustecken. Hierbei ist es allerdings wichtig, dass ein Tiefenhandeln stattfindet.¹²⁸ Meine Haltung wird in Kapitel IV dargelegt.

III.2.4. Emotionale Berührung und Begeisterung

Emotionale Berührung und Begeisterung spielen ebenfalls eine Rolle und werden von BROHM/ENDRES¹²⁹ unter der Bezeichnung „positive Gefühle“ gefasst. Diese öffnen unser Bewusstsein für Neues, Unbekanntes, Risikoreiches. Und wenn wir uns gut fühlen erweitern wir unsere zukünftigen Handlungskompetenzen in vier Bereichen: intellektuell, physisch, sozial und psychisch. Diese personalen Ressourcen können in zukünftigen Situationen erfolgsbringend eingesetzt werden. ROSENBERG¹³⁰ fasst zusammen, dass Lehren heißt, den Leuten das zu geben, wofür sie gekommen sind. Dann ist Lernen etwas, das Freude macht. Auch bei LUEGER und den FREIEN ALTERNATIVSCHULEN spielt die Freude am Lernen eine wichtige Rolle.

III.2.5. Annahme einer „Aktualisierungstendenz“

Die Aktualisierungstendenz ist nach ROGERS eine inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte, die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dient. Diese Entfaltungstendenz findet sich auch bei LUEGER¹³¹, der mehrfach betont,

¹²⁸ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 43 bis 46. Oberflächenhandel: Aufgesetztes Lächeln, zur Schau getragene Trauer, gespielte Freundlichkeit. Tiefenhandeln: Beim Tiefenhandeln wird versucht, das was dargestellt werden soll wirklich zu fühlen.

¹²⁹ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S.22ff. Ergänzung ebenda, S. 26f: Die fünf wichtigsten positiven Emotionen sind Hoffnung, Enthusiasmus, Bindungsfähigkeit, Neugier und Dankbarkeit. Ebenda: Positive Emotionen haben drei aufeinander aufbauende Effekte: Verbreitern der Bewusstseinslage, Aufbauen bleibender persönlicher Ressourcen, Steigern der Wahrscheinlichkeit auf zukünftigen Erfolg. Negative Gefühle dagegen verengen unser Gedanken- und Handlungsrepertoire (damit wir in bedrohlichen Situationen schnell flüchten oder angreifen können). Sie machen uns eng im Kopf und im Herz.

¹³⁰ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 124.

¹³¹ Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 31, 91. In Zusammenhang hiermit steht die Weiterentwicklung des Feedbacks zu einem „Feedforward“: Potenzialfokussierte Pädagogik gibt nicht die Rückmeldung auf die Vergangenheit sondern – final gesehen – in Bezug auf die Zukunft.

dass die Potenzialfokussierte Schule von einem Gelingen in der Zukunft ausgeht, so dass sich die ganz individuellen Potenziale, Talente oder Begabungen der verschiedenen Schüler entfalten können.¹³² Die Aktualisierungstendenz als Konstruktion einer sinnvollen Zukunft ist eines der wirksamsten Motivationsinstrumente, die für die Entfaltung von Potenzialen zu Verfügung stehen. Daher sollte versucht werden, ein finales, auf die Zukunft ausgerichtetes Denken einzunehmen. Die Positive Psychologie im Schulkontext nach BROHM/ ENDRES¹³³ schildert, dass man über eine Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit dazu kommt sich als wirksam und erfolgreich zu erleben. Das Selbstkonzept ist ein ‚so bin ich eben‘ und die Selbstwirksamkeitserwartung ein ‚das schaffe ich‘.¹³⁴ Auch hier geht es – so verstehe ich das – um eine Entfaltungs- oder Aktualisierungstendenz. Für ROSENBERG¹³⁵ ist es das Natürlichste auf der Welt, zu lernen und uns weiterzuentwickeln – bis zu dem Moment, wo jemand kommt und uns dazu zwingt. Er geht demnach von einer natürlichen Aktualisierungstendenz aus, die aber anfällig für Störungen ist.

III.2.6. „Selbstbestimmung

Die Selbstbestimmung ist in allen Konzepten ein zentrales Element. Den Schüler/innen wird das Steuer für ihre Potenzialentfaltung übergeben: LUEGER¹³⁶ hält fest, dass es elementar ist, dass diejenigen ihr individuelles Ruder in die Hand bekommen, die wissen, was sie brauchen – und zwar die Schüler/innen selber. Nach BROHM/ENDRES¹³⁷ führen positive Gefühle zu positiven Selbstwirksamkeitserwartungen: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto höher ist

¹³² Vgl. LUEGER; Wien 2014, 60f. Ebenda: Oft werden stattdessen die Dinge von der Vergangenheit her betrachtet. Eine solche „Konstruktion des kausalen Vorgehens“ hat aber den Effekt, dass wir immer wieder unser Tun aus der Vergangenheit entwickeln und damit auch aus der Vergangenheit heraus rechtfertigen. Siehe zudem: ROSENBERG; Freiburg im Breisgau 2010, S. 43: Alles, was aus der Vergangenheit in den Moment gebracht wird, blockiert die Empathie. Siehe ferner: HEIMSOETH Stuttgart 2013, S. 1: Kinder mental stark zu machen heißt, dass man selbst auch eine starke mentale Verfassung braucht. Der Fokus liegt auf den positiven Eigenschaften, Fähigkeiten und Stärken des Kindes.

¹³³ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 90.

¹³⁴ Hierbei ist das Gefühl der Hoffnung entscheidend, das mit Erwartungen an die eigene Wirksamkeit einhergeht. Zu diesen Selbstwirksamkeitserwartungen kommen wir durch entsprechende Erfahrungen.

¹³⁵ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 121.

¹³⁶ Vgl. LUEGER; Wien 2014, S. 45f und 14 sowie ferner 77f.

¹³⁷ Wenn ein Mensch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat und glaubt, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein, wird das in der Psychologie als Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) bezeichnet.

die Bereitschaft, sich auch in schwierigen Situation der Aufgabe zu stellen. Hoffnungslosigkeit führt dagegen dazu, dass Schüler/innen eine Aufgabe erst gar nicht in Angriff nehmen oder abbrechen, sobald Hindernisse auftreten.¹³⁸ Die Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich also nur erfüllen, wenn Schüler/innen sich selbstbestimmt entfalten können. ROSENBERG¹³⁹ beschreibt, dass an den „Life-Serving-Schools“ die Lehrenden nicht bestimmen, was die Schülerschaft lernen muss oder soll. Sie bieten den Schülern/innen an, was sie selbst wertvoll und sinnvoll finden, aber die Schüler/innen sollen das Angebot nur dann annehmen, wenn sie sehen können, dass es ihr Leben bereichert. ROSENBERG verweist in diesem Zusammenhang auf John HOLT¹⁴⁰, der schreibt: „Würden wir Kindern das Sprechen beibringen, dann würden sie es nie lernen“. SCHULE IM AUFBRUCH¹⁴¹ glaubt, dass persönliche Entwicklung aus dem Inneren heraus entsteht. Hierzu gestalten sie ein Umfeld, das sowohl Sicherheit als auch Herausforderung bietet. Es geht also um Selbstbestimmung, um die Entwicklungstendenz und um die beiden Grundbedürfnisse Vertrauen und Wachstum. FREIE ALTERNATIVSCHULEN¹⁴² nennen Mitbestimmungsrechte, Freiräume für den persönlichen Lernweg, für die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse als zentrales Anliegen und verstehen Kindheit als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit.

III.2.7. Fazit

Die vorgestellten Schulmodelle versuchen alle, eine Kultur der Potenzialentfaltung zu leben und Subjekt-Subjekt-Beziehungen zu pflegen. Auch die aufgestellten Bedingungen spielen eine wichtige Rolle. Die Ansätze haben eine vergleichbare wertschätzende Grundhaltung, entwickeln daraus aber unterschiedliche Facetten und Schwerpunkte.

¹³⁸ Vgl. BROHM/ENDRES, Weinheim und Basel 2015, S. 28.

¹³⁹ Vgl. ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 120.

¹⁴⁰ Vgl. Holt, Weinheim, 1999, zitiert nach ROSENBERG, Freiburg im Breisgau 2010, S. 121 Siehe auch: http://www.leben-ohne-schule.de/john.holt/auszuege_lernen.html zu HOLT, John „Kinder lernen selbstständig – oder gar nichts, Weinheim, 1999.

¹⁴¹ Vgl. <http://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/>

¹⁴² Vgl. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/paedagogik/3-unsere-paedagogik-unsere-methoden> und <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>

IV. Theater im Kontext der Potenzialentfaltung

Es gibt verschiedene Ansätze, die Theater in die Beratung oder Therapie¹⁴³ einbeziehen oder in Schule integrieren. Oft vermischen sich die Ansätze auch. Auf diese Ansätze und Zusammenhänge kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden. Stattdessen möchte ich (anhand unserer Theaterarbeit) untersuchen wie „Theaterspielen“ die Potenzialentfaltung unterstützen kann und wie sie den aufgestellten Bedingungen gerecht wird.

IV.2. Die Rolle der Kunst mit dem Schwerpunkt auf Theater

Kunst kann bei der Potenzialentfaltung eine wichtige Rolle übernehmen. WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN beschreiben die Kraft von Kunst:

„... Wer sagt aber, dass Mathematik bedeutsamer ist als zum Beispiel Tanzen? Tanzen allerdings ist in den Schulen nahezu nicht vorgesehen, ganz geringfügig Malen oder Musik. Dabei weiß man längst, dass diese Künste, die alle Sinne ansprechen und nicht ausschließlich das logische Denken, so sehr anregend wirken, dass die Tore weit offen stehen für Neues, die Sinne in Höchstform arbeiten und das Gehirn dadurch am aufnahmefähigsten ist. Dennoch wird in allen Schulen genau das, was uns in sinnlicher Weise anspricht, als erstes reduziert oder ganz gestrichen. Warum? Weil kein direkter ökonomischer Nutzen daraus zu ziehen ist! (...) Dabei (...) [weiß man], dass Kinder, die musizieren, auch leichter Mathematik lernen, dass Kinder, die sich in Schauspiel üben, nicht nur leichter lernen, sondern vielmehr soziale Kompetenzen aufweisen.“¹⁴⁴

Besonders „Das Theater ist die tätige Reflexion über sich selbst.“¹⁴⁵ THIELEN¹⁴⁶ ergänzt, dass im „darstellenden Spiel“ Fantasie, Ideen und kreatives Handeln freigesetzt und eine schöpferische Einstellung gefördert wird. Durch Bewegung, Entspannung, aber auch durch Konzentration auf das Wesentliche der jeweiligen Spielform können wir den Alltag ein wenig kompensieren. Im gemeinsamen Theaterspiel kommt es zum Trainieren und Reflektieren des sozialen Lernens.

¹⁴³ wie: Therapeutisches Theater, Psychodrama, Angewandtes Theater, Dramatherapie, Theatertherapie. GÖRNER, Freiburg 2011, S. 58f: „Durch die Medien Sprache, Kunst, Tanz und Theater erwerben die Fachkräfte ästhetische Kompetenzen zur Förderung der Wahrnehmung und Gestaltung sozialer Kommunikation. (...) [Das bedeutet] einen neuen, ästhetischen Zugang zu bestimmten Verhaltensweisen und eröffnet Entwicklungschancen. (...) Im Theaterspiel erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, die Welt (...) spielend zu erfahren. Das (Rollen-) Spielen kann besonders nützlich sein bei der Erreichung sozialer, kognitiver und emotionaler Erziehungsziele (...).“

¹⁴⁴ WAGENHOFER/KRIECHBAUM/STERN, Salzburg 2013, S. 194f.

¹⁴⁵ Novalis- nach THIESEN, Einheim und Basel 2009, S. 7.

¹⁴⁶ Vgl. THIESEN, Einheim und Basel 2009, S. 9f. Siehe: HOFFMANN/KLOSE, Uckerland 2008, S. 11, 56.

IV.3. (Unsere) Theaterarbeit im Kontext von Potenzialentfaltung

Viele Darstellende Künstler arbeiten mittlerweile im Schulkontext (kulturelle Bildung ist hier das Stichwort). Was mich im vorliegenden Kontext interessiert, ist die Theaterarbeit, die nicht Teil des Systems Schule ist, sondern weitgehend losgelöst von den schulischen Anforderungen und über eine Kultur der Potenzialentfaltung auf Schule einwirkt. Das Kölner Künstler Theater¹⁴⁷ arbeitet seit über zehn Jahren mit jungen Menschen, um sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Potenzialentfaltung zu unterstützen. Unser Schwerpunkt liegt zunehmend bei den jungen Menschen, die als „benachteiligt“ bezeichnet werden. Wir kommen projektbezogen in die Schulen und arbeiten (mittlerweile) nur noch außerhalb des Bewertungssystems. Dennoch sind die meisten unserer Workshops nicht freiwillig – und zwar aus einem für uns wichtigen Punkt: Gerade die Schüler/innen, die sich in den Workshops besonders entfalten, sind meistens diejenigen, die die Lehrer am liebsten an der Teilnahme hindern würden („Die schaffen das eh nicht“ oder „Die stören ihnen den ganzen Workshop“) oder diejenigen, die von sich aus nicht mitmachen würden („Ich kann das nicht“, „Ich traue mich nicht“, „Das ist doch doof“). Wenn wir also alle einbeziehen, haben wir die Möglichkeit auch die zu erreichen, die besonders davon profitieren.

IV.3.1. „Zwei Grundbedürfnisse“

Gemeinsames Theater spielen erfüllt die zwei Grundbedürfnisse. Dies bestätigt auch HÜTHER¹⁴⁸: Über das gemeinsame Singen, Musizieren, Malen, Basteln, Märchen hören, Tanzen – oder Theaterspielen – können Kinder, ihre Potenziale optimal entfalten, was ihnen ein erfülltes, gutes Gefühl gibt. Diese Erfüllung entsteht, weil in diesem gemeinsamen Tun ihre beiden wichtigsten Bedürfnisse gestillt werden: Verbunden zu sein und gleichzeitig zu wachsen. – Bei unseren Workshops legen wir im ersten Teil den Fokus darauf, dass eine Atmosphäre des Vertrauens entsteht. Da die unterstützenden Übungen für die meisten dieser jungen Menschen schon Herausforderungen bedeuten, sind wir damit auch schon beim Wachsen angekommen. Dieses Zusammenspiel zieht sich durch unsere gesamte Arbeit mit den jungen Menschen.

¹⁴⁷ Zum Kölner Künstler Theater siehe Fußnote 1.

¹⁴⁸ Vgl. HÜTHER/HAUSER, München 2014, S.102.

IV.3.2. „Subjekt-Subjekt-Beziehungen“

Ganz wesentlich für unsere Arbeit ist, dass wir Subjekt-Subjekt-Beziehungen aufbauen – zu den jungen Menschen und unter ihnen. Hierbei geht es um Vertrauen und um Wertschätzung der einzelnen jungen Menschen, um Achtsamkeit dem gegenüber, was gerade lebendig ist. HÜTHER/HAUSER¹⁴⁹ bestätigen, dass Kunst hilft gute Beziehungen zu anderen aufzubauen. Gemeinsames und lustvolles Singen, Spielen, Tanzen usw. führt zu sozialen Resonanzphänomenen. Und die Erfahrung von „sozialer Resonanz“ ist eine der wichtigsten Ressourcen für die spätere Bereitschaft, gemeinsam mit anderen Menschen nach Lösungen für schwierige Probleme zu suchen. Über das gemeinsame Theaterspielen fördern wir das Gemeinschaftsgefühl und stärken wir die Fähigkeit, sich auf andere einzustellen. Gemeinsames Spielen geht nur in Subjekt-Beziehungen, so dass wir darauf achten, auch die Wertungen zwischen den jungen Menschen mit ihnen zu hinterfragen und ein Klima des Vertrauens aufbauen.

IV.2.3. Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzentrierte Theaterarbeit

In den Workshops geht es um die Teilnehmer/innen und zwar so wie sie gerade da sind. Daher ist es auch wichtig, nicht mit einem vorgefertigten Ablaufplan zu kommen, sondern jedes Mal neu das aufzunehmen, was gerade lebendig ist und der Potenzialentfaltung der jungen Menschen dient. Die Themen einführendes Verstehen und bedingungsloses Akzeptieren sind hierbei unabdingbar. Und auch die Frage nach der Kongruenz spielt eine Rolle.

IV.2.3.1) Präzises einführendes Verstehen und Empathie

Eine Voraussetzung – wenn wir das Entfalten von Potenzialen ermöglichen möchten – ist, dass wir die Erlebnisse und Gefühle der Teilnehmer/innen präzise und sensibel erfassen, so dass die jungen Menschen sich in ihrer Ganzheit gesehen und sich von uns verstanden fühlen. Wichtig ist also, dass wir empathisch sind. Zudem ist es wichtig, dass die Teilnehmer/innen uns vertrauen. Da wir nur für einen begrenzten Zeitraum in den Schulen haben gilt es dieses einführende Verstehen von Anfang an wahrnehmbar zu machen. Das fällt immer dann am leichtes-

¹⁴⁹ Vgl. HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 105f. HÜTHER bezieht sich vor allem auf das Singen. Die Ausführung kann aber weitgehend auf andere Kunstformen übertragen werden.

ten, wenn man die jeweiligen (jungen) Menschen mag. Wenn man sich aber bewusst macht, dass es in jedem Menschen Potenziale (Schätze) zu entdecken gilt, dann kann man bei jedem auf Schatzsuche gehen. Und fast immer gelingt es einem dann auch, alle Teilnehmer/innen zu mögen. Zudem sind wir immer zu zweit, so dass wir uns unterstützen können. Hierbei ist es wichtig, sehr genau darauf zu achten, was die/der Einzelne braucht und kann.¹⁵⁰

IV.2.3.2) Bedingungsfreies Akzeptieren und Wertschätzung:

Im Grunde lässt sich dieser Punkt ähnlich beantworten. Das bedingungsfreie Akzeptieren und die gegenseitige Wertschätzung sind mit entscheidend für den Erfolg eines Workshops. Denn: Erfolgreich ist ein Workshop dann, wenn sie sich die jungen Menschen entfalten können, Neues an sich und an den anderen entdecken, in gutem Kontakt miteinander sind und mit Freude teilnehmen.

IV.2.3.3) Kongruenz und Echtheit:

Das Thema der Kongruenz ist ein besonders spannendes für uns, auch weil wir hier noch keine einheitliche Haltung gefunden haben. „Kongruent zu sein“ bedeutet ohne Fassade oder Maske eine transparente Subjekt-Subjekt-Beziehung einzugehen. Es geht darum offen zu sein, für die jeweiligen, aktuellen Gefühle und Einstellung, eben nicht nur beim Anderen sondern auch bei sich selbst. Was aber ist nun, wenn ich als Trainer/in oder Berater/in ein lebendiges Gefühl habe, dass dem, was ich eigentlich vermitteln möchte, entgegen steht? Kann ich dann über Emotionsarbeit das Gefühl so umwandeln, dass ich die Bedürfnisse des anderen weiter in den Fokus stellen kann und trotzdem kongruent sein?

¹⁵⁰ Viele der jungen Menschen, mit denen wir arbeiten haben Dinge erlebt, die sie zu Verletzungen ihres Selbst geführt haben. Manche sind traumatisiert. Daher gilt es einführend darauf zu achten wie viel die/der Einzelne gerade aushalten kann. Wir hatten zum Beispiel einen 15-jährigen jungen Syrer, der ein Jahr alleine im Irak gelebt hatte und dann alleine nach Deutschland gekommen ist. Als er in unseren Workshop kam, war er stark ablehnend und rein beobachtend. Im Laufe des ersten Tages hat sich seine ganze Gestik und Mimik verändert. Er hat zwar nicht mitgemacht, aber teilgenommen. Allerdings hat ihm das so viel Angst gemacht, dass er die nächsten Tage im Bett geblieben ist (er kommt im Ganzen nur selten zur Schule). Das zeigt wie sensibel die Arbeit ist und wie vorsichtig wir agieren müssen. Dennoch ist das Erleben des gemeinsamen Vertrauens eine Erfahrung von der wir allen diesen Kindern mehr wünschen. – Nach Aussage der Lehrerin hat sich bei dem Jungen etwas gelöst. Wenn er da ist, ertappt sie ihn immer häufiger bei einem Lächeln, aber er zieht sich auch immer wieder in seine „ablehnende“ Haltung zurück.

Ein Beispiel: Zwei Jugendliche machen durchgängig Quatsch. Die anderen (man selbst auch) werden abgelenkt. Jetzt merkt man, dass man wütend ist. Kann man dann kongruent reagieren ohne die Wut zu zeigen? Sagt man mit lauter, bestimmter Stimme: „Heh Leute, ich bin gerade echt wütend. Ich finde Euer Verhalten gerade total blöd. Jetzt hört bitte auf damit!“? Oder, hält man kurz inne, kümmert sich um seine verletzen Bedürfnisse, um dann die Teilnehmenden zu fragen, was sie gerade brauchen? Oder um dann die eigenen Bedürfnisse (und nicht die Wut) zu kommunizieren: „Ich merke, dass ich gerade Ruhe brauche und würde gerne einen 1-Minute-Stille-Kreis mit Euch machen. Ist das okay?“¹⁵¹ Gerade bei negativen Gefühlen bin ich überzeugt, dass diese Emotionsarbeit wichtig ist, denn Wut und Trauer haben diese jungen Menschen schon genug in ihrem Leben.¹⁵² Ich stimme also BROHME/ENDRES zu, die einen möglichst professionellen emotionalen Habitus im Schul- und Hochschulbereich (und eben auch in der Theaterarbeit mit jungen Menschen im Schulkontext) einfordern. Aber bin ich dann noch kongruent? Ich denke ja – vorausgesetzt, ich habe mich wirklich um meine verletzten Bedürfnisse (und die darauf hinweisenden Gefühle) gekümmert (Tiefenhandeln) und kann mich wieder ganz und echt den jungen Menschen zuwenden.¹⁵³

IV.2.4. Emotionale Berührung und Begeisterung

HÜTHER/HÄUSER¹⁵⁴ halten fest, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn es richtig im Bauch kitzelt. Kunst ist ein besinnliches und emotionales Zaubermittel, das auf alle Sinne einwirkt. Kunst ein intensiver Kontakt mit Gefühlen und ein lebendiger Austausch über Gefühle. – Genau das erleben wir in den Workshops. So haben wir zum Beispiel gerade mit sogenannten Vorbereitungsklassen einer Hauptschule gearbeitet. Die jungen Menschen sind vor relativ kurzer Zeit nach

¹⁵¹ Oft passt das zu den Bedürfnissen der anderen (auch der vermeintlichen Störenfriede). Oder die jungen Menschen erleben Erfüllung, weil sie jemand anderem helfen sein Bedürfnis zu erfüllen. Unsere Erfahrung ist zudem, dass die Schüler/innen sich nach einiger Zeit diese stillen Minuten wünschen, weil sie spüren, dass sie ihnen gut tun.

¹⁵² Bei den jungen Menschen, mit denen wir arbeiten kommt hinzu, dass sie oft Gewalterfahrungen haben und in „wütenden oder enttäuschten“ Atmosphären aufwachsen. Daher halte ich es für besonders wichtig, dass wir ihnen andere Verhaltensweisen vorleben – Lernen am Modell.

¹⁵³ Dazu gehört auch, dass man als Trainer/in, gewahr ist, dass alles, was die Jugendlichen machen mit ihrem Innenleben und ihren (verletzten) Bedürfnissen zu tun hat. Auch wenn sie zum Beispiel ausfallend gegenüber Trainern/innen sind, geht es darum, den Blick auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zu haben und sich bewusst zu sein, dass es zum Beispiel bei der Wut des anderen um ihn geht – und nicht um mich.

¹⁵⁴ Vgl. HÜTHER/HAUSER, München 2014, S. 102ff.

Deutschland geflüchtet oder eingewandert. Viele haben traumatische Erfahrungen gemacht, nahezu alle fühlen sich (noch) ihrer Heimat entrissen. Anfangs sind sie sehr zurückhaltend – ‚da kommt schon wieder jemand und will was von uns und dann ist das auch noch alles neu für mich wo eh alles neu ist‘. Aber nach einer Zeit – wenn das Vertrauen da ist und sie emotional berührt sind – wachsen sie mit Freude. So wollten zum Beispiel – als der erste verpflichtende Teil mit allen vorbei war – nahezu alle auch beim freiwilligen Teil mitmachen. Jedes Mal, wenn wir sie auf dem Schulhof gesehen haben, ist ein Lächeln auf ihrem Gesicht erschienen.

IV.2.5. Annahme „Aktualisierungstendenz“

Wir gehen davon aus, dass in jedem (jungen) Menschen ein Entfaltungs- oder Entwicklungspotenzial steckt, die sich dann am besten entfaltet, wenn keine Zwänge da sind und wenn wir gemeinsam mit anderen in einer Atmosphäre von Verbundenheit und Wachstum schöpferisch tätig sind. Wir bemühen uns, unsere Workshops mit einer die aufgestellten Bedingungen erfüllenden Grundhaltung zu machen. Da die jungen Menschen aber stark von der Schulkultur geprägt sind, ist das für sie erst einmal komisch und sie sind zunächst skeptisch. Bei den meisten setzt aber schnell eine Veränderung ein, die körperlich und mimisch sichtbar ist.¹⁵⁵ Sie merken, dass sie so sein können, wie sie sind – und dass wir sie auch schützen, in dem wir eine große Aufmerksamkeit auf das Miteinander und auf das Aufbauen von gegenseitigem Vertrauen legen. Hierdurch setzt bei vielen unmittelbar die Wirkkraft dieser Aktualisierungstendenz ein: Sobald der Druck weg ist, blitzen die Potenziale auf. Auch bei den Lehrer/innen¹⁵⁶ verändert sich recht schnell die Haltung: Die anfängliche Unsicherheit, das Angespant sein („Das schlechte Verhalten meiner Schüler könnte auch mich zurückfallen“) wandelt sich¹⁵⁷ in Erleichterung. Weil sie auf einmal wieder begeistert von ihren Schülern/innen sind, die

¹⁵⁵ Teils sind die Veränderungen eklatant. So hatten wir einmal eine Jugendliche die sich nichts zugetraut hat und dies mit Körper und Mimik deutlich gezeigt hat. Sie wurde immer vermeintlich müde, um sich entziehen zu können. Nachdem sie wertschätzende Feedbacks von uns und von den anderen bekommen hatte und dann in einem nächsten Schritt geschafft hat, sich selbst ein wertschätzendes Feedback zu geben (alleine mit mir anhand einer Videoreflexion), hat sich schlagartig die ganze Ausstrahlung verändert. Sie hat geradezu gestrahlt und hat Schritte gemacht, die für sie vorher undenkbar gewesen wären.

¹⁵⁶ Die Lehrerinnen sind eingeladen, die Workshops an manchen Stellen mitzumachen, an anderen zu beobachten und an wieder anderen uns alleine zu lassen.

¹⁵⁷ Dies passiert zumindest bei denen, die es aushalten, ihre Rolle der/des Lehrenden für eine Zeit abzugeben und die akzeptieren können, dass wir andere Regeln haben als sie, einfach weil wir eine andere Grundhaltung einnehmen (können).

ihnen Dinge zeigen, die sie nie geahnt hätten. Weil sie gerade von denen überrascht werden, mit denen sie die größten Probleme hatten.¹⁵⁸ Die Aktualisierungstendenz lässt sich somit bei den jungen Menschen und bei den Lehrenden feststellen – genauso das wie das Grundbedürfnis nach Vertrauen und Wachstum.

IV.2.6. Selbstbestimmung

Zu Beginn unserer Workshops haben wir noch das Steuer in der Hand, einfach weil die meisten unserer Teilnehmer/innen anfangs sehr skeptisch sind und wir sie über das wertschätzend eingeforderte gemeinsame Tun, relativ schnell emotional packen. Wenn das erreicht ist, übernehmen die jungen Menschen das Steuer ihrer Potenzialentfaltung. HÜTHER¹⁵⁹ stellt fest, dass wir Menschen neue Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Gestaltungskraft und Entdeckerfreude am eigenen Körper und unter Aktivierung ihrer emotionalen Zentren machen müssen, damit diese Erfahrungen auch nachhaltig in Form entsprechender neuronaler Verschattungsmuster in ihrem Gehirn verankert werden. Nur so lässt sich ihre Resilienz also ihre Stressbewältigungsfähigkeit stärken. In unseren Workshops achten wir darauf, dass wir die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln, von Geist, Seele und Körper (Ganzheitlichkeit) mit Leben füllen.

IV.2.7. Fazit

Dafür, dass wir relativ kurz in den Schulen sind, können wir recht starke Impulse setzen, die nachhaltig sind, weil sie neue Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Gestaltungskraft und Entdeckerfreude am eigenen Körper und unter emotionaler Berührung ermöglichen. Diese Wirksamkeit hat sicher auch damit zu tun, dass wir uns bewusst mit unserer Grundhaltung auseinandersetzen und versuchen, die Voraussetzungen für Potenzialentfaltung zu erfüllen. Dabei hilft uns elementar, dass wir mit Theater (sowie Tanz und Musik und manchmal auch Singen) arbeiten. Noch entscheidender ist aber, dass die Grundbedürfnisse erfüllt werden und sich dadurch die Menschen öffnen. Und ebenso wichtig ist, dass die Aktualisie-

¹⁵⁸ Wir erklären vorab, dass wir ganz anders arbeiten können, und ganz andere Formen des Miteinanders umsetzen können, eben weil wir nicht Teil der Schule sind und nicht bewerten ‚müssen‘. Im Anschluss der Workshops kommen recht viele Lehrer/innen zu uns und sagen, dass sie das eine oder andere übernehmen wollen. Und dass sie sich im Unterricht an die neu entdeckten Seiten von Schülern/innen erinnern möchten.

¹⁵⁹ Vgl. HÜTHER, Frankfurt am Main 2014, S. 133ff.

zungstendenz frei ihre Wirkkraft entfalten kann. Theaterspielen wirkt aber auch deshalb so stark, weil nahezu alle Menschen unter dem Leistungsdruck leiden und sehr schnell spüren, dass sich ihr Wohlbefinden ändert, wenn sich der Umgang miteinander, der Blick aufeinander ändert. Daher greifen sie die Impulse erst einmal bereitwillig auf.

V. Schlusswort

Die aufgestellten Thesen, die auf die Behauptung hinauslaufen, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich Potenziale entfalten können, betrachte ich als belegt. Wenn wir mit einer Grundhaltung der Potenzialentfaltung jungen Menschen gemeinsames Theaterspielen ermöglichen und die Lehrenden ihre Schüler/innen bei diesem gemeinschaftlichen und schöpferischen Tun erleben, dann lässt sich bei nahezu allen Menschen feststellen, dass diese wertschätzende und offene Haltung ihnen gut tut.

Schon über das relativ kurze, aber eben intensive Erleben über alle Wahrnehmungs- und Sinneskanäle, können alle Lehrenden – die mit dieser Grundhaltung in Schulen arbeiten – mehr Wohlbefinden schaffen. Das macht Mut – und Lust auf kulturelle Veränderungen. Zumal die vorgestellten Modelle zeigen, dass eine Kultur der Potenzialentfaltung in Schulen möglich ist. Wenn also immer mehr Schulen sich auf den Weg machen würden, könnten wir gemeinsam unsere gesellschaftliche Kultur verändern. Die Kinder werden hierbei mit Begeisterung mitmachen und ihre inneren Werdemöglichkeiten entfalten, aber sie brauchen uns als Vorbilder.

Die Herausforderung ist da und wir haben eine Chance: Wir Menschen haben ein großes Bedürfnis, als Subjekt wertgeschätzt zu werden und uns frei entfalten zu können. Das können wir nutzen: Wenn wir gemeinsam immer mehr Impulse setzen, können wir Schritt für Schritt als Gesellschaft mehr Zufriedenheit, Wertschätzung und Wirkkraft gewinnen – und ein Stück mehr Frieden.

LITERATURVERZEICHNIS

- BROHM, Michaela / ENDRES, Wolfgang, „Positive Psychologie in der Schule“, Beltz / Pädagogik Praxis, 1. Auflage, Weinheim und Basel 2015.
- BUBER, Martin, „Ich und Du“, Reclam, 13. Auflage, Ditzingen 2014 (1923).
- DAVIS, Ronald D.: „Legasthenie als Talentsignal“, Knauer, 2. Auflage, Kreuzlingen 1998.
- EICHINGER-BÖSSNER, Roswitha, „Schubladenkinder“, Imago, 1. Auflage, Ulm 2012.
- GRUEN, Arno: „Wider den Gehorsam“, Klett-Cotta, 1. Auflage, Stuttgart 2014.
- HEIMSOETH, Antje: „Mein Kind kann's“, Pietsch, 1. Auflage, Stuttgart, 2013.
- HOUSTON, Jean: „Begeisterung für das Mögliche“, Lotos, 1. Auflage, München 1999.
- HÜTHER, Gerald, „Was wir sind und was wir sein könnten“, Fischer, 6. Auflage, Frankfurt am Main 2014.
- KEYSERS, Christian, „Unser Empathisches Gehirn“, Bertelsmann, 1. Auflage, München 2014.
- KLIEME, Eckhard interviewt durch Rentschler, Rabea: „Woran forschen Sie gerade, Herr Klieme? In: Spektrum der Wissenschaft. Psychologie. Hirnforschung. Medizin. Nr. 03/2016, „Gehirn&Geist“, Seite 41.
- LUEGER, Günter, „Potenzialfokussierte Schule“, Dr.Lueger, 1. Auflage, Wien 2014.
- PASCHEN, Michael, FRITZ, Alexander (Hrsg): „Die Psychologie von Potenzial und Kompetenz“, 1. Auflage, Neustadt an der Aisch 2014.
- ROGERS, Carl R., „Therapeut und Klient“, Fischer, 22. Auflage, Frankfurt am Main 2013.
- ROGERS, Carl. R., „Entwicklung der Persönlichkeit“, Klett-Cotta, 19. Auflage, Stuttgart 2014.
- ROSENBERG, Marshall B.: „Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation“, Herder, 12. Auflage, Freiburg im Breisgau 2004.

- SCHALLER, Roger: „Wege an sie ranzukommen“, Juventa, 1. Auflage, Biel 2005.
- STAMM, Margit (Hrsg): „Handbuch Talententwicklung“, Huber, 1. Auflage, Bern 2014.
- THIESEN, Peter: „Drauflosspieltheater“, Beltz, 5. Auflage, Weinheim und Basel 2009.
- TOMHOFF, Michael: „Positive Psychologie in Unternehmen“, Springer, 1. Auflage, Wiesbaden 2015.
- WAGENHOFER, Erwin, KRIECHBAUM, Sabine und STERN, André, „alphabet“, 1. Auflage, Salzburg 2013.

Vortrag

- HÜTHER, Gerald, „Mit Freude lernen“, Vortrag auf der Didacta am 16.02.2016 in Köln.

Internet – im Anhang (dort mit Unterseiten)

- <http://schule-im-aufbruch.de/neue-lernkultur-an-schulen/kompass/>
Stand 14.04.16
- http://www.auditorium-netzwerk.de/Kongresse-1991-2015/Kongresse-2015/2015/05-3-Kongress-Denk-und-Handlungsraeume-der-Psychologie-Potentialentfaltung-Neue-Wege-in-Angewandter-Psychologie:::1441_8529_8657.html
Stand 14.04.16
- <http://www.freie-alterbativschulen.de>
Stand 14.04.16
- http://www.leben-ohne-schule.de/john.holt/auszuege_lernen.html
Stand 14.04.16

- <http://www.news4teachers.de/2016/02/internationaler-vergleich-nirgends-sonst-gehen-kinder-so-ungern-zur-schule-wie-in-deutschland/>

Stand 14.04.16

- <http://www.spektrum.de/magazin/donald-o-hebb-und-der-menschliche-geist/821197>

Stand 14.04.16

- http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_71023362/bildung-deutsche-wuenschen-sich-leistungsorientierte-schule.html

Stand 14.04.16

ANHANG

Belege – Internetseiten sowie Unterseiten