



Conny Melzer, Andreas Methner

Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen

Methoden schulischer Beratung

Kohlhammer

Kohlhammer

Conny Melzer &
Andreas Methner Andreas Methner

Gespräche mit Kindern und Jugendlichen

Methoden schulischer Beratung

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Umschlagmotiv: © istockphoto.com/Grady Reese
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-022118-5

Inhaltsverzeichnis

Prolog		7
1	Grundlagen der Gesprächsführung	11
1.1	Kommunikationstheorien	12
1.2	Zugrundeliegende Menschenbildannahmen	17
1.3	Grundhaltungen des Beraters	22
1.4	Elemente der Gesprächsführung	25
1.5	Aufbau eines Gesprächs	29
2	Kenntnisse der Entwicklungspsychologie als Orientierungshilfe	35
2.1	Die Kommunikationsfähigkeit	37
2.2	Gedächtnis	41
2.3	Meine Welt – deine Welt. Oder: Der Weg zur Perspektivenübernahme	44
2.4	„Gut“ und „Böse“	49
2.5	„Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!“	52
2.6	Problemlösen	57
2.7	Der kompetente Gesprächspartner auf den zweiten Blick	60

3	Methoden für (Beratungs-) Gespräche mit Kindern und Jugendlichen	66
<hr/>		
3.1	Grundlegende Aspekte für Gespräche mit Kindern und Jugendlichen	67
3.1.1	Kommunikationsbedingungen	67
3.1.2	Fragearten	72
3.1.3	Besonderheiten im Aufbau: Das handelnde Gespräch	80
3.1.4	Visualisierung	81
3.2	Für den Methodenkoffer	87
3.2.1	Unterstützende Handlungsweisen zur Ist-Stand-Erhebung	89
3.2.2	Unterstützende Handlungsweisen zur Zielfindung	106
3.2.3	Unterstützende Handlungsweisen zum Finden und zum Erproben von Lösungswegen	112
4	Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im (Schul-) Alltag	124
<hr/>		
4.1	Das Beratungsgespräch	130
4.2	Gespräche innerhalb einer pädagogischen Diagnostik	136
4.3	Das Interview und die schriftliche Befragung	140
4.4	Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen (KEFF)	148
4.5	Coaching mit Kindern	161
4.6	Moderation bei Konfliktgesprächen zwischen Schülern	171
4.7	Das Pausengespräch	177
	Literaturverzeichnis	180

Prolog

Mit dem Satz: „Kinder sind die lebenden Botschaften, die wir einer Zeit übermitteln, an der wir selbst nicht mehr teilhaben werden“, eröffnet Neil Postman sein Buch „Das Verschwinden der Kindheit“ (1983). Statt in nostalgischen Erinnerungen zu schwelgen, analysiert Postman, mit viel Kritik an der modernen Mediengesellschaft, die Kindheit. Dabei stellt er zunächst deutlich heraus, dass Kindheit eine Erfindung der Neuzeit ist und das Mittelalter sie nicht kannte. „Deshalb findet man in allen Quellen, daß im Mittelalter die Kindheit mit sieben endet. Warum mit sieben? Weil die Kinder in diesem Alter die Sprache beherrschen. Sie sind fähig, zu sagen und zu verstehen, was die Erwachsenen sagen und verstehen. Sie sind in der Lage, alle Geheimnisse der Zunge kennenzulernen, und dies sind die einzigen Geheimnisse, die sie kennenzulernen brauchen“ (ebd., S. 35f).

Doch wieso wird ein Buch zu „Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen“ mit einem Rückblick auf die Entdeckung der Kindheit begonnen? Ist doch heutzutage alles Schnee von gestern und die Kindheit als eigenständige Entwicklungsphase (nach mehrheitlicher Meinung) fest etabliert. Doch wenn der Blick in das Vergangene scheinbar keine Neuigkeiten offenbart, wie ist es zu erklären, dass auf der einen Seite zwar zahlreiche Erziehungsratgeber publiziert sind, was eindeutig für eine eigenständige Entwicklungsphase (und eine hohe Nachfrage) spricht. Auf der anderen Seite ist der Markt aber nicht von einer unüberschaubaren Anzahl von Büchern zur Gesprächsführungen mit Kindern und Jugendlichen überschwemmt.

Postman muss Recht gegeben werden, wenn er schreibt, dass Kinder unsere Zukunft sind. Sie sammeln in dieser Entwicklungsphase zahlreiche Erfahrungen, stehen vor spannenden Problemstellungen und erwerben Kompetenzen, die sie zum Architekten ihres eigenen Lebens machen. Wenn die Kindheit eine eigenständige, anerkannte Entwicklungsphase ist, dann ist es nur fair und in gewisser Weise unsere Pflicht, auch für Kinder passende sowie unterstützende Interaktionsformen zu entwickeln und sie damit bei der Architektur ihres Lebens zu unterstützen.

Einige unserer Leser wollen jetzt vielleicht das Buch schmunzelnd zur Seite legen und sagen: Wir wissen, was jetzt kommt. Bestenfalls könnte die Auffassung vorherrschen, dass wir nun theoretisch fundiert, empirisch geprüft und praktisch gespickt die Problematik der Gesprächsführung mit Kindern aufarbeiten und nun endlich sagen, wie es funktioniert. Im schlech-

testen Fall wird das Urteil gefällt, dass (wieder) ein gescheiterter Versuch zur Bearbeitung der Thematik vorliegt.

Keines von beiden soll das Resultat des vorliegenden Buches sein. Wir sagen das mit einer Mischung aus Erleichterung und Bedrückung. Die Erleichterung rührt erstens daher, dass wir der Verantwortung enthoben sind (bzw. uns nicht in dieser sehen), anderen Personen Ratschläge zu erteilen, obwohl wir (selbstverständlich) versucht haben, ein breites Spektrum an Wissen einfließen zu lassen, welches theoretisch belegt und praktisch nutzbar ist. Zweitens ist das Kind als Mensch einzigartig und durchläuft einen individuellen Weg der Entwicklung. Folglich sind auch allgemeingültige Aussagen, die auf jedes Kind in gleicher Weise zutreffen, nur in sehr beschränkten Maßen möglich. Und „last, but not least“ verspüren wir diese Erleichterung, weil wir kein neues Konzept erlernen und verinnerlichen müssen und nicht in die Position gedrängt werden, permanent zwischen den verschiedenen Gesprächsführungsformen zu wechseln, sondern nur unsere bisherigen Erfahrungen erweitern und bei Bedarf modifizieren müssen.

Die Bedrückung hat allerdings den gleichen Ursprung. Bei unseren Recherchen und den zahlreichen Gesprächen mit Kollegen und Freunden kann der bestehende Verdacht, dass eigenständige Konzepte entwickelt und etabliert werden müssen, nicht bestätigt werden. Doch dieser Umstand entlässt nicht aus der Verantwortung, im Gegenteil: Bestehende (und bewährte) Grundlagen aus der Kommunikations- und Beratungstheorie müssen bekannt sein und angewendet werden. Kritisch könnte der Einwand erhoben werden, was haben die Grundlagen der Gesprächsführung von Erwachsenen mit der Gesprächsführung von Kindern zu tun? Widersprechen wir uns damit nicht bereits in der Einleitung? Erst wird die Kindheit hervorgehoben und dann dieser Rückschluss! Jedoch müssen wir gegenüber diesen Einwänden betonen, dass eine solche Theorie nur dann als gut bezeichnet werden kann, wenn sie Auskunft über die Interaktionspartner unabhängig von ihrem Alter gibt. Und es überrascht, dass beispielsweise Rogers mit seiner weltweit wegweisenden Theorie (s. Kap. 1.3) die Auswirkungen auf fast alle Beratungskonzepte (für Erwachsene) hatte, seine Erkenntnisse aus der Arbeit mit Kindern zog und erst im späteren Verlauf auf Erwachsene übertrug (vgl. Klees, 2002, S. 28). Dieses Grundgerüst sollte für Gesprächsarbeit mit Kindern und Jugendlichen erweitert werden. Doch welche unterstützenden Handlungsweisen sind in diesem Fall sinnvoll? Wie kann die Struktur bzw. der Ablauf günstig gestaltet werden? Was kann aus dem persönlichen Methodenrucksack den Prozess unterstützen? Welche Rahmenbedingungen wirken förderlich? Oder was kann zur Verständlichkeit der Fragen beitragen? Das vorliegende Buch will einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen

leisten und der Aufbau ergibt sich aus dem bisher Gesagten. Dementsprechend ist das Ziel dieses Buches, dem Leser zu ermöglichen, die bekannte Gesprächsführung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu erweitern.

Wir betrachten im ersten Teil Grundlagen der Gesprächsführung, die sich hauptsächlich auf Gespräche mit unterschiedlichen Zielgruppen beziehen und folglich einen allgemeineren Charakter tragen. Im zweiten Teil des Buches werden für Gespräche mit Kindern und Jugendlichen relevante entwicklungspsychologische Erkenntnisse beschrieben, welche einerseits den Weg für die folgenden Teile ebnen und andererseits eine Orientierung für die Erweiterung bieten soll. Mit diesen Grundlagen aus den ersten beiden Teilen möchten wir dann im Teil 3 auf Besonderheiten der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen eingehen. Dabei werden unter anderem Kommunikationsbedingungen, verschiedene Frageformen und Möglichkeiten zur Gestaltung von Gesprächen vorgestellt. Im vierten Teil betrachten wir besondere Gesprächsanlässe, die von ganz unterschiedlichen Personen initiiert werden, mit denen verschiedene Ziele verfolgt und die ganz unterschiedliche Inhalte haben.

Dass Sie dieses Buch in den Händen halten können, ist zahlreichen Personen zu verdanken. Zunächst Herrn Dr. Burkarth vom Kohlhammerverlag, der unsere Ideen aufgegriffen hat und dadurch die Arbeit an diesem Buch neu beflügelte. Die aufgezeigten Anregungen spiegeln unsere Vorstellungen und Erfahrungen wider. Um die Anwendbarkeit der genannten unterstützenden Handlungsweisen aufzuzeigen, wurden diese von praktizierenden Lehrkräften aus dem ganzen Bundesgebiet erprobt. Ihre schriftliche Reflexion ist namentlich bei jeder Methode abgedruckt. Der jeweils theoretische Teil ist in gleicher Weise von mehreren Lehrkräften gelesen und ihre Anmerkungen sind eingearbeitet worden: Ruppert Heidenreich, Annett Steinmann, Sven Völzke, Oliver Rybniker und Timo Hennig – wir danken euch herzlich. Ferner wurden Bilder für dieses Buch entwickelt oder in der praktischen Arbeit erstellt. Den Künstlern, welche namentlich bei ihren Werken aufgelistet sind, möchten wir in gleicher Weise danken.

Nun wünschen wir Ihnen, lieber Leser, eine hoffentlich gewinnbringende und inspirierende Lektüre.

Oldenburg & Leipzig

Conny Melzer & Andreas Methner

1

Grundlagen der Gesprächs- führung

Die theoretischen Grundlagen für das Führen von Gesprächen im Allgemeinen und von Beratungsgesprächen im Speziellen gelten unabhängig von Alter und Gesprächspartner. Diese Grundlagen basieren auf Erkenntnissen einerseits der Kommunikationstheorie (bekannte Vertreter sind Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun) und andererseits der Gesprächspsychotherapie (zu nennen sind hier Carl R. Rogers sowie im deutschsprachigen Raum das Ehepaar Anne-Marie & Reinhard Tausch). Im Folgenden werden die genannten Grundlagen kurz erläutert, um sie dann im Kapitel 3.1 auf die Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen anzuwenden. In Kapitel 1.2 wird das Menschenbild, der Mensch als reflexives Subjekt, beschrieben, das sich als grundlegende Sicht auf Menschen in der Beratung und auch im Unterricht in der Praxis bewährt hat (vgl. Mutzeck, 2008 sowie Popp, Melzer & Methner, 2011). Alle Ausführungen in diesem Buch orientieren sich an diesem Menschenbild bzw. die Grundlegung des Menschenbilds kann als förderliche Bedingung zur Umsetzung der Inhalte gelten.

Weiterhin wird neben den Grundhaltungen eines Beraters (Kap. 1.3) und den Elementen der Gesprächsführung (1.4) auf den äußeren Aufbau eines Gesprächs eingegangen (Kap. 1.5).

1.1 Kommunikationstheorien

Vor allem zwei Kommunikationstheorien haben weitreichende Auswirkungen auf die Gesprächsführung und die Beratung. Dies ist die Theorie Paul Watzlawicks (Watzlawick et al., 2003) mit den Axiomen der Kommunikation und das Vier-Ohren-Modell von Friedemann Schulz von Thun (2005).

Watzlawick et al. (2003, S. 50 – 71) beschreiben „pragmatische Axiome“, die aus langfristigen Beobachtungen hervorgingen und als Grundregeln einer jeglichen Kommunikation angesehen werden können:

„*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick et al., 2003, S. 50 – 53). Dieses Axiom meint schlicht, dass alles, was jemand tut (oder auch nicht tut), Mitteilungscharakter besitzt. Das sind nicht nur Worte, Mimik, Gestik und sogenannte paralinguistische Anteile (wie z. B. Tonfall, Geschwindigkeit der Sprache oder Pausen), sondern auch explizites Nicht-Beachten von Personen oder Schweigen in bestimmten Situationen.

„*Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist*“ (Watzlawick et al., 2003, S. 53 – 56). Mitteilungen beinhalten zunächst eine Information, egal ob diese richtig oder falsch ist (Inhaltsaspekt). Gleichzeitig wird ein Aspekt vermittelt, der Auskunft geben soll, wie der Sender der Mitteilung vom Empfänger derselben verstanden werden möchte: der Beziehungsaspekt. Der Beziehungsaspekt zeigt dabei, wie die Kommunikationspartner ihre Beziehung zueinander definieren. Dabei interpretieren die Kommunikationspartner sowohl die jeweils empfangenen als auch die von ihnen selbst gesendeten Nachrichten. Daher ist er auch eine Art Metakommunikation.

„*Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt*“ (Watzlawick et al., 2003, S. 57 – 61). Dieses Axiom thematisiert die Interaktion, als den Austausch der Mitteilungen zwischen den Kommunikationspartnern. Die Struktur der Interaktion wird dabei als „Interpunktion von Ereignisfolgen“ (ebd., S. 57) bezeichnet. In der Interaktion meint nun Kommunikationspartner A, mit seinem Verhalten bzw. seiner Mitteilung auf einen Reiz bzw. die gesendete Mitteilung des

Kommunikationspartners B zu reagieren. Dies sieht Kommunikationspartner B für sich allerdings genauso: Er meint auf Reize und Mitteilungen von A zu reagieren. Wer allerdings irgendwann einmal den ersten Reiz ausgesendet hat, ist meist nicht mehr nachvollziehbar.

Beispielsweise gibt eine Lehrerin (A) einem Schüler (B) Aufträge, wenn dieser, ohne sich zu melden, rein ruft, damit er aufhört (A meint auf B zu reagieren). Dieser Schüler ruft aber rein, *weil* die Lehrerin ihm Aufträge gibt (B meint auf A zu reagieren).

„*Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten*“ (Watzlawick et al., 2003, S. 61 – 68). Analoge Kommunikationsmodi weisen eine direkte Kennzeichnung des Inhalts auf, d. h. es gibt eine „grundsätzliche Ähnlichkeitsbeziehung zu dem Gegenstand“ (ebd., S. 62). Dies gilt z. B. für Zeichnungen oder Fotografien von Gegenständen. Die digitalen Kommunikationsmodi sind nicht von einer solchen Ähnlichkeitsbeziehung gekennzeichnet, sondern rein zufällig. Es gibt lediglich ein „semantisches Übereinkommen für diese Beziehung zwischen Wort und Objekt“ (ebd., S. 62). Dies betrifft alle Namen von Gegenständen und Begriffe. Dieses Axiom wird dann besonders wichtig, wenn der Beziehungsaspekt einer Nachricht in den Vordergrund tritt: Dann nämlich wird die digitale Kommunikation quasi bedeutungslos und „die zahlreichen Analogiekommunikationen, die im Ton der Sprache und der sie begleitenden Gestik enthalten sind“ (ebd., S. 64), werden zum entscheidenden Informationsträger. Auf der anderen Seite weisen analoge Kommunikationen keine logische Syntax auf, sodass nur mit digitalen Kommunikationen „wenn-dann“- oder „entweder-oder“-Beziehungen ausgedrückt werden können. Übersetzungen vom einen zum anderen Kommunikationsmodus führen immer zu Informationsverlusten, weshalb z. B. digitale Beschreibungen von Beziehungen nur schwer und meist unzulänglich zu realisieren sind.

„*Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht*“ (Watzlawick et al., 2003, S. 68 – 70). Symmetrische Kommunikationsabläufe sind als spiegelbildlich zu verstehen: Die Kommunikationspartner sind sich in Bezug auf jegliches Verhalten ebenbürtig. In einer komplementären Kommunikation ergänzt das Verhalten des einen Kommunikationspartners das des anderen. Entsprechend gibt es im komplementären Kommunikationsablauf eine superiore (primäre) und eine inferiore (sekundäre) Stellung. Die superiore Position ist durch eine höherwertige und primäre Stellung in der Interaktion gekennzeichnet, die inferiore im Gegensatz dazu durch eine sekundäre Stellung (vgl. Myschker, 2008, S. 73). Die Arzt-Patienten-Beziehung ist ein klas-

sisches Beispiel für eine komplementäre Beziehung. Der Arzt nimmt die superiore Position ein, bestimmt den Termin, Verlauf und Inhalt des Gespräches, während der Patient eine passive Stellung, die inferiore Position, innehat. Durch das Beispiel wird deutlich, dass eine komplementäre Beziehung nicht als gut oder schlecht zu bewerten ist, da die Arzt-Patientenbeziehung (meist) klar definiert ist. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist laut Schäfer (zit. nach Sammet, 2004, S. 96) auch immer eine komplementäre. Jedoch kommt es durch die teilweise fehlende klare Beziehungsdefinition zu Gesprächen, bei denen ein Gesprächspartner nicht freiwillig teilnimmt – eine im System Schule häufig anzutreffende Situation (vgl. Methner, Melzer & Popp, 2011, S. 116). König definiert in Anlehnung an Haley (1978) die komplementäre Beziehung über den Terminus der Kontrolle (vgl. König 2007, S. 41). Die Person in der superioren Position hat die Kontrolle darüber, „welches Verhalten gezeigt wird“ (ebd.). Die superiore Position muss in der konkreten Interaktion behauptet bzw. kann infrage gestellt werden. Während auf inhaltlicher Ebene der Ratsuchende die superiore Position innehat, ist es auf der Prozessebene der Berater (vgl. ebd., S. 44). Auf der Inhaltsebene ist die superiore Position durch den Problembesitz gekennzeichnet (s. Kap. 4). Wer das Problem besitzt, sollte selbstständig Ziele stecken und Maßnahmen wählen. Dagegen ist die Prozessebene durch die Steuerung des Gespräches, durch die Wahl der Methoden und das Geben von Handlungsanweisungen zum Vorgehen im Gespräch gekennzeichnet. Störungen im Gespräch treten auf, wenn die unterschiedlichen Formen der Komplementarität vermischt werden. Gespräche in der Schule finden demnach immer in einer komplementären Gesprächssituation statt und werden den sozialen Beziehungen in der Schule gerecht. „Unfreiwillige“ Personen sind Ausdrucksform einer Verletzung der dargestellten unterschiedlichen Komplementarität im Beratungsprozess. Skeptisch könnte an dieser Stelle geäußert werden, dass dann zukünftig nur noch wenige Beratungen im schulischen Alltag stattfinden, da nur wenige Schüler freiwillig einen Lehrer ihre persönlichen Problemlagen mitteilen und eine Beratung durch eine Lehrkraft wünschen. Eine Befragung von Dettenborn (1993) entkräftet dieses Argument. Über 80 % der Schüler finden unter ihren Lehrern solche, mit denen sie sich über Aggressionsproblematiken austauschen und Rat suchend unterhalten würden (nach Rausch, 2008, S. 125).

Friedemann Schulz von Thun (2005) baut im Prinzip das zweite Axiom Watzlawicks aus und beschreibt vier verschiedene Seiten (oder Aspekte) einer Nachricht. Diese Seiten sind neben dem Sachinhalt und der Beziehung auch die Selbstoffenbarung und der Appell. Da der Empfänger in Abhängigkeit von seinen Erwartungen, Befürchtungen oder Erfahrungen