

1. Einleitung

*Man ist jedoch typisch menschlich,
bevor man irgendetwas anderes ist.*
(Georges Devereux, Ethnopschoanalyse)

Die Gestaltung von Arbeitsbündnissen mit Kindern, die ihre Lehrerinnen und Lehrer durch die Qualität ihres sozialen Handelns und/oder ihre emotionale Regulation besonders herausfordern, ist ein aktuelles Problem für die Grundschulpädagogik. Es zeigt sich in steigenden absoluten Zahlen diagnostizierter sozialemotionaler Störungen, der mehrheitlichen Präsenz betroffener Kinder in den Grundschulen, der steigenden Anzahl von Förderschulkindern mit diesem Schwerpunkt und in Dimensionen der Belastung von Lehrerinnen und Lehrern durch besonders herausforderndes Handeln von Schülerinnen und Schülern (KMK 2010: S.XV, Goetze 2001: S.39, Gebauer 1997: S.29, Schaar-schmidt 2005).

Ich gehe davon aus, dass Menschen grundsätzlich zielgerichtet, wertorientiert und plan-geleitet handeln. Diese handlungstheoretische Annahme stützt sich auf pädagogische Ansätze, die in der Behindertenpädagogik ausgearbeitet worden sind (Jetter 1987, 1985, Jetter/Schönberger 1979, Knebel 2005, Praschak 1989). Diese Grundlegung findet ihren Rückhalt in der strukturalistischen Theoriebildung Jean Piagets (1980), der handlungs-theoretischen Anthropologie (Lenk 2001, 2010, 1995) und in humanistischen psycholo-gischen sowie sozialpsychiatrischen Denkansätzen (Jüttemann 2004, Ciompi 1982, Gra-we 2004).

Vor diesem Hintergrund kann ich den in der Pädagogik üblichen Begriff der Verhaltens-störung nicht anwenden. Der Verhaltensbegriff reduziert Handlungssequenzen auf für Fremdbeobachtungen zugängliche Außenaspekte. Verhaltensdispositionen machen aber, wie komplex sie auch immer beschrieben und erfasst werden, aus einem menschlichen Körper keine Person, kein Subjekt. Sie erschaffen dagegen ein aus einzelnen Wesensäu-ßerungen und Verhaltensakten synthetisiertes und abstraktes Objekt und schneiden im-plizite innere, nur durch „Mitdenken oder Miterleben“ fassbaren Dimensionen menschli-chen Handelns ab.

Der Begriff Störung passt auf Grund seiner Normalitätsvorgaben², seinem Regress auf äußere Ursachen und seiner klandestinen Vorgabe einer prästabilisierten Harmonie in individuellen und sozialen Systemen sehr gut zum Begriff des Verhaltens. Da das Problem *im* Kind gesehen wird, kann eine Entstörung auf dieser Folie der Wahrnehmung

² Stechow (2004) nennt diese dem Verhaltensstörungsbegriff zugrunde liegende Logik daher protonormalis-tisch.

nur die konsequente Einforderung³ von Anpassungsleistungen oder den zeitweisen oder endgültigen Ausschluss des verhaltensgestörten Menschen aus dem schulischen Kontext bedeuten. Wenn ich jedoch davon ausgehe, dass kindliches Handeln auf einer Sinnkonstitution beruht, also in einem Bedeutungszusammenhang steht, der „eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat“ (vgl. Dilthey 1990: S.199), habe ich die Binnenperspektive des handelnden Menschen ernst zu nehmen und bin auf eine Kontextualisierung der „Verhaltensäußerung“ angewiesen. In Anlehnung an Jetter (1979) werde ich daher nicht von gestörtem, sondern von verändertem Handeln sprechen.

In der pädagogischen Literatur werden die Begriffe „Handeln“ und „Verhalten“ nicht klar voneinander getrennt und oft synonym verwendet. Menschliche Tätigkeit unter Handlungsaspekten wahrzunehmen, erfordert die Aktivierung von deutenden Verstehensleistungen, die handlungsleitende Pläne, Ziele und Werte anderer Menschen in Näherungsprozesse einbindet. Weil diese Näherungen kommunikative Zusammenhänge erfordern, sehe ich Verhaltensstörungen als Beziehungsstörungen. Schulische Beziehungsstörungen entstehen aus der Orientierung an unterschiedlichen Plänen, Zielen und Werten. In der Schule treffen unterschiedliche Lebensauffassungen und entsprechende Definitionen von sozialen Situationen aufeinander: „Die Kinder kommen mit unterschiedlichen Ressourcen aus sozial getrennten Kinderwelten in die Schule“ (Hurrelmann 2010: S.95).

Lehrerinnen und Lehrer müssen von einer relativen Fremdheit kindlicher Handlungspläne ausgehen, wenn sie die kindlichen Handlungspläne nicht reduziert auf rollenmäßig definierte Art und Weise wahrnehmen wollen. Denn sie definieren Situationen nicht nur auf Grund ihrer sozialkulturellen Perspektive anders als Kinder, ihre Wahrnehmung ist zudem nach anders strukturierten mentalen Handlungsmustern geordnet. Daher nehmen sie ganz andere Merkmale wahr und setzen sie qualitativ anders in Bezug zueinander. Piaget hat in der Differenzierung struktureller und qualitativer Merkmale der kindlichen Aneignungstätigkeit Entwicklungsstufen herausgearbeitet, die auch als Handlungspläne⁴ bzw. motivationale Schemata thematisiert werden (Lenk 2001, Jetter 1979, Grawe 2004). Generell bewirken unterschiedliche sozioökonomische Strukturen und Lebenszusammenhänge unterschiedliche, mitunter schwer kommensurable Selbst- und Weltanschauungen. In seiner Humboldt-Rezeption betont Marotzki (2006: S.173) dementsprechend, dass Bildung letztlich gerade darin besteht, andere als die eigenen

³ Nicht zuletzt verweist die Karriere des Konsequenzbegriffes in erzieherischen Zusammenhängen auf eine Tendenz, ein ‚input‘ an erzieherischen Forderungen und ein ‚output‘ erzieherischer Kontrolle für ein offensichtlich steuerungs- und kontrollbedürftiges System als ‚black-box-System‘ einzufordern und es auf diese Weise als Erziehungsobjekt zu definieren. Das korrespondierende Erziehungsobjekt, das sich formalen Methoden unterwirft, zieht sich als Mensch aus der Beziehung zurück und versteckt sich hinter dieser Methode.

⁴ Ein Handlungsplan „ist [das] Resultat eines Assimilierungsprozesses, der auf der Ebene des psychologischen Verhaltens eine Fortsetzung der biologischen Assimilation darstellt“ (Furth 1976: S.55). Alle Handlungspläne sind Diversifizierungen der angeborenen Saug-, Greif- und Sehpläne.

Weltanschauungen anzuerkennen und dabei „grundsätzlich anzuerkennen, dass [diese] nicht restlos anzueignen und zu integrieren sind.“

Weil menschliche Handlungen immer nur in ihrem sozialen Kontext verstanden werden können, bleibt der pädagogische Beziehungsaspekt bedeutsam für die Schulpädagogik. Die in gesellschaftlichen Institutionen etablierten Beziehungsdefinitionen bestimmen nach Ciompi (1982: S.372) einen „Rahmen“, in dem soziale Transaktionen selbstverständlich sind und in dem Werthaltungen generiert werden. Ich gehe daher von einer prinzipiellen Sozialität menschlichen Handelns aus. Bereits Hannah Arendt (2002: S.222) sprach diesbezüglich von einem Bezugsgewebe, aus dem sich jegliches menschliches Handeln bestimmt und aus dem sich individuelle Eigenschaften nicht herauslösen lassen: „Sobald wir versuchen zu sagen, *wer* jemand ist, beginnen wir Eigenschaften zu beschreiben, die dieser Jemand mit anderen teilt, die ihm gerade nicht in seiner Einmaligkeit zugehören.“ Kinder müssen sich also in ein solches Bezugsgewebe einbringen, an ihm teilhaben und sich in ihm wohlfühlen können.

Mit einer strukturalistischen Sichtweise der menschlichen Entwicklung gehe ich davon aus, dass Menschen Ordnungen und Wertsysteme nur soweit als bedeutsam erleben können, als sie diese durch ihre eigene Tätigkeit konstruieren können (vgl. Jetter 1993). Beziehungsrelevantes Vertrauen können Kinder nur auf der Basis relativer Gleichförmigkeit und Routinen auf- und ausbauen, an denen sie kontinuierlich teilhaben können. Viele Kinder, die von ihren Mitmenschen als besonders herausfordernd empfunden werden, erfuhren und/oder erfahren in ihren primären Beziehungszusammenhängen ein deutlich zu geringes Maß an Ordnung, Zuverlässigkeit und Kontinuität in ihrem alltäglichen Leben. Kinder, die in ihren Lebenszusammenhängen jedoch nur wenig Zuwendung erfahren haben und durch mangelnde Kooperation, nach traumatisch erlebten Trennungsverlusten oder Gewalterfahrungen keine tragfähigen und/oder kohärenten Handlungspläne für soziale Zusammenhänge ausbilden konnten, bringen dauerhaft nur einen sehr geringen Vertrauensvorschluss in den Aufbau menschlicher Beziehungen ein.

Die Schule als sozialer Lebens- und Lernraum für *alle* Kinder kann diese Zusammenhänge nicht ignorieren. Für Kinder, die ihre Lehrerinnen und Lehrer durch ihr soziales Handeln und besondere Qualitäten ihres emotionalen Erlebens besonders herausfordern, sind sicherheits- und haltgebende Beziehungsstrukturen im Grundschulalltag notwendig, damit sie sich dort sozial verankern und von ihrer Schulkarriere profitieren können. Das Annehmen von besonderen Herausforderungen an das schulische Beziehungshandeln verlangt daher nach einem Begreifen der pädagogischen Beziehung, das diese Herausforderungen kategorial differenziert und einbezieht. Schon Tausch (1963) hatte festgestellt, dass die Motivation zum Lernen durch nahe, freundliche und vertrauensbildende Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern gesteigert wird. Mit seiner Definition pädagogischer Arbeitsbündnisse hat Oevermann (1996) eine umfangliche Bestimmung professionellisierten Handelns vorgenommen.