

Erziehungsmythen: Konsequenz, Belohnung und Strafe

Die Grenzen des Belohnens und Bestrafens im Schulalltag im Wandel von machtzentrierten zu vertrauensbasierten Erziehungsansätzen

Frank Natho

Die Ansätze in der Erziehung haben sich im letzten Jahrhundert radikal verändert. Waren die Erziehungsansätze in der Mitte des letzten Jahrhunderts noch durchweg machtzentriert und gehorsamkeitszentriert, so bildete sich in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr ein demokratischer und partnerschaftlicher Erziehungsstil heraus. Doch bei genauerem Hinsehen basiert die Autorität von Lehrenden und Erziehenden in der Schule und auch in manchen Elternhäusern noch auf vertrauten Ritualen der Macht.

Herrschaftsansprüche wurden mit neuen Begriffen verdeckt oder mit verhaltenstherapeutischen Konstrukten sublimiert und gerechtfertigt. Begriffe haben sich nur äußerlich verändert, ihre Inhalte aber sind geblieben. Der Begriff Konsequenz ist dafür ein gutes Beispiel, er steht in Erziehungszusammenhängen sehr oft für Strafe und Bestrafung, also für Machtausübung. Doch gerade die Bestrafung ist die am wenigsten wirksame Erziehungsmethode, wie Neurobiologen in den letzten Jahrzehnten erkannten und auch als Lernanreiz ist die Strafe, wie auch die Belohnung nur wenig geeignet. Im Folgenden werden einige Aspekte einer machtfreien Pädagogik und Erziehung beschrieben und die Realität und Wirkung der sogenannten Konsequenz diskutiert. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Belohnung und Bestrafung im Schulalltag reflektiert.

Tradition der Macht in Erziehung und Lehre

Am besten kann der Paradigmenwechsel in der Erziehung und Pädagogik am jahrhundertalten Züchtigungsrecht nachvollzogen werden. Die Beziehungsdimension zwischen Lehrer und Schüler war durch Macht und Ohnmacht, durch Befehlen einerseits und Gehorchen andererseits gekennzeichnet. Schon im Altertum war diese komplementäre Beziehungsstruktur, Be-

stimmen und Gehorchen, das vorherrschende Erziehungsmittel und die körperliche Züchtigung war eine gebräuchliche Form der Erziehung und Lehre. Bis in die 1960er Jahre war es legitim, zur Aufrechterhaltung von Zucht und Ordnung in der Schule die körperliche Züchtigung als Strafe einzusetzen. Wissen wurde Schülern eingebläut, ein guter Schüler zeichnete sich durch Gehorsamkeit gegenüber dem Lehrkörper aus. Ungeschick, Verfehlungen, Widerspruch, Protest, Ungehör-

samkeit der Zöglinge wurden vom Erzieher, vom Lehrer mit Züchtigungen, öffentlichen Demütigungen, Freiheitsentzug, Nahrungsentzug geahndet. Alttestamentliche Textstellen und auch andere antike Schriften belegen dies. So heißt es da etwa im Buch der Sprüche „Wen der Herr liebt, den züchtigt er, wie ein Vater seinen Sohn, den er gern hat“ oder „Züchtige deinen Sohn, so wird er dir Verdruss ersparen und deinem Herzen Freude machen“. (Spr. 29,17)

Lehrjahre waren eben keine Herrenjahre, ... Kinderjahre waren Jahre der Gehorsamkeit und der Erfahrung von Demütigung.

Der Herrschaftsanspruch von Lehrenden ihren Zöglingen gegenüber wurde durch eine christliche Kultur gefestigt und gerechtfertigt. Ein Kind zu lieben bedeutete, es mit Zucht und Strenge zur Gehorsamkeit gegenüber der Obrigkeit zu erziehen. Lehrer standen in der gesellschaftlichen Hierarchie als Beamte ganz oben; sie hatten etwas, was bis zur Erfindung des Internets nicht allen zugänglich war: Wissen. Da Kindern bis zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch keine Persönlichkeit zugestanden wurde und sie über keine Rechte verfügten, konnte ihr Eigenwille gebrochen werden, so dass sie möglichst schnell zu einem guten Christenmenschen, der sich demütig und gehorsam gegenüber Gott und der Obrigkeit verhält, heranreifen. Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein waren Kinder ein Gegenstand, eine Sache, Eigentum der Eltern. Man gab sie weg zu Ammen, setzte sie aus, wenn sie störten, krank waren oder wenn es zu viele wurden, dann tötete man sie oder sie wurden verkauft. Liebe war untrennbar verbunden mit der Idee von Gehorsamkeit. Schulverordnungen fordern noch im 19. Jh. „Am passendsten für die körperliche Züchtigung ist die Ruthe“.

Dies änderte sich erst zum Ende des 18. Jahrhunderts. Die Romantiker erfinden die sich verschenkende Liebe. Die Zeugung von Kindern wird nicht mehr als sündhafter, niederer menschlicher Vorgang verstanden, sondern als harmonischer Akt der Zuneigung zwischen Mann und Frau idealisiert. Damit werden Kinder zu einem Ergebnis der Liebe. Der Weg für die Erfindung der Elternliebe bzw. die Mutterliebe wird frei. Heute

glaubt die Bindungsforschung, dass es so etwas wie ein biologisches Programm gibt, welches abläuft, wenn es Eltern gelingt, sich emotional positiv ihren Kindern zuzuwenden. (Grossmann & Grossmann, 2005) Diese Bindungsidee erlaubt Erwachsenen, sich Kindern gegenüber liebevoll zu verhalten.

Diese Erfindung und Entdeckung der Neuzeit ist noch nicht überallhin durchgedrungen und sie prallt, so scheint es, insbesondere an den oft dicken Mauern eines noch immer sehr traditionell argumentierenden, tayloristisch strukturierten Schul- und Erziehungsapparates ab. Nur wenige Lehrer äußern sich öffentlich zur Lehrsituation in Schulen, weil sie sich oft selbst gefangen fühlen im bürokratischen Schulsystem. Czerny, eine Grundschullehrerin, die sich gegen institutionelle Machtstrukturen in der Schule zur Wehr setzt, klagt in ihrem Buch (Czerny, 2011) öffentlich den oft lieblosen und wenig einfühlsamen Umgang und Unterricht mit Schülern an.

Verschiedene Studien zum Thema Machtmissbrauch und Gewalt von Lehrern gegenüber Schülern, vorgestellt und zitiert bei Rackwitz (2005), zeigen, dass die körperliche Gewalt gegenüber Schülern abgenommen hat, dass aber die unbewusste psychische Gewalt von Lehrern ihren Schülern gegenüber noch immer ein Thema ist. Nach wie vor ist es überhaupt schwierig, Schülerbefragungen an Schulen durchzuführen (Czerny, 2011, S.122), weil wohl die unbewusste psychische Gewalt in Lehr- und Erziehungszusammenhängen nur schwer zu definieren und demzufolge auch schwer wahrzunehmen ist. Doch Schüler nehmen wahr, wenn Lehrer, Erzieher sie auf dem Kieker haben, wenn andere Lösungswege als die der Lehrer nicht anerkannt werden,

wenn unangekündigt Tests geschrieben, wenn sie vor der Klassen bloßgestellt werden und insbesondere dann, wenn Noten, Hausaufgabenfülle zur ihrer Disziplinierung genutzt werden. Disziplinierungsmaßnahmen werden dabei häufig unbewusst als notwendige Konsequenzen getarnt.

Die Demokratisierung der Erziehung und Lehre

Seit Mitte des letzten Jahrhunderts vollzog sich in Europa eine breite Demokratisierung der Erziehung. Sie betrifft nicht nur die öffentlichen Lehr- und Erziehungsanstalten, sondern auch die familiäre Erziehung. Das Kind mit seinen Bedürfnissen und Verletzlichkeiten rückt in den Mittelpunkt des Erziehungsprozesses. Das Kind wird nicht mehr als „kleiner unfertiger Erwachsener“ verstanden, wie das bis weit ins 18. Jahrhundert üblich war. Man erkannte, dass das Kind in einer eigenen Welt lebt, es über eine eigene kindliche Psyche verfügt, die sich erst nach und nach entwickelt. Verschiedene reformpädagogische Ansätze wurden entwickelt und Intellektuelle versuchten sich in den frühen 1970er Jahren in der anti-autoritären Erziehung. Die Psyche der Kinder wurde kontinuierlich erforscht und man stellte fest: Kinder haben bereits eine Persönlichkeit, sie denken und handeln anders als Erwachsene und sie sind verletzlich. Gewalt, Schläge, Erniedrigung, Strafen, Beschämung, sozialer Ausschluss fördern keinesfalls ihr Denk- oder Lernvermögen. Sie beugen sich lediglich der erzieherischen Macht, zeigen Anpassungsverhalten, doch bestimmte persönliche Wesenszüge verändert man dadurch nicht. Die Erkenntnis, dass Kinder bereits eine Persönlichkeit besitzen und nicht belie-

big formbar sind, stellt sie hinsichtlich der familiären Mitbestimmung den Eltern gleich, und so rücken die kindlichen Bedürfnisse stärker ins Bewusstsein von Erwachsenen. Mehr und mehr muss nun die Frage gestellt werden: Wie müssen wir uns als Erziehende verhalten, dass Kinder gerne etwas von uns lernen, annehmen? Wie können Kinder, Jugendliche zum Mittelpunkt eines Lehr- und Lernprozesses werden, in dem sie inzwischen gelernt haben, kritisch ihre Meinung äußern? Wie müssen Lernsituationen und Lernbeziehungen gestaltet sein, wenn Kinder nicht mehr „von Haus aus“ gehorsam sind, wenn man nicht mehr mit der anerzogenen Angst vor dem Lehrer, dem Erzieher und ihrer selbstverständlichen Unterordnung rechnen kann? Noch gibt es viele Erziehungsmythen, die sich hartnäckig halten, beispielsweise, dass Kontrolle besser ist als Vertrauen und dass Kinder eine straffe Hand benötigen oder dass der, der im Erziehungsprozess als Erziehender nachgibt, verloren hat. Manche Lehrer sind noch immer überzeugt, Kinder brauchen vor allem Begrenzung, sonst machen sie, was sie wollen.

In einer Zeit, in der Kinder und Jugendliche, vermutlich auch aufgrund der Demokratisierung der Erziehungsbeziehung, scheinbar schwieriger werden, fordern Erziehende und Lehrer verstärkt Respekt von den Heranwachsenden. Bei genauerem Nachfragen zeigt sich, dass manche zwar Respekt fordern aber oftmals Gehorsamkeit meinen. Hier stellt sich nun die Frage, was der Unterschied zwischen Respekt und Gehorsamkeit ist. Gehorsamkeit fordert Unterordnung und die Anerkennung der Macht des Erziehenden. „Du tust, was ich dir sage, sonst...“, ist eine Gehorsamkeitsforderung. Mit ihr wird versucht, den eigenen Willen unter Androhung von

Strafe, die oft als Konsequenz getarnt wird, mittels der eigenen Machtposition gegenüber den Heranwachsenden durchzusetzen. Der eigene Machtanspruch wird dabei in den Dienst der institutionellen Macht gestellt: „Ich kann leider nicht anders, ich muss dich bestrafen, die Schulordnung, die Hausordnung zwingt mich dazu.“ Aus Angst vor Strafen, Konsequenzen beugt sich das Kind und zeigt sich gehorsam. Im Gegensatz dazu ist Respekt das freiwillige Anerkennen der Autorität des Erziehenden. Respekt kann meines Erachtens nicht erzwungen werden, er wird dem Erziehenden geschenkt, wenn dieser durch sein erzieherisches Verhalten das Vertrauen des Heranwachsenden gewonnen hat. Gehorsamkeit kann man mit Macht erwirken, Respekt hingegen wächst in einem Klima des Vertrauens und der Achtsamkeit.

Die Sublimierung des Herrschaftsanspruchs in der Erziehung und Schule

Es ist unter anderem der Behaviorismus, aus dem sich die Verhaltenstherapie entwickelte, der in den 1960er Jahren den Grundstein für die Sublimierung des Herrschaftsanspruches von Erwachsenen gegenüber Kindern bzw. Schülern legte. Der Nordamerikaner Skinner, ein Pionier der Verhaltenstherapie experimentierte mit Tauben und erfand Begriffe wie die operante Konditionierung und das programmierte Lernen. Der Russe Pawlow wurde durch seine Experimente mit Hunden bekannt. Er erfand das Konzept der klassischen Konditionierung, ein lineares Reiz-Reaktionsmodell. Es gelang ihm, den Speichelfluss eines Hundes zu steuern. Mit der operanten Konditionierung werden auch die positiven und negativen

Verstärker erfunden, die in der Erziehung als Belohnung und Bestrafung bekannt sind und Versuche darstellen, gezielt das Verhalten eines Kindes zu steuern. In den 1960er Jahren war es sehr modern, Erfahrungen aus der Tierverhaltensforschung auch zur Erklärung menschlicher Phänomene heranzuziehen. Man war in jener Zeit fest davon überzeugt, dass allein die Umwelt und damit Erziehungsreize den Heranwachsenden formen. Noch heute glauben viele Erziehende fest daran, was mit Tieren funktioniert, müsse auch mit Kindern gehen. Seitdem ist die traditionelle Pädagogik auf der Suche nach den „richtigen“ Verstärkern. Strafen, einst Mittel seinen Herrschaftsanspruch durchzusetzen, bekommen mit der Verhaltenstherapie eine neue Bedeutung. Sie sind nur Verstärker, ehrenhafte und zugleich wissenschaftlich verbürgte Erziehungsstrategien. Zeitnah angewandt, sollen diese nun gezielt Kinder und Jugendliche steuern.

Die Verhaltenstherapie hält damit auch in der Pädagogik ein Menschenbild aufrecht, welches Heranwachsende als prinzipiell von außen steuerbar versteht. Was steuerbar ist, kann für bestimmte Zwecke genutzt werden, solange es funktioniert. Der Idee von der Steuerbarkeit von Menschen liegt ein technisch-mechanistisches Menschenverständnis zu Grunde. Kinder werden als technische Systeme verstanden und sie müssen funktionieren. Somit sind sie austauschbar und der Frontalunterricht stellt einen Versuch zentraler Steuerung dar. Was bedeutet das mechanistische Verständnis für die Wissensvermittlung? Das in der Schule vermittelte Wissen wird von seiner ursprünglich komplexen menschlichen Erfahrung, die meist nur in Beziehung gelingt, abgetrennt. Wissen wird so zu Lehrstoff, der

jedem Schüler oft schon in der Grundschule überwiegend frontal und kognitiv dargeboten wird. Nun wird Wissen nicht mehr eingebläut, sondern in zergliederten und taktzentrierten Lerneinheiten (45 Min. Mathe - Sinusfunktion, 45 Min. Deutsch – Schiller, dann 45 Min. englische Grammatik) „eingetrichtert“ und zur Unterstützung des Lernvorgangs gibt es das Noten-Konditionierungssystem. Eine gute Note (positiver Reiz / Belohnung) stellt ein angenehmes Erleben für den Schüler in Aussicht, eine schlechte Note (negativer Verstärker / Bestrafung) unangenehmes Erleben. Schüler, die den Ablauf des tayloristisch strukturierten Systems Schule stören, die nicht funktionieren, nicht mitkommen, sich verweigern, haben mit Konsequenzen zu rechnen. Diese sollen die Schüler wieder in die Spur bringen. Fehler werden in diesem System mit einem negativen Reiz beantwortet, eine schlechte Note bei vielen Fehlern. Nimmt die Fehlerzahl des Schülers zu und häufen sich die schlechten Noten auch in anderen Fächern wird der Schüler aussortiert. Die Erkenntnisse der aktuellen Neurobiologie, dass Menschen gerade im Hinblick auf den Lernvorgang sich selbst entwickelnde und dabei höchst lebendige biologische Systeme sind und ihr Gehirn das, was sie wissen, selbst produziert hat, spielt in einem mechanistisch denkenden Lehrsystem kaum eine Rolle.

Mythos Konsequenz

Im Rahmen der allgemeinen Demokratisierung in vielen Bereichen der Gesellschaft und der Entwicklung der elterlichen Erziehung hin zu einem eher partnerschaftlich geprägten Ansatz haben sich auch das Verständnis und der Gebrauch von Strafen

als erzieherisches Instrument verändert. In den letzten Jahrzehnten ist der Begriff Strafe bzw. Bestrafung weitestgehend aus unserem erzieherischen Sprachgebrauch verschwunden. An dessen Stelle rückte der Begriff Konsequenz. So versuchen Eltern und Lehrer heute nicht mehr zu bestrafen, sondern sie sind vielmehr bestrebt, „konsequent“ zu sein. Der Begriff Konsequenz hat nicht nur in den Erziehungsberatungsstellen als zentrale Lösungsidee für alle erzieherischen Probleme inzwischen Hochkonjunktur, auch in der Heimerziehung und Schulpädagogik trifft man auf einen unerschütterlichen Glauben an die heilsame Wirkung von Konsequenzen.

Eltern, Erzieher und Pädagogen denken, wenn sie konsequent sind, dann bestrafen sie nicht, sondern sie sind eben lediglich konsequent und dies sei besser, als Heranwachsende zu bestrafen. Die Strafe als erzieherisches Instrument wurde in den letzten Jahren mehr und mehr moralisch abgewertet. Sie passt schlecht in ein partnerschaftliches Erziehungskonzept, in dem der Erwachsene dem Heranwachsenden ein Begleiter und Partner sein will. Hingegen wird erzieherisches Verhalten, welches als konsequent konstruiert wird, moralisch aufgewertet und sogar gefordert. Viele erzieherische Probleme, so eine weit verbreitete Ansicht, entstehen gerade dann, wenn es den Erziehenden an Konsequenz mangelt. Doch was ist eigentlich gemeint, wenn ein Verhalten als Konsequenz definiert wird?

Vom Ursprung her geht der Begriff auf das lateinische Wort „consequi“ zurück und bedeutet: folgen, folgerichtig, logisch, daraus folgt das. Gemeint ist, dass etwas, was geschieht, immer eine direkte Folge von

dem ist, was als Ursache dafür angesehen wird. Wenn man im Winter seinen Ofen nicht heizt, dann wird die logische Folge (die Konsequenz) daraus sein, dass es kalt ist und man frieren wird. Wenn ein Kind vor einem Test den Lehrstoff, der vermutlich abgefragt wird, nicht auswendig lernt, wird eine Konsequenz vermutlich sein, dass es das abgefragte Wissen nicht darstellen kann. Die Konsequenz ist in diesem Fall nicht die schlechte Note oder die Taschengeldreduktion, die die Eltern gegenüber dem Kind verhängen, um es zu bewegen, das nächste Mal zu lernen. Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Die schlechte Note ist die Strafe für sein Nichtauswendiglernen und eine Strafe ist auch der Taschengeldentzug.

Bei genauerer Betrachtung (Natho 2013) fällt auf, dass nicht immer drin ist, was auch darauf steht und dass das, was viele Erziehenden für ein konsequentes Verhalten halten, nach wie vor Strafmaßnahmen oder Strafandrohungen sind. Verstehen wir das Wort Konsequenz richtig, dann sind Konsequenzen Ereignisse, die sich aus vorherigem Verhalten automatisch ohne das erzieherische Zutun anderer ergeben. Konsequenzen kann man nicht verordnen oder einleiten. Sie sind eine unabdingbare Folge eines bestimmten Verhaltens. So kann man als Erziehender lediglich auf die Konsequenz, die ein bestimmtes Verhalten des Heranwachsenden verursacht, hinweisen, aber die Folge selbst nicht einleiten. Wenn das Kind nicht auswendig lernt, kann man als erziehender das Versagen im Test nicht selbst herbeiführen, ebenso wenig, wie man es verhindern kann. Denn die direkte Folge eines Verhaltens wird ohne jedes Zutun anderer eintreten. Wenn Sie Ihr Auto nicht nachtanken, bleibt es irgendwann

einfach stehen. Passiert Ihnen das auf der Autobahn und ein Polizist kommt, dann bezahlen Sie eine Strafe (Erziehungsmaßnahme), denn es ist Ihre Pflicht, alles zu tun, was zur Vermeidung von Störungen auf der Autobahn beiträgt. Konsequenz und Strafe lassen sich in den meisten Fällen sehr klar voneinander trennen.

Anders ist es, wenn die Strafe vorher angedroht wurde. „Wenn du jetzt nicht still sitzt, werde ich dich aus dem Klassenraum entfernen.“ Auf die Androhung folgt dann konsequenterweise der Ausschluss des Schülers aus dem Unterricht, also die Bestrafung. In diesem Sinne können Lehrer und Erziehende konsequent bestrafen. Sie sind also lediglich konsequent in der Bestrafung. Drohe ich eine Strafe, also eine Begrenzung der Freiheit des Anderen als Folge eines bestimmten Verhaltens an, dann kann ich diese konsequent auf den Verstoß folgen lassen. Wenn du nicht zur Schule gehst, dann werde ich dir kein Taschengeld geben. Tue ich dies, dann kann man das Verhalten als konsequent bezeichnen, aber es ist und bleibt eine Strafe, weil ich das Kind durch die Einschränkung seines Freiheitsgrades erziehen will und weil ich es bin, der diese Freiheitseinschränkung vornimmt. Strafe ist im weitesten Sinne immer eine Einschränkung der Freiheit, auch wenn ich den Schüler, den Heranwachsenden nicht mehr einsperre, so bestimme ich doch über ihn und schränke seinen Freiheits- bzw. persönlichen Entwicklungsgrad ein. Auch die Konsequenz, das Kind für sein Unvermögen, im Unterricht still zu sitzen, in der Pause zu der Aufgabe zu zwingen, die Gründe für sein „Stören“ aufzuschreiben, schränkt die Freiheit des Kindes ein. Es hat weniger Zeit, mit anderen Kindern herumzutoben und seinen

Bewegungsdrang zu befriedigen. Die Strafe wird jedoch nicht wirksamer dadurch, dass sie konsequent auf das vermeintliche Vergehen folgt. Es bleibt außerdem eine Strafe, weil das Kind eine solche Sanktion mit ziemlicher Sicherheit als Strafe erlebt.

Ein weiterer Nachteil der Tarnung von Strafen mit dem Begriff Konsequenz ist die Irreversibilität. Einmal ausgesprochen oder verhängt, ist der Erziehende an die Ausführung der Strafe, getarnt als Konsequenz, gebunden. Das Wesen der als Konsequenz angedrohten Strafe ist, dass man ihr Eintreffen nicht verhindern kann. So ist man an die Ausführung einer Konsequenz (Strafe) gebunden, egal, welche mildernden Umstände inzwischen eingetreten sind. Will ich als Erziehender konsequent sein, was ja angeblich einen guten Erziehenden ausmachen soll, dann bin ich an die Ausführung der Androhung gebunden. Egal, ob das Kind sein Fehlverhalten inzwischen einsieht, seinen Fehler wieder gut gemacht hat oder andere Lernanregungen nützlicher erschienen, ich muss es durchziehen, will ich nicht inkonsequent und damit unglaublich unwürdig erscheinen. Nachgeben wäre inkonsequent, man würde angeblich an Glaubwürdigkeit und letztlich an Autorität oder Macht verlieren. Eine Strafe könnte man vielleicht zurücknehmen, eine mit dem Diskurs Konsequenz verbundene Strafe jedoch nicht. Viele Erziehende befürchten in diesem Falle einen Autoritäts- bzw. Machtverlust und glauben, dass Kinder dann den Respekt vor ihnen verlieren würden und ihnen in der Folge auf dem Kopf herumtanzen. Hartnäckig hält sich dieser Irrglaube, genährt von der Angst des Macht- und Kontrollverlustes im Erziehungs- bzw. Lernprozess. Doch es stimmt nicht,

dass, wenn man Kindern den kleinen Finger gibt, wie es das Sprichwort sagt, sie dann in der Folge immer nur noch die ganze Hand wollen. Das tun nur sehr, sehr wenige Kinder; die meisten Kinder werden das so in sie gesetzte Vertrauen wohlwollend und erleichtert aufnehmen und es mit Vertrauen in den Erziehenden beantworten. Und da, wo ein Kind seinem Erzieher, Lehrer vertraut, wird es für das Kind sehr viel schwieriger sein, den Erziehenden zu enttäuschen.

Außerdem bietet das Konstrukt Konsequenz dem Erziehenden zudem die Möglichkeit, sich hinter der Konsequenz als eine höhere Autorität zu verstecken. So kann er die Verantwortung für die von ihm verhängte und nun auszuführende Strafe an den zu Bestrafenden abgeben. Er selbst muss sich moralisch vor sich selbst nicht rechtfertigen, denn der zu Erziehende trägt die Schuld selbst. *„Ich habe dich gewarnt, ... du bist selbst schuld, hättest du gemacht, was ich sage, ... aber so muss ich leider konsequent sein, ich kann nicht anders!“* Das machen Erziehende natürlich nicht bewusst und auch nicht mit böser Absicht, sie wollen ihre Macht, die sie ausüben, vor sich selbst und vor dem anderen nicht verantworten und moralisch frei sein von Schuld. Oft sind sie sich der Macht, die sie mit Bestrafungen ausüben, wenn sie als Konsequenzen beschrieben werden, auch nicht bewusst. *Ich wollte doch nur konsequent sein und das Kind hat es akzeptiert.* Hier stellt sich die Frage: Hatte das Kind eine andere Wahl? Wurde seine Verteidigung gehört, wurde es gefragt, was es anzubieten hat, den Fehler, den es aus Sicht des Erziehers begangen hat, zu korrigieren? Wurde es gefragt, was es braucht, um zu lernen? Welche Ideen es selbst hat, einen Schaden, den es einem anderen zuge-

fügt hat, wiedergutzumachen? Damit würde man vermutlich aber einen Lernprozess hinsichtlich der sozialen Kompetenzen eines Kindes anschieben. Ist der aktuelle mechanistisch denkende Lernapparat so gestaltet, dass man Fehler machen darf und aus Fehlern lernen kann?

Strafe und Belohnung aus neuropädagogischer Sicht

Erzieher und Lehrer sind verantwortlich für ihr erzieherisches Handeln und damit auch für die Wirkung ihrer Maßnahmen. Sie können zwar im Sinne der technisch-mechanistischen Denkweise der Schule sagen, das liegt am System und wir tun nur was das System von uns verlangt, doch sie werden damit ihre persönliche Verantwortung nicht abschütteln können. Die Risiken von Bestrafung als erzieherisches Mittel liegen auf der Hand, sie wirken selten langfristig, bedürfen immer einer Machtposition und gefährden eine wohlwollende, vertrauensvolle, auf gegenseitige Sympathie basierte Beziehung, die das Gehirn des Kindes benötigt, um mit innerer Freude zu lernen.

Strafen: Aus neurobiologischer Sicht (Roth, 2008) sind Strafen, egal ob sie als Konsequenzen getarnt sind oder nicht, wenig geeignet, Verhaltensweisen, die eng mit der Persönlichkeit eines Menschen verbunden sind, wirksam zu verändern. Verschiedene Bereiche der Persönlichkeit, die modular aufgebaut ist und die von unterschiedlichen Modulen im Gehirn konstituiert wird, die wiederum zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausreifen, lassen sich kaum oder nur schwer erzieherisch beeinflussen. Dazu gehören Verhaltensweisen eines Menschen, die durch sein Stammhirn oder

sein limbisches System energiert werden: das Reagieren in Stresssituationen, emotionale Stabilität (Ängstlichkeit, Dominanz), Ehrgeiz, Belohnungsbestreben, sein Ordnungskonzept und viele Verhaltensweisen mehr. Diese lassen sich durch Strafen kaum dauerhaft beeinflussen. Strafen führen, wenn überhaupt durch ein stark aktiviertes Angstsystem, kurzzeitig zur Unterdrückung eines Verhaltens. Das Empfinden großer Angst oder Furcht, neuronale Reaktionen im limbischen System, unterdrückt bzw. blockiert lediglich kurzzeitig Verhaltensimpulse. Sinkt der Angsterregungspegel, lässt auch die Kontrolle wieder nach. Um wirksam mit Strafen bzw. mit der vor ihnen entstehenden Angst zu erziehen, braucht es eine ständige Androhung der Strafe, nur so lässt sich die Angsterregung auf einem höheren Level halten. Wird die Strafe aber erwartet, dann stellt sich auch das limbische System darauf ein. Für das Gehirn tritt eine Art Gewöhnungseffekt ein. Die Wiederholung erhöht aber zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass die Strafe an Wirkung verliert. (Roth, 2008, S.230).

Schüler, die über Jahre für ihre Fehler mit schlechten Noten bestraft werden, stumpfen gegenüber diesem negativen Verstärker ab. Da unser Gehirn nur Unterschiede verarbeitet, müsste man, um einen Unterschied zu produzieren, den Angstreiz ständig verstärken, das heißt die Strafe muss immer härter, bedrohlicher werden, will man ihre Wirksamkeit auf das Angstsystem aufrechterhalten. Doch schlechter als Note 6 geht eben nicht und auch die Eltern haben schon alle Register der negativen Verstärker gezogen. Das Gehirn des Schülers antizipiert den sich ständig wiederholenden negativen Reiz, der damit für das Gehirn keinen Unterschied und

damit keinen Reiz mehr darstellt. Erziehern und Lehrern, die nach diesem Prinzip arbeiten, gehen irgendwann mal die Strafen aus. Und selbst an die Strafe gewöhnt sich unser Gehirn, sie wird immer weniger als Bedrohung wahrgenommen. Eine auf ein bestimmtes und schwer vom Menschen kontrollierbares Verhalten konsequent immer wiederkehrende Strafe lässt das Gehirn einen Anpassungsmechanismus entwickeln, der dazu führt, dass die Strafe als weniger belastend erlebt wird. Der Neurobiologe Gerhard Roth kommt zu dem Schluss, „Strafe ist die am wenigsten wirksame Form instrumenteller Konditionierung, weil sie vielfältige und vom Bestrafenden meist nicht oder nicht gut kontrollierende Folgen hat“. (Roth, 2008, S.229) Die Bestrafung führt längerfristig fast nie zu einer vollständigen Unterdrückung der unerwünschten Verhaltensweisen.

Belohnung: Interessanterweise führen auch konsequent durchgeführte Belohnungen nicht dauerhaft zu den erwünschten Verhaltensweisen. Das Belohnungsgedächtnis ist eng an die Belohnungserwartung gekoppelt. Werden Menschen regelmäßig für ein bestimmtes Verhalten belohnt, so nimmt die Belohnungserwartung zu. Die Aktivität der Neurone im Belohnungssystem geht jedoch in dem Maße zurück, in dem die Belohnung wahrscheinlicher wird. „Eine Belohnung, die ziemlich sicher eintritt, wird schließlich nicht mehr als Belohnung empfunden“ (Roth, 2008, S.153). Das heißt, auch eine Belohnung, die über eine längere Zeit wirken soll, muss ständig erhöht werden, um für das Gehirn einen relevanten Unterschied zu erzeugen, der letztlich den Reiz ausmacht.

Die Belohnung ist in einer konsumorientierten Überflussge-

sellschaft ein beliebter positiver Verstärker, um Heranwachsende zu motivieren, gewünschtes Verhalten herzustellen oder eben unerwünschtes Verhalten zu lassen. Spätestens seit der Erfindung der Verhaltenstherapie gilt auch die Belohnung als nachgewiesenermaßen wirksames Mittel, Schüler zum Wiederholen und Auswendiglernen von Wissen zu motivieren. Und obwohl Schüler keine Hunde sind, funktioniert die Belohnung bei einigen zumindest kurzzeitig, jedoch nur bei dauerhaft wiederholter Darbietung der Belohnung über das Notensystem. Doch diese Form der Belohnung wirkt sich negativ auf die intrinsische Motivationsfähigkeit von Schülergehirnen aus, mit der Folge, dass deren Lernfreude verloren geht.

Für diesen Diskurs sind zwei Formen des Belohnens zu unterscheiden. Zum einen das erzieherische Belohnen, also die Arbeit mit positiven Verstärkern, die das extrinsische Motivationssystem eines Schülers verstärken, und dann das Belohnen als Ausdruck des Erziehenden, des Lehrers von Freude über die Entwicklung des Kindes. Diese Form der Belohnung erhält die natürliche intrinsische Motivation des Kindes aufrecht. Bei der intrinsischen Motivation erregt sich das Gehirn selbst. Es greift auf die in den Genen liegende, natürliche Lernlust zurück und bei Erkenntnisgewinn belohnt das Gehirn sich selbst durch den Ausstoß verschiedener Neurotransmitter und Hormone, die Begeisterung auslösen und zu einem angenehmen Erleben führen. Im Gegensatz dazu die extrinsische Motivation: sie orientiert sich am Belohnungsreiz, der von außen kommt und wird über regelmäßige, jahrelange Konditionierung abhängig von der in Aussicht gestellten Belohnung. Die extrinsische Motivation schwächt immer stärker die

intrinsische Motivation. Das Ergebnis ist, dass Schüler nicht mehr aus Freude lernen, sondern für den nächsten Test, der ihnen die Belohnung in Form einer guten Note, die zugleich eine Währung für weitere Belohnungen im Elternhaus darstellt, in Aussicht stellt. Mit der in Aussicht gestellten Belohnung werden Kinder abhängig von der Belohnung. Wenn es keine Belohnung gibt, dann tun sie auf Grund des geschwächten intrinsischen Motivationssystems auch nichts. Sie sind lustlos und unmotiviert, bis zur nächsten in Aussicht gestellten Belohnung. Sie lernen nicht, weil Lernen an sich Freude macht, sondern eben nur für Belohnung. Das Lernen wird dadurch selektiv, nur was für den Test oder die Prüfung gebraucht wird, wird zusammenhangs- und kontextfrei schematisch im Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Nach einem Test wird es wieder vergessen, weil es neuem Wissen dieser Art weichen muss. So bleibt langfristig wenig des vermittelten Wissens übrig, obwohl der Schüler die Schule mit guten Noten beendet hat. Der Lehrer wird in diesem Zusammenhang kaum noch als Lebens- und Wissensversther geachtet, sondern als Bereitsteller und Prüfer von Fachwissen erlebt. Diese Rolle bringt dem Lehrer bisweilen nur wenig Sympathie seitens der Schüler ein. Wissen ist kaum noch ein Autoritätsmerkmal, denn über das Internet hat jeder Schüler Zugang zu einem viel komplexeren Wissen, vorausgesetzt er interessiert sich dafür.

Die Belohnung als Ausdruck spontaner Freude über die Entwicklung des Kindes erhält hingegen das intrinsische Motivationssystem. Lernfreude und innere Begeisterung fällt mit Anerkennung und Wertschätzung der Erziehenden zusammen und erhöht die Wirksamkeitser-

leben des Kinder, ein Erleben, welches Selbstwert und Persönlichkeit stärkt.

Fazit

In eine partnerschaftliche, kooperative und damit eher machtfreie Pädagogik, wie sie in unserer Gesellschaft mehr und mehr gefordert wird, passen Begriffe und damit verknüpfte erzieherische Handlungen wie Strafe und Freiheitseinschränkung nicht hinein. Konsequenz ist schließlich eine sehr hoch bewertete erzieherische Tugend. Viele Erziehende, die konsequent bestrafen, glauben ja schließlich auch daran, dass die Strafe dem Kind hilft und dass diese zu einer Verhaltensänderung führt, was ja auch oft genug kurzzeitig geschieht und ihnen somit wieder Recht gibt. Doch dass ein Großteil der Verhaltensänderung nicht die Folge eines nachhaltigen Lernprozesses ist, sondern eher eine zeitlich begrenzte Anpassungsleistung darstellt, die aus Angst vor weiteren Strafen gezeigt wird, übersehen viele Pädagogen und Lehrer dabei oft. Ich glaube auch, dass der missverständliche und idealisierte Begriff Konsequenz die Wahrnehmung für die tatsächliche Wirkung von Strafen trübt.

Als aktiver Vater von drei Kindern weiß ich natürlich, dass es Situationen gibt, die eine Bestrafung des Kindes als geeignetes erzieherisches Mittel erscheinen lassen und erst im Nachhinein denkt man über die Wirksamkeit der verhängten Strafe nach. Wenn man straft, dann sollte man allerdings die vielen Nachteile des Bestrafens und die geringe Wirksamkeit von Bestrafungen im Blick haben. Das Gleiche gilt auch für die Anwendung von Belohnungen als erzieherisches Mittel oder zur Erhöhung der Lernbereitschaft

von Schülern. Sie reduziert nachhaltig die Lernfreude bzw. das intrinsische Motivationssystem unserer Kinder. Wahrscheinlich führt eine jahrelange Prägung der Schüler durch ein Notensystem, welches als Motivator ausschließlich auf positive und negative Verstärker setzt, stärker dazu, Schüler zu demotivieren, als wir bisher angenommen haben.

Macht und Ohnmacht halte ich eher für eine ungeeignete Beziehungsform im Lernprozess, weil sie den Lernenden zwingt, oftmals nicht nur das fachliche Wissen des Lehrenden oder Erziehenden zu übernehmen, sondern auch seine Einstellungen zum Leben und seine moralischen Werte. Und oft genug erleben wir, dass Heranwachsende sich gerade dagegen wehren. Vielmehr sollten Erziehende für ihre Werte werben und

durch ihr Handeln bei Heranwachsenden Vertrauen in ihre Werte generieren. Viele Pädagogen und Lehrer halten sich für Experten und glauben zu wissen, was ein Kind, ein Jugendlicher für Werte einerseits und für Lernanregungen andererseits benötigt. Ich stehe diesem Expertendenken als Systemiker sehr skeptisch gegenüber, weil mich meine Erfahrung als Vater und Familientherapeut lehrt, dass die Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit von Kindern und Erziehungssituationen stereotype Erziehungsstrategien immer wieder unwirksam werden lassen. Professionelle Erziehungsarbeit und Lehre ist vor allem weit vorausschauendes Handeln. Methodische und didaktische Vorüberlegungen schließen immer auch die möglichen Wirkungen der erzieherischen Maßnahmen mit ein.

Meine Infragestellung des derzeitigen Konsequenz-Diskurses und des mit positiven und negativen Verstärkern arbeitenden Notensystems soll nicht Lehrer und Erzieher generell diskreditieren, sondern zu einem achtsameren Umgang mit Strafen und Belohnungen anregen und sie soll einladen, insbesondere die Bedeutung von Schulnoten zu relativieren. Denn sie messen und bewerten nicht die tatsächlichen Fähigkeiten unserer Kinder; meist spiegeln sie lediglich die Leistung von Kurzzeitgedächtnissen wider. Die Anwendung von Strafe und von in Aussicht gestellter Belohnung bedarf immer der Anwendung von Macht, die sich auf die Lernlust unserer Kinder eher negativ auswirkt.

Frank Natho

ev. Theologe, Religionspädagoge, Lehrender für Systemische Therapie und Systemische Supervision (DGSF), Familientherapeut und Supervisor (DGSF), Systemischer Coach (DGSF), Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion (Dipl. TZI-Trainer) und Organisationsberatung, tätig in eigener familientherapeutischer Praxis, Gründer und Leiter des Instituts für Fortbildung, Supervision und Familientherapie (FST) in Halberstadt, Autor

Institut für Fortbildung, Supervision und Familientherapie (FST) Halberstadt
38820 Halberstadt, Buchhornstraße 1

FST-Halberstadt@t-online.de

www.fst-halberstadt.de



Literaturhinweise

- Braun, A. & Meier, M. (2008). Wie Gehirne laufen lernen oder „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ – Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. In: Gruß, M. & Braun, K. (Hrsg.). (3.Aufl.). Magdeburger Tage der Erziehung. Universität Magdeburg: Institut für Biologie, Fakultät für Naturwissenschaften.
- Czerny, S. (2011). Was wir unseren Kindern in der Schule antun. ... und wie wir das ändern können. München: Südwest Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2005). (2.Aufl.). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Natho, F. (2013). Mythos Konsequenz – Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. In: Systema, (S.114-124). Heft 2, 2013, 27 Jg. Weinheim: Instituts für Familientherapie Weinheim.
- Rackwitz, R.-Ph. (2005). Gewalt von Lehrern gegenüber Schülern – ein Überblick. Bei www.lernen-ohne-angst.de. Zugriff am 10.10.2014.
- Roth, G. (2008). (2.Aufl.). Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta

