

- 2.16 In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule, Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der "Verhaltensgestörten". - Peter Lang: Frankfurt, 1987, 18 - 48.

IST DIE VERHALTENSSTÖRUNG EINE SCHUL-PÄDAGOGISCHE KATEGORIE?
ZUM VERHÄLTNIS VON SCHULE, VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEIT UND PÄDAGOGIK

Wilfried DATLER, Wien

1. ZAHLEN, TENDENZEN UND DIE SKIZZE
DES AUSGANGSPROBLEMS

In einer Zeit, in der immer mehr Klagen über "abweichendes Schülerverhalten" laut werden, mag die Frage, ob die Verhaltensstörung eine schul-pädagogische Kategorie abgibt, verwunderlich klingen. Denn immerhin, so ließe sich zunächst unter Verweis auf historische Quellen bemerken, dürfte doch das Problem des auffälligen, abweichenden, störenden ... Schülerverhaltens so alt sein wie die Geschichte des Schulwesens selbst (vergl. FLISSIKOWSKI u.a., 1980; VERNOOIJ, 1982). Und wenn man den einschlägigen Publikationen der letzten Jahre glauben darf, so beschäftigt dieses Thema auch heute eine bedenklich große Zahl von Schülern, Lehrern und Eltern: Veröffentlichte Erfahrungsberichte zeugen davon jedenfalls ebenso wie eine (inzwischen schon fast unüberschaubar gewordene) Zahl von Analysen; und was die statistische Häufigkeit von Schülern mit "Verhaltensstörungen" betrifft, so findet man bei Autoren wie THALMANN (1971), BITTNER u.a. (1974), HAVERS (1978), MYSCHKER (1981) oder THOMMEN (1985) Angaben, welche die 20%-Grenze erreichen und mitunter sogar übersteigen. Gegen demoskopische Erhebungen der angesprochenen Art gilt es u.a. zwar einzuwenden, daß die Klassifikation bestimmter Schülerverhalten als "verhaltensgestört" nur zu oft vom individuellen Beurteilungsmaßstab des jeweiligen Einschätzers abhängt, so daß Aussagen wie die eben erwähnten bloß in eingeschränktem Ausmaß als "objektiv" gelten können. Doch weisen gerade auch Studien zur Erhebung des "subjektiven" Einschätzungs- und Belastungserlebens von Lehrern auf den hohen Stellenwert hin, den "auffälliges" Schülerverhalten im tagtäglichen Schulleben einzunehmen scheint (1):

- So nannten etwa 112 Freiburger Grundschullehrer auf die Frage, wieviele verhaltensauffällige Schüler sie hätten, im Durchschnitt drei Kinder pro Klasse (TORNOW, 1978; 84).
- In einer vergleichbaren Untersuchung an 746 Wiener Pflichtschullehrern geben 92,5 % von ihnen an, mindestens einen verhaltensauffälligen Schüler in ihrer Klasse zu haben (wobei "im Schnitt 4,48 Schüler als verhaltensauffällig genannt wurden, das sind 16,8 %", und Lehrer bei etwa 9 % dieser Schüler "glauben, alleine nicht mehr zurechtzukommen") (KÖPPEL, 1982; 86);
- und einer groß angelegten Untersuchung von BACH u.a. zufolge orteten 3932 rheinland-pfälzische Lehrer bei beispielsweise 5,6 % ihrer Schüler physische Aggressionen sowie bei 10 bis 20 % jene Verhaltensauffälligkeiten, die sie gleichzeitig als besonders belastend erlebten, nämlich: motorische Unruhe, mangelndes Interesse und Faulheit sowie Ungenauigkeit und Unkonzentriertheit (BACH u.a., 1984b; 38 ff., 66 ff.).

Es ist daher nicht überraschend, wenn in den letzten Jahren auch eine Vielzahl von Versuchen und Projekten angestellt wurde, die allesamt darauf abzielten, einen schulisch angemessenen Umgang mit dem Problem "Verhaltensstörung" zu fördern. Versucht man, sich darüber einen Überblick zu schaffen, dann kann man insbesondere folgende Ansätze, Dimensionen und Schwerpunkte herausstellen, die (in unterschiedlichen Kombinationen und Gewichtungen) bei diesen "großen" und "kleinen" Versuchsarbeiten verfolgt und diskutiert wurden:

1. Ein Gutteil der publizierten Berichte bezieht sich auf INTERVENTIONSTENDENZEN UND -SEQUENZEN, die Lehrer - zum Teil im Anschluß an förderdiagnostische Prozesse - in der Arbeit mit Schülern und Schulklassen versuchsweise verfolgt haben bzw. verfolgen können:
 - a) Darunter finden sich einige Berichte, in denen der Schwerpunkt auf der Erprobung und Darstellung förderdiagnostischer Ansätze und Konzepte liegt (z.B. HELLER und NICKEL, 1982; KLEBER, 1983; MUTZECK, 1984a; BUNDSCHUH, 1985).
 - b) Andere Publikationen beziehen sich auf Versuche, in denen die Auswahl von Unterrichtsinhalten oder die besondere

Beachtung spezifischer didaktischer und unterrichtlicher Prinzipien (ohne besonderen Bezug zu speziellen Persönlichkeits- und Interaktionskonzepten) in den Dienst der Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern gestellt wurde (z.B. MÜLLER, 1964; KLUGE, 1969).

c) Eine Reihe anderer Veröffentlichungen stellt Arbeits- und Interventionsweisen dar, die auf Theorien mit psychotherapeutischer Relevanz aufbauen. Hervorzuheben sind jene Ansätze, die der Tiefenpsychologie (und dabei insbesondere der Psychoanalyse und Individualpsychologie) (2) sowie der Verhaltenstheorie und klassischen Verhaltensmodifikation verpflichtet sind (3); doch findet man auch Interventionsversuche, die in systemischen oder klientenzentrierten Erwägungen wurzeln (z.B. SCHMIDTCHEN u.a., 1982; ERGENZINGER, 1985; BRINER, 1985).

2. Eine zweite deutliche Versuchs- und Projekt tendenz zielt auf die VERBESSERUNG VON SCHULORGANISATORISCHEN BZW. SCHULSTRUKTURELLEN RAHMENBEDINGUNGEN ab. Sieht man von näheren Hinweisen auf die Schaffung entsprechender räumlicher Bedingungen ab (QUENSTEDT, 1984; HOLST, 1984), so kann man folgende Konzept schwerpunkte unterscheiden:

a) die Schaffung eigener Schultypen oder (Förder-)Klassen, die ausschließlich (oder ausdrücklich auch) für verhaltensgestörte Schüler bestimmt sind; wobei diese Schulen und Förderklassen von Schülern zum Teil nur an bestimmten Tagen oder zu bestimmten Stunden besucht werden, während sie ansonsten in ihrer Stammklasse verbleiben (vergl. dazu insgesamt FUSS, 1973; JOHANSSON, 1979; WEGLER, 1979; VERNOOIJ, 1982; MATTMÜLLER, 1984; KÖPPEL, 1984; WYOSNICK, 1984; HOLST 1984; EHINGER und MATTMÜLLER, 1985; SPECK, 1984; 135 ff.);

b) die integrierte Förderung "verhaltensgestörter" Schüler, wobei Normalschullehrer durch sonderpädagogisch speziell ausgebildete Pädagogen (Sonderschullehrer, Beratungslehrer, Psychagogen ...) gestützt werden, die in der Klasse oder an der Schule arbeiten (vergl. BACH, 1978, 1984b; SPECK u.a., 1978; JOHANSSON, 1979; REISER, 1984; KLEBER, 1983, 1984b; MALCHAU u.a., 1984; KÖPPEL, 1984; WYOSNICK, 1984; HOLST,

1984); ECK u.a., 1984; FEUSER und WEHRMANN, 1985);

c) die integrierte Förderung "verhaltensgestörter" Schüler, bei der Lehrer (oder auch Schüler) Vertreter spezieller schulspezifischer Einrichtungen (wie z.B. "verhaltenspädagogische Dienste") konsultieren können, die an der Stammschule zumeist aber nicht fest angesiedelt sind (z.B. HAISCH und WETZEL, 1983; MUTZECK, 1984a; ABRAMS, 1984; KÖPPEL, 1984); sowie

d) die Ausarbeitung förderlicher Organisations- (und informeller) Binnenstrukturen im Rahmen von Regelschulen; wobei dabei auch Fragen wie die der Neuverteilung von Unterrichtszeit, der umfassenderen Organisationsberatung oder der Erhöhung von Kooperationsbereitschaft und Zielorientiertheit von Lehrergemeinschaften angesprochen werden folgt wurden (ANDERSEN, 1984; SELVINI-PALAZZOLI u.a., 1984; FEUSER und WEHRMANN, 1985; vergl. dazu auch die Beiträge von KEIM, WINKEL sowie SPIEL und DATLER in diesem Band).

3. Ein dritter Versuchs- und Projektschwerpunkt bezieht sich auf die versuchsweise AUSWEITUNG DER KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND DEM VOR- UND UMFELD VON SCHULE, wobei diese Ausweitung den (auch bei den meisten anderen Versuchen miteinbezogenen) Bereich des Elternhauses übersteigt. Vielfach lassen sich dabei deutliche Tendenzen zu einer "Sozialpädagogisierung von Schule" oder zur vertieften Zusammenarbeit mit anderen Institutionen feststellen (vergl. FUSS, 1973; SPECK u.a., 1978; SCHÄFER, 1983; BRUSTEN u.a., 1981; MAY und NETHER, 1984; BUDER u.a., 1984; MALCHAU u.a., 1984; KÖPPEL, 1984; FROMMANN, 1984; ECK u.a., 1984; LANGE und TÖLLE, 1985).

4. Schließlich stößt man viertens auf Versuchs- und Projektarbeiten, in denen Fragen der LEHRERAUS- UND FORTBILDUNG besprochen werden (z.B. MUTZECK, 1984c; ERTLE, 1978; LEBER, 1972, 1980; HOMFELDT u.a., 1977, 255 ff.; GARLICH, 1984; PALLASCH, 1984a).

Ehe in diesem Band auf einige solcher Versuche näher eingegangen wird, soll aber noch auf einen Analyseansatz verwiesen werden, der in letzter Zeit einige Beachtung gefunden hat: auf den des LABELING APPROACH (Etikettierungsansatz) (4). Seine Vertreter

haben mit Vehemenz herausgestellt, daß die Bezeichnung eines Verhaltens als "gestört" vom normativen Bezugssystem des Beurteilers abhängt, dem dieses Verhalten mit einiger Konstanz negativ auffällt. Dies impliziert, daß es "keine dem Verhalten selbst inhärente Qualitäten wie 'normal' oder 'abnormal' gibt" (KEUPP, 1974; 127). "Abweichendes" oder als "gestört" eingestuftes Verhalten werde BECKER zufolge daher erst dadurch "geschaffen ... , daß gesellschaftliche Gruppen ... Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern abstempeln" (zit. nach THOMMEN, 1985; 111). Weiche ein Mensch von bestimmten Regeln deutlich und/oder öfters ab - und solche Regeln und damit Verhaltenserwartungen gibt es für Schüler viele (5) - dann mag sein Verhalten vom Lehrer oder Direktor, von den Eltern oder einem Schulpsychologen als negativ auffällig registriert und der Schüler selbst mit dem Etikett "verhaltengestört", "schulschwierig", "neurotisch" ... versehen werden. Haben die Beurteilenden überdies soziale Macht, so folgt zumeist auch ein bestimmter Prozeß der Sanktionierung, über den versucht wird, die jeweils wahrgenommenen Normabweichungen zu reduzieren. Das gelingt mitunter; oft aber provozieren gerade diese Versuche und Vorhaben Stigmatisierungsprozesse, die paradoxe Konsequenzen zeitigen und "abweichende Karrieren" unbedacht fördern. Ein Grund dafür mag darin liegen, daß die Aktivitäten einer als "gestört" angenommenen Person so wahrgenommen, eingeschätzt und provoziert werden, daß sie (sekundär) zu einer wiederholten Bestätigung der ursprünglichen Grundannahme führen. In Zusammenhang damit wurde von einigen Autoren auch darauf verwiesen, daß "stigmatisierte Personen" dann oft auch "negative Selbstkonzepte" entfalten, die sie dazu veranlassen, ihren Status als Abweichler zu akzeptieren und zu beginnen, "die ihnen zugesprochene Rolle selber zu spielen" (THOMMEN, 1985; 113; vergl. dazu insbesondere BRUSTEN und HURRELMANN, 1973; HOMFELDT u.a., 1977; 97 ff.).

Wollte man die pädagogische Relevanz des Labeling-Ansatzes umfassend diskutieren, so müßte man weit ausholen. Dabei wäre dann z.B. ULICH's (1980c, 13) Kritik aufzugreifen, daß dieser Ansatz das Problem des "schwierigen Schülerverhaltens" einseitig

auf die Person des etikettierenden Lehrers verlagere, und damit die "Berücksichtigung der Normen und anderer institutionsspezifischer Gegebenheiten der Schule" vernachlässige. Weiters müßte darauf verwiesen werden, daß auch Beurteilungen sowie Verhaltensweisen, die als auffällig wahrgenommen werden, in Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Entscheidungsprozessen gründen, weshalb Vertreter des Labeling-Ansatzes wohl auch weiterhin auf Persönlichkeits-theorien angewiesen bleiben, wenn sie das Setzen und Beurteilen "negativ auffallenden Verhaltens" umfassender verstehen wollen. Und im Anschluß daran gelte es wohl auch, noch näher zu prüfen, ob mit dem Paradigma dieses Ansatzes tatsächlich alle jene Grundannahmen des "medizinischen Modells" als überholt angesehen werden können, wie es etwa bei KEUPP (1974) dargestellt wird (6). Hier sollen aber ZWEI ANDERE PROBLEMPUNKTE markiert werden, auf die der Labeling-Ansatz (zumindest implizit) verweist:

a) Der eine Problempunkt bezieht sich radikal auf den Aufgabebereich von "Verhaltensgestörten"-Pädagogik. Denn wenn Vertreter des Labeling-Ansatzes zurecht darauf aufmerksam machen, daß dem Begriff der "Verhaltensstörungen" kein überindividuell gültiger Gesundheits- oder Normalitätsbegriff, sondern bloß die Tatsache zugrunde liegt, daß eine Person(en) meint, bestimmte Verhaltenstendenzen müßten (wieder) an die Verhaltenserwartungen dieser Person(en) angeglichen werden - dann hat der Begriff der Verhaltensstörung nur unter der Bedingung pädagogische Bedeutung, daß es tatsächlich Aufgabe von Pädagogik ist, andere Menschen an bestimmte Verhaltenserwartungen anzupassen. Gerade diese Bedingung ist aber - wie zu zeigen sein wird - zumindest als fragwürdig anzusehen, so daß zunächst NICHT EINMAL DIE "PÄDAGOGIZITÄT" DES VERHALTENSGESTÖRTENBEGRIFFS ALS GEGEBEN ANGESEHEN WERDEN KANN (was freilich auch für die Begriffsvarianten "negative Verhaltensauffälligkeit", "neurotisches Verhalten" etc. gilt).

b) Daran anschließend ist aber auch zu fragen, OB SCHULE ALS PÄDAGOGISCHE INSTITUTION BEZEICHNET WERDEN DARF. Denn gesetzt den Fall, "Anpassung" könnte nicht als Aufgabe von Pädagogik ausgewiesen werden, dann wäre es wohl fraglich, ob Schule von ihrer Tendenz zur Durchsetzung bestimmter "Regeln" (und damit bestimmter Anpassungsleistungen) überhaupt abrücken kann. Sollte aber im

Gegensatz dazu aufgezeigt werden können, daß sie Anpassungsleistungen systematisch erbringen soll, dann müßte man skeptisch fragen, ob sie ein entsprechend nötiges Maß an Systemrationalität überhaupt aufzubringen in der Lage ist (wobei es in diesem Zusammenhang etwa auf die oben skizzierten paradoxen Konsequenzen zu verweisen gelte, die Schule im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern immer wieder zeitigt). In jedem der beiden Fälle verdiente Schule dann aber nur beschränkt das Attribut des Pädagogischen.

Beide Problempunkte sind klärungsbedürftig: Die Diskussion von Problem (a) könnte zeigen, daß Lehrer im Zusammenhang mit der landläufigen Vorstellung von "Verhaltensgestörtenpädagogik" angehalten werden, (auch in gängigen Versuchsarbeiten) bestimmte Anpassungsleistungen zu vollziehen, die bei genauerem Hinsehen gar nicht mehr als pädagogisch zu legitimieren sind. Konsequenterweise müßte man dann fragen, welche gerechtfertigten Aufgaben Pädagogen "alternativ" wahrnehmen sollten, und unter welchen Aspekten das Problem der "schwierigen Schüler" dann zu sehen sei. Aber auch die Diskussion von Problem (b) dürfte in diesem Zusammenhang bedeutsam sein: Denn die Rede davon, daß Schule eine "pädagogische" Institution und "Verhaltensstörung" ein "schulpädagogischer" Begriff seien, könnte nur zu schnell die (vielleicht völlig ungerechtfertigte) Idee wecken, es sei schon gerechtfertigt, was da im Rahmen von Schule als "verhaltensgestört" bezeichnet und entsprechend gehandhabt wird. Konsequenterweise könnte das Problem der "verhaltensauffälligen Schüler" dann maßgeblicher Anstoß sein zu kritischen Überlegungen, die auf eine umfassende Reform oder Neugestaltung von Schule schlechthin verweisen.

Die eingangs gestellte Frage, ob der Begriff der Verhaltensstörung oder Verhaltensauffälligkeit eine schul-pädagogische Kategorie abgibt, scheint daher gerechtfertigt zu sein. Sie soll im folgenden auch systematisch diskutiert werden, wobei unter Mitbeziehung zusätzlicher Studien und Untersuchungen vor allem bestimmten Argumentationsfiguren der "transzendental-kritischen Pädagogik" kritisch gefolgt werden soll (7); und zwar deshalb, - weil unter Rückgriff auf Autoren dieser Pädagogik ERSTENS

radikal aufgezeigt werden kann, in welche Rechtfertigungsschwierigkeiten und Dilemmata (Verhaltensgestörten-)Pädagogik verstrickt ist, wenn sie den Vollzug von Anpassungsleistungen verfolgt;

- weil im Anschluß daran Autoren dieser pädagogischen Richtung ZWEITENS versucht haben, unter Bemühung der Begriffe der "Mündigkeit" und "Besonnenheit" sowie unter Miteinbeziehung schulkritischer Überlegungen das Aufgabenfeld von Pädagogik so zu umreißen, daß man diesen Rechtfertigungsschwierigkeiten entkommt;
- und weil sich DRITTENS gerade in der Verfolgung ihrer konsequenten Darstellungen aufzeigen läßt, daß man diesem Anspruch - nämlich: Pädagogik so zu konzipieren, daß man diesen Rechtfertigungsschwierigkeiten entgeht - nicht genügen kann. Pädagogen dürften diesen Schwierigkeiten vielmehr grundsätzlich ausgeliefert sein; und Verweise wie die auf die "Entfaltung von Mündigkeit" können eine völlige Befreiung aus diesen Schwierigkeiten bestenfalls vortäuschen.

Schließlich wird sich die Auseinandersetzung mit diesen Rechtfertigungsproblemen aber auch nicht als belanglos oder konsequenzenlos erweisen. Am Ende des Artikels werden vielmehr Folgerungen formuliert, welche die Grundkonzeption von (Verhaltensgestörten-)Pädagogik, die Ausgestaltung von Schule und Schulversuchen, die Aus- und Fortbildung von Lehrern sowie die Konzeption des vorliegenden Bandes betreffen.

2. ZUR FUNDAMENTALEN KRITIK AN SCHULE UND AM BEGRIFF DER VERHALTENSSTÖRUNG SOWIE ZUR AUFFASSUNG, PÄDAGOGIK HABE AN KEINE NORMVORSTELLUNGEN ANZUPASSEN

2.1. Die pädagogische Kritik an den Begriffen der "Verhaltensstörung" und der "Verhaltensauffälligkeit"

Wenngleich die Diskussion um den Begriff der Verhaltensstörung (bzw. den der Verhaltensauffälligkeit) erst um 1970 eingesetzt hat, so ist die deutschsprachige Literatur dennoch voll mit unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und -analysen, die zum

Teil der Labeling-Perspektive, zum Teil aber auch anderen Analyseansätzen verpflichtet sind. In schulischer Hinsicht nehmen die meisten von ihnen Bezug auf das schon skizzierte Phänomen,

- daß Lehrer bestimmte Verhaltenstendenzen von Schülern immer wieder als störend, "negativ auffällig" und damit von einer bestimmten Normvorstellung abweichend erleben,
- und deshalb den Wunsch hegen, diese Verhaltenstendenzen über die Einleitung bestimmter Interventionen doch (wieder) dieser Normvorstellung anzunähern
- (was jedoch wegen der Resistenz bzw. Persistenz dieser Verhaltenstendenzen zumeist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist).

Die Spielarten, in denen dieser Problemzusammenhang vorgestellt wird, fallen mitunter sehr divergent aus (8). Aber schon gegen deren Grundstruktur gilt es, aus der Sicht einiger Beiträge zur systematischen Pädagogik erhebliche Bedenken einzuwenden; melden doch manche Autoren dringende Zweifel an, ob denn Pädagogik überhaupt bestimmten Normvorstellungen anzupassen sei und ob mit dem versuchten Aufbau bestimmter Verhaltenstendenzen der Sinn der Pädagogik nicht geradezu verfehlt werden. Denn wenn Pädagogik, so argumentiert etwa HEITGER (9), auf die Entfaltung von Mündigkeit und damit auf die Entfaltung von Selbständigkeit im Denken und Handeln abzielen hat, dann gelte es, Heranwachsende vielmehr anzuhalten, normative Ansprüche zu prüfen und auf ihre Sinnhaftigkeit hin zu befragen; statt Schülern oder Zöglingen bestimmte Normvorstellungen vermitteln oder sie an bestimmte Normvorstellungen annähern zu wollen, müßte ihnen vielmehr geholfen werden zu prüfen, welche Normen sie aus welchen Gründen für aner kennenswert halten (wollen), damit sie sich bloß aus Einsicht und in Freiheit an sie binden; und von pädagogischer Relevanz sei dann weder ein Abweichen noch ein Übereinstimmen mit bestimmten Verhaltenserwartungen, sondern einzig das Problem des (gemeinsamen) Bedenkens und Abwägens von Handlungsmotiven. Um das Gewicht und die Ernsthaftigkeit dieses Bedenkens und Abwägens deutlich zu machen, müßten Heranwachsende, so RUHLOFF (1980b), auch immer wieder angehalten werden, alleine auf sich gestellt zu handeln, um im Anschluß daran das Für und Wider vollzogener Handlungen

gemeinsam mit ihrem Erzieher bzw. Lehrer zu prüfen; doch dürfe auch dabei nicht vergessen werden, daß Entscheide über das "rechte" Tun nie letztbegründbar sind: Gerade auch in solchen Diskursen gelte es, das Fragen nach den Voraussetzungen und Bedingtheiten fremder wie eigener Normvorstellungen wachzuhalten, damit die "Relativitäten" jedweder Absolutheitsansprüche aufgedeckt und Heranwachsende unter stetem Verweis auf die Unmöglichkeit etwaiger Letztbegründungen angehalten werden, keinerlei dogmatisch vorgestellten Fürwahrhaltungen aufzusitzen, sondern bloß unter der Bemühung der eigenen kritischen Urteilskraft autonom-"besonnen" zu handeln (vergl. FISCHER in NOLTE, 1979; 274; RUHLOFF, 1980a; 166 ff.). Und ganz in diesem Sinn

- finden sich bei LÖWISCH (1969), FISCHER (1959; 1966a), ZDARZIL (1978, 238 ff.) oder HEITGER (1983) Hinweise, denen zufolge aus entsprechenden Abweichungen von Verhaltenserwartungen geradezu nicht auf "Unerzogenheit" geschlossen werden könne;
- so wie den Arbeiten von TREPPENHAUER (1979), BACH und HEINE (1981) oder SCHMID (1985, 19 f.) zu entnehmen ist, daß es den angeführten Überlegungen gemäß ja auch bedenklich wäre, im Ausführen durchschnittlich-unauffälliger Aktivitäten oder in der Einhaltung herangetragener Normvorstellungen schon ein Zeichen pädagogischen Erfolgs sehen zu wollen.

Indem der Begriff der Verhaltensstörung bzw. der Verhaltensauffälligkeit aber bloß solche Abweichungen von bestimmten Normvorstellungen zum Ausdruck bringt, verweist er auf Sachverhalte, die als solche weder Aussagen über die Dringlichkeit, noch über die Hinfälligkeit pädagogischer Bemühungen erlauben. Genau deshalb könne er - konsequent besehen - vielleicht eine soziologische oder sozialpsychologische, keineswegs aber eine unmittelbar pädagogische Kategorie abgeben; so wie ein Umgang mit "verhaltensgestörten" oder "verhaltensauffälligen" Heranwachsenden, der vom Prinzip der Annäherung an bestimmte Normvorstellungen (welcher Art auch immer) geleitet sei, auch nicht dem oben umrissenen Sinn von Pädagogik genügen kann. Eltern, Erzieher, Lehrer ..., die entsprechende Aktivitäten setzen oder propagieren wollen, gerieten demnach auch in erhebliche Rechtfertigungsdilemmata, deren markantestes wohl in dem Umstand wurzle, daß solche Eltern,

Erzieher, Lehrer ... ja nicht umhin könnten, "ihre" Normvorstellungen von "nicht-verhaltensgestörtem" Leben als die jeweils richtigen zu veranschlagen, ohne den damit verbundenen (normativen) Geltungsanspruch aber auch je letztbegründen zu können (10).

2.2. Die Auflösung dieses Dilemmas und die pädagogische Kritik an Schule

Manche Ausführungen von FISCHER (in NOLTE, 1978) und RUHLOFF (1980a) erwecken aber den Eindruck, als könnten Pädagogen diesem Rechtfertigungsdilemma entgehen, wenn sie dem von ihnen propagierten Sinn von Pädagogik zu genügen versuchen. Denn indem es Pädagogen dann aufgegeben sei, die Aufmerksamkeit von Heranwachsenden gerade auf die Voraussetzungshaftigkeit und damit auf die "Relativität" jedweder normativer Überzeugungen zu lenken, kämen Pädagogen erst gar nicht in die Verlegenheit, irgendwelche inhaltlich fixierte Normvorstellungen als schlechthin richtig veranschlagen zu müssen; zumal es ja auch völlig selbstwidersprüchlich und deshalb kaum vereinbar wäre,

- wenn sie Heranwachsende einerseits zur Übernahme spezieller Normvorstellungen drängen wollten,
- um ihnen gleichzeitig dazu zu verhelfen, solch vorfindbaren Normvorstellungen und Fürwahrhaltungen mit Skepsis zu begegnen, um bloß eigenständigen Erwägungen entsprechend (selbstverantwortlich-besonnen) zu handeln.

In diesem Zusammenhang wäre es aus der Sicht der erwähnten Autoren aber völlig verfehlt zu meinen, daß Schule jenen Rahmen abgibt, in dem so verstandene pädagogische Zielsetzungen auch tatsächlich verfolgt werden können; denn um die Tendenz zur Anpassung und Normierung kommt Schule in ihrer (heutigen) Verfaßtheit nicht herum. Unter Berücksichtigung zusätzlicher Literaturhinweise sprechen für diese These zumindest folgende drei Argumentationsstränge:

- a) Indem Schule als "öffentliche Anstalt" "gleichsam dem Staat (gehört)", der ihre Arbeit "prägt und unter seiner ständigen Kontrolle und Einflußnahme hält", ist es ihr - ERSTENS - ja geradezu aufgegeben, gesellschaftspolitisch vorwegformulierte

Erwartungshaltungen zu erfüllen und vor allem auch durchzusetzen (FISCHER, 1978; 55). Über die Forderung nach Einhaltung entsprechender Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Verordnungen und Erlässe würden Lehrer wie Schüler geradewegs nicht zur rückhaltlosen Infragestellung gegebener Usancen, Meinungen und Überzeugungen angehalten, sondern vielmehr in den Dienst "weltanschaulicher Ausrichtung und verhaltensmäßiger Sozialisation" gestellt (FISCHER, 1976; 91). Und selbst dort, wo sich Lehrer mit der bloßen Durchsetzung spezifischer Leistungs- und Verhaltensnormen nicht zufrieden geben und im Rahmen des Möglichen "pädagogische" Aktivitäten setzen wollen, finden sie sich mit der "implizierten Auflage" konfrontiert, offensichtlichen wie auch "vermutbaren obrigkeitlichen Normierungen und Erwartungen Rechnung zu tragen" (so daß auch hier Einfluß genommen wird auf die Normierung von Ziel, Umfang und Inhalt schulischer Lernprozesse) (FISCHER, 1978; 60; vergl. auch VOGEL, 1977; 42; RUMPF, 1978; RUHLOFF, 1970).

b) ZWEITENS gilt es auch, an die jeweilige Ausgestaltung des hierarchisch-bürokratischen Ordnungsrahmens von Schule zu denken, der immer wieder umfassende Anpassungsleistungen verlangt und damit eine radikale Verfolgung pädagogischer Bemühungen korrumpiert. Autoren wie EBERT (1979), RUMPF (1978) oder VOGEL (1977; 76) weisen ebenso wie die Vertreter des Labeling-Ansatzes darauf hin, daß sich im Rahmen von Schule Lehrer wie Schüler einer "vorwegentworfenen, relativ person- und situationsinvarianten Ordnung" einzupassen haben, die ihrer Verfügung - eigenständigen Überlegungen zum Trotz - weitgehend entzogen ist; wobei es vor allem Lehrer sind, die für die Einhaltung dieser Ordnung unter Einsatz spezieller Sanktionsmittel Sorge zu tragen haben (11). Erwartungsgemäß wird der Befolgung dieser Ordnungsregeln auch entsprechend viel Aufmerksamkeit geschenkt, was der Entfaltung und Beförderung kritischer Eigenverantwortlichkeit oft nur wenig Raum läßt und überdies dazu führt, daß auffällig häufig und unbeschadet etwaiger paradoxer Konsequenzen bloß jene Schüler als besonders erzieherisch-förderungsbedürftig wahrgenommen werden, die sich einem möglichst reibungslosen Ablauf von "geordneter" Schule und "geplantem" Unterricht zu widersetzen scheinen (12). Bei Schülern, von denen die Einhaltung dieser Regeln oft ebenso

unvorbereitet gefordert wird wie die Erfüllung vorgeschriebener Lernleistungen, provoziert diese schulische Situation nur zu oft erhebliche Gefühle der Verunsicherung, des Selbstwertverlustes oder der Identitätsdiffusion, wodurch sie nicht selten zur Verfolgung naheliegender Abwehr- und Sicherungstendenzen gedrängt werden, deren unbewußte Dynamik einem (späteren) bewußt-kritischen Abwägen entsprechender Handlungsmotive erst recht wieder entgegensteht (13). Und keineswegs selten führen entsprechende Disziplin- und Einpassungsschwierigkeiten ja auch zu entsprechenden Stigmatisierungen und damit zu Benachteiligungen im Rahmen der weiteren (Schul-)Laufbahn, die unter anderem die Konsequenz zeitigen können, daß viele Kinder und Jugendliche nicht jene Schulabschlüsse erlangen, die ihren intellektuellen Kompetenzen grundsätzlich angemessen wären.

c) DRITTENS ist es aber auch das weithin verbreitete Zusammenspiel von Schulorganisation und Lehrerbildung, das eine konsequente Förderung von kritischer Selbständigkeit und Besonnenheit im Rahmen von Schule beständig unterläuft. Denn zum einen dürften Lehrer im Zuge ihrer Ausbildung nur sehr selten mit den oben skizzierten (normativen) Rechtfertigungsproblemen gängiger Pädagogikkonzeptionen konfrontiert werden. Und zum andern scheint die Arbeitssituation von Schule auch bei Lehrern immer wieder (bestimmte) unbewußte und unreflektierte Erlebnis-, Einschätzungs- und Verhaltenstendenzen zu provozieren, die eine konsequente Verfolgung pädagogischer Zielsetzungen systematisch verhindern; wobei es insbesondere der schon angesprochenen Aus- und Fortbildungssituation vieler Lehrer zu verdanken sein dürfte, daß diese unbewußt-unreflektierten Tendenzen auch weithin naiv und ungebrochen zum Tragen kommen. So haben etwa MÜLLER-FOHRBRODT u.a. (1978) darauf hingewiesen, daß viele Junglehrer aufgrund ihrer mangelhaften Berufsvorbereitung dazu tendieren, erste Praxiserfahrungen geradezu als "Praxisschock" zu erleben, der sie unter anderem dazu verleitet, in deutlich verstärktem Maß für die (nicht weiter zu reflektierende) Einhaltung vorgegebener Verhaltensnormen sowie für eine Erhöhung von schulischem Anpassungsdruck zu plädieren. Solche pädagogisch bedenklichen Schwierigkeiten und Einstellungsänderungen (gemeinschaftlich) zu besprechen

und zu bearbeiten, scheint auffallend vielen Lehrern auch zu schwer zu fallen, da sie nach GROSSMANN (1980; 74 ff.) ja gewohnt seien, bloß "vereinzelt" und "isoliert" zu arbeiten, und überdies erfahren hätten, daß "ein Lehrer, der Probleme im Unterricht hat und diese offen zugibt, meist als unfähig disqualifiziert wird" (14). Gerade wegen der Verbreitung solcher Einschätzungstendenzen würden viele Lehrer auch dazu neigen, "Disziplinschwierigkeiten" als eine massive Bedrohung ihres Sicherheits- und Selbstwertgefühls zu erleben (15), wovor es sich wiederum durch eine (abermächtige) Verschärfung von Disziplindruck oder durch die Annahme entlastender Theorien über die "Verursachung von Verhaltensauffälligkeit" zu schützen gilt. Da diese Theorien entsprechend "tendenziös" gehalten sind, eröffnen sie aber erst recht nicht die Möglichkeit, tatsächlich relevante Handlungsmotive (gemeinsam mit Schülern) aufzuspüren oder gar zum Gegenstand schulpädagogischer Reflexionen zu machen; im Gegenteil: Arbeiten wie jenen von BRUSTEN und HURRELMANN (1976), BRUSTEN und HERRIGER (1980) oder HOLTAPPELS (1983) ist der Nachweis zu verdanken, daß Lehrer immer wieder dazu tendieren, die "Gründe" für das Auftreten von störendem Schülerverhalten als relativ stabil anzunehmen und/oder in den Bereich "außerhalb von Schule" zu verlegen, so daß es für sie kaum möglich erscheint, entsprechende Probleme im Rahmen des eigenen Unterrichts in einer pädagogisch relevanten Weise zu thematisieren und zu bearbeiten. Statt dessen dürften Schüler immer wieder veranlaßt werden, "störendes" Verhalten ebenso naiv wie unkritisch beizubehalten oder gar auszuweiten (und zwar über die oben schon erwähnte Ausbildung "devianter Selbstkonzepte"). Und wenn Autoren wie WELLENDORF (1983), SINGER (1973, 1977), FÜRSTENAU (1979), BRÜCK (1978), MUCK (1980) oder WITTE (1982) aufzeigen, inwiefern im Rahmen von Schule auch bei Lehrern unbewußte, zum Teil in Kindheitserfahrungen gründende und nach wie vor unbearbeitet gebliebene Wünsche und Impulse aufbrechen, die dann (etwa im Zuge von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen) unkontrolliert ausagiert werden, so weisen ja auch sie auf ähnliche Problemzusammenhänge hin; betonen doch auch ihre tiefenpsychologischen Studien, wie häufig Schüler zur unreflektierten und somit pädagogisch bedenklichen "Ausfüllung" unbewußt zuge-

dachter Rollenerwartungen gedrängt und dabei provoziert werden, auch negativ auffällige Verhaltenstendenzen - durchaus unreflektiert und unbesonnen - zu verfolgen bzw. weiterzuverfolgen.

Diesen kritischen Hinweisen lassen sich einige weitere hinzufügen, mit denen daran erinnert werden könnte, daß es wohl auch die Beurteilungs- und Auslesefunktion von Schule, die gewöhnlich schmalen Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrer, Lehrerkollegium und Elternhaus, die vorfindbaren Ritualisierungen und Klassengrößen, oder aber auch die üblichen "Lernzielorientierungen" sind, die eine schulische Verfolgung von Pädagogik (im hier oben umrissenen Sinn) beständig erschweren und verhindern. Die skizzierten Anmerkungen dürften aber reichen, um verständlich zu machen, warum aus der Sicht der eingangs zitierten Autoren von einem grundsätzlich "windschiefen Verhältnis" (BREINBAUER, 1979) zwischen Pädagogik und der Organisation "Schule" zu sprechen ist, die deshalb auch gar nicht als "pädagogische", sondern bestenfalls als "parapädagogische" Organisation zu bezeichnen sei (RUHLOFF, 1970; 100; FISCHER, 1978). Und eben damit dürften auch die erwähnten Bedenken gegen eine leichtfertige Kontamination der Begriffe "Schule" und "Pädagogik" zum Attribut "schulpädagogisch" begreifbar sein; würde doch die These, der Begriff der "Verhaltensstörung" gebe eine "schulpädagogische" Kategorie ab, nur zu schnell den (kaum vertretbaren) Eindruck erwecken, daß ein Verhalten, das im Ordnungsrahmen von Schule negativ auffalle, immer auch ein "pädagogisch" bedenklich-beunruhigendes sei, dem im Rahmen der "pädagogischen" Institution Schule - üblicherweise - auch "pädagogisch" begegnet zu werden pflegt.

3. DIE GEGENTHESE: PÄDAGOGEN KOMMEN UM NORMIERENDE ANPASSUNGEN NICHT HERUM; UND ZWAR WEDER IM RAHMEN MODIFIZIERTER SCHULSTRUKTUREN, NOCH GRUNDSÄTZLICH

Wenn es Aufgabe von Pädagogik ist, auch auf tendenzielle und institutionelle Beschränkungen von Pädagogik aufmerksam zu machen, dann ist radikale Schulkritik im eben angedeuteten Sinn ebenso unerlässlich wie die kritische Diskussion all jener kaum haltbaren Annahmen über "Verhaltensstörungen" und "-auffälligkeiten", denen

immer wieder pädagogisch bedenkliche Interaktionstendenzen zu entspringen scheinen. Unbeschadet solcher Kritik ist aber daran festzuhalten, daß Schule trotz allem weiterbestehen wird (16) und es deshalb angezeigt sein dürfte, weniger um die "Abschaffung von Schule" (vergl. REIMER, 1972), sondern vielmehr darum zu ringen, daß pädagogischen Ansprüchen auch im schulischen Rahmen deutlicher zu ihrem Recht verholfen werden kann. Zu fragen gelte es dann (auch in Hinblick auf die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern),

WELCHE ASPEKTE UND STRUKTURMOMENTE VON SCHULE INWIEFERN MODIFIZIERT UND GEÄNDERT WERDEN SOLLTEN (UND KÖNNTEN), DAMIT DIE FÖRDERUNG VON MÜNDIGKEIT UND BESONNENHEIT AUCH INNERHALB IHRES RAHMENS VERFOLGT WERDEN KANN.

Um diese Fragestellung präziser verfolgen zu können, bedarf es allerdings noch einer differenzierenden Bemerkung bezüglich des Postulats, Pädagogen sollten ihren Schülern zur Entfaltung von Mündigkeit verhelfen, ohne dabei auf die (manipulative) Anpassung an bestimmte Normvorstellungen abzielen:

3.1. Die Gegenthese

Am Beginn des zweiten Abschnittes wurde in Auseinandersetzung mit dem Begriff der Verhaltensstörung die These referiert, daß Pädagogen im Fall der Anpassung an bestimmte Normvorstellungen Gefahr laufen, unlösbaren Rechtfertigungsproblemen zu erliegen, denen sie nur dann entkommen können, wenn sie mit dem Versuch einer "Erziehung zur Mündigkeit" von solchen Normierungsversuchen Abstand nehmen. Überschaut man nun aber die weiteren Überlegungen (insbesondere von Abschnitt 2.2.), so weisen diese geradewegs auf die Gegenthese: daß Pädagogen von solchen persönlichkeitsnormierenden Einflußnahmen gar nicht Abstand nehmen können; und zwar weder innerhalb modifizierter Schulstrukturen, noch grundsätzlich:

- Denn zunächst ist anzunehmen, daß Schule auch in ihrer - wie auch immer gearteten - reformierten Form (institutionell) geordnet sein wird, so daß Lehrer wie Schüler auch dann mit bestimmten überindividuell definierten Verhaltenserwartungen

konfrontiert sein werden. Dies legt die Vermutung nahe, daß es Lehrern wohl auch weiterhin aufgegeben sein wird, Schüler zur Einhaltung dieser Erwartungen zu bewegen bzw. zu drängen; und abgesehen davon, daß Lehrer damit angehalten bleiben, zumindest einige Regelbefolgungen selbst dann einzufordern, wenn es weder ihnen, noch ihren Schülern sinnvoll erscheint -, abgesehen davon ist zu bezweifeln, ob es Lehrern im Zuge der Wahrnehmung ihrer vielen Unterrichtsaufgaben jeweils gelingen kann, der sozialisierenden Mächtigkeit solcher Ordnungsvorhaben in all ihrer Vielfalt eingedenk zu sein, um Schüler davon abzuhalten, in der Auseinandersetzung mit solchen Ordnungsregeln weder unreflektierte Werthaltungen noch "ich-einschränkende" Persönlichkeitszüge auszubilden.

- Darüber hinaus war den oben gemachten Anmerkungen zu entnehmen, daß Lehrer (auch in der Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlich und institutionell festmachbaren Anlässen) unreflektierte und unbewußte Erlebnis- und Einschätzungstendenzen ausbilden, die immer auch zu bestimmten Vorstellungen darüber führen, wie sich Schüler - wünschenswerter Weise - verhalten sollen. So gesehen, dürften sich Lehrer auch aufgrund dieser Tendenzen wiederholt veranlaßt fühlen, Schüler - unreflektierter Weise - an spezielle Normvorstellungen anzugleichen. Und da es das jeweilige Insgesamt an biographisch, interaktionell und institutionell festmachbaren Erlebnisfacetten ist, das zur Ausgestaltung und Aufrechterhaltung solch normierender Tendenzen führt, und es schon alleine wegen der Vielzahl dieser Facetten kaum vorstellbar ist, daß ein Lehrer solche Tendenzen je in ihrer umfassenden Gesamtheit auszuloten und unter kritischer Kontrolle zu halten vermag, ist anzunehmen, daß von einem Verfolgen von solchen, auf Anpassung abzielenden Tendenzen auch dann nicht (völlig) Abstand genommen werden kann, wenn neben den überkommenen Strukturen von Schule auch die der Lehreraus- und -fortbildung zur grundlegenden Modifikation gelangen.
- Und weiters dürfte es auch die sachimmanente Grundstruktur des Lehrer-Schüler-Bezuges selbst sein, welche die wiederholt autoritative (und damit Anpassungsprozesse provozierende)

Durchsetzung normativer Entscheide verlangt:

o Denn wenn Lehrer grundsätzlich dafür Sorge zu tragen haben, daß in ihren Klassen verantwortbare Lern- und Erziehungsprozesse zustande kommen und gemeinschaftlich vorangetrieben werden, dann bedürfen sie dazu wohl auch weiterhin der (zumindest gelegentlichen) "strategischen" Durchsetzung gewisser ordnender Normierungen (die sich etwa auf Fragen der Stoffauswahl und die Art des jeweiligen Zusammenarbeitens beziehen mögen und schon alleine wegen der je unterschiedlichen Schülerinteressen nötig sein dürften) (17).

o Was gelernt oder welche Persönlichkeitsentwicklungen bei welchen Schülern vorangetrieben oder gehemmt werden soll(en), das dürfte grundsätzlich auch dann wiederholt autoritativ zu entscheiden sein, wenn Lehrer geradezu aus pädagogischer Verantwortlichkeit meinen, daß auf die Ausbildung bestimmter Kompetenzen und Verhaltenstendenzen auch dann nicht verzichtet werden soll, wenn die Sinnhaftigkeit dieser Ausbildung von Schülern selbst nicht erkannt oder beurteilt werden kann (und zwar etwa deshalb nicht, weil diese Schüler z.B. aufgrund ihres Alters noch nicht abzuschätzen vermögen, welche Kompetenzen und Fertigkeiten gleichsam unabdingbar sind, um im Rahmen der Lebensbezüge von heute möglichst selbständig handeln zu können).

o Aber auch dann, wenn Lehrer tiefenpsychologisch geleitete Erwägungen über Schüler anstellen und sich deshalb dazu entschließen, die Entfaltung der Persönlichkeitsstrukturen dieser Schüler in bestimmter Weise zu fördern, wird es gerade aus pädagogischen Gründen immer wieder geboten sein, den Sinn entsprechender Interventionen alles andere denn schnell offenzulegen; würde die Vorgabe entsprechender Deutungen doch allzu leicht Angst wecken und damit die Entfaltung von Mündigkeit erst recht wieder unterlaufen.

o Und schließlich haben RUHLOFF (1980a) und SCHIRLBAUER (1981) daran erinnert, daß jede Anbahnung von Mündigkeit und Besonnenheit auch einer "LOGOGENETISCHEN GLIEDERUNG" des pädagogischen Prozesses bedarf, und es auch diese Gliederung ist, die von Eltern, Erziehern, Lehrern ... die wiederholt normie-

rende Einflußnahme auf die Persönlichkeitsentfaltung von Schülern und Zöglingen verlangt: Denn wenn Heranwachsende angehalten werden sollen, Wissensbestände, Beurteilungskompetenzen und Werthaltungen auf ihre Fragwürdig- und Voraussetzungshaftigkeiten hin zu befragen, um in Ansehung dessen dann abwägend-besonnen zu handeln, dann muß die Ausbildung solcher Wissensbestände, Beurteilungskompetenzen und Werthaltungen zuerst ja angebahnt werden. Und da diese Anbahnung schwerlich der erst zu entfaltenden Besonnenheit des Schülers oder Zöglings anheimgestellt werden kann, bleibt es Aufgabe der Erzieher und Lehrer, hierbei methodisch lenkend anzuleiten,

o was dazu führt, daß die jeweiligen Erzieher- und Lehrervorstellungen über rechtes Wissen, rechte Haltung und rechte Kompetenzen auch in diese Anbahnungsprozesse maßgebend einfließen.

Freilich betonen RUHLOFF und SCHIRLBAUER mit diesen Hinweisen zur "logogenetischen Gliederung", daß die Arten und Weisen, in denen Heranwachsende zur Ausbildung jeweiliger Wissensbestände, Beurteilungskompetenzen und Werthaltungen angehalten werden, für die (weitere) Anbahnung von Mündigkeit und Besonnenheit keineswegs belanglos, sondern vielmehr von unmittelbarer Bedeutung sind. Denn abgesehen davon, daß etwaige Fragen nach den Voraussetzungen bestimmter Wissensbestände gerade dann kümmerlich ausfallen werden, wenn diese Wissensbestände eng und schmal sind, ist es wohl auch schon von der mehr oder weniger dogmatisch gehaltenen "Vermittlung" dieser Wissensbestände selbst abhängig, ob und wie skeptisches Fragen dann überhaupt noch in Gang kommen kann. Ähnlich dürfte es sich auch mit vorauslaufenden Erziehungsprozessen verhalten: Würden Heranwachsende immer schon dazu angeregt, das Für und Wider bestimmter Absichten zu bedenken, dann werde es ihnen später auch näher liegen, Handlungsmotive gegeneinander abzuwägen und einmal gefällte Überzeugungen zu revidieren; mite man Kindern zu viel Selbständigkeit zu, so könnten sie aufgrund entsprechender Mißerfolge etwaige Gefühle der Minderwertigkeit ausbilden und es deshalb kaum mehr wagen, eigene Meinungen ernsthaft in Frage zu stellen; oder forderten Erzieher von Heranwach-

senden keine "Anstrengung" und provozierten sie nicht die Entfaltung von Selbstdisziplin, so werde es diesen auch angesichts noch so besonnener Erwägungen schwer fallen, solchen Erwägungen entsprechend konsequent zu handeln (vergl. RUHLOFF, 1980a; 186; 1980b; 110).

Dies bedeutet allerdings, daß die Art, wie Eltern, Erzieher und auch Lehrer dem "Verhalten" ihrer Schüler begegnen, wie sie es aufgreifen, diskutieren, ignorieren ..., immer auch mitbestimmt, wie abwägend, besonnen und selbstkritisch Schüler diesem ihrem Verhalten selbst (einmal) begegnen werden. Und ganz in diesem Sinn gibt auch jedweder schulische Umgang mit Verhaltens- oder Disziplinschwierigkeiten nicht bloß eine für den Augenblick bedeutsame (und Lehrern oft genug Schwierigkeiten bereitende) Regelung irgendwelcher "Störungen" ab, sondern immer auch eine Form der Lehrer-Schüler-Begegnung, welche günstigenfalls die Entfaltung von kritischer Mündigkeit und Besonnenheit nicht nur nicht verhindert, sondern geradezu vorbereitet und provoziert.

3.2. Auch im Verweis auf die "logogenetische Gliederung" pädagogischer Prozesse ist keine Lösung des Normproblems zu sehen, so daß es dieses in grundsätzlichen Fragestellungen umzuwenden gilt

Die soeben referierten Anmerkungen von RUHLOFF und SCHIRLBAUER beinhalten zwar keine Hinweise zur Frage, welche organisatorischen und institutionellen Aspekte von Schule modifiziert und geändert werden sollten, damit pädagogischen Anforderungen in verstärktem Ausmaße entsprochen werden kann; doch mögen sie vielleicht nochmals den Eindruck erwecken, als könnte es doch möglich sein, das eingangs formulierte normative Rechtfertigungsdilemma endgültig zu lösen: Denn wenn es stimmt, daß es auch von der jeweiligen Art des strategischen und verfügenden Umgangs mit Heranwachsenden abhängt, ob die Entfaltung von Mündigkeit und Besonnenheit verhindert oder gefördert wird, dann torpediert ein solcher Umgang pädagogische Absichten im oben umrissenen Sinne zwangsläufig. Normierende und Anpassungsleistungen fordernde Beeinflussungen von Heranwachsenden, so ließe sich argumentieren,

seien nach RUHLOFF und SCHIRLBAUER nämlich nicht bloß unumgänglich, sondern sogar nötig und legitim, sofern sie im Dienste der Sicherung, Anbahnung oder Entfaltung von Mündigkeit und Besonnenheit stünden. Und indem Pädagogen dann ja darauf abzielten, daß sich Heranwachsende auch in ihrem Verhalten (einmal) kritisch und überlegt selbstbestimmen könnten, kämen Pädagogen auch um die Verlegenheit, ihre jeweils zum Tragen kommenden Normvorstellungen von "rechtem", "nicht-verhaltensgestörtem" Leben als absolut gültig veranschlagen zu müssen (vergl. auch HEITGER, 1975b).

Dem pädagogischen Normproblem in dieser skizzierten Weise begegnen zu wollen, scheint tatsächlich schlüssig zu sein; so wie man sich vor der dogmatisch-fragwürdigen Vereinnahmung von Heranwachsenden auch wirklich bloß dadurch zu schützen vermag, daß man diesen Heranwachsenden gezielt die Möglichkeit einräumt, solche Vereinnahmungen gegebenenfalls selbst wieder zu überholen. Angesichts der in den Abschnitten 2.2. und 3.1. angestellten Überlegungen gilt es allerdings zu bedenken, daß die versuchte Entfaltung von "Mündigkeit" und "Besonnenheit" keineswegs als eine solche Förderung der "freien" Selbstbestimmung begriffen werden kann, die es Heranwachsenden erlaubt, bisher erfahrene Verfügungen und Einflußnahmen einfach abzustreifen, um davon freigesetzt und unbedarft erwägen und handeln zu können:

- Denn abgesehen davon, daß ein Erzieher oder Lehrer, der im Moment strategisch-verfügende Akte setzt, ja kaum wissen kann, ob sich Heranwachsende von dabei erfolgenden Normierungen je wieder befreien werden können,
- hängt es vom Ingesamt der mündigkeitssichernden und -anbahnenden Interventionen ja maßgeblich mit ab, worauf die kritische Aufmerksamkeit eines Heranwachsenden gelenkt wird; und dies bestimmt wiederum mit, welchen Aspekten des Wertens und Verhaltens dieser Heranwachsende einmal kritisch und besonnen (und welchen Aspekten er unkritisch-naiv) begegnen wird.
- Und überdies ist daran zu erinnern, daß auch jeder disziplinierende, anleitende, verfügende ... Umgang mit Heranwachsenden Konsequenzen zeitigen dürfte, die "persönlichkeitsnormierend" sind und schon alleine wegen ihrer unbewußten Dynamik,

Vielfalt und Rigidität selbst dann kaum aufgedeckt und/oder aufgelöst werden können, wenn Lehrer innerhalb bestmöglicher Schulstrukturen tätig sein könnten.

Die rechtfertigungsproblematische Frage, welche Normvorstellungen Pädagogen jeweils verfolgen wollen, scheint somit keineswegs mit dem Hinweis auf eine zu entfaltende und alles überholen könnende "Mündigkeit" lösbar zu sein. Statt dessen dürften Pädagogen und somit auch Lehrer nicht umhin können, sich der konsequenzenreichen Frage zu stellen (vergl. auch PALLASCH, 1984b; SPECK, 1984) (18),

(1) OB UND INWIEFERN BESTIMMTE BEURTEILUNGS- UND VERHALTENSWEISEN EINES SCHÜLERS ALS PÄDAGOGISCH BEDENKLICH BEWERTET WERDEN SOLLEN, UM IM ANSCHLUSS DARAN JEWEILS ZU ENTSCHEIDEN:

(2) IST ES VERANTWORTLICH, DIESEN SCHÜLER NUN SEINER BLOSSEN SELBSTVERANTWORTUNG ZU ÜBERLASSEN?

(3) ODER WÄRE ES ANGEBRACHTER, BESTIMMTE HANDLUNGS- UND BEURTEILUNGSTENDENZEN ZU THEMATISIEREN, UM SIE GEMEINSAM MIT IHM ZU BEDENKEN? UND WENN JA: WIE SOLLTE DIES ANGEANGEN WERDEN?

(4) ODER SOLLTE BESTIMMTEN VERHALTENSWEISEN STRATEGISCH-AUTORITÄR ODER GAR IN EINER WEISE BEGEGNET WERDEN, DIE DARAUF ABZIELT, DASS DIE AUSBILDUNG BESTIMMTER PERSÖNLICHKEITZÜGE UNBEWUSST-UNREFLEKTIERT VORANGETRIEBEN WIRD? UND WENN JA: WELCHE AKTIVITÄTEN SOLLTE DER PÄDAGOGE DANN SETZEN?

Da es pädagogisch jeweils für heranwachsende Individuen Sorge zu tragen gilt, haben Pädagogen diese Fragen in Hinblick auf die individuelle Persönlichkeitsentfaltung der ihnen anvertrauten "Einzelfälle" zu entscheiden; wobei zu hoffen wie zu fordern ist, daß diese Entscheide, die als Norm- und Wertentscheide ja nicht letztbegründbar sind, möglichst verantwortlich und damit möglichst abwägend-besonnen gefällt werden: Liefern Lehrer ansonsten doch Gefahr, naiv und unüberlegt bestimmte Handlungen zu setzen, die sie vor sich selbst schon bei näherem Hinsehen nicht

mehr verantworten könnten.

4. VOM PROBLEM DER NÖTIGEN KOMPETENZEN UND BEDINGUNGEN ZU DEN LEITENDEN FRAGESTELLUNGEN UND DER GLIEDERUNG DES BANDES

4.1. Die Frage nach den nötigen Kompetenzen und Bedingungen

Ausgehend von der Frage, ob der Begriff der Verhaltensstörung eine schul-pädagogische Kategorie abgibt, wurde

a) das Problem des Einschätzens von pädagogisch bedenklichen Schüleraktivitäten sowie

b) das Problem des pädagogisch "rechten" Umgangs

in den Verantwortungsbereich des jeweiligen Pädagogen (und damit Lehrers) zurückgelegt (vergl. auch DATLER, 1986b). Damit Pädagogen diese Verantwortung gezielt wahrnehmen und auch jenen Fragestellungen kritisch begegnen können, die am Ende des dritten Abschnittes formuliert wurden -, dazu bedarf es allerdings der Erfüllung bestimmter Bedingungen, die zunächst den Bereich der pädagogischen Kompetenz selbst betreffen:

- Denn um die angesprochenen Fragen umsichtig abwägen und handhaben zu können, bedürften Lehrer eines entsprechend DIFFERENZIIERTEN PROBLEMBEWUSSTSEINS; müßten sie doch nicht bloß der Relevanz der skizzierten Problemzusammenhänge gewahr sein, sondern darüber hinaus jeweils rechtfertigen können, auf welche spezifischen Aspekte sie in ihrer Arbeit ihre jeweilige Aufmerksamkeit lenken.
- Um den individuellen Persönlichkeitsaspekten ihrer Schüler gerecht werden zu können, sollten Lehrer in der Lage sein, zu den individuellen Handlungsmotiven und Erlebnisfacetten ihrer Schüler möglichst angemessene Zugänge zu finden (was auf entsprechende EMPATHISCHE und "DIAGNOSTISCHE" KOMPETENZEN verweist).
- Um ihre Entscheidungen möglichst verantwortungsvoll treffen zu können, müßten Lehrer aber auch EIGENE WERTHALTUNGEN und HANDLUNGSTENDENZEN möglichst BEWUSST WAHRNEHMEN und HANDHABEN

KÖNNEN (und zwar auch solche, die sie zunächst in unbewußt-unreflektierter Weise zu verfolgen tendieren);

- so wie sie zur angemessenen Realisierung ihrer Entscheidungen ja auch entsprechender INTERVENTIONS-KOMPETENZEN bedürften, die auf die pädagogische Arbeit mit einzelnen Schülern ebenso bezogen sein müßten wie auf die Arbeit mit Schülergruppen, und die für den pädagogisch sinnvollen Umgang mit Eltern, Kollegen, Vorgesetzten ... ebenso taugen müßten wie für die Kooperation mit Sozialarbeitern, Exekutive, Kinder- und Jugendpsychiatrie etc..

Um aus diesen Bereichen einige mögliche (und als besonders wichtig erscheinende) Kompetenzfacetten ausbilden und verfolgen zu können, bedarf es allerdings auch förderlicher RAHMENBEDINGUNGEN. Bedenkt man die vorhergehenden Überlegungen, so hätten diese Rahmenbedingungen angemessene Weisen der Lehreraus- und -weiterbildung ebenso zu eröffnen wie entsprechend sinnvolle Möglichkeiten der Kooperation mit Eltern, Vorgesetzten, Kollegen ... Und einer Modifikation der innerschulischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen bedarf es ebenfalls, wenn Lehrer in verstärktem Maß der Forderung nachkommen sollen, individuelle Zugänge zu ihren Schülern zu finden, um diese Schüler dann eigenen Erwägungen entsprechend möglichst besonnen und verantwortungsvoll zu fördern.

4.2. Innovationen und die leitenden Fragestellungen des Bandes

Freilich wird aber auch jedwede Änderung bestimmter schulischer Rahmenbedingungen von wiederum speziell entfalteteten Vorstellungen darüber geleitet sein, was ("Verhaltensauffälligen"-)Pädagogik und Schule mit all ihren Lehrern leisten soll; so wie ja auch jedem anderen Innovationsversuch eine mehr oder weniger ausdrücklich formulierte Antwort auf die hier angesprochenen Fragestellungen zugrunde liegen dürfte. Angesichts der angesprochenen Rechtfertigungsproblematik ist zu hoffen, daß auch solche Innovationstendenzen umsichtig, überlegt und besonnen eingerichtet und verfolgt werden.

Um diesbezügliche Erwägungen anzuregen und vielleicht sogar voranzutreiben, wurden die im vorliegenden Sammelband vertretenen Autoren eingeladen, einschlägige Beiträge zu verfassen. In den folgenden Arbeiten werden sie groß angelegte sowie "kleine" Versuche referieren und diskutieren, die im Rahmen von Schule angestellt wurden und auf eine Verbesserung der Arbeit mit Schülern abzielten, die als "pädagogisch bedenklich" eingestufte Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Dabei wurden sie gebeten, den bisherigen Editorialüberlegungen entsprechend folgende Fragestellungen aufzugreifen:

a) Welche Kritik an welchen vorgefundenen Weisen des schulischen Umgangs mit dem Problembereich der Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten war Ausgang bzw. Anlaß für die einzelnen Innovations- und Änderungsversuche?

b) Was sprach dafür, die jeweiligen Innovations- und Änderungsversuche in der erfolgten Weise zu gestalten? Inwiefern bezogen sie sich auf die Veränderung entsprechender Rahmenbedingungen schulischer Arbeit; und inwiefern auf eine gezielte Neugestaltung pädagogischer Lehrer-Schüler-Bezüge?

c) Inwiefern sollte bestimmten Schülern strategisch-autoritativ oder gar in einer Weise begegnet werden, die darauf abstellt, daß bestimmte Persönlichkeitszüge unbewußt-unreflektiert ausgebildet werden? Oder inwiefern wurde versucht, bestimmte Problemfelder mit Schülern zu diskutieren oder zu reflektieren, um dadurch vielleicht sogar deren Skepsis und Fragehaltung voranzutreiben? Oder wurde gar versucht, der Selbstverantwortung von Schülern ganz grundsätzlich weitere Bereiche einzuräumen, als dies üblicherweise der Fall ist?

d) Welche normativen Entscheidungen (etwa betreffs der Frage, was pädagogisch bedenkliche Verhaltensauffälligkeiten oder pädagogisch "rechte" Interventionsformen seien) lagen den jeweiligen Versuchen zugrunde; und welche Begründungsfiguren wurden dabei erwogen? Inwiefern wurden diese Begründungsfiguren gemeinsam mit den betroffenen Lehrern diskutiert? Und inwiefern wurden diese Lehrer angehalten, sich der oben skizzierten Problemzusammenhänge zu vergegenwärtigen und sie besonnen abzuwägen, um dann im Rahmen ausgeweiteter Handlungsspielräume in verstärktem Maß besonnenen

Überlegungen folgen zu können?

e) Und welche Konsequenzen sind in den Augen der Autoren zu ziehen, wenn sie die referierten Versuche nun reflektieren? Und welche normativen Erwägungen liegen wiederum diesen Plädoyers zugrunde?

Freilich werden in den folgenden Beiträgen jeweils spezifische Akzente gesetzt. Auch sind die einzelnen Arbeiten zu authentisch gehalten, als daß die eben angeführten Fragestellungen als durchgängige Gliederungspunkte für alle Arbeiten übernommen worden wären (zumal dies dem Vielfaltsreichtum eines Sammelbandes auch abträglich wäre und die einzelnen Autoren überdies gebeten wurden, "ihre" Versuche entsprechend anschaulich darzustellen und nach Tunlichkeit mit Fallmaterialien zu illustrieren). Die eingangs vorgestellten Anmerkungen geben mit diesen zusammenfassenden Fragen aber den thematisch "roten Faden" ab, dem bei der Erstellung der folgenden Kapitel (in je unterschiedlicher Gewichtung und mit je unterschiedlichen Ergänzungen) gefolgt worden ist.

4.3. Gliederung

Nach einigen Erwägungen wurden die Beiträge nach vier thematischen Schwerpunkten zusammengefaßt und gegliedert:

1. Sonderpädagogen in Normalschulen?
2. Gezielte Förderung in überschaubaren Schulstrukturen
3. Im Brennpunkt: das Vor- und Umfeld von Schule
4. Zu speziellen Problemen der Lehrerbildung und Lehrer-Schüler-Interaktion

Eine solche Gliederung ist nicht unproblematisch. Denn abgesehen davon, daß in den meisten Versuchsarbeiten mehrere Dimensionen gleichzeitig verfolgt wurden, erweckt diese Gliederung den Eindruck, als würden bloß drei Beiträge vom Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion oder nur vier Arbeiten von der Frage der Kooperation zwischen Schule und dem "Umfeld von Schule" handeln. Für die Beibehaltung der einzelnen Gliederungsmomente entschied dann aber nicht nur der Wunsch nach Übersichtlichkeit, sondern auch die Absicht, die eingangs erwähnte Vielschichtigkeit aktuel-

ler Versuchsarbeiten auch durch die Einführung von Zwischenüberschriften zu dokumentieren. Dies eröffnete überdies die Möglichkeit, jedem einzelnen Abschnitt eine kurze Einführung voranzustellen, in der auch einige Querbezüge hergestellt werden konnten.

Daß dieser Band in der vorliegenden Fassung zustandekommen konnte, ist aber maßgeblich den einzelnen Autoren zu verdanken, die sich unbeschadet mancher Arbeitsüberlastungen durchwegs schnell zur Mitarbeit bereit erklärt hatten. Wolfgang Keim sei überdies dafür gedankt, daß er die Aufnahme des Bandes in die Reihe "Studien zur Bildungsreform" schon während der Planungs- und Konzeptphase zu einem Zeitpunkt angeboten hatte, als noch kein einziges Manuskript vorlag.

Die Erstellung der verlagsfertigen Typoskripte besorgten in gewohnter Sorgfalt Irmgard Stütz und Inge Prochaska; bei sekretariellen Aufgaben konnte ich mich auf Maria Horvath stützen. Das verlegerische Risiko nahm schließlich der Verlag PETER LANG mit überraschender Großzügigkeit auf sich.

ANMERKUNGEN

- (1): Zur Problematik der numerischen Aussagekraft auch solcher Erhebungen, die hier allerdings bloß den Anknüpfungspunkt für die folgenden systematisch gehaltenen Überlegungen abgeben sollen, siehe TORNOW (1978, 81 ff.) und THOMMEN (1985, 116 ff.).
- (2): Vergl. dazu die in diesem Band bei SPIEL und DATLER sowie bei FIGDOR zitierten Arbeiten; sowie DREIKURS (1969), BLACKHAM (1971), BAULIG (1982) oder IMHOF (1981).
- (3): Vergl. dazu etwa BELSCHNER u.a. (1973), SCHOLZ (1977), SPECK u.a. (1978), GIVNER und GRAUBARD (1979), REDLICH und SCHLEY (1978, 1980), HUBER (1980) oder BÖNNER (1983).
- (4): Vergl. dazu insbesondere die Darstellungen bei BRUSTEN und HURRELMANN (1973), KEUPP (1974, 1976), LÖSEL (1975), BRUSTEN und HERRIGER (1980), ULICH (1980a), HARGREAVES (1980) oder THOMMEN (1985, 110 ff.).
- (5): Zu bedenken sind hier die gesamtgesellschaftlichen Normkodices, die schulspezifischen Verhaltenserwartungen sowie die normativen Werthaltungen jedes einzelnen Lehrers in ihrer expliziten wie impliziten Vorgegebenheit. Sie beziehen sich bloß schulintern zumindest "(1) auf das Sprechen der Schüler während des Unterrichts, (2) auf das Bewegen im Klassenzimmer, (3) auf die zeitliche Dimension des Unterrichts, (4) auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, (5) auf die Schüler-Schüler-Beziehung" (nach ULICH, 1980a, 77 ff.).
- (6): Ein Grundmerkmal des "medizinischen Modells" liegt darin, daß die "Ursachen" für bestimmte Verhaltensauffälligkeiten in den Persönlichkeitsstrukturen, den Erlebnisweisen ... der auffälligen Personen angesiedelt werden. Auf die Problematik der angedeuteten Diskussion, die oft als Paradigmenstreit vorgestellt wird, kann hier nicht näher eingegangen werden.
- (7): Zur Darstellung "transzendental-kritischer Pädagogik" vergl. RUHLOFF (1980a) sowie FISCHER (1983). Ein Gutteil der hier in Abschnitt 2 und 3 besprochenen Argumentationsfiguren ist diesseits der radikal-skeptischen Wende transzendental-kritischer Pädagogik anzusiedeln, wie sie vor allem FISCHER (1983, 1984) vorgestellt hat. Grundüberlegungen dieser Position gingen dann in Abschnitt 4 ein (vergl. dazu auch DATLER, 1986b):
- (8): Vergl. die Zusammenhangs- und Begriffsdiskussionen, wie sie z.B. bei BITTNER u.a. (1974, 16 ff.), KEUPP (1976, 135), SCHOLZ (1977, 9 ff.), HAVERS (1978), SEITZ (1982), KLUGE und KLEUTERS (1984, 207), SPECK (1984) oder SCHMID (1985) vorgestellt werden.
- (9): HEITGER (1975a). - Diese Auffassung von Pädagogik findet sich (in gewissen Varianten, die im hier angesprochenen Zusammenhang zunächst aber kaum ins Gewicht fallen) unter anderem auch entfaltet und begründet bei HEITGER (1983, o.J.), BREINBAUER (1980), FISCHER (1959, 1966a,b), LÖWISCH (1981) und RUHLOFF (1980a,b).
- (10): Detailliertere Besprechungen dieses normativen Rechtfertigungsdilemmas in der Pädagogik finden sich bei FISCHER (in NOLTE, 1978), RUHLOFF (1980a) und DATLER (1983). Vergl. auch

- ZDARZIL (1985) sowie ALBERT (1980) bzw. ALBERT und APEL (1984), wo die Unmöglichkeit des absoluten Nachweises normativer Geltungsansprüche allerdings unter Absehung pädagogischer Konsequenzen diskutiert wird.
- (11): Auch bei ULICH (1980a) und THIEMANN (1985) ist nachlesbar, in welcher Vielfalt Lehrer mit der Aufgabe konfrontiert sind, für die Einhaltung vorgegebener Ordnungsregeln zu sorgen. Vergl. auch LÖWISCH (1980) und SCHIRLBAUER (1982), die darauf verweisen, daß einschlägigen Gesetzesstellen zufolge Lehrer nicht etwa auf "Charakterbildung" oder die Entfaltung "spezieller Tugenden" bei Schülern abzielen hätten, sondern vielmehr auf deren "reibungsloses Sicheinfügen in den Schulbetrieb" (SCHIRLBAUER, 1982; 89).
- (12): Vergl. dazu die schon zitierte Untersuchung von BACH u.a. (1984b), derzufolge Verhaltensweisen von Schülern vor allem dann als "Verhaltensauffälligkeiten in ausgeprägter Form" registriert und bewertet werden, wenn diese Verhaltensauffälligkeiten den problemfreien Ablauf geplanter Unterrichtseinheiten stören. Dies führt unter anderem dazu, daß bestimmte Symptome wie "Selbstmordversuch", "starke Abhängigkeit", "Drogenmißbrauch" ... als weit weniger belastend erlebt werden, als die Standardsymptome "Unkonzentriertheit", "motorische Unruhe", "Interessenmangel", "Ungenauigkeit" und "unruhiges Betragen im Unterricht"; wobei tendenziell schwerwiegende Symptombildungen, die im Unterrichtsverlauf kaum auffallen, gleichzeitig auch kaum registriert werden: Denn während unter 1000 Schülern die Verhaltensauffälligkeit "Unkonzentriertheit" bei durchschnittlich 224 Schülern geortet wurde, fielen bloß 33 mit "übertriebener Anpassung", bloß 19 mit "starker Abhängigkeit", bloß zwei mit "Alkoholmißbrauch" und gar nur 0,01 Schüler mit "Drohen mit Selbstmord" bzw. "Drogenmißbrauch" auf. Dazu BACH (1984a, 48 f.): "Erst bei der Betrachtung der gesamten Schulszene der Gegenwart bahnt sich eine schlüssige Interpretation dieses Sachverhaltes an: Die Art und die gehäufte Feststellung der Standardsymptome deuten auf die vorherrschende Realität von Schule in der Gegenwart; sie ist offenbar eine Institution, die in erster Linie Konzentriertheit, motorische Ruhe, Genauigkeit und Interesse einer bestimmten Art verlangt, so daß die genannten Verhaltensweisen als besonders auffällig bzw. belastend empfunden werden. Andere Verhaltensweisen werden dagegen entweder übersehen, oder aber als nicht in den Zuständigkeitsbereich des Lehrers fallend erachtet und somit weniger als belastend empfunden, so gravierend sie für die Entwicklung des betreffenden Schülers auch sein mögen." Dies deutet "auf eine einseitige Faszination durch den Lehrauftrag und zugleich auf eine Unterbewertung des allgemeinen Erziehungsauftrages der Schule hin, ein Sachverhalt, den man auch als Entpädagogisierung der Schule bezeichnen kann. Daß angesichts dieses Sachverhaltes für die betreffenden Schüler nur unzureichende Hilfe seitens der Schule und ein Umsichgreifen der entsprechenden Verhaltensweisen zu erwarten ist, liegt auf der Hand." - Zur These, daß Lehrer vor allem solche Schüler als "verhaltensauffällig" wahrnehmen, die den geordneten Ablauf

- von Unterricht stören, dazu vergl. auch TORNOW (1978, 72): In seiner Voruntersuchung gaben Lehrer an, vor allem mit folgenden Verhaltensauffälligkeiten in besonders ausgeprägter Form konfrontiert zu sein: "Ablenkbarkeit, Unaufmerksamkeit; motorische Unruhe; aggressives Verhalten; Vergeßlichkeit; Unordentlichkeit; Albernheit während des Unterrichts".
- (13): Falldarstellungen und Analysen finden sich bei FRÖHLICH-UHL (1983) sowie bei NEIDHARDT (1977), SINGER (1970, 1973), MUCK (1980), WANDEL (1979) und WELLENDORF (1979) sowie bei BRUSTEN und HURRELMANN (1973) und HOMFELDT u.a. (1977, 97 ff.).
- (14): GROSSMANN (1980, 74 ff.) zitiert hier aus einer Dissertation von BAUER, W.: Lehrerarbeit, Lehrerbildung und politische Bildung, Göttingen, 1974.
- (15): Vergl. dazu WITTE (1982) sowie WELLENDORFs (1983, 406) These, daß die Konfrontation mit "sozial auffälligen Schülern" die Angst schürt, "als Person und in der Rolle des Lehrers zu versagen". "Die Angst vor Störungen im Unterricht hat etwas mit der Angst vor Überraschungsangriffen gemeinsam", konstatiert auch GARLICHs (1976, 672) und erinnert sich, sie habe in diesem Zusammenhang als Lehrerin wiederholt "Angst (gehabt) davor, einer Situation nicht gewachsen zu sein, (sich) zu blamieren, von den Schülern abgewertet zu werden".
- (16): Eine "völlige Abschaffung des öffentlichen Schulwesens" samt einer umfassenden "Reprivatisierung von Erziehung und Unterricht" sei gerade aus pädagogischer Sicht, so SCHIRLBAUER (1983, 85) oder RUHLOFF (1970, 110), auch gar nicht wünschenswert; denn neben aller nüchternen und notwendigen Kritik "wird (man) beachten müssen, daß ein Verzicht auf Institutionen wie die Schule zugleich einen Verzicht der Gesellschaft auf andere ihrer Institutionen einschließen würde. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt genauer: unter Berücksichtigung des gegenwärtig wohl allgemeinen Mangels an vernünftiger Selbstbestimmungsfähigkeit hieße das nichts anderes als Anarchismus. Der aber fällt mitsamt der institutionellen Erstickung unter die mannigfaltigen Varianten der Liquidation des Aufklärungsprozesses."
- (17): Dazu detaillierter: Wenn mit Schülern in Fragen der Disziplin, der Stoffwahl etc. strategisch-verfügend umgegangen wird, so soll dies - etwa nach HEITGER (1975b) - im Sinn einer "vorausspringenden Fürsorge" bloß so erfolgen, daß das unmittelbare Vorantreiben der Entfaltung von Vernünftigkeit, Selbständigkeit und Freiheit nicht vereitelt, sondern bloß so lange aufgespart wird, bis die Individuallage dem Heranwachsenden oder andere "Bedingungen von Raum und Zeit" die dialogisch-argumentative "Freigabe zu eigener Vernunft" wieder möglich machen. Dies erweckt nochmals den Eindruck, als wäre ein strategisch-verfügender Umgang mit Schülern praktizierbar, der weder persönlichkeitsprägende Anpassungsleistungen, noch andere normierende Konsequenzen zeitigt, sondern einzig dazu führt, daß Schüler solche Verfügungen ohne weiteres hintergehen und ungefesselt-unbedarft in das (abgehoben vorzustellende) Reich der Mündigkeit und Selbstbestimmung entlassen werden können. - Gegen eine solche

Auffassung spricht ERSTENS aber schon alleine die tiefenpsychologische Erfahrung, daß gerade das Setzen von Rahmenbedingungen und ordnenden Interventionen dazu prädestiniert ist, unreflektierte Übertragungstendenzen zu provozieren und damit dazu beizutragen, daß unbewußt/unbedachte Einstellungs- und Verhaltenstendenzen nicht bloß ausgebildet, sondern auch tradiert und verfestigt werden (vergl. SINGER, 1970, 1973, 1977; FÜRSTENAU, 1979; WELLENDORF, 1979). Einschlägigen psychotherapeutischen Erfahrungen ist dabei zu entnehmen, wie schwierig es selbst im Rahmen therapeutischer Prozesse ist, solche Tendenzen zu erkennen, zu thematisieren und zu überholen. - Einer Auffassung, wie sie von HEITGER (1975b) skizziert wird, scheint ZWEITENS aber auch ein fragliches Freiheits- und Mündigkeitskonzept zugrunde zu liegen; dürften Heranwachsende doch immer schon der vorauslaufenden, entwicklungs- und persönlichkeitsnormierenden Anregungen zur Ausbildung ganz bestimmter Persönlichkeitsstrukturen bedürfen, die es später überhaupt erst ermöglichen, (unabhängig von infantilen Denk- und Erlebnisweisen) "vernünftig" zu erkennen, zu handeln, zu erwägen ... Um solche normierenden Anregungen, die von der jeweiligen Auffassung über "rechte" Entwicklung geleitet sind, dürfte man in der Pädagogik grundsätzlich nicht herumkommen (vergl. dazu die nächsten Zeilen im Haupttext). Und einschlägigen Proklamationen zum Trotz scheint man auf sie auch im Rahmen psychoanalytischer Prozesse nicht verzichten zu können (vergl. DATLER, 1984, sowie SPIEL und DATLER, 1984).

- (18): Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Zumindest implizit geben Lehrer z.B. in jedem Moment ihres Handelns "Antwort" auf diese Fragen. Es bleibt nur offen, ob sie diese "Antwort" unüberlegt oder besonnen geben.