



Gibt es eine spezielle E-Didaktik?

Vortrag am 03.12.2008 auf dem EREV-Forum 51/2008:
„Schule und Erziehungshilfen“ in Eisenach 03.-05.12.2008



Gibt es eine spezielle E-Didaktik?

1. Didaktische Zugänge ...
2. Allgemeine Didaktik und Unterrichtsstörungen ...
3. Didaktische Diskussion in der Pädagogik bei Vh/Eh
4. Der Ansatz der Lebensweltorientierter Didaktik von Bröcher als Beitrag zu einer E-Didaktik?
5. Therapeutischer Unterricht an der SfE
6. Grenzen der Didaktik



1. Didaktische Zugänge zum Unterricht bei Vh/Eh



1. Didaktische Zugänge ...

Ebenen der didaktischen Theoriebildung

- Allgemeine Didaktik
- Fachdidaktik
- Spezialdidaktik
- Inklusive Didaktik

1. Didaktische Zugänge ...



Argumente gegen eine E-Didaktik

- **Kritik aus Sicht der Allgemeinen Didaktik:**
keine „speziellen“ Zielsetzungen (Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie, Selbständigkeit der Lebensführung)
- **Kritik aus Sicht der Integrationspädagogik:**
Spezialdidaktik basiere auf der fragwürdigen Kategorisierungspraxis der Sonderpädagogik und dem Sonderschulsystem (Sonderschuldidaktik)
- **Kritik aus Sicht der Päd. bei Vh/Erziehungshilfe:**
Bandbreite der Erscheinungsweisen verunmögliche die Entwicklung spezieller didaktischer Konzepte

1. Didaktische Zugänge ...




Keine E-Didaktik oder viele E-Didaktiken?

Unter den meisten Fachvertretern herrscht Konsens darüber, „dass es eine eigene, spezifische Didaktik für Kinder mit Verhaltensstörungen eigentlich nicht gibt und nicht geben kann ... Es müsste dann genau genommen eine eigene Didaktik für überängstliche, sozial unsichere und eine für impulsiv-ausagierende, aggressive Kinder geben, eine für Kinder mit autistischen Verhaltenstendenzen und eine für Kinder mit hyperaktiver Problematik.“
(Göppel 2002, 89)

Konsequenz: Die Modelle der Allgemeinen Didaktik sind zu prüfen auf Ihren Nutzen für die besonderen Erfordernissen im Unterricht bei Vh / Eh
(z.B. Bittner, Ertle & Schmid 1974; Hußlein 1989; Hillenbrand 2003)


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Dr. Marc Willmann



2. Allgemeine Didaktik, Unterrichtsstörungen & Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule

2. Allgemeinen Didaktik ...

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Dr. Marc Willmann



2.1 Kritisch-kommunikative Didaktik

„kommunikativ“:

- Unterricht als kommunikative Interaktion
- Lehrer-Schüler-Beziehung
- Schülerperspektive

„kritisch“:

- Ideologiekritik der bisherigen didaktischen Modelle
- Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse

Kritisch-kommunikative Didaktik nach Rainer Winkel

- 1976/2006: Der gestörte Unterricht
- 1986: Antinomische Pädagogik & kommunikative Didaktik ...

Überblick bei Kron (2000); Peterßen (2001)

2. Allgemeinen Didaktik ...

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Dr. Marc Willmann



Kritisch-kommunikative Didaktik nach R. Winkel



Abb.: Die vierfache Aspektierung des Unterrichts (Winkel 1988, 87)

2. Allgemeinen Didaktik ...

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Dr. Marc Willmann



Kritisch-kommunikative Didaktik nach R. Winkel




Abb.: Die vierfache Aspektierung des Unterrichts (Winkel 1988, 87)

Störfaktizität des Unterrichts <small>(vgl. Kron 2000, 193; Winkel 2006, 57ff.)</small>	
<i>Diagnose der störfaktoriellen Aspekte im Unterricht nach den Dimensionen:</i>	
Störungsarten	Disziplinstörungen, Provokationen, akustische und visuelle Störungen, Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts, Lernverweigerungen / Passivität, neurotisch bedingte Störungen ...
Störungsfestlegungen	vom Lehrer bzw. der Lehrerin vom Schüler oder der Schülerin vom Lehr- und Lernprozess her
Störungsrichtungen	objektive oder normative Richtungen: <i>personale:</i> Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler, Lehrer-Lehrer ... <i>Gegenstandsbezogene:</i> Schüler-"Objekt", Lehrer-"Objekt" ...
Störungsursachen	gesellschaftlich-schulisch-unterrichtlicher Kontext psycho-sozialer Kontext
Störungsfolgen	<i>einfache:</i> Unterbrechung, Stockung, Blockade <i>komplexe:</i> Folgewirkungen auf Interaktionsprozesse in der Lerngruppe <i>Lernarrangement:</i> Auswirkungen auf Vermittlungs-, Inhalts- und Beziehungsaspekte

2. Allgemeinen Didaktik ...

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Dr. Marc Willmann



„Verhaltensstörungen“ als „Unterrichtsstörungen“?

Hillenbrand (2003): Aus didaktischer Perspektive sind „Verhaltensstörungen“ als „Unterrichtsstörungen“ interpretierbar ...

Aber: Was ist mit sogen. „internalisierenden Verhaltensstörungen“?

„Aggressive Jungen und depressive Mädchen“ (Preuss-Lausitz 2008)
Gender-spezifische Aspekte der schulischen Erziehungshilfe ...



Definition von „Unterrichtsstörungen“ nach R. Winkel:

„Eine Unterrichtsstörung liegt dann und nur dann vor, wenn der Lehr- und Lernprozess bedroht ist, abbricht oder in der Perversion endet. Alles andere sind zwar verständliche Kennzeichnungen persönlicher Meinungen, aber keine Unterrichtsstörungen. Und weil diese Kennzeichnungen weit verbreitet sind, haben wir es oft mit scheinbaren Unterrichtsstörungen zu tun, die nicht auftreten müssten, realiter aber zu beobachten sind und erst vor dem Hintergrund einer divergierenden Interpretation zu echten Unterrichtsstörungen werden, d.h. die Lehr- und Lernerbeit beeinträchtigen“ (Winkel 2006, 31).



Signalfunktion von Unterrichtsstörungen

Interpretation von Schülerverhalten ist eine Frage der Perspektive, (Beobachterstandpunkt) ...

Daher sind aus didaktischer Sicht „die meisten Unterrichtsstörungen ... Signale des Schülers, die etwas mitteilen wollen. Z.B.

- dass der Unterricht langweilig oder uninteressant ist;
- dass man ganz andere (Lern-, Lebens- oder Beziehungs)-Probleme hat;
- dass die Normen des Lehrers fragwürdig sind;
- dass man zwar etwas lernen möchte, aber eben auf andere Weise;
- dass einem der Sinn des schulischen Unterrichts fehlt, usw.“

(Winkel 2006, 31f.).



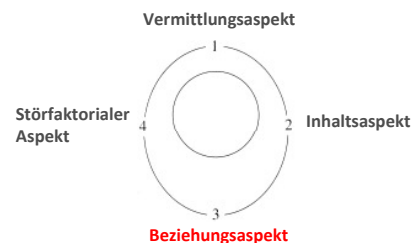
Unterrichtsstörungen in der didaktischen Reflexion

„Verstehender Zugang“
... sich einlassen auf die Schülerperspektive

Unterrichtsstörungen als Anlass, den eigenen Unterricht in seiner Angemessenheit für den/die Schüler zu reflektieren



2.2 Beziehungsdidaktik



„Primat der Erziehung“

(vgl. z.B. Bittner, Ertle & Schmid 1974; Speck 1979; Stein & Stein 2006)

„Kern der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen. Doch muss aufgrund der besonderen Ausgangslage unserer Schülerschaft von einem Primat der Erziehung ausgegangen werden – im Gegensatz zum Primat des Lehrplans an der Regelschule (...)
Die Betonung des Erziehlichen im Unterricht steht über didaktisch-methodischen Entscheidungen. Anders formuliert: Ohne eine deutliche Berücksichtigung emotionaler und sozialer Dimensionen bleibt unser Unterricht hochgradig riskant und letztlich inhaltsleer“

(Budnik, Unger & Fingerle 2003, 165ff.).



„Primat der Beziehung“

(vgl. Hillenbrand 2006)

„... verlässliche und tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung als Voraussetzung für eine wirksame sonderpädagogische Förderung ...“ (KMK 2000, 22)

„Beziehungen zu unseren Schülern fordern uns Pädagogen immer wieder und oft bis an unsere Grenzen heraus. Unterricht kann uns dabei sogar helfen, erste oder erneute Kontakte zu Schülern und Schülerinnen aufzunehmen. Kommunikation, die abgebrochen oder verweigert wurde, beginnt manchmal genau dann wieder, wenn sachliche Fragen Interesse und Handlungsanreize bieten“ (Budnik et al. 2003, 167).

-> Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist vor allem Beziehungsarbeit



Beziehungsdidaktik nach Reinhold Miller

Kritik an der didaktischen Theoriebildung

„Lehrerinnen und Lehrer haben gelernt, sich auf Bildungsinhalte (Allgemeine Didaktik), auf den Lernstoff (Fachdidaktik) und auf die Schülerinnen und Schüler (Entwicklungspsychologie) zu konzentrieren (= Unterrichten und Erziehen).

Diese Einseitigkeit hat den Verlust einer echten Beziehung zur Folge, weil das eigene Ich zu wenig wahrgenommen wird. Eine »Ich-Du-Beziehung« kann nicht gelingen, wenn das Ich übersehen wird. Deshalb ist die Wahrnehmung und gezielte Beobachtung der eigenen (Lehrer-)Person ein wesentlicher Bestandteil einer Beziehungsdidaktik in der Aus- und Fortbildung.“

(Miller 1998, 65f.)

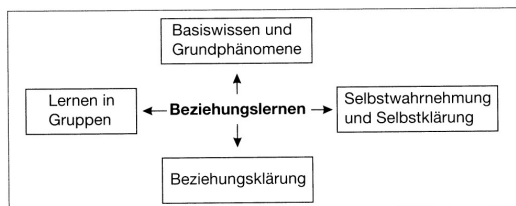


„Beziehungslernen“

- „Beziehung“ nur ein Randthema der didaktischen Theorien; nach Miller ist sie aber die zentrale Kategorie des Unterrichts
- Veränderte Anforderungen an Schule und Unterricht machen es mehr denn je notwendig, sich mit den Beziehungsdimensionen auseinander zu setzen ...
- Unterricht: Reflexion und Ausgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen (Lehrer-Schüler- und peer-Beziehungen)
- „Beziehungslernen“ als Grundelement des Unterrichts



Elemente der Beziehungsdidaktik



Miller (1998, 14)



2.3 Zwischenfazit: Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik

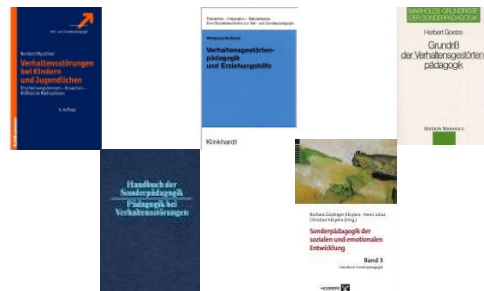
Schulunterricht setzt Interaktionsprozesse voraus: Unterricht erfolgt in zwischenmenschlichen Begegnungen / Beziehungen (Miller) und ist gerade deswegen – wie jede pädagogische Beziehung / jede zwischenmenschliche Beziehung – prinzipiell „störanfällig“; Störungen des Unterrichts sind quasi als Normalfall zu betrachten (Winkel)



3. Didaktische Diskussion in der Pädagogik bei Vh/Eh



Einführungen und Handbücher Vh/Eh



**Überblickswerke Didaktik & Unterricht Vh/Eh****3.1 Stand der Theoriebildung:
Modelle und Konzepte für den Unterricht bei Vh/Eh***Paradoxe Ausgangslage:*

Vielzahl an Beiträgen zur Konzeptionalisierung
von Unterricht bei Vh/Eh

vs.

Fehlen eines umfassenden
theoretischen (Meta-)Konzeptes

Fehlen einer einigenden Leitidee? (vgl. Ahrbeck 2005)

**Therapeutisierung der Sonderpädagogik?**

Eine Literatursichtung der didaktischen Diskussion
in der Pädagogik bei Vh/Eh belegt eine hohe Affinität
zu therapeutischen Ansätzen und Schulrichtungen

vgl. Willmann (2006). Pädagogisch-therapeutische Unterrichtsmodelle
im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – eine
Literaturübersicht. Heilpädagogische Forschung, XXXII (2), 76-90.

**Psychodynamische Ansätze***Schule, Unterricht & Didaktik*

z.B.: Baulig (1982); Bittner, Ertle & Schmid (1974); Bröcher (1997);
Muck (1980); Neidhardt (1977; 1985); Reiser (1972a, b);
Schlemmer (1992); Singer (1970; 1973) ...

Spezielle Fragestellungen

z.B.: Föhlich & Göppel (2003); Hirblinger (2001); Muck (1980);
Redl (1966; Redl & Winemann, 1951; 1952/1976; 1957);
Reiser & Trescher (1987) ...

**Lernpsychologische Ansätze***Verhaltensmodifikation*

z.B.: Rost, Grunow & Oechsel (1975); Eisert & Barkey (1979);
Givner & Graubard (1979); Perlitwiz (1978); Rost, Grunow & Oechsel (1975) ...

Ältere Strukturierungsmodelle

z.B.: Cruickshank (1981); Grabski, Kissing, Neukäter & Benkmann (1978);
Hewett (1976); Schumacher (1979); Scholz (1977) ...

Kognitive Ansätze, Verhaltens- und Kompetenztrainings


z.B.: Korte (1997); Langfeldt (2003); Petermann & Petermann (2003; 2005) ...


Classroom-Management und Positive Behavior Support


z.B.: Bambara & Kern (2005); Coats (2006); Crone, Horner & Hawken (2004);
Darch & Kameenui (2004); Janney, Snel, Elliott, Pitonyak; Burton & Colley (2000) ...


**Systemisch-konstruktivistische Ansätze***Schule und Unterricht bei Verhaltensstörungen*


z.B.: Danforth & Smith (2005); Henning & Knödler (2002);
Molnar & Lindquist (2002); Palmowski (2007) ...


3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
Anthropologische Grundannahmen				
Psychodynamische Ansätze	Anthropologische Grundannahmen: Dynamisches Unbewusstes und dessen Auswirkung auf Interaktionsprozesse (Übertragung – Gegenübertragung)			
Lernpsychologische Ansätze	Anthropologische Grundannahmen: Alles Verhalten ist erlernt (daher kann problematisches Verhalten auch wieder „verlernt“ werden ...); Lernprozesse unterliegen bestimmten Gesetzmäßigkeiten (Verstärkerlernen, Modelllernen ...)			
Systemisch-konstruktivistische Ansätze	Anthropologische Grundannahmen: Erkenntnis ist Konstruktion von Wirklichkeit; Verhalten ist subjektiv sinnvoll; Verhalten ist immer kontextuell zu betrachten			

3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
Schulrichtungsübergreifende Ansätze				
<i>Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht</i> Redlich & Schley (1981)				
<i>Strukturiert-schülerzentrierter Ansatz</i> Goetze & Neukäter (1993)				
<i>Entwicklungstherapeutischer Unterricht</i> Wood (1975); Bergsson (1995)				
<i>Integratives Modell des Unterrichts bei Verhaltensstörungen</i> Stein & Stein (2006)				

3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
3.2 Stand der Forschung: Ergebnisse der Unterrichtsforschung bei Vh/Eh				
<i>Ergebnisse der Metaanalysen deutschsprachiger Fachzeitschriften:</i> Didaktische Themen sind Randthemen der fachwissenschaftlichen Diskussion in der Sonderpädagogik (vgl. Weisser 2004) und ... in der Pädagogik bei Vh / Eh (vgl. Goetze & Gatzemeyer 1992) Dieses Fehlen einer didaktischen Diskussion spiegelt zugleich den eklatanten Mangel an Unterrichtsforschung wider				

3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
Ergebnisse einzelner Studien				
<i>Verhaltensfördernder Unterricht?</i> <i>Textor (2005): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen« Kindern“ (... im integrativen Unterricht)</i> „Insgesamt zeigen die Analysen der Unterrichtsbeobachtungen, dass eine Unterrichtsmethodik, die individuelle Unterschiede zwischen den Schülern berücksichtigt und ... Entscheidungsfreiräume einräumt, Verhaltensprobleme verringern kann. Dies gilt verstärkt in Verbindung mit einem zugewandten, aber klaren Lehrerverhalten“ <i>(Textor 2005, 222).</i>				

3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
Ergebnisse einzelner Studien				
<i>Sozialformen des Unterrichts bei Vh/Eh</i> <i>Goetze & Jäger (1991): Offenes Unterrichten von Schülern mit Vh ...</i> „dass weder eine Über- noch eine Unterlegenheit des offenen Unterrichts gegenüber dem traditionellen, lehrerzentrierten Arrangement in diesem Versuch gesichert werden konnte. Leichte Trends in Richtung auf weniger Störungen, weniger Abgelenktheit und ein besseres Miteinander im offenen Unterricht konnten statistisch zwar nicht abgesichert werden, bildeten sich jedoch im subjektiven Erleben der Beteiligten ab. Verhaltensgestörte Schüler, die zusammen unterrichtet werden, scheinen also trotz ihrer ungünstigen persönlichen Voraussetzungen dazu in der Lage zu sein, aus dem erweiterten Raum-, Material- und Aktivitätsangebot positiven Nutzen zu ziehen. Für die Vermutung, dass die strukturelle Offenheit für sie geradezu kontraindiziert sei, weil Störungen nur noch vermehrt auftreten würden, ergaben sich keinerlei Hinweise“ <i>(Goetze & Jäger, 1991, 37).</i>				

3. Didaktische Diskussion Vh ...		HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN Institut für Rehabilitationswissenschaften Dr. Marc Willmann		
Ergebnisse einzelner Studien				
<i>Differenzierung im Unterricht</i> <i>Molkenthin, Kähler & Borchert (1992): Systematische Unterrichtsbeobachtung ... an der Schule für Lernhilfe</i> „Die Befunde der Unterrichtsbeobachtung lassen Bedenken aufkommen, ob Differenzierungen ausreichend im sonderschulischen Alltag anzutreffen sind. Es waren nur Spuren differenzierenden Unterrichts zu finden, in Lehreräußerungen, in einzelnen Stundenverläufen, aber nicht dort, wo sie am ehesten zu vermuten waren: im alltäglichen Ablauf der Sozialformen des Unterrichts. Methodisch unterscheidet sich der Unterricht an der Schule für Lernbehinderte nicht wesentlich von dem in anderen Schulformen.“ <i>Molkenthin, Kähler & Borchert (1992, 30)</i>				

**Laufendes Forschungsprojekt (Universität Köln)**

„Didaktische Innovationen in Förderschulen mit dem
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“

(vgl. Hillenbrand, Ricking & Hennemann 2007)

1. Klassenlehrer-Fragebogen an allen SFE in NRW und NI
2. Qualitative Interviews und Videoanalyse von Unterrichtseinheiten

**Erster Ergebnisse aus der Kölner Studie****Klassenlehrer-Fragebogen:**

Zielsetzung: Es „soll eine »Bestandsaufnahme« zentraler didaktischer Leitmotive und methodischer Handlungsformen des Unterrichts im schulischen Praxisfeld erfolgen. Ziel dieses Untersuchungsteils ist das Herausarbeiten didaktisch-methodischer Muster und Schwerpunkte im Unterricht mit Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen“

(Ricking, Hillenbrand & Hennemann 2007, 343)

**Erster Ergebnisse aus der Kölner Studie**

auf der Grundlage der Auswertung von n=297 Lehrerfragebögen

(vgl. Ricking & Hennemann 2008):

Offene Unterrichtsmethoden:

häufige *seltene:*

- | | |
|-------------------------------------|----------------------|
| 1. Handlungsorientierter Unterricht | Montessori, Freinet, |
| 2. Projektunterricht | Petersen, ETU/ETEP |
| 3. Stationslernen | |

Bevorzugte Sozialformen:

1. Einzelarbeit
2. Partnerarbeit
3. Frontalunterricht
4. Gruppenarbeit

**3.3 Zwischenfazit: Nichts genaues weiß man nicht ...**

In Ermangelung von konkreten Forschungsergebnissen lässt sich die in der Fachliteratur z.T. erzeugte Dichotomie zwischen verschiedenen Konzepten, z.B.

offener Unterricht vs. Frontalunterricht;
Integrativer Unterricht vs. Sonderunterricht

bisher nicht auf der Grundlage einer
gesicherten Datenbasis auflösen ...

**4. Der Ansatz der Lebensweltorientierten Didaktik
von Bröcher als Beitrag zu einer E-Didaktik?****Einige Titel von Joachim Bröcher:**

- (1997a): Lebenswelt und Didaktik: Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen
- (1999a): Bilder einer zerrissenen Welt: kunsttherapeutisches Verstehen und Intervenieren bei auffälligem Verhalten an Grund- und Sonderschulen
- (1999b): Kunsttherapie als Chance: das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten
- (2001): Unterrichten aus Leidenschaft? : Eine Anleitung zum Umgang mit Lernblockaden, widerständigem Verhalten und institutionellen Strukturen
- (2005): Didaktische Variationen bei Schulverweigerung und Verhaltensproblemen
Band 1: Beziehungsaufnahmen
Band 2: Lebensweltekundungen
Band 3: Veränderungsprozesse



Bröchers Kritik an der didaktischen Diskussion

- a) Allgemeine didaktische Diskussion stelle keine hinreichenden Bezüge zwischen den curricular vorgegebenen Unterrichtsthemen und den existenziellen Erfahrungen, Interessen und Problemlagen der Schüler her
- b) Didaktische Diskussion in der Sonderpädagogik, insbes. der Pädagogik bei Vh/Eh adaptiere unreflektiert therapeutische Konzepte, nach dem Schema:
- Therapeutische Systeme
+ Fachdidaktiken
= sonderpädagogischer Unterricht*

So entstehe der Eindruck, „es ließe sich thematisch wie an einer allgemeinen Schule vorgehen, wenn eine Lehrkraft nur über die entsprechenden therapeutischen Repertoires, die sich meist auf das zu ändernde Lern- und Sozialverhalten richtig, verfüg“ (Bröcher 1997, 93)



Methodeneklektizismus in der schulischen Eh?

„Nahezu alles, was Bildungsmarkt und Therapieszene zu bieten haben, wird in einer affirmativen Weise auf den Bereich der Didaktik der Schule für Erziehungshilfe übertragen (...) Das didaktische Geschehen ist vielfach durch Eklektizismus und Historizismus bezüglich der verwendeten Theorieelemente, Methoden und Verfahren gekennzeichnet, die in ihrer additiven Gesamtheit dann das Sonderpädagogische ausmachen sollen. Drucken »nach Freinet« im Fach Deutsch, eine spieltherapeutisch orientierte Förderstunde mit der Schulsozialarbeiterin, psychomotorische Übungen mit einer Spezialistin, Musikmalen im Fach Kunst, Wahrnehmungsübungen aus dem Bereich der »Sensomotorischen Integration« im Sport. **Das alles ergibt keinen thematischen Zusammenhang** (...) Es werden jeweils kurzfristig Momente von Spannung, Erleben und Intensität in den Unterricht ... eingeführt, die jedoch keine Gesamtgestalt ergeben, sondern thematisch unverbunden, fragmentiert nebeneinander stehen bleiben (...)

Es fehlt das integrierende Element. Das können nur Inhalte bzw. Themen sein, die sich aus den realen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler herleiten“ (Bröcher 1997, 97f.)



Lebensweltorientierung

„Fast man Verhaltensauffälligkeiten als Ausdruck von Lebensweltproblemen auf (...) dann ist von der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit diesen Themen auch eine Verhaltensänderung zu erwarten. Es wird die These vertreten, dass sich diese Themen durch die Analyse der jeweiligen lebensweltlichen Strukturen auffinden lassen, und dass sie zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und der ... didaktischen Aktivitäten gemacht werden müssen. Die Lebensweltanalyse kann sich in besonderer Weise auf die (alltags-)ästhetische Prozesse stützen. Es sind die formalen Dimensionen »Offenheit« und »Projektorientierung«, die sich als grundlegend für didaktische Konstruktionen erweisen. Der thematisch vorstrukturierte Handlungsrahmen füllt sich im Zuge eines prozesshaften Geschehens mit Inhalten, Problemen usw., die sich aus der Analyse der Lebenswelten der Schüler ableiten“ (Bröcher 1997, 92).



Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung in der Didaktik heißt, dass Unterricht sich direkt auf die soziokulturellen Kontexte beziehen sollte, also auf Jugendszenen, Musik, Kleidung, Sprache und Themen einbeziehen sollte wie Rechtsradikalismus, Gewalt, Sexualität, Fremdeid- und Zerrissenheitserfahrungen usw. (vgl. Bröcher 1997, 94).

Es geht also um die „Auseinandersetzung mit den Bruchstellen entlang der jugendlichen Biographie, d.h. um Themen wie Gewalt, Sexualität, Identität, die Ablösung aus dem Elternhaus usw.“ (Bröcher 1997, 96).



(Alltags-)Ästhetische Produktionen

Alltagsästhetischen Aktivitäten – insbesondere ihre Objektivierungen (wie Zeichnungen, Collagen, Malereien, Tagebucheinträge etc.) – ermöglichen es, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu erschließen (vgl. Bröcher 1997, 98f.).

Aber nicht nur diese durch den Unterricht unmittelbar angeregten Produkte ermöglichen das Eingehen auf die Lebenswelt, sondern gerade auch „die mit hoher Motivation verknüpften alltagsästhetischen Aktivitäten ... wie Musik, Gameboys, Videos, Skateboards, Kleidung, Accessoires, Computerprogramme ...“ stellen nach Bröcher (1997, 99) wichtige lebensweltliche Themen dar, die in den Unterricht aufgenommen werden sollten, denn:



(Alltags-)Ästhetische Produktionen

„Vieles spricht dafür, dass die lebensgeschichtlichen, biographischen Prozesse durch die alltagsästhetischen Phänomene repräsentiert, verdichtet und ausgedrückt, transportiert werden, dass das Biographische sozusagen in das Alltagsästhetische eingeschmolzen wird. Die Bereiche des Bildhaften und Alltagsästhetischen führen im diagnostischen Sinn zu den eigentlichen Konfliktthemen und den auf diese gerichteten Bewältigungsmechanismen ... Ferner bieten sich hier in besonderer Weise Bearbeitungsmöglichkeiten für die sich einstellenden konflikthaften Themen ... Liebe und Sexualität, Ablösung aus dem Elternhaus, berufliche Zukunft, ethnische und/oder geschlechtliche Identität, Entwurzelungs- und Zerrissenheitserfahrungen usw. Das Ziel ist, veränderte, entwicklungsfördernde Richtungen im Umgang mit diesen Themen auszuloten und darüberhinaus, soweit wie möglich, zu einer sachbezogenen Arbeitsweise am jeweiligen Themenzusammenhang überzuleiten“ (Bröcher 1997, 99).



Lebenswelt und Unterrichtsthemen

Axiom der lebensweltorientierten Didaktik nach Bröcher:
Lebensweltorientierte Unterrichtsthemen fördern die Lernmotivation und bieten damit schulmüden Schülern einen Zugang zu schulischen Lernangeboten:

„Wir brauchen also nicht zuerst eine ruhige Arbeitsatmosphäre – mit Hilfe welcher Methoden sollte man sie auch herstellen? – um dann mit einem Unterrichtsthema zu beginnen. Es ist genau umgekehrt. Echte – und nicht aufgezwungene – Disziplin ist nur durch das Bearbeiten motivierender, in der Lebenswelt verankerter Themen möglich. Handlungsorientierte und symbolische Zugänge sind hierin zwingend erforderlich, um dann zu stärker intellektuell-kognitiven Auseinandersetzungsformen überzuleiten. Das für das eigene Lebensschicksal als existentiell erfahrene Thema bindet die Schüler an den Lernprozess“

(Bröcher 1999, 100).



Arbeit mit (alltags-)ästhetischen Objektivationen

Vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu expressiven Ausdrucksformen durch Zeichnen, Malen, Collagen, Skulpturen etc.
(u.a. Anleihen bei maltherapeutischen Verfahren)

und direkter Einbezug alltagsästhetischer Erfahrungen
(z.B. Interpretation von Songtexten, Graffiti, Kleidungsstilen ...)

5. Therapeutischer Unterricht an der Schule für Erziehungshilfe



5.1 Ausgangsdiagnose

Unterscheidung der Schülerpopulation im Förderschwerpunkt EuSE in zwei Teilgruppen (vgl. Ahrbeck 2005):

- a) Schüler/innen mit auffälligen Verhaltensproblemen (schwieriges Sozialverhalten, niedrige Frustrationstoleranz, Probleme der Selbststeuerung ...)
- b) Schüler/innen mit schweren emotionalen Verstörungen und massiven Verhaltensproblemen

Ein Großteil dieser Gruppe der „schwer gestörten“ findet sich an den Erziehungshilfesschulen:



5.1 „Hochrisikopopulation“

Schülerpopulation der SfE klinisch als „Hochrisikopopulation“ (vgl. Leipziger Längsschnittstudie von Ettrich et al. und Querschnittstudie aus Baden-Württemberg von Schmid et al.);

zudem weisen diese Schüler gehäuft schwere Bindungsstörungen auf (Julius)

Quellen: vgl. Ettrich et al. (1999; 2001; 2003);
Schmid, Fegert, Schmeck & Kölch 2006); Julius (2001a; b; c)

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass hier ein besonderer Bedarf an pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen vorherrscht ...



5.2 Therapeutisches Milieu

... als das Ineinandergreifen von pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen

Fritz Redl stellte die Forderung auf

„... nach einem von therapeutischen Prinzipien durchdrungenen Erziehungsalltag für diese Kinder. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stand neben der grundlegenden Bedürfnisbefriedigung die Absicht, die Konflikthaftigkeit der alltäglichen Lebenswelten der Kinder zu reduzieren, ihnen Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben des Zusammenlebens mit Anderen zu gewähren. Krisen und Konflikte werden im Rahmen des therapeutischen Milieus als Lernanlass und potentieller Entwicklungsimpuls verstanden“

(Budnik, Unger & Fingerle 2003, 178).



5.2 Therapeutisches Milieu

In der Orientierung „an einem umfassenden reflektierten Therapieplan ... (sind) alle Aktivitäten, die gemeinsam mit dem Kind unternommen werden ... dann Therapie, wenn sie in einem solchen Therapieplan Bedeutung haben. Umgekehrt ergibt eine Summe unverbundener »therapeutischer« Einzelaktivitäten noch keine Therapie ...“
(Reiser 1972, 54)

Und weiter: „Der Therapieplan besteht nicht in der Festlegung der zeitlichen Abfolge bestimmter Maßnahmen, sondern in der Erarbeitung einer gemeinsamen Einstellung auf die Störung des Kindes ...“
(ebd., 63)



5.3 Psychoanalytische Pädagogik als Didaktik des therapeutischen Unterrichts?

Entwicklung von therapeutisch-inspirierten Lehr-Lern-Arrangements, die die Zusammenhänge zwischen emotionalen Verstörungen, Verhaltensproblemen und Beeinträchtigungen des schulischen Lernens berücksichtigen.



Implikationen der Psychoanalytischen Pädagogik für den Unterricht bei Verhaltensstörungen

- Bowlbys Attachment Theory verdeutlicht die Relevanz frühkindlicher Bindungserfahrungen für schulische Lernprozesse; Lernprobleme lassen sich vor diesem Hintergrund als Ergebnis von Bindungsstörungen betrachten;
- Winnicotts Theorie der Übergangsphänomene ermöglicht es, Probleme der Ablösung von der dyadischen Beziehung zur primären Bezugsperson (i.d.R.: die Mutter als „gutes“ oder „böses“ Objekt) zu beschreiben, wodurch individuelle Probleme bei der Bewältigung von Gruppensituationen (z.B. schulischen Lerngruppen) erklärbar werden;
- Emotionale Verstörungen mit gravierenden Beeinträchtigungen des schulischen Lernens können durch „lernpsychotherapeutische“ Konzepte bearbeitet werden, die sich auf Winnicotts Modell begründen: Der Ansatz der Educational Psychotherapy bietet auch gerade unter Rückgriff auf spieltherapeutische Verfahren hilfreiche Perspektiven, wie Zugänge zu emotionalen Störungen in schulischen Lernprozessen gefunden werden können



6. Grenzen der Didaktik



Möglichkeiten und Grenzen einer E-Didaktik

- Für ein erweitertes didaktisches Grundverständnis: die didaktische Diskussion verengt didaktische Fragestellungen vor allem auf das Mikrosystem Unterricht; verschiedenen weitere Systemkontexte (z.B. Meso-, Makrosysteme, Chronosysteme; vgl. Bronfenbrenner) werden hierbei ausgeblendet ...
- Frage der Sozialtechnologie / Therapeutische Ansätze als „Ersatztechnologie“?
- Bedarf an päd.-therapeutischen Konzepten, aber Praxis einer unreflektierten Adaption therapeutischer Verfahren / Boom an kompetenzspezifischen Trainingsprogrammen führt zu Partikularisierung des Pädagogischen
- System-immanente Grenzen der Didaktik: Nicht jede Fragestellung ist didaktisierbar, da nicht alle unterrichts- und schulspezifischen Probleme mit den eigenen Bordmitteln der Didaktik lösbar sind



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Emailkontakt:
marc.willmann@reha.hu-berlin.de