

# Welches Verhalten stört die Didaktik?

Stefan Baier, Sebastian Reiter & Christoph Winkler

## 1. Das pädagogische Feld schulischer Erziehungshilfe

Lernen stellt für den Menschen etwas ganz selbstverständliches dar, universelle und individuelle (Lern-)Erfahrungen sind für seine Entwicklung von zentraler Bedeutung. Normalerweise verlaufen solche Lernprozesse mehr oder weniger reibungslos, aber unter der Problematik „gestörter“ Emotionalität und Soziabilität erweisen sie sich oftmals als risikobelastet und die Ontogenese gefährdend (vgl. Niebank & Petermann 2000, 63ff.). Insbesondere im Rahmen institutionellen Lehrens und Lernens werden diese Gefährdungen und Schwierigkeiten in individuell ganz unterschiedlichen Formen von Verhalten evident. Dabei belasten nicht nur aggressive oder sozialisiert-delinquente Verhaltensweisen Lehrkräfte außergewöhnlich und machen sie vielfach auch hilflos, sondern auch das ängstlich gehemmte und das sozial unreife Kind erfordern die gesamte Aufmerksamkeit und Zuwendung. (Sonder-)Pädagogen mit der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen haben es im Rahmen des organisierten Lehrens und Lernens mit diesen erschwerten Bedingungen zu tun (vgl. Schad 2006, 468). Ihre Aufgabe, im pädagogischen Feld von Schule und Unterricht die Persönlichkeit der Schüler zu entwickeln und ihnen eine grundlegende Bildung und Werteorientierung zu vermitteln, ist daher vor große Herausforderungen gestellt.

Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Werteorientierung

## 2. Zum Scheitern in der Erziehung

Pädagogisches Handeln im Kontext Erziehungshilfe ist in besonderem Maße von der „Möglichkeit des Scheiterns“ (Bollnow 1953, 150) betroffen und damit auch vom Zusammenbrechen pädagogischer Felder (vgl. Möckel 1982). Dieses soll an drei Punkten festgemacht werden: Zum einen sind es die **Verhaltensstörungen** selbst, welche die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit von Schülern sowie deren lebensweltbezogenes Interaktionsgeschehen dermaßen beeinträchtigen (vgl. Mischker 2005, 45), dass die komplexen Bedingungen und Zusammenhänge organisierten Lernens und Lehrens noch „störanfälliger“ werden. Zum anderen ist das Scheitern selbst schon im Vorhinein im Wesen der Erziehung angelegt, weil sie **Wagnischarakter** besitzt. In einer geisteswissenschaftlichen Perspektive liegt der Wagnischarakter darin, „daß hier ein frei-

Zusammenbrechen pädagogischer Felder

es Wesen einem andern freien Wesen fordernd entgegentritt und daß er dessen sich grundsätzlich aller Vorausberechnung entziehende Freiheit von Anfang an in seinen Ansatz einbeziehen muß“ (Bollnow 1959, 134). Systemtheoretisch betrachtet geht es um ein strukturelles Technologiedefizit pädagogischen Handelns (vgl. Luhmann & Schorr 1982): „Der Pädagoge muss mit Veränderungsabsichten handeln, ohne über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die seine Arbeit durchkreuzen können“ (Helsper 2004, 18f.).

Der dritte Punkt des Scheiterns betrifft die **Sprache**; er ist vielleicht der Grundlegendste, weil er auch die zuvor genannten Aspekte tangiert. Im pädagogischen Feld Schule bzw. Unterricht (wie in allen anderen Lebensfeldern auch) wird der Zugang zur Welt, der geistige Zugriff auf Wirklichkeit über Sprache bzw. Kommunikation ermöglicht. Sprache hat im Sinne Heideggers eine „weltvermittelnde Struktur“ (ebenda 1983, 2). Es ist daher Aufgabe jeglicher pädagogischer Bemühungen, „Menschen zur Sprache zu bringen“ (Schad 2006, 481) und einen gemeinsamen kulturellen Raum zu schaffen, in dem Verständigung prinzipiell möglich ist. Ein Scheitern in der Erziehung, und damit das Zusammenbrechen eines pädagogischen Feldes, geschieht unseres Erachtens dadurch, dass keine gemeinsame Sprache (mehr) gesprochen wird, Kommunikation versiegt, entstellt wird oder gar aufhört - sie also im praktischen Erziehungsfeld nicht natürlich oder gar nicht vorhanden ist (vgl. Möckel 1982, 83f.). Wenn Kinder und Jugendliche im Erziehungsfeld Schule die Sprache bzw. die Kommunikation von (Sonder-)Pädagogen nicht verstehen und sie die Notsignale der Kinder nicht wahrnehmen brechen Erziehungsfelder auseinander. Diese Aspekte gelten aber nicht nur für das interaktiv-asymmetrische Vermittlungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern sie finden gleichermaßen ihre Entsprechung natürlich auch auf der Interaktionsebene der Peers selbst, in der Kommunikation zwischen den Schülern untereinander sowie in der Zusammenarbeit von Lehrern, beispielsweise im Rahmen von Team-Teaching oder kollegialer Beratung; Auch hier sind wir auf Sprache und Kommunikation angewiesen; nicht nur, um uns mit ihrer Hilfe den oben ange deuteten Wagnischarakter von Erziehung, der möglichen Gefahr des Scheiterns und des realen Zusammenbrechens von pädagogischen Feldern immer wieder aufs Neue bewusst zu machen, sondern auch um Unterrichts- und Verhaltensstörungen mit einer „gemeinsamen“ Sprache kollegial zu reflektieren. Sprache und Kommunikation sind zudem ein wichtiges Medium, pädagogisches Han-

deln auch unter erschwerten Bedingungen zu realisieren, sprich sonderpädagogisch professionell zu handeln und im Falle eines Scheiterns „Erziehungsfelder“ neu zu konstituieren.

### 3. Welches Verhalten stört die Didaktik? - Widersprüchlichkeiten und ihr Sinn

Wenn wir Unterricht im Kontext schulischer Erziehungshilfe reflektieren, intendieren wir, das Offensichtliche wie das Unscheinbare, das Verständliche wie das Unverständliche, das Ausgeschlossene wie das Integrierte mit Hilfe von Sprache „sichtbar“ zu machen und so auch Widersprüchliches zum Ausdruck zu bringen. Dieses Widersprüchliche wird in der Frage „*Welches Verhalten stört die Didaktik?*“ evident. Mit dieser Frage, die Anlass für eine Vielzahl an Assoziationen gibt, verknüpfen wir zum einen die Vorstellung, dass sich Unterrichts- und Verhaltensstörungen in Form von - eher negativ konnotierten - „Unterrichtsbrüchen“ zeigen können. Ein Unterrichtsbruch liegt dann vor, wenn „zum einen ein bestimmtes Verhalten von den an der kommunikativen Situation beteiligten Personen subjektiv als störend erlebt und benannt wird und ... das didaktische Konzept oder Modell keine gegenwarts- und situationsbezogene Handlungsmöglichkeit bzw. Ressourcen zur Konfliktbewältigung bereithält“ (Benikowski 1995, 5). Ein Unterrichtsbruch impliziert damit auch eine Form von „Zer-Störung“ der geplanten Unterrichtsphase insbesondere dann, wenn keine gestaltungs- oder interventionsbezogenen Hilfen innerhalb des didaktischen Konzepts zur Verfügung stehen. Zum anderen impliziert der Störungsbegriff im Sinne einer „Ver-Störung“ auch etwas Positives: Verhalten vermag uns auch zu irritieren, mit dem Ziel, Handlungs- und Kommunikationsmuster zu unterbrechen, gegebenenfalls zu verändern und Anstöße für (selbstbestimmtes) Lernen zu ermöglichen (vgl. Ameln 2006, 68). Auch wenn die Aspekte der „Zer-Störung“ und „Ver-störung“ hinsichtlich ihrer positiven wie negativen Konnotation widersprüchlich scheinen, gedenken wir diese Polarität in unterrichtspraktischer Hinsicht nicht aufzulösen. Pädagogisches Handeln im Rahmen schulischer Erziehungshilfe hat es eben auch mit solchen Widersprüchlichkeiten zu tun. Es muss also darum gehen, scheinbar Widersprüchliches im Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu *beschreiben*, vor dem Hintergrund einer mehrperspektivischen, ggf. auch antinomischen Theoriefolie zu *erklären* und zu *verändern* sowie aus die-

„Zer-Störung“ und „Ver-Störung“ als Bestimmungsmomente von Verhalten

sen Überlegungen heraus neue Methoden- und Handlungskompetenzen *anzuregen* (vgl. Kobi 2004, 361).

### 4. Ebenen und Dimensionen unterrichtlichen Handelns

Wir nutzen einen solchen Reflexions- und Rekonstruktionsprozess also auch dazu, theoriegeleitet pädagogisches Handeln im Unterricht konkret zu operationalisieren. Hierzu thematisieren wir vor dem Hintergrund dessen, dass institutionelles Lehren und Lernen ein Vorgang zwischen Menschen darstellt, dieser prozesshaft innerhalb von Institutionen abläuft und er menschliches Lernen zum Gegenstand hat (vgl. Schad 2006, 469)

- auf einer *personalen Ebene* Schüler- und Lehrerpersönlichkeit sowie die sich hieraus bedingende Lehrer-Schülerbeziehung unter besonderer Berücksichtigung biografischer wie emotional-sozialer Zusammenhänge;
- auf der *Schul- und Unterrichtsebene* didaktisch-methodische Fragen im engeren Sinne sowie Aspekte des Classroom-Managements (vgl. hierzu Lohmann 2007, 33ff.).

Bestimmungsmomente einer Reflexionsmatrix für pädagogisches Handeln

Hinzutreten **zwei Dimensionen von Unterricht(en)**, nämlich die pädagogische Handlung und das pädagogischen Handeln selbst:

- Nach Hörster (2004, 36) lässt sich eine *pädagogische Handlung* als Imagination eines Handelns verstehen, welches bereits abgelaufen sein wird und in seinem „Abgelaufen-Sein“ als ein vorphantasiertes Handeln bzw. als ein Entwurf des Handelns verstanden werden kann.
- Das *pädagogische Handeln* selbst, welches letztlich eine Realisierung des Handlungsentwurfes darstellt, kann sich beim Unterrichten ganz anders gestalten als in der Handlung entworfen.

Diese Ebenen und Dimensionen unterrichtlichen Handelns können im Sinne einer Matrix miteinander verknüpft werden (vgl. Abb. 1), sie ermöglichen dem (Sonder-)Pädagogen ein tiefer gehendes Verstehen der pädagogischen Situation und eröffnen ihm zudem die Möglichkeit, Handlungsstrategien zu entwerfen.

So sind es häufig die problematischen Biografien unserer Schüler, ihre lebensweltlichen Bezüge in räumlich-sozialökologischer, soziokultureller und auch zeitlich biografischer Hinsicht, die in „**zer-störenden**“ wie „**ver-störenden**“ **Daseinstechniken und Bewältigungsstrategien** im Unterricht ihren Ausdruck finden (vgl. Bröcher 1997,119; Winkler 2005, 20ff.). Zudem führen „Zer-Störungen“ von Unterricht auf Seiten der Lehrkraft oftmals zu negativen Ge-

fühlen, Abneigungen oder aggressiven Reaktionen, die ihrerseits wiederum auf den oder die Schüler gerichtet werden und so die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sowie auch der Schüler untereinander beeinträchtigen.

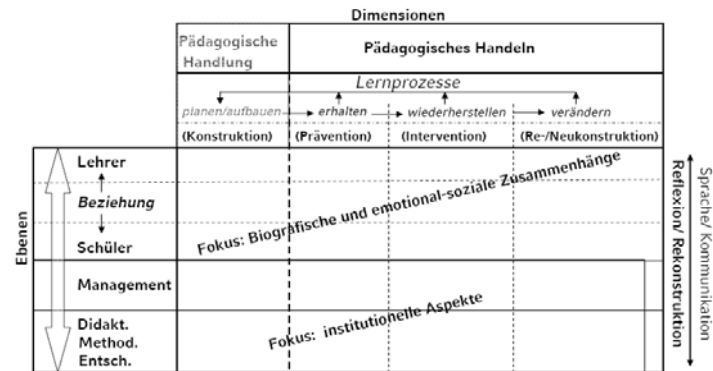


Abb. 1: Reflexionsmatrix für pädagogisches Handeln im Kontext Unterrichts- und Verhaltensstörungen

Insbesondere wenn der (Sonder-)Pädagoge sein pädagogische Handeln als psychisch und physisch belastend erlebt, ist es für ihn nicht einfach, die auf einer Wirklichkeitskonstruktion erster Ordnung (Realität) erlebten „Zer-Störungen“ auf eine Ebene der „Ver-Störung“ zu stellen und durch eine damit verbundene Trennung von Verhalten und Funktion die „Sinnhaftigkeit einer Störung“ zu verstehen. Es erscheint uns daher bedeutsam, einen verstärkten Blick auf die personale Ebene unterrichtlicher Reflexion und damit auf ein **Verstehen biografischer und emotional-sozialer Zusammenhänge** bei allen am Unterrichtsprozess Beteiligten zu richten. Diese Reflexion der *personalen Ebene* ermöglicht dem (Sonder-)Pädagogen, die Frage nach einer Passung der didaktischen Entscheidungen auf der *Schul- und Unterrichtsebene* sachgerecht und professionell zu beantworten. Dies geschieht vor dem Hintergrund der *pädagogischen Handlung*, welche Unterrichts- und Verhaltensstörungen im Rahmen der Unterrichtsplanung berücksichtigt und hinsichtlich des *pädagogischen Handelns* im Unterrichtsprozess. Hier geht es darum,

- sich anbahnende Störungen „im Vorfeld“ zu antizipieren und über entsprechende Unterstützungsprozesse die Voraussetzungen für das Lernen zu erhalten;
- bei „konkreten“ Störungen zu intervenieren, um die Voraussetzungen für Lernen wiederherzustellen und/ oder

- problemlösende Veränderungen im Sinne einer langfristigen sonderpädagogischen Förderung herbeizuführen (vgl. Lohmann 2007, 35). Pädagogisches Handeln unter dem Aspekt der Problemlösung ist dabei sehr eng mit der Unterrichtsplanung verknüpft.

### 5. „Ver-Störung“ und „Zer-Störung“ in ihrer reflexiven Dynamik

Die beschriebenen Prozesse von „Ver-Störung“ und „Zer-Störung“ sind Ausdruck einer relativen Ordnung und unterliegen einer reflexiven Dynamik. So gesehen lässt sich auf der personalen Ebene nicht mehr eindeutig festmachen, wer „Störer“ oder „Gestörter“ innerhalb eines zusammenbrechenden Erziehungsfeldes ist (vgl. Freyberg & Wolff 2005, 2006; Gerspach 1998). Eine Untersuchung u.a. zu den subjektiven Sinn- und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe hat gezeigt, dass Jugendliche, die durch das gesamte Raster an pädagogischen Hilfen gefallen sind, sich sehr wohl mit der **subjektiven Sinnhaftigkeit** ihres maladaptiven Verhaltens und Erlebens beschäftigen. Dabei setzen sie ihr eigenes „störendes“ Verhalten durchaus in Beziehung zu **objektiven Notwendigkeiten** von angepassten, adaptiven Verhaltensweisen. Gerade Jugendliche mit massiven schulischen Problemen sind sich darüber bewusst, dass sie sowohl „Störer“ im Sinne des institutionalisierten Systems von Schule und Unterricht darstellen, aber auch gleichzeitig von genau den dort wirkenden Mechanismen (Aussonderung in „exklusive“ Beschulungsformen an *Sonderschulen*) „ge-stört“ bzw. „ver-stört“ werden (vgl. Baier 2007, 391 ff.).

Zur Veranschaulichung soll das Fallbeispiel des 15-jährigen Jugendlichen Sven (Name geändert) dienen. Als pädagogisches Projekt in einer Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklasse (SFK; vgl. Baier & Spreng 2007) wurde mit Jugendlichen mit erheblichem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein Filmprojekt initiiert, in dessen Verlauf die Schüler das „**Drehbuch ihrer Lebenswirklichkeit**“ schreiben sollten. Eine hierzu von Sven angefertigte Szenenplanung (Storyboard), die die reflexive Dynamik von „Zer-Störung“ und „Ver-Störung“ in pädagogischen Beziehungen illustriert, zeigt Abbildung 2. Svens Pseudonym „Toni“ erlebt ein weiteres Indiz für seine subjektiv erlebte „Bruchbiographie“ im Lebensraum Schule. Es offenbart vieles von dem, was in Abbildung 1 den Fokus biografischer und emotional-sozialer Zusammenhänge beschreibt.

Relativität von „Störern“ und „Gestörten“

„Störer“ im System

Reflexive Dynamik von „Störung“ am Fallbeispiel

Reflexion und die Frage der Passung

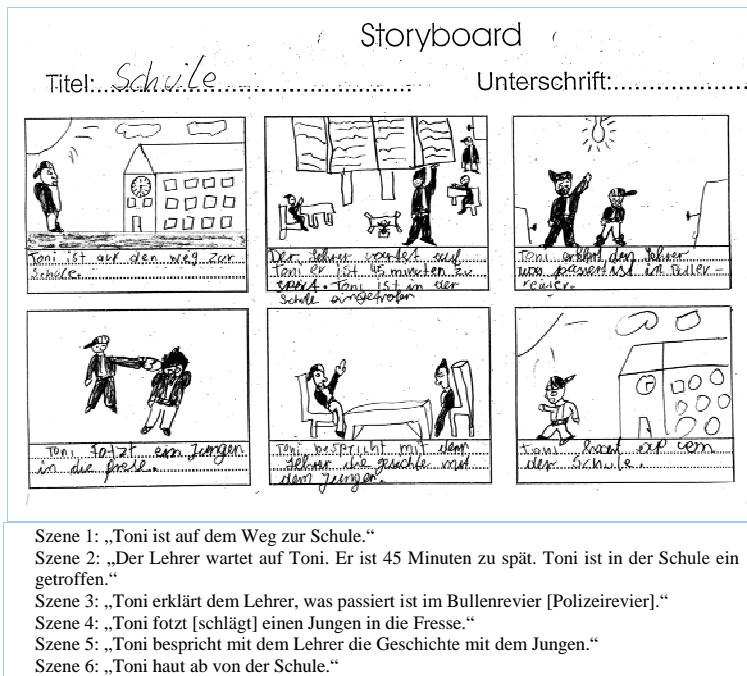


Abb. 2: Storyboard eines pädagogischen Feldes, entworfen und gezeichnet von Sven, geschildert anhand seines Pseudonym-Protagonisten „Toni“

Toni ist auf dem Weg zur Schule von der Polizei aufgehalten worden. Sein Lehrer als Personifizierung des Fokus institutioneller Aspekte (vgl. Abb. 1) interessiert sich zunächst nicht für Svens Gründe und die vermeintlichen Ursachen. Im Gegenteil, er reagiert in der Perspektive Svens – wie in Szene 2 dargestellt – vermeintlich „übergroß“ autoritär, möglicherweise punitiv, zumindest aber belehrend mit buchstäblich erhobener Hand. Toni schlägt daraufhin einen anderen Schüler grundlos und brutal nieder. In einem späteren Gespräch mit dem Lehrer macht Toni „dicht“ und zeigt ihm den Mittelfinger (Szene 5). Die Quintessenz: Toni haut mal wieder ab von der Schule. Damit kann institutionelles Lehren und Lernen nicht mehr stattfinden. Die gegenseitigen „Zer-Störungen“ führen zu Sprachlosigkeit und evozieren einen möglichen Zusammenbruch des pädagogischen Feldes. An genau diesem Punkt hört (Sonder-)Pädagogik gerade nicht auf. Die Aufrechterhaltung, Neukonstitution und -konstruktion von pädagogischen Feldern ist ständiger Bestandteil pädagogischen Handelns im Rahmen schulischer Erziehungshilfe.

Dieses Fallbeispiel ist nicht der Versuch, *alles* zu relativieren, *alles* zu versteinern, *alles* zu akzeptieren, was Schüler bisweilen an „gestörten“ Verhaltenswei-

sen zeigen. Es ist einerseits ein Beispiel für den Teufelskreis, in dem ab einem gewissen Moment Schule und Schüler, Pädagoge und Jugendlicher keine gemeinsame Sprache mehr finden und Kommunikation in Gewalt, Beziehungsabbrüchen und einer Fortsetzung von „Bruchbiografien“ ein jähes Ende nimmt. Andererseits gibt dieses Storyboard einen Einblick in eine **lebensweltbezogene, pädagogische Biografiearbeit**. Diese ist Bestandteil einer individuellen sonderpädagogischen Förderung (vgl. Abb. 1: Ebene Pädagogisches Handeln/Veränderung), welche an den biografischen Spuren der Schülerwirklichkeit ansetzt und diese somit zu „pädagogischen Partnern“ (Stein & Stein 2006, 229) im Unterricht macht.

Wie die bisherigen Ausführungen im Sinne der Reflexionsmatrix für pädagogisches Handeln (Abb. 1) umgesetzt werden können soll nachfolgend am Beispiel der *Pädagogischen Handlung* unter besonderer Berücksichtigung didaktisch-methodischer Überlegungen dargestellt werden. Die anderen Ebenen und Dimensionen können aufgrund ihres Umfangs in diesem Beitrag nicht näher beschrieben werden.

Betrachtet man die reflexive Dynamik auch hinsichtlich der hier thematisierten Fragestellung „*Welches Verhalten stört die Didaktik?*“, so spricht nun einiges für die Berücksichtigung auch der anderen Seite einer „Zer-Störung“ von Unterricht: „*Welche Didaktik stört eigentlich welches Verhalten?*“.

## 6. Frage nach der „richtigen“ (allgemein)didaktischen Theorie

Klafki (1962; 1986), Spranger (1955), Nohl (1967), Litt (1967) und andere stellten sich – ungeachtet der Massivität der hier thematisierten Verhaltensauffälligkeiten – die Frage, welche Inhalte, welche Auswahl und Anordnung von Lern- und Erfahrungsgegenständen wir unterrichtlich arrangieren müssen, damit Lernprozesse auf eine beabsichtigte Weise initiiert werden. Klafkis Begriff der „Kategorialen Bildung“ kann hier als *das* Label für die Idee betrachtet werden, ein Problem könne aufgrund einer bestimmten Auswahl geeigneter Lerninhalte exemplarisch gelöst werden, um dadurch universelle Aspekte – sprich Kategorien – über die Welt zu erfahren und in ihr zu der eigenen Handlungsfähigkeit zu gelangen.

Oder nehmen wir Heimann, Otto & Schulz (1965) mit ihrem berühmt gewordenen Berliner Modell. Die Kinder als Protagonisten des Unterrichts tauchen hier in Form der sog. „soziokulturellen Bedingungen“ sowie „anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen“ des Unterrichts auf. Die zentrale und – zu-

Bildungstheoretische Didaktik

Konstruktion pädagogischer Felder als Prozess

gegeben – banal formulierte Frage lautet also: In welcher Verbindung stehen unsere Kinder oder Jugendlichen wie im Fallbeispiel Sven mit den „Entscheidungsfeldern“ von uns Lehrern wie Unterrichtsziele, -inhalte, Methoden usf. Die Quintessenz dieses Zugangs besteht in der Annahme einer Interdependenz von „Bedingungsfeldern“ und „Entscheidungsfeldern“. Kind und Unterricht stehen in einer direkten, nicht ganz einfach zu durchschauenden Verbindung – Unterrichts- oder Verhaltensstörungen finden jedoch keine explizite Berücksichtigung.

Von Berlin nach Frankfurt zur kritischen Theorie Mollenhauers (1968) und ihr didaktisches Pendant: die kritisch-kommunikative Didaktik - Schäfer und Schaller (1976) sowie Winkel (1982). Über eine möglichst optimale Gestaltung des Unterrichts hinaus geht es um ein komplexes oder doch ganz simples Konstrukt: „Emanzipation“ - als Voraussetzung und Ergebnis des Unterrichts. Neben der zuvor reflektierten Inhaltsebene wird Unterricht nun als ein kommunikativer Prozess begriffen, der letztendlich von der Beziehungsdimension geprägt ist. Die Beziehung erscheint hier als Schlüssel zu einer emanzipierten Teilhabe an gesellschaftlicher Realität wie etwa die Beziehung von Sven zu seinem Lehrer.

Aber welche Realität wird in der Schule gelehrt, wenn sich diese aus subjektiven Wirklichkeiten jedes Schülers und jedes Lehrers selbst konstruiert, sich selbst schafft. Von Glaserfeld (1987), der im Kontext konstruktivistisch orientierter Didaktiken häufig bemüht wird, sagt hierzu: „Die einzige Art und Weise, in der ein Organismus Wissen erwerben kann, [besteht darin], es selbst aufzubauen oder für sich selbst zu konstruieren. [...] Die Tätigkeit des Lehrers [sollte] als ein Versuch angesehen werden (...), die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer vermitteln möchte“ (ebd., 133). Wagner (2007) hat sich mit der Frage beschäftigt, wie sich, konstruktivistische Axiome vorausgesetzt, die Beziehung zwischen Pädagogen und Educandus charakterisieren lässt. Er kommt zu folgendem Ergebnis, das nicht ohne Konsequenzen für die Didaktik bleiben kann: Die „pädagogische Beziehung« steht für eine spezifische Form der face-to-face-Interaktion zwischen Menschen (meist einem Erwachsenen und einem Kind oder Jugendlichen), die sich ganz allgemein mit den Begriffen »Provokation« und »Evokation« charakterisieren lässt“ (ebd., 205).

Den Begriff der „Provokation“ werden alle in der Institution Schule Tätigen sehr gut nachvollziehen können, denn immer mehr Schüler nehmen ihn zu wörtlich. Sie provozieren im Stillen oder offen und ungeniert mit ihrem Verhalten –

kritisch-kommunikative Didaktik

konstruktivistisch orientierte Didaktik

didaktischer „Störfaktor“ Schüler

wie eben der erwähnte Sven. Deshalb stellen wir zunächst die Frage: „*Welches Verhalten stört die Didaktik eigentlich so?*“. Denn die gefühlte Distanz zwischen den genannten theoretischen Überlegungen einer der postmodernen Gesellschaft angemessenen Didaktik und den Problemen in der Praxis der Schulen und des Unterrichts wird jeder einräumen, der mit den tatsächlichen Lebenswelten an unseren Schulen vertraut ist. Nicht nur deshalb erscheinen didaktische Überlegungen für manche Kollegen aus der Praxis als reiner Zynismus eines unter Idealbedingungen entwickelten Gedankengebäudes, welches unter der Last der Lebenslagen unserer Kinder und Jugendlichen sowie den Bedingungen in der Praxis zusammenbricht. Und wo nichts mehr geht, **Schüler zum didaktischen „Störfaktor“** werden, reagierte unser Bildungs- und Schulsystem bislang mit institutioneller Aussonderung und letztendlich **Exklusion der „Störer“**. Nun heißt die Sonderschule nicht mehr Sonderschule und die Aufgabe der Allgemeinen Schulen ist nun – zu allen anderen Problemen – auch noch die „sonderpädagogische Förderung“ geworden (vgl. BayEUG § 2 Abs. 1 Satz 2 und 3: „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schularten. Sie werden dabei von den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten unterstützt.“). So sollen auch Allgemeine Schulen bestimmten Förderbedürfnissen in den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung entsprechen, falls eine *aktive Teilnahme* am Unterricht möglich ist. Dieses Kriterium ist deshalb interessant, weil Unterricht auch an zu viel Aktivität seiner Schüler scheitern kann. So beklagt eine Vielzahl der Grundschullehrer, ihr Unterricht würde durch Schüler mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) massiv gestört. Andere machen auf das gestiegene Maß an Aggressionen aufmerksam, grübeln über die enorme Gewaltbereitschaft. Apropos: Kehren wir für einen kurzen Moment zurück zu unserem Fallbeispiel Svens. Sein Dilemma bei der Auslegung des Kriteriums *aktive Teilnahme* dürfte sein, dass seine Emotionalität und Soziabilität aufgrund institutioneller Bestimmungen die Bedingungen für eine integrative Beschulung nicht erfüllen.

Wenn wir also über Didaktik sprechen und die genannten Dimensionen der „Beziehungen“ und „soziokulturellen, anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen“ des Unterrichts ernst nehmen, müssen wir u. a. folgende Zahlen der im letzten Jahr von dem Robert-Koch-Institut veröffentlichten KiGGS-Studie ernst nehmen, die auf einer Erhebung von über 17000 Kindern und Jugendlichen zwischen 2003 und 2006 beruht (KiGGS 2007): 17% der Kinder

Brisanz schulischer Erziehungshilfe

und Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren weisen nach eigenen Angaben psychische Probleme in mindestens einem der folgenden Bereiche auf: Emotionale Probleme (Ängste, Sorgen, Niedergeschlagenheit und Somatisierungstendenzen), Hyperaktivitätsprobleme (motorische Unruhe, Ablenkbarkeit, starker Bewegungsdrang), Verhaltensauffälligkeiten (im Sinne von abweichendem und insbesondere auch aggressivem Verhalten) sowie Probleme mit Gleichaltrigen (soziale Probleme wie Kontaktschwierigkeiten, Isolation). Die Angaben der Eltern über das Verhalten und Empfinden der 11- bis 17-Jährigen fallen sogar noch höher aus, indem in der Einschätzung aus elterlicher Sicht sogar 28% der Kinder und Jugendlichen in mindestens einem Bereich auffällig sind.

Der Bedarf an sonderpädagogischem Know-how scheint an der Allgemeinen Schule in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung besonders groß zu sein. Denn nicht selten stellt gerade der Umgang mit Verhaltensstörungen, massiven Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen, Lernschwierigkeiten sowie sonstigen emotionalen und sozialen Auffälligkeiten die Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen vor große Probleme. Ohne eine angemessene Unterstützung der Allgemeinen Schulen u.a. in den genannten Problemfeldern besteht eine stets latente Gefahr der Exklusion, also der Aussonderung von „Problemkindern“ aus der Allgemeinen Schule und deren Überweisung an die Förderschulen.

Können wir also eine Didaktik übernehmen, sonderpädagogisch adaptieren, eine eigene, originär heilpädagogische oder störungsspezifische entwickeln, die ein Verhalten auf Seiten der Schüler evoziert, welches die Didaktik nicht mehr „stört“? Oder müssen wir die Frage wiederum anders stellen: „*Welche Didaktik stört eigentlich welches Verhalten?*“.

### 7. Ansätze spezifischer didaktischer Modelle und Konzeptionen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Gudjons (2007, 229) nennt als Anspruch von didaktischen Modellen, dass sie theoretisch umfassend über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufklären sollen. Allerdings schränkt er ein, dass es zwingend notwendig und sinnvoll erscheint, dass sich ein Modell bewusst auf bestimmte Perspektiven fokussiert bzw. einschränkt. Die allgemein bekannten didaktischen Modelle wurden bereits im vorherigen Abschnitt in zentralen Aspekten beschrieben; außerdem haben wir - sozusagen als Ausgangsbasis – auf die ubiquitäre Nachfrage in allen Schultypen nach Orientierungshilfen im Umgang mit emotio-

nalen und sozialen Auffälligkeiten, mit Disziplin- und Erziehungsschwierigkeiten verwiesen. Orientiert an einer beschränkenden Perspektive der Modelle soll nun ein Überblick über Modelle des Lehrens und Lernens, speziell im Bereich einer Pädagogik bei erschwerten Bedingungen durch „störendes“ bzw. „gestörtes“ Verhalten und Erleben vermittelt werden. Hier scheint jedoch eine inhaltlich-wissenschaftlich sinnvolle und eindeutige Klassifikation der Modelle aufgrund der äußerst unterschiedlichen Konzeptionen schlichtweg unmöglich, deshalb wird zunächst in Tabelle 1 eine Auswahl immer wieder in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen diskutierter und zitierter Modelle alphabetisch inkl. deren Autoren und inhaltlichen Schwerpunkten aufgeführt.

**Tab. 1:** Auswahl häufig diskutierter Unterrichtskonzepte und -modelle im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Modell	Vertreter	Schwerpunkte
<b>Durchstrukturierter Klassenraum</b>	Schumacher (1979)	Schumacher verfolgt durch seine Konzeption - stark angelehnt an die amerikanische Version von Hewett – eine didaktisch integrative Beschulung, bei der speziell auf sonderpädagogische Förderbedürfnisse eingegangen werden kann, beispielsweise durch Erfolgserlebnisse und Verstärkungslernen im empirisch überprüften Rahmenkonzept. Als Basis für Unterrichtsstrategien wurden sieben hierarchische Verhaltenssequenzen aufgestellt (z. B. Aufmerksamkeit, Ordnung, Soziales, Leistung).
<b>Entwicklungstherapie / Entwicklungspädagogik (ETEP)</b>	Bergsson (1995)	Bergsson verbreitete den Entwicklungsgedanken von Wood durch ETEP in Deutschland. Stundenpläne und pädagogisch-therapeutische Interventionen orientieren sich an individuell diagnostizierten Entwicklungsstufen, konkretisiert im Rahmen der vier Lernbereiche Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und schulische Fertigkeiten. Die klar gegliederten und auf Diagnostik und Feedback basierenden Entwicklungstherapie-Unterrichtseinheiten sollen als fachspezifische Fördermaßnahmen in den Regelunterricht integriert und durch regelmäßige Eltern- und Lehrerkonferenzen ergänzt werden.
<b>Integrative Didaktik</b>	Stein (1997)	Im Rahmen des eklektizistischen Modells der integrativen Didaktik gelten vier zentrale Voraussetzungen für Lehrende: (1) Prinzip des Wohlfühlens, (2) Prinzip der Selbstreflexion, (3) Prinzip der Kooperation und (4) Prinzip der Verantwortlichkeit. Lehrer werden als „pädagogische Partner“ bezeichnet und sollen Schüler begleiten bzw. beraten, Lernen im Unterricht organisieren und didaktisch gestalten. Neben dem Verständnis von Lernen und Planung betont Stein die Annäherung an eine kontinuierliche Verständigung und den sowohl antizipierten als auch aktuellen und vor allem differenzierten Umgang mit Störungen.
<b>Konfliktzentrierung</b>	Baulig (1982)	Dieses psychodynamisch orientierte Unterrichtsmodell richtet sich spezifisch auf Schüler mit ausagierenden, aggressiven Verhaltensweisen. Zentrale Aspekte sind der Beziehungsaufbau, die Bearbeitung von Konflikten, z. B. durch die Stigmatisierung als „verhaltensauffällig“, Strukturierung und die Arbeit an Selbstbewusstsein und Frustrationstoleranz.
<b>Kooperative Verhaltensmodifikation (KVM)</b>	Redlich & Schley (1981)	Lernpsychologische Prinzipien und Gedanken sorgen dafür, dass neben kognitiven Lernzielen vor allem soziale Beziehungs-, Kommunikations- und Verhaltensaspekte im Vordergrund stehen. Ziel des Konzepts ist eine veränderte Lehrer-Schüler-Interaktion durch ein flexibles Repertoire an Problemlösestrategien. Redlich & Schley erweitern das klassische Verhaltensmodifikationskonzept um die Elemente Selbstbewertung, Kooperation bzw. Handlungsstrategien und

		stellen damit nicht den auffälligen Schüler (Symptomträger), sondern das Problem in das Zentrum sonderpädagogischer Bemühungen.
<b>Lebensweltorientierte Didaktik</b>	Bröcher (1997)	Bröcher bietet mit seinem Konzept handlungsbezogene, (oft) symbolische Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Lebenskonflikten im Rahmen eines Unterrichts, der sich für subkulturelle Inhalte und Praktiken jugendlicher Lebenswelten öffnet und sich möglichst empathisch mit für den Schüler alltäglichen, identitätsprägenden Fragen und Herausforderungen auseinandersetzt.
<b>Neutralisierung</b>	Sigrell (1971)	Sigrell geht davon aus, dass Schüler durch starke Ängste geprägt sind und bietet deshalb Strategien der (emotionalen) Neutralisierung und Entdramatisierung an. Demzufolge besteht die Aufgabe des Lehrers bereits im Vorfeld (präventiv) darin, kontraproduktive emotionale Unterrichtsinhalte und Themen zu antizipieren und die Schüler durch eine Entschärfung emotional zu entlasten bzw. auf lange Sicht zu stabilisieren.
<b>Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS)</b>	Vernooy (1994)	Der TOS baut auf psychologisch-therapeutischen Kompetenzen des Lehrers auf, wobei mindestens eine therapeutische Richtung didaktisch berücksichtigt bzw. kritisch sonderpädagogisch reflektiert werden muss. Trotz therapeutischem Fokus wird der Erziehung und dem Unterricht gegenüber der Therapie Vorrang gewährt. Vor allem im Bereich der Lehrerbildung bietet der Ansatz zahlreiche konkrete Möglichkeiten, sich mit der eigenen Persönlichkeit und seinen Sach- bzw. kognitiven und pragmatischen Situationskompetenzen auseinander zu setzen und didaktisches Handeln stets kritisch anhand verschiedener Kategorien zu reflektieren.
<b>Reizreduzierung</b>	Cruickshank (1973)	Strukturierung durch eine konsequente Reizreduzierung soll sich positiv auf Lern- und Wahrnehmungsstörungen und dadurch auch auf das Lernen allgemein auswirken. Dies erfolgt organisatorisch durch eine Reihe von volitionalen Abschirmungen beispielweise durch Lernkabinen, spezielle Lernmaterialien oder zeitlich klare Strukturen und Regeln. Der Lehrer nimmt stark die Position des Planers von (Lern-)Situationen ein.
<b>Schülerzentrierter Unterricht</b>	Rogers (1974)	Im Zentrum des Unterrichtsmodells steht signifikantes Lernen, d. h. ein Lernen, das sich sowohl als sozial brauchbar als auch als an Schülerwissen anschlussfähig erweist. Bemühungen um Motivation können sich nur indirekt nach für den Schüler sinnvollem Lernen durch möglichst vielseitige, konkrete Erfahrung orientieren. Selbständiges Lernen soll gefördert werden, um fremdgesteuerte Wissensvermittlung durch den Lehrer zu ersetzen.
<b>Strukturiert-schülerzentrierter Unterricht</b>	Goetze & Neukäter (1989)	Ziel dieses Konzepts besteht darin, strukturierten und schülerzentrierten Unterricht miteinander zu verbinden, indem im Rahmen von drei Phasen schrittweise ein Paradigmenwechsel von einer fremdgesteuerten, verhaltensmodifikatorisch orientierten Didaktik zu einem selbstgesteuerten Lernen stattfindet. Schüler sollen lernen, mit ihren zunehmenden Freiheiten kompetent und verantwortungsvoll umzugehen, indem sie auf positive innere Kräfte und intrinsische Motivationen zurückgreifen. Neben basalen Fertigkeiten wie Zuhören stehen Arbeits- und Spielsequenzen bzw. Techniken der Selbstverstärkung im Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes.

Trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Ansätze können bezüglich der Thematik einige Hauptanliegen der Konzepte in Form von Postulaten herausgegriffen und diskutiert werden (vgl. Stein & Stein 2006, 458f.). Zunächst wollen wir das Postulat nach **klaren Regeln, Ritualen und Strukturen** herausgreifen. Hierbei geht es sowohl um die Vorbereitungsphase des Unterrichts, um den Moment kurz bevor (vgl. Abb. 1: Ebene pädagogische Handlung: präventive Maßnahmen des

Postulate

Classroom-Managements und didaktisch-methodische Entscheidungen) als auch kurz nachdem (vgl. Abb.1: Ebene pädagogisches Handeln - Intervention) Verhaltensweisen die didaktischen Bemühungen des Lehrers bzw. den Lernprozess des Schülers – in welcher Weise auch immer – „stören“. Strukturiert werden kann in vielerlei Hinsicht, zum Beispiel zeitlich, räumlich oder inhaltlich – immer mit den Zielen, sowohl Übersicht und Berechenbarkeit, als auch ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, also (sozial-emotionale) Orientierung zu erleichtern (vgl. Speck 1989, 110f.; Myschker 2005, 213ff.; Stein & Stein 2006, 82). Modelle wie die Reizreduzierung von Cruickshank (1973) oder der durchstrukturierte Klassenraum von Schumacher (1979; angelehnt an Hewett 1968) stellten diesen Aspekt in ihren „klassischen“ Konzepten in den Vordergrund, teilweise jedoch auf Kosten von zwingend notwendiger Dynamik, Spontaneität, Kreativität oder Flexibilität streng nach der Prämisse, adäquat und rasch auf unvorhersehbare Veränderungen reagieren zu können – im Sinne der Forderung „being prepared to change“ (Burnard & Yaxley 2000). Häufig werden - wie im Falle der begrenzenden Reizstrukturierung - äußere Strukturierungshilfen und eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf Kosten von emotionaler und vor allem sozialer Orientierung ungleich stärker betont. Eines mit dem Postulat nach haltgebender Strukturierung geht die Frage nach der zentralen Person im Rahmen der didaktischen Konzepte (**schüler- vs. lehrerzentrierte Ansätze**), um welche didaktische Forderungen und Intentionen kreisen: Ist dies der Lehrer mit seiner individuellen Persönlichkeit, seiner Unterrichtsführung und seiner Prozess- bzw. Sachkompetenz oder sind dies die vielseitigen Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schüler inklusive deren individuelle Erfahrungs- und Lebenswelten? Goetze und Neukäter (1989) wählten beispielsweise in ihrem strukturiert-schülerzentrierten Unterricht den Schüler als Protagonisten, orientiert sowohl an lerntheoretischen (strukturierenden) als auch an klientenzentrierten Grundlagen, bei denen die Schüler in den Mittelpunkt gestellt werden. Schwierigkeiten bei dieser Synthese unterschiedlicher Theoriewurzeln stellte Hiltenbrand (2003, 187) exemplarisch an der Widersprüchlichkeit anthropologischer Vorstellungen aus der Verhaltenstherapie bzw. der Humanistischen Psychologie dar. Vielleicht laden solche scheinbar unvereinbaren Positionen und Widersprüche aber auch dazu ein, durch Sprache und Reflexionen an den Lebenswelten und Lebensproblemen der Schüler interaktiv anzuknüpfen. Der Philosoph Peter Bierl betont die ungeheuer wichtige Funktion der sprachlichen Artikulation, gerade in emotional geladenen und verwirrenden Situationen „aus einem Gefühlschaos emotionale Bestimmtheit“ (2007, 45) werden zu lassen. (Sonder-)Pädagogen sind

anthropologisch widersprüchliche Vorstellungen

deshalb in besonderem Maße gefordert, Schüler bei dieser wichtigen Artikulation ihrer – häufig schwer kommunizierbaren – emotionalen Achterbahnfahrt zu unterstützen, indem der sie belastende und bedrückende Status Quo auch einmal im Mittelpunkt stehen darf und muss („**Störungen haben Vorrang**“; vgl. Cohn 1975).

Bröcher (1997) begegnet dieser Herausforderung, indem er sein didaktisches Konzept auf so genannten alltagsästhetischen Produktionen aufbaut (vgl. Storyboard). Auch dieses Konzept spricht sich klar für eine Schülerorientierung aus. „Störendes“ Verhalten tritt demnach vor allem dann auf, wenn Lehrer sich dogmatisch curricular an für die Schüler momentan „sinnlose“ Unterrichtsinhalte klammern, ohne einen Bezug zur momentanen Lebenswelt der Schüler herzustellen. Schüler streifen dann nur folgerichtig „eine aufgesetzte didaktische Hülle von sich ab, da sie nicht zu ihren existentiellen Anliegen“ (Bröcher 1997, 19) passt. Es kommt zum Unterrichtsbruch. Bereits Klafki (1985, 21) spricht von der Notwendigkeit schülerorientierter Themen, die sich mit „Schlüsselproblemen der Gegenwart“ vernetzen lassen. Auch Bröcher (1997) vernetzte seine alltagsästhetische Didaktik mit der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (1986) und legt eindrucksvoll dar, wie zielführend eine Vernetzung allgemein-didaktischer Theorien und sonderpädagogischer Spezifität realisiert werden können. Neben der Auseinandersetzung mit der biographisch geprägten Lebenswelt der Schüler kann es sich darüber hinaus als notwendig erweisen, den Entwicklungs- und Lernstand seiner Schüler in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Aus diesem Grunde beschäftigt sich beispielsweise das Konzept des Entwicklungstherapeutischen Unterrichts (Bergsson 1995) - sehr explizit operationalisiert mit der **diagnostischen Einbettung** des didaktischen Handelns - wobei der Lehrer anhand einer systematischen Kombination von Entwicklungsstufen und Interventionsstrategien den Schüler recht direktiv leitet und begleitet. Eine Vielzahl dieser Strategien findet man ebenfalls in Abb. 1 im Rahmen der Dimensionen des pädagogischen Handelns. Der Gedanke einer flexiblen Förderdiagnostik, welche basierend auf einer systematischen, prozessbegleitenden Diagnose stattfindet, kann mittels einer Förderplanung realisiert werden, welche unter anderem Schüler aktiv in alle Phasen (Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsphase) einbeziehen sollte (vgl. hierzu Bundschuh, Scholz & Reiter 2007).

Ein weiteres Postulat beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit der **Umgang mit alltäglichen Konflikten** in ein didaktisches Konzept eingebettet ist. Bröchers eben bereits erwähnte Position spricht sich klar für eine aktive Bearbeitung von

Bezug zur Lebenswelt

intra- und interpsychischen Konflikten im Unterricht aus, angelehnt an zahlreiche Ideen des konfliktverarbeitenden Unterrichts wie schon bei Baulig (1985, 144ff.) mit dem Ziel unter anderem der Verminderung ausagierenden Verhaltens beispielsweise durch Rollenspiele und Modelllernen. Neben der aktiven Aufarbeitung spielen bei Bröcher (1997) ebenso reaktivere Formen bei aktuellen, gruppendynamisch beeinflussten Konflikten eine zentrale Rolle, deren Initiierung und Allokation häufig stärker vom Lehrer gesteuert wird, beispielsweise das „Life Space Interview“ (Redl 1979) bzw. die Life-Space-Crisis-Intervention (Bergsson 2002) oder Gruppengespräche. Auch wenn es hier zu einem klaren Widerspruch zum Prinzip der Neutralisierung nach Sigrell (1971) kommt, nach welchem der Lehrer bereits in seiner thematisch-didaktischen Unterrichtsvorbereitung „sozial-emotionale Minenfelder“ entschärfen soll, können Sigrells formulierte Leitfragen dennoch bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützen, indem er beispielsweise danach fragt, wie stark Unterrichtsthemen psychosoziale Konflikte tangieren bzw. inwieweit lernhemmende Affekte durch die Thematik provoziert werden.

Diese Fragen können wir uns auch in einem „nicht streng neutralisierten Unterricht“ durchaus stellen, beispielsweise um Metakommunikation bei auftretenden Unterrichtsstörungen zu strukturieren: Eine situationsspezifische, offene Kommunikation über Wirkungsweisen und Intentionen von Aspekten eigener oder fremder Handlungen bzw. Äußerungen setzt voraus, dass Schüler wie Lehrer unterschiedliche Aspekte der Kommunikation kennen und äußern. Schulz von Thun (1981) liefert hierzu zum Beispiel ein durchaus brauchbares Werkzeug, wenn er menschliche Kommunikation von vier Seiten beleuchtet, nämlich den Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstkundgabeaspekt.

Die **Integration von verhaltensverändernden Elementen** stellt ein weiteres Postulat für den Unterricht dar, wie dies zum Beispiel - primär auf verhaltenstheoretischer Grundlage - explizit auch schon bei Schumacher (1979) oder Redlich & Schley (1981) thematisiert wurde. Veränderungsabsichten stellen sozusagen die Basis jeglicher Erziehung dar. Gleichzeitig muss der Pädagoge jedoch aufgrund zahlreicher ihm nicht bekannter Variablen bei Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und situativen Kontextfaktoren damit rechnen, dass Nebenwirkungen außerhalb seiner erzieherischen Intentionen seine didaktischen Veränderungspläne durchkreuzen (vgl. Luhmann & Schorr 1982). Ziel einer Verhaltensmodifikation ist die „Erweiterung des Repertoires von sozial (und emotional) kompetenten, angemessenen Verhaltensweisen“ (Stein 2006, 459). Diese Fähigkeiten können ungeachtet aller bedeutenden biografischen Aspekte der Person

Metakommunikation



aus lerntheoretischer Perspektive durch Verstärkung (Belohnung und Bestrafung) und Modelllernen in sozialen Unterrichtssituationen aufgebaut bzw. erweitert werden. Im Rahmen der Verhaltensmodifikation spielen biografische Aspekte keine Rolle. Hier wären tiefenpsychologisch orientierte pädagogische Ansätze (u.a. Alfred Adler, August Aichhorn, Fritz Redl, Bruno Bettelheim) heranzuziehen, die auch retrospektive Entwicklungsaspekte beim Schüler näher rekonstruieren und den Lehrer in seiner biografischen Entwicklung berücksichtigen. Es gilt nun, im didaktischen Handeln beide Perspektiven – die des vermeintlichen „Störers“ und „Gestörten“ - sinnvoll zu integrieren.

Ein weiteres fruchtbares Konzept für die didaktische Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen im Kontext eines interaktiven Klassengeschehens, welches sich explizit mit Störungen beschäftigt, stellt die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn (1975) dar. Lehren und Lernen im (gesamten) Leben eines Menschen findet hiernach im Rahmen des wechselseitigen Stukturmodells mit den drei Ebenen „Ich“, „Wir“ und „Es“ statt, wobei diese Ebenen von ihrer Umwelt in Form einer transparenten Kugel, dem so genannten „Globe“ umgeben sind. In ihrem ersten Postulat fordert Cohn (1975) (sowohl für Lehrer als auch für Schüler), sie sollen für sich selbst Verantwortung übernehmen und klare Entscheidungen treffen („Sei dein eigener Chairman“), indem äußere und innere Perspektiven analysiert bzw. Ambivalenzen koordiniert und Prioritäten gesetzt werden. So befindet sich der Lehrer ständig in einer akuten Situation der kurz- und langfristigen Entscheidungen für oder gegen Handlungen bzw. Reaktionen auf Schülerverhalten. Gerade durch das Wagnis einer nur sehr begrenzt berechen- und planbaren Erziehung und aufgrund ständiger Herausforderungen durch die Schüler ist der Umgang mit „Störung“ in diesem Konzept im Vorhinein bereits „angelegt“. Gerade dieses Vorkommen und Erleben von Störungen lässt Weiterentwicklungen dann stattfinden, wenn der aktuellen Situation, dem „Hier und Jetzt“, Beachtung geschenkt wird.

#### **8. Ausblick: Konstruktiv „ver-störende“ Erfahrungen in der ersten universitären Ausbildungsphase**

Es wurde sichtbar, dass ein Scheitern von Erziehungsfeldern nicht durch eine didaktische Rezeptologie, nicht durch eine Verabsolutierung einer bestimmten Theorie verhindert werden kann. Auch bedeutet die Kenntnis entsprechender Theorien und Konzepte nicht, dass die Studierenden damit eine Fachkompetenz bzw. eine kognitive wie pragmatische Situationskompetenz (vgl. Verwoort

Themenzentrierte Interaktion

1994) erworben hätten. Für uns ist es daher in der ersten Phase der Lehrerbildung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wichtig, gemeinsam mit den Studierenden die Konzepte der allgemeinen und speziell sonderpädagogisch ausgerichteten Didaktik vor dem Hintergrund der selbst erlebten Praxis sowie der jeweiligen (Lehrer-)Persönlichkeit zu reflektieren.

Diese intensive, subjektorientierte Auseinandersetzung erfolgt mittels einer kollegialen, innerberuflichen Kommunikation und Kooperation zwischen allen am praktikumsbegleitenden Seminar Beteiligten mit der Zielrichtung, den Studierenden eine Plattform zu bieten, sich mit den durch eigene Unterrichtserfahrungen als Schüler geprägten subjektiven Theorien über Unterricht(en) kritisch auseinanderzusetzen und sich hinsichtlich eines professionellen Unterrichtsskriptes anregen zu lassen. Professionalität bedeutet für uns aber auch, dass zukünftige Lehrer sich auf den Weg machen, ehemals faktische „Bruchbiografien“ ihrer Schüler aufzubrechen und diese im Sinne eines heilpädagogischen Verstehens aufzudecken sowie sich auf eine dialogische Beziehungs- und Biographiearbeit einzulassen. Über die Methodik der Fall- und Videoanalyse des Schüler- und eben des Lehrerhandelns gerade in „zer-störenden“ und „ver-störenden“ Unterrichtssituationen sollen die Studierenden eine Theorie-Praxis-Vernetzung am und durch das eigene Lehrerhandeln begreifen, verstehen und kritisch reflektieren lernen. Wir sind bestrebt, durch individuelle Beratung in Praktika über mehrere Semester und durch Lehrertrainings unsere zukünftigen (Sonder-) Pädagogen darauf vorzubereiten, konstruktiv mit „Zer-Störungsphänomenen“ und „Ver-Störungsphänomenen“ des Unterrichts umzugehen, um auch solchen Jugendlichen wie im Fallbeispiel Sven ohne Aussonderungsreaktionen didaktisch-pädagogisch angemessen begegnen zu können.

kollegiale Kommunikation und Kooperation

Fall- und Videoanalyse

## Literatur

- Ameln, F. v. (2004): Konstruktivismus. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Auer, H. L. (2006): Didaktische Aspekte der Themenzentrierten Interaktion. In: Stein; R. & Stein, A.: Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baier, S. (2007): Identitätskonstruktionen von "Störern und Gestörten". Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Vergleichsanalyse in acht Klassen der Schule zur Erziehungshilfe, Hauptschule und Gymnasium. LMU München.
- Baier, S. & Spreng, H. (2007): Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK). In: Sonderpädagogik in Bayern, Jg. 50 (2007) 4, 6-19
- Baulig, V. (1982): Auffälliges Schülerverhalten. Weinheim: Beltz.
- Bergsson, M. (1995): Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten - Organisation einer Schule. Essen: Progressus-Verlag für Pädagogische Praxis.
- Bergsson, M. (2002): Die Life Space Crisis Intervention. In „Spiegelungen“; Zeitschrift für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik, Jg. 1, Heft 1.
- Bierl, P. (2007): Wie wollen wir leben? In: Zeit Magazin Leben Nr. 52, 44f.
- Bollnow, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O.F. (1983): Der Mensch und seine Sprache. Zugriff unter: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/MenschundSprache.pdf> [4.12.2007].
- Bröcher, J. (1997). Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Bundschuh, K.; Scholz, M.; Reiter, S.: Konzeptualisierung einer praxisnahen und kompetenzorientierten Förderplanung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2007, 430-438.
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cruickshank, W.M. (1973): Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Förderung verhaltensgestörter, hirngeschädigter Kinder. Berlin: Carl Marhold.
- Freyberg, T. & Wolff, A. (Hrsg.) (2005): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Freyberg, T. / Wolff, A. (Hrsg.) (2006): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Gerspach, M. (1998): Wohin mit den Störern. Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligkeiten. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Glaserfeld, E. v. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1989): Strukturierter Unterricht. In: Goetze, H., Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess, 520-545.
- Goetze, H., Neukäter, H. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Gudjons, H. (2007): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimann, P. & Otto, G. & Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Helsper, W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.H., Helsper, W. (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (15-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillenbrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Stuttgart: UTB.
- Hörster, R. (2004): Pädagogisches Handeln. In: Krüger, H.H., Helsper, W.: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (35-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KiGGS (2007): Kinder- und Jugendgesundheitsurvey KiGGS. Zugriff unter: <http://www.kiggs.de/index.html> [10.07.2007]
- Klafki, W. (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsch Schule (5-32). Hannover: Schroedel.
- Klafki, W. (1986): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien (11-26). Hamburg: Bergmann u. Helbig.
- Kobi, E.E. (2004): Grundfragen der Heilpädagogik. Berlin: bhp-Verlag
- Litt, T. (1967): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. (Erziehungswissenschaftliche Bücherei: Reihe 4, Theoretische Pädagogik). Stuttgart: Klett.
- Lohmann, G. (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Möckel, A. (1982): Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und ihre Ursprünge der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 33. Jg./H.2, 77-86.
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.
- Myschker, N. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Niebank, K., Petermann, F. (2000): Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (57-94). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Nohl, H. (1967): Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Besorgt von Josef Offermann). Paderborn: Schöningh.

- Redl, F. (1978): Erziehung schwieriger Kinder. München: Piper
- Redlich, A. & Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schad, G.: (2006): Didaktik im Kontext von Verhaltensstörungen. In: Ellinger, S.& Stein, R. (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik (468-467). Paderborn: Athena Verlag.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schumacher, G. (1979): Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum. Berlin: Spiess Volker GmbH.
- Sigrell, B. (1971): Problemkinder in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Spranger, E. (1955): Pädagogische Perspektiven. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Stein, R. (1997): Didaktik. In: Hansen, G. & Stein, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-70.
- Stein, R., Schad, G. (2006): Didaktik bei Verhaltensstörungen. In: Ellinger, S.& Stein, R. (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Paderborn: Athena Verlag, 451-467.
- Stein, R. & Stein, A. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Vernooij, M., Wittrock, M. (2005): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Stuttgart: UTB für Wissenschaften.
- Vernooij, M.A. (1994): Unterricht in der Schule zur Erziehungshilfe nach dem Prinzip TOS. In: Die Sonderschule 39 (1), 42-49.
- Wagner, M. (2007): Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!? Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkel, R. (1982): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann.
- Winkler, C. (2005): Lebenswelten Jugendlicher: Eine empirisch-quantitative Exploration an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung im Regierungsbezirk Oberfranken. LMU München.

### **Dr. phil. Stefan Baier**

Jahrgang 1972. Studium des Lehramtes für Sonderpädagogik an der LMU München; Special Education & Music Therapy an der NYU/USA. Promotion in Sonderpädagogik und Psychologie zur Thematik der „Identitätskonstruktionen von »Störern« und »Gestörten«“, ein Ansatz zur Analyse der reflexiven Dynamik des Störungsbegriffs im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Berufliche Praxis: 7-jährige pädagogische Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Landeshauptstadt München; als Sonderpädagoge (SoL) u.a. für die praktische Implementierung der ersten Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen (SFK) in Bayern als Klassenleitung verantwortlich. Seit 2005 Tätigkeit als abgeordneter Sonderschullehrer im Hochschuldienst an der LMU.

### **Dr. phil. Christoph Winkler**

Jahrgang 1967. Studium des Lehramtes für Sonderpädagogik an der Julius Maximilians Universität Würzburg. Promotion zum Thema „Lebenswelten Jugendlicher“. Berufliche Praxis: Lehrer für Sonderpädagogik im Primar- und Hauptschulbereich sowie an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung. Aufbau des Kooperationsprojektes von Schule und Jugendhilfe „LELEWOK“ in Oberfranken. Von 1999 bis 2005 wissenschaftlicher Assistent, seit 2005 Akademischer Rat an der LMU München in der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

### **Sebastian Reiter, M.A.**

Jahrgang 1979. Studium Lehramt Grundschule und Schulpsychologie; Studium Sonderpädagogik MA (Verhaltensgestörtenpädagogik, Nebenfächer: Psychologie, Medizin) an der LMU München; derzeit Promotion in Pädagogischer Psychologie zur Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen; Ausbildung zum zertifizierten Dyslexietherapeuten an der Heckscher-Klinik; seit 2004 wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Geistigbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik der LMU München; freier Mitarbeiter als Gitarre- und Musiklehrer am Musischen Zentrum in München.